

3. Wissenschaftstheorie und Forschungspraktik

Als Forschungsziel ist bisher die Klärung der Frage benannt, wie sich Jugendliche Religion aneignen. Dieses Forschungsziel wird im Folgenden und auf Basis der bisherigen Ausführungen in vier Feinziele untergliedert. Das Erreichen dieser Feinziele ist nur unter Berücksichtigung dessen möglich, was als Grundannahme sowohl in begrifflicher als auch in methodologischer Hinsicht oder allgemein in Bezug auf die (Re-)Konstruktion von Wirklichkeit aus wissenschaftspropädeutischer Perspektive vorausgesetzt wird.

Diese wissenschaftspropädeutische Grundlegung erfolgt in Kapitel 3.1. Vorüberlegungen, die das Erreichen der Feinziele begünstigen sollen, beziehen sich des Weiteren auf die Erhebungssituation, das heißt auf die konkrete Interaktion zwischen mir und meinen Gesprächspartner:innen. Diese werden in Kapitel 3.2 abgebildet.

3.1 Fragestellungen und Grundannahmen

Ziel der Arbeit ist es herauszuarbeiten, welche Faktoren im religiösen Aneignungsprozesses katholischer Ministrant:innen von zentraler Bedeutung sind. Dabei wird Aneignung als emanzipierende Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner gegenständlichen Umwelt verstanden, die an den Ebenen Gegenstand, Tätigkeit, Vermittlung und Situation konkret wird. Eine Präzisierung der Faktoren, die in diesem Feld rekonstruiert werden, besteht in der Untergliederung des Forschungsziels in seine vier Teilziele. Im Folgenden wird zunächst dargelegt, wie diese vier Teilziele mit dem Aneignungskonzept in Beziehung stehen. Darüber hinaus findet Klärung, worauf genau das Forschungshandeln in seiner rekonstruktiven Anlage abhebt.

3.1.1 Forschungsziele

Zunächst gilt es, die Interviews dahingehend zu erschließen, welche Gegenstände und Tätigkeiten, welche Vermittlungsmomente und Aneignungssituationen von den Jugendlichen selbst als bedeutsam wahrgenommen werden. Ein Zugang dazu eröffnet die Interviewpassagen, in denen Aneignung, wie zuvor dargelegt, sichtbar wird als entweder a) eine Erweiterung des Handlungsrepertoires oder b) eine Erweiterung des Handlungsraumes oder c) eine Erweiterung der Vernetzung von Lebenswelten der Akteur:innen.

Darüber hinaus bietet die Analyse der Bedeutungszuschreibung durch die Ministrant:innen einen wertvollen Einblick in ihr Intentionalitätszentrum, wie Holzkamp es nennt (vgl. Grotlüschen & Pätzold, 2020, S. 28), und ihr religiöses Selbstbild. Beide sind für das Erkennen und Verstehen der Art der Bedeutungszuschreibungen relevant. In diese Prozesse Einblick zu gewinnen, stellt das zweite Feinziel dar. Hier geht es darum, Motive der Bedeutungszuschreibung und der jeweiligen Aneignungstätigkeit zu ermitteln und sie in konkreten Situationen zu verorten. Dabei auftretende Diskrepanzen zwischen situationsbedingten Motiven der Aneignung und Motiven der Bedeutungszuschreibung, die möglicherweise nachträglich erfolgt, können Indikatoren für eine Habitustransformation sein (vgl. Nohl et al., 2015, S. 222).

Die kulturelle und symbolische Prägung der Gegenstände und Tätigkeiten sowie der Situationen und vor allem der Theoriebildung über diese Situationen sind für die Aneignungsprozesse ebenso bedeutsam wie die Motive der Jugendlichen. Sie geraten im dritten Feinziel in den Blick, der Offenlegung der »Rahmen«, an denen sich die Jugendlichen in ihren Motiven, gegenständlichen Bedeutungs- und Wertzuschreibungen und Tätigkeiten orientieren. Im Zusammenwirken von individuellen Motiven und sozialisatorisch geprägten Rahmen der Orientierung lassen sich schließlich Muster erfassen, die die jeweilige religiöse Aneignung kennzeichnen.

Obwohl sie bereits in den drei erstgenannten Zielen implizit von Bedeutung ist, findet die Ebene der Vermittlung durch das vierte Forschungsziel explizit Eingang in die Untersuchung. Der Fokus des Erkenntnisgewinns liegt hier auf Vermittlung in Form von gelingender Transmission und ihren Akteur:innen sowie den jeweiligen Situationen.

Die Forschungsfrage gliedert sich demnach in vier Feinziele, die sich sowohl auf die Aktivität der Subjekte beziehen (1. und 2.) als auch die Einordnung und Bezugnahme zur Wirksamkeit der sozialen Umwelt zum Gegenstand haben (3. und 4.):

1. Kenntnis darüber, was Jugendliche hinsichtlich der *Themen* Glaube, Religion und Kirche als persönlich bedeutsam beschreiben
2. Kenntnis darüber, inwiefern und wie die Jugendlichen den genannten *Erfahrungen* Bedeutung zuschreiben
3. Kenntnis über die dabei relevanten Orientierungsmuster
4. Kenntnis darüber, welche Bestrebungen der Glaubensweitergabe von den Jugendlichen explizit und implizit rezipiert werden und inwiefern sie rezipiert werden

Es ist deutlich geworden, wie sich diese vier Feinziele aus dem Interesse am Verstehen von Aneignungsprozessen ergeben. Im Folgenden wird dargestellt, welche Grundannahmen den jeweiligen Zielen zugrunde liegen. Die Begriffe Orientierungsschema, Orientierungsrahmen und Habitus werden unter Bezugnahme auf ihre theoretischen Traditionen geklärt.

Ziel eins besteht darin, Kenntnis darüber zu erlangen, was Jugendliche hinsichtlich der Themen Glaube, Religion und Kirche als persönlich bedeutsam beschreiben.

Alle drei thematischen Begriffe tragen einen Reichtum an Bedeutungen, lassen sich schwer präzise definieren und sind je nach Verstehenszugang auch nicht zwingend trennscharf unterscheidbar. Deshalb werden in der Zielformulierung ebenso wie in den Fragestellungen gegenüber den Jugendlichen alle drei Begriffe genannt. Das gewährleistet, dass weder die Erhebung der Interviews noch die Auswertung an ein

vorheriges Aushandeln dessen geknüpft ist, was Gegenstand der Erzählung oder der Auswertung sein soll und was nicht. Vordefinitionen würden nicht nur den Erzählungen markante Grenzen setzen, sie wären auch an ein nicht realisierbares umfassend einheitliches Verstehen auf meiner Seite und auf Seiten der Jugendlichen gebunden. Demgegenüber besteht in der Dreigliedrigkeit die Intention, den Jugendlichen ein weites Feld zu eröffnen, in dem sie selbst Markierungen vornehmen und entscheiden können, welche Erinnerungen und Erfahrungen sie diesem zuordnen. Diese Offenheit ist eine Grunddimension rekonstruktiver Forschung.

Ziel zwei besteht darin, Kenntnis darüber zu erlangen, inwiefern und wie die Jugendlichen den genannten Erfahrungen Bedeutung zuschreiben (siehe dazu Abb. 3, S. 58).

Diese Zielsetzung bezieht sich auf die Offenlegung *expliziten Wissens* in »Form der Theorien der [Jugendlichen] über ihr eigenes Handeln, über ihre eigene Praxis [...]«. Es handelt sich also um die Dimension der Alltagstheorien, der Common Sense-Theorien« (Bohnsack, 2012, S. 120). Solche Alltagstheorien bestehen beispielsweise in Kausalattributionen und dienen als Voraussetzung für subjektiv verantwortbares Handeln sowie dem Verstehen anderer Menschen und der Vorgänge in der Welt. Die Common-Sense-Theorien beziehen sich spezifisch auf interpersonale Beziehungen, beispielsweise im Bereich klassischer Einstellungstheorien auf die sogenannten Balance-Theorien oder Gleichgewichtstheorien. Dem Feld der Common-Sense-Theorien ist auch zuzuordnen, wenn Menschen den Handlungen anderer Motive und Ursachen zuschreiben. »Menschen interpretieren ihre Wahrnehmungen, sie entwickeln Annahmen, prüfen und entwickeln diese an ihren wiederkehrenden Erfahrungen« (Fahrenberg, 2021) und wenden dabei nicht nur explizites Wissen an, sondern erzeugen es auch. Die Konstruktion des subjektiv gemeinten Sinns ermöglicht nicht nur Rückschlüsse auf die zugrunde liegenden Alltags- und Common-Sense-Theorien, sondern auch auf die »Architektur des institutionalisierten und rollenförmigen Handelns« (Bohnsack, 2012, S. 121). Diese Ebene des expliziten Wissens fasst Karl Mannheim in seinem Werk »Wissen und Denken« als Ebene *des kommunikativen Wissens und Denkens* (vgl. Bohnsack, 2012, S. 122).

Explizites beziehungsweise kommunikatives Wissen orientiert demnach sowohl die Handlungen als auch die Kommunikation der Akteur:innen über ihr Handeln. Es setzt sich in den Individuen jeweils unterschiedlich zusammen, ist ebenso abhängig von ihren Erfahrungen und Prägungen wie von ihrer Deutungskompetenz und ihrem generellen Interesse an Deutungen. Demzufolge entstehen in jedem Individuum unterschiedliche Muster dieses expliziten Wissens. Ein solches »Muster, das Kommunikation [und Handlungen] orientiert, und zwar durch Normen, die sich in Form von Erwartungen in unserem Bewusstsein niederschlagen und in Form von zweckrationalen Modellen der Verständigung über die Praxis« (vgl. Bohnsack, 2012, S. 119), wird als Orientierungsschema bezeichnet.

In einem Orientierungsschema schlagen sich Wünsche, Hoffnungen und Pläne des Individuums nieder (vgl. Nohl et al., 2015, S. 221), aber auch »Interpretationen im Sinne des typisierenden Erfassens von Um-zu-Motiven auf der Basis [...] einer wechselseitigen Perspektivenübernahme« (Bohnsack, 2012, S. 122), wobei ein Um-zu-Motiv nach Schütz ein das Handeln orientierender Entwurf ist, der aus dem subjektiv gemeinten Sinn hervorgeht (vgl. Bohnsack, 2012, S. 121). Um zu erforschen, inwiefern und wie die Jugendlichen den von ihnen genannten Erfahrungen Bedeutung zuschrei-

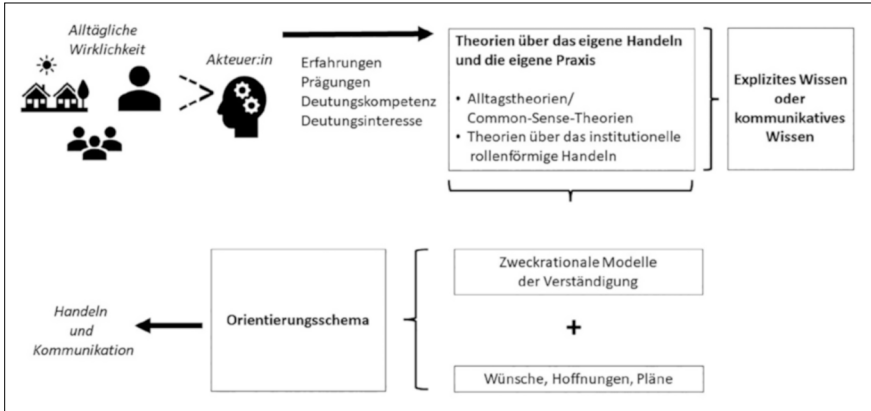


Abb. 3: Generierung und Wirkung expliziten Wissens [Martina Reiner]

ben, ist es notwendig, solche Um-zu-Motive systematisch zu rekonstruieren und die Orientierungsschemata zu erfassen, die sich aus ihnen ergeben.

Ziel drei besteht darin, Kenntnis über die dabei relevanten Orientierungsmuster zu erlangen. Weil es das Ziel ist, den religiösen Aneignungsprozess Jugendlicher und die Einflüsse darauf besser zu verstehen, ist eine bloße Erforschung der Orientierungsschemata aus mehreren Gründen unzureichend. Sie sind in Bezug auf institutionalisierte und rollenförmige Verhaltensweisen gut attribuierbar, aber dort, »wo dies nicht der Fall ist, bleiben der Interpret oder die Interpretin auf Introspektion angewiesen« (Bohnsack, 2012, S. 123). Um-zu-Motive bringen zudem nur Motive zur Sprache, die dem Zweck des Handelns (respektive einer Äußerung) linear zugeordnet werden können. Es ist aber plausibel, dass einer Handlung auch weitere Motive zugrunde liegen können, die in der Konstruktion nicht herangezogen werden. Darüber hinaus ist die Differenz von Handlungsentwurf und der Enaktierung zu berücksichtigen und zu bedenken, dass sich konkrete Handlungsschritte nicht zwingend deduktiv aus einem Handlungsentwurf ableiten lassen müssen (vgl. Bohnsack, 2012, S. 123).

Die Rekonstruktion von Orientierungsschemata ist hilfreich für die Rekonstruktion von Common-Sense-Theorien und den implizierten Handlungsorientierungen, ebenso erweist sie sich als zuverlässig gegenüber der Erforschung institutionalisierter und rollenförmigen Handelns. In religiösen Aneignungsprozessen innerhalb des institutionalisierten Katholizismus und unter Jugendlichen in der Rolle der Ministrant:innen stellt die Rekonstruktion von Orientierungsschemata ein wichtiges Forschungsziel dar. Der Erforschung religiöser Aneignungsprozesse ist dadurch aber nicht Genüge getan. Die Aneignungstätigkeiten, das Aneignungshandeln, ist auch abhängig von Wissensbeständen, die die Jugendlichen so verinnerlicht haben, dass sie ihnen nicht bewusst zugänglich sind. Solche Wissensbestände haben nicht nur dann Einfluss auf religiöse Aneignungsprozesse, wenn sie religiöser Natur sind und zum Beispiel durch eine christliche Sozialisation von klein auf gebildet wurden. Jegliche atheistischen Wissensbestände wirken sich auf die Gestaltung des Alltags, auf die Handlungspraxis aus und damit auch auf religiöse Aneignungsprozesse. »Es gilt also, die Rekonstruktion dieser Praxis des Handelns und des handlungsleitenden Wissens von der Rekonstruktion der Theorien systematisch zu unterscheiden, welche die Ak-

teure selbst über diese Praxis entfalten« (Bohnsack, 2012, S. 121). Dem trägt dieses dritte Forschungsziel Rechnung.

Es ist Karl Mannheim, der herausstellt, dass Handlungen nicht nur an explizitem Wissen orientiert werden, sondern auch an atheoretischem Wissen. Das atheoretische Wissen wird synonym zu den Begriffen inkorporiertes und implizites Wissen gefasst und besteht in Form impliziter oder metaphorischer Wissensbestände und mentaler Bilder beziehungsweise materialer Abbilder, die sich in inkorporierten, automatisierten Praktiken auswirken. Während explizites Wissen Handlungen und Kommunikation orientiert, orientiert atheoretisches Wissen die Praxis.

Ein Muster, das die Praxis orientiert, und zwar auf implizite oder im habituellen Handeln sich vollziehende Art und Weise (vgl. Bohnsack, 2012, S. 119), wird als Orientierungsrahmen bezeichnet. In dieser Definition ist die Nähe zu dem Begriff des Habitus angedeutet, wie ihn Bourdieu grundlegt. Er lässt sich »als eine handlungswirksame Struktur von Grenzen (Bourdieu 1993) definieren, die bestimmte Verhaltens- bzw. Reaktionsweisen wahrscheinlich, bestimmte andere hingegen unwahrscheinlich werden lässt« (Maschke & Hentschke, 2017, S. 123). Der Begriff des Orientierungsrahmens lässt sich insofern als umfassenderer Begriff verstehen, als Habitus bei Bourdieu dezidiert das vollständig inkorporierte Wissen bezeichnet und beispielsweise eben nicht Wissen, das in Form mentaler Bilder besteht (vgl. Bohnsack, 2012, S. 127)

Die Erfahrungen der Ministrant:innen werden im Hinblick auf die Orientierungsrahmen »als Dokument einer Orientierung rekonstruiert, die die geschilderte Erfahrung strukturiert. Der Dokumentsinn verweist auf die Herstellungsweise [...]. Es geht hier darum, wie der Text und die in ihm berichtete Handlung konstruiert ist, in welchem Rahmen das Thema (etwa eines Interviewtextes) abgehandelt wird« (Nohl, 2017, S. 4).

In Bezug auf die Orientierungsschemata wird geltend gemacht, dass sie in individuell unterschiedlichen Mustern bestehen. Gleiches gilt für die Muster, die als Orientierungsrahmen gefasst werden, wenngleich sie aus konjunktiven Wissensbeständen bestehen, welche unter Menschen gegeben sind, die »durch eine fundamentale Sozialität, durch eine »konjunktive« Erfahrung miteinander verbunden« (Bohnsack, 2012, S. 122) sind. Deshalb nennt Mannheim das *atheoretische* Wissen in Abgrenzung zum kommunikativen Wissen auch konjunktives Wissen. Entscheidend ist dabei, dass konjunktive Erfahrungsräume nicht nur unter Menschen bestehen, die sich persönlich kennen und interagieren, sondern auch über soziale Gefüge und Zugehörigkeiten in abstrakten Gruppierungen, beispielsweise Milieus, Generationen, Geschlechtern oder den Ministrant:innen in der Erzdiözese München und Freising (vgl. Bohnsack, 2012, S. 127).

Neben den Orientierungsschemata (vgl. Ziel 1) sollen auch die Orientierungsrahmen der Jugendlichen im Hinblick auf ihre religiösen Aneignungsprozesse rekonstruiert werden. Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen werden unter dem Oberbegriff Orientierungsmuster subsummiert (vgl. Bohnsack, 2011a, S. 132, siehe dazu Abb. 4, S. 60).

Ziel vier besteht darin, Kenntnis darüber zu erlangen, welche Bestrebungen der Glaubensweitergabe von den Jugendlichen explizit und implizit rezipiert werden und inwiefern sie rezipiert werden.

Dieses Forschungsziel richtet sich auf die Klassifizierung von Forschungsergebnissen aus den vorangestellten Forschungsfragen. Von Interesse ist hier die Benennung von personalen Einflussgrößen auf die entdeckten Orientierungsmuster. Ent-

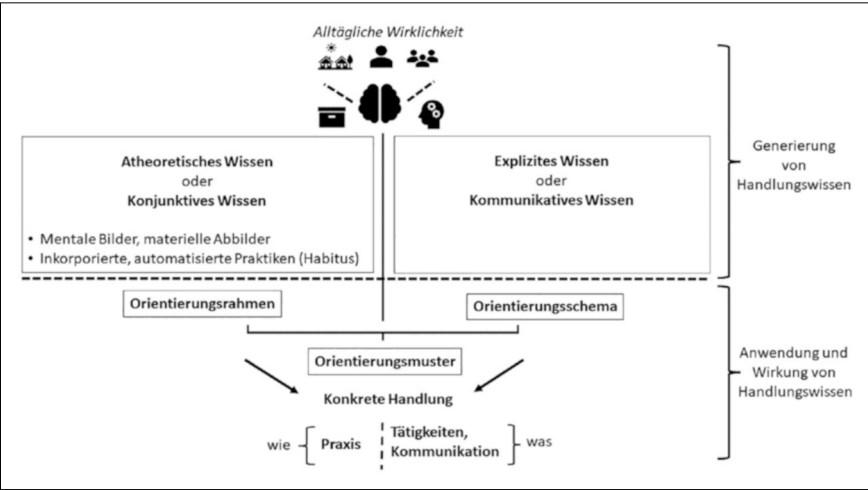


Abb. 4: Generierung und Wirkung von Handlungswissen [Martina Reiner]

scheidend ist dabei die Frage, in welcher Form konkrete Personen Einfluss genommen haben, ob sie als Modelle religiösen Denkens und Handelns fungierten, ob sie dies bewusst oder unbewusst taten oder ob sie mit der Intention der Glaubensweitergabe vermittelnd tätig waren. Da die Forschungsmethode keine Möglichkeit eröffnet, das Aneignungssubjekt in Interaktion mit Vermittler:innen wahrzunehmen und die Motive und Tätigkeiten der Vermittler:innen auch nicht gesondert erhoben werden, stützt sich die Klassifizierung allein auf die Aussagen, Bewertungen und Theorien der interviewten Aneignungssubjekte. Die Klassifizierung von Vermittlungstätigkeiten als Transmissionstätigkeiten ist also nur auf der Basis von Orientierungsschemata möglich. Darüber hinaus ist es denkbar, dass in unterschiedlichen Interviews auf vergleichbare Art und Weise auf intentionale Glaubensvermittler:innen eingegangen wird – dies könnte auf konjunktive Erfahrungsräume verweisen und damit Rückschlüsse auf Transmissionsmuster liefern. Die Erforschung solcher Muster ist allerdings nicht Ziel der vorliegenden Forschung. Ziel ist es, lediglich Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, in Bezug auf welche Gehalte in welchen Situationen und unter welchen Bedingungen Jugendliche Bestrebungen der Glaubensweitergabe reflexiv als wirksam einstufen.

Die folgende Übersicht fasst zusammen, wie die Forschungsziele mit dem Aneignungskonzept in Beziehung stehen und welche Grundbegriffe mit ihnen verbunden werden.

Tab. 1: Kohärenz zwischen Aneignungskonzept, Forschungszielen und rekonstruktiver Sozialforschung

Aneignung	→ Forschungsziel	→ Grundbegriffe
• Als bedeutsam wahrgenommene Gegenstände, Tätigkeiten, Vermittlungsmomente und Aneignungssituationen ▸ Interviewpassagen a) b) und c) ▸ Intentionalitätszentrum/rel. Selbstbild	1. Kenntnis darüber, was Jugendliche hinsichtlich der Themen Glaube, Religion und Kirche als persönlich bedeutsam beschreiben.	• Begriffliche Vielfältigkeit und Offenheit in der Nennung der drei Begriffe Glaube, Religion und Kirche ▸ Rekonstrutive Offenheit
• Motive der Bedeutungszuschreibung und der Aneignungstätigkeit • konkrete Aneignungssituationen	2. Kenntnis darüber, inwiefern und wie die Jugendlichen den genannten Erfahrungen Bedeutung zuschreiben.	• Explizites Wissen • Common-Sense-Theorien • Alltagstheorien • Kommunikatives Wissen • Um-Zu-Motive • Orientierungsschemata ▸ Muster der theoriegeleiteten Orientierung
• Interkulturelle und symbolische Prägung von Gegenständen und Tätigkeiten, sowie Situationen und Theoriebildung • Rahmen der Bedeutungs- und Wertzuschreibung	3. Kenntnis über dabei relevante Orientierungsmuster.	• Atheoretisches Wissen • Dokumentsinn • Konjunktive Erfahrungen • Habitus ▸ Muster, die die Praxis orientieren ▸ Gesamtmuster in Form eines Orientierungsmusters
• Vermittlung in Form gelingender Transformationen • Akteur:innen	4. Kenntnis darüber, welche Bestrebungen der Glaubensweitergabe von den Jugendlichen explizit und implizit rezipiert werden und inwiefern sie rezipiert werden.	

3.1.2 Rekonstruktivität

Alle Forschungsziele betonen einen Erkenntnisgewinn, der sich auf den Blickwinkel der Jugendlichen bezieht. Es geht darum, was *sie* als bedeutsam beschreiben, inwiefern *sie* Bedeutung zuschreiben, was *sie* wie rezipieren. Dem so gefassten Forschungsinteresse liegt das Grundverständnis zugrunde, »dass alle religiösen und philosophischen Denkfiguren und Gestaltungen aus der Weise hervorgehen, wie Menschen sich selbst aus ihrer Kontingenzerfahrung ins Verhältnis zu einem sie einbergenden Ganzen oder einem ihnen unverfüglich transzendenten und sie tragenden Grund setzen« (Müller, 2006, S. 218).

Dieser Vorgang des »sich ins Verhältnis Setzens« geschieht im systematischen Erfassen der alltäglichen Wirklichkeit. Erfahrungen werden gegliedert und interpretiert und als gedankliche Gegenstände für das Verhalten und die Bestimmung von Handlungszielen sowie deren Realisierung wirksam (vgl. Bohnsack, 2021, S. 26). »Denn die Alltagserfahrung, die im Lichte von theoretischen Begriffen und mit Hilfe von Meßoperationen in wissenschaftliche Daten *umgeformt* werden kann, ist ihrerseits schon symbolisch strukturiert und bloßer Beobachtung unzugänglich« (Habermas, 1981, S. 162). Die symbolische Struktur der Alltagserfahrung zu rekonstruieren ist Voraussetzung dafür, die gedanklichen Gegenstände rekonstruieren zu können, die den Um-zu-Motiven und Orientierungsschemata zugrunde liegen. Weil die »Zusammensetzung der interpretativen Selbstkonstitution einer Entität und [die] Erschaffung eines kulturwissenschaftlichen Gegenstandes aus dieser Entität [...] den Kern [einer] doppelten Hermeneutik« bilden (Ginev, 2022, S. 125), ist die Rekonstruktion der gedanklichen Gegenstände eine Konstruktion zweiten Grades (siehe dazu Abb. 5).

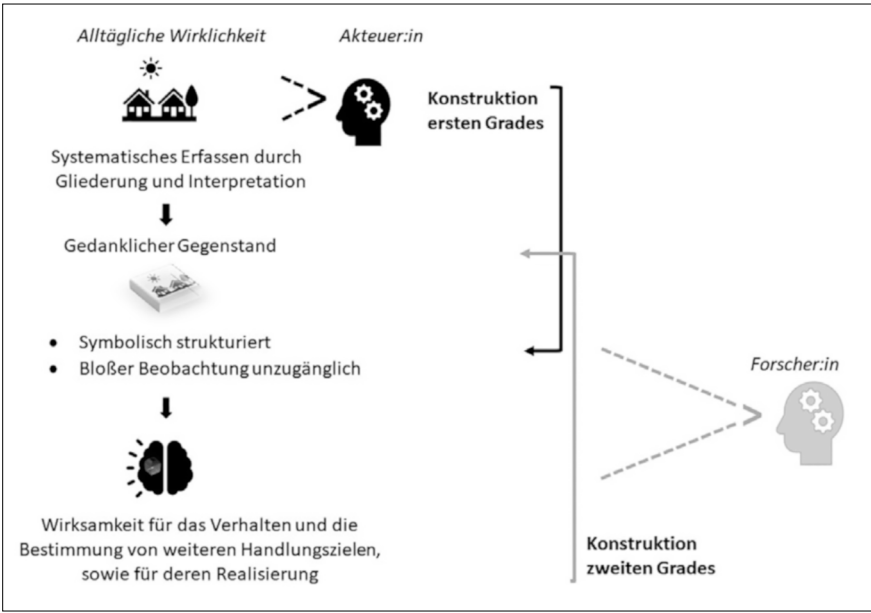


Abb. 5: Forschungshandeln als Konstruktion zweiten Grades [Martina Reiner]

Wie die gedanklichen Gegenstände der Jugendlichen durch Alltagserfahrungen mitbestimmt sind, ist deren Rekonstruktion von meinem eigenen Alltagshandeln mitgeprägt. In Kapitel 3.2.3 wird dargelegt, dass es nicht gilt, mein Alltagshandeln und meine Alltagserfahrungen aus dem Forschungsprozess zu eliminieren und damit den Anspruch zu vertreten, über dieses Alltagswissen vollständige Kenntnis und Kontrolle zu erlangen. Vielmehr ist es für die Forschung von Nutzen, wenn es mir gelingt, zu mir und meinem Alltag in ein reflexives Verhältnis zu treten und aus dieser Reflexion, die einer Rekonstruktion gleichkommt, methodische Prinzipien zu entwickeln (vgl. Bohnsack, 2021, S. 28 f.). Für eine derartige Rekonstruktion auf der Ebene der Forschungspraxis ist die Chicagoer Schule heranzuziehen. Glaser und Strauss vertre-

ten den Standpunkt, »dass wir über intuitive Kompetenzen der Theoriebildung, der Theoriegenerierung verfügen, die es auszuschöpfen, zu systematisieren und weiterzuentwickeln gilt« (Bohnsack, 2021, S. 31). Eine Theorieüberprüfung ist hier nicht Gegenstand des Forschungshandelns. Eine Theoriebildung geschieht durch ein reflexives In-Beziehung-Setzen von Regeln und Normen und konkreten Anwendungsfällen. Demnach ist eine »Theorie [...] ihrem Gegenstand nur angemessen, wenn sie aus ihm heraus entwickelt worden ist« (Bohnsack, 2021, S. 34).

Diesem Forschungszugang gilt es, auf der Ebene der Methodologie Rechnung zu tragen. Rekonstruktion kann methodologisch auf der phänomenologischen Soziologie nach Schütz und der Wissenssoziologie von Mannheim aufbauen, in die auch die Hermeneutik von Habermas Eingang findet. Dabei geht es darum, »jene Verfahren oder Methoden der Interpretation und Reflexion zu rekonstruieren [...] die gleichermaßen im Alltag [der Jugendlichen], die Gegenstand der Forschung sind, wie im Alltag der Forscher[in] selbst zur Anwendung gelangen« (Bohnsack, 2021, S. 29). Dies gelingt über Kommunikation und intersubjektive Kommunikation von Forscher:innen untereinander. »Habermas zufolge soll über die Wahrheit, oder allgemeiner: die Geltung wissenschaftlicher Aussagen nach Maßgabe der sog. Konsensustheorie der Wahrheit [...] entschieden werden, indem sich die Wissenschaftler an kommunikativen Regeln, an einem Modell des herrschaftsfreien Diskurses orientieren, wie es in der Alltagskommunikation implizit schon vorliegt, an ihr also rekonstruiert werden kann« (Bohnsack, 2021, S. 30).

Die praxeologische Wissenssoziologie, wie sie hier in ihren Grundzügen dargelegt ist, legt die dokumentarische Methode nahe, die die komparative Analyse sowohl im Hinblick auf Aneignungsprozesse von Jugendlichen als auch im Hinblick auf mein Forschungshandeln methodologisch verortet.

3.2 Methoden und Beteiligte

Weil das Erreichen der Forschungsziele an eine rekonstruktive Forschung gebunden ist, besteht die Notwendigkeit, ein Forschungsdesign zu konzipieren, das den Jugendlichen »Gelegenheit [gibt], ihre Konstruktionen und ihr kommunikatives Regelsystem zu entfalten« (Bohnsack, 2021, S. 28). Biografieerzählungen sind ein geeignetes Mittel für einen derartigen Entfaltungsvorgang. Denn im Unterschied zu einer Erzählung des (religiösen) Lebenslaufs, die sich linear an typisierten Lebensalter-Bausteinen orientiert (vgl. Klappenecker, 2017, S. 1), zeichnet eine biografische Erzählung das Erlebte in seiner geschichtlichen Entwicklung aus der Perspektive der Handlungsträgerin, des Handlungsträgers nach und wirkt dabei zudem ihrer, seiner Verobjektivierung durch mich entgegen (vgl. Kaupp, 2016, S. 2). Schütze hebt hervor, dass im Erzählen selbst Biografiearbeit geleistet wird und dass diese sich aus fünf Typen umgebender Kontexte ergibt und gleichzeitig Einfluss auf diese nimmt:

- die sozialen Rahmen und Situationen, in denen die ursprüngliche Verkettung von Lebensereignissen erfahren wurde
- die sozialen Situationen, in denen diese gerade gemachten Erfahrungen erstmalig gegenüber Lebenspartner:innen, Freund:innen oder anderen erzählt werden