

Religionspädagogik innovativ

Herausgegeben von

Rita Burrichter
Bernhard Grümme
Hans Mendl
Manfred L. Pirner
Martin Rothgangel
Thomas Schlag

Band 21

Die Reihe „Religionspädagogik innovativ“ umfasst sowohl Lehr-, Studien- und Arbeitsbücher als auch besonders qualifizierte Forschungsarbeiten. Sie versteht sich als Forum für die Vernetzung von religionspädagogischer Theorie und religionsunterrichtlicher Praxis, bezieht konfessions- und religionsübergreifende sowie internationale Perspektiven ein und berücksichtigt die unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung. „Religionspädagogik innovativ“ greift zentrale Entwicklungen im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bereich sowie im wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der Religionspädagogik der jüngsten Zeit auf und setzt Akzente für eine zukunftsfähige religionspädagogische Forschung und Lehre.

Manfred L. Pirner / Martin Rothgangel (Hrsg.)

Empirisch forschen in der Religionspädagogik

Ein Studienbuch für
Studierende und Lehrkräfte

Verlag W. Kohlhammer

1. Auflage 2018

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-032575-3

E-Book-Format:

pdf: ISBN 978-3-17-032576-0

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Inhalt

1	<i>Manfred L. Pirner & Martin Rothgangel</i> Einführung.....	7
I	GRUNDLAGEN	
2	<i>Martin Rothgangel</i> Forschungsliteratur im Überblick.....	23
3	<i>Werner Haußmann & Manfred L. Pirner</i> Von der Forschungsidee zum Forschungsdesign	41
II	DATENERHEBUNG	
4	<i>Martin Rothgangel</i> Beobachtung.....	57
5	<i>Christa Tribula</i> Interview.....	71
6	<i>Manfred L. Pirner</i> Fragebogen	95
III	DATENAUSWERTUNG	
7	<i>Sabine Hermisson & Martin Rothgangel</i> Grounded Theory	111
8	<i>Thomas Weiß</i> Qualitative Inhaltsanalyse	127
9	<i>Fahimah Ulfat</i> Dokumentarische Methode.....	147
10	<i>Andrea Roth</i> Analyse quantitativer Daten	167

IV	ANWENDUNGSFELDER	
11	<i>Robert Schelander</i> Schulforschung	183
12	<i>Susanne Schwarz</i> Unterrichtsanalyse anhand von Videoaufnahmen	197
13	<i>Andrea Roth</i> Lehrplananalyse.....	219
14	<i>Werner Haußmann</i> Schulbuchanalyse	235
15	<i>Julia Spichal</i> Schüler*innen	255
16	<i>Manfred L. Pirner</i> Lehrer*innen	273
V	FORSCHUNG DOKUMENTIEREN UND EVALUIEREN	
17	<i>Manfred L. Pirner, Christa Tribula & Andrea Roth</i> Dokumentation und Präsentation von Forschung.....	297
18	<i>Sabine Hermisson & Thomas Weiß</i> Eine empirische Forschungsarbeit verfassen.....	315
19	<i>Martin Rothgangel & Sabine Hermisson</i> Forschung evaluieren	329

9 Dokumentarische Methode

Fahimah Ulfat

1 Einleitung

1.1 Exemplarische Anwendungssituationen

a) Denis hat für seine Masterarbeit das Thema „individuelle Lernorientierungen von Schüler*innen in der Oberstufe“ gewählt. Er möchte die individuellen Zugänge und Erfahrungen der Oberstufenschüler*innen in Bezug auf das Lernen rekonstruieren und dabei auch Erkenntnisse über ihre unterschweligen Handlungsorientierungen zu erhalten, die ihnen selbst gar nicht unbedingt bewusst vor Augen stehen. Daher führt er mit einigen Oberstufenschüler*innen narrative Interviews durch. Im Anschluss möchte er die Daten mit Hilfe der dokumentarischen Methode auswerten.

b) Jasmin ist Klassenlehrerin an einer Grundschule. Sie möchte wie jedes Jahr im Rahmen des Religionsunterrichts mit ihrer vierten Klasse das Thema „Mein Gott“ durchführen. Allerdings hat sie in den letzten Jahren gemerkt, dass sie gar nicht weiß, welche Bezüge die Kinder zu Gott haben, ob sie Erfahrungen mit Gott gemacht haben und welche grundlegenden Haltungen und Orientierungen sie in Bezug auf Gott zeigen. Daher führt sie mit einigen Schüler*innen narrative Interviews durch. Diese Interviews möchte sie mit Hilfe der dokumentarischen Methode auswerten.

c) Sabine, Nargis, Joel und Amin sind Studierende der evangelischen, katholischen und islamischen Theologie. Sie interessieren sich dafür, ob die Gotteskonzepte von christlichen und muslimischen Jugendlichen Auswirkungen auf die interreligiöse Kommunikation der Jugendlichen haben. Daher führen sie Gruppendiskussionen mit Jugendlichen durch, die sie dann mit Hilfe der dokumentarischen Methode auswerten möchten. Sie wollen ihre Ergebnisse Multiplikatoren, wie Lehrkräften, Ausbildern, Dozenten vorstellen und mit ihnen ins Gespräch darüber kommen, wie Ausbilder, Lehrkräfte und auch Schüler*innen die Ergebnisse nutzen können, um damit positiv in die kommunikative Praxis einzugreifen.

Die dokumentarische Methode kommt in verschiedenen Bereichen der Schul- und Unterrichtsforschung zum Einsatz. In der Schülerforschung wird sie eingesetzt, um beispielsweise Lehr- und Lernprozesse aus der Perspektive der Schüler*innen zu untersuchen. In der Unterrichtsforschung wird sie eingesetzt, um beispielsweise Unterrichtsinteraktion zu analysieren. Zudem wird sie in der Schulentwicklungs- und Lehrerforschung eingesetzt.

1.2 *Worum es in diesem Kapitel geht*

Die dokumentarische Methode ist eine Methode, die sich mit der Rekonstruktion „handlungsleitender Orientierungen“ beschäftigt, die den Betroffenen nicht unmittelbar bewusst sein müssen. Sie ermöglicht, den Habitus, der der Handlungspraxis zugrunde liegt, also in die Praxis eingewoben ist und somit den Akteuren selbst in der Regel nicht bewusst ist, zu rekonstruieren. Sie kann sehr vielfältig eingesetzt werden, auch wenn in den obigen Anwendungssituationen eher das Handlungsfeld Schule im Fokus steht. Beispielsweise können die impliziten, handlungsleitenden Orientierungen bzw. unterschwelligen/impliziten Wissensbestände von Akteuren, die in Organisationen (offenen sozialen Systemen) arbeiten, wie Polizist*innen, Politiker*innen, Manager*innen usw. rekonstruiert werden, um so Praktiken und Hierarchien in den Organisationen herauszuarbeiten. Weitere Beispiele sind die dokumentarische Interpretation jugendkultureller Praktiken oder die Konstruktion von Geschlecht und Jugend. Zudem können nicht nur Interviews und Gruppendiskussionen mit Hilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet werden, sondern auch audiovisuell erzeugtes Material (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013). Übrigens gab es schon früh eine religionspädagogische Rezeption (Schmid, 1989).

Der Schwerpunkt der folgenden Skizze liegt auf dem Handlungsfeld Schule, um der Intention des Bandes als Arbeitsbuch für Studierende und Lehrer*innen nachzukommen. Mit Hilfe eines ausgewählten Beispiels soll gezeigt werden, wie narrative Interviews mit Hilfe der dokumentarischen Methode interpretiert werden können.

Zunächst wird die dokumentarische Methode als qualitatives Verfahren der Datenauswertung vorgestellt, wobei deren Chancen und Grenzen aufgezeigt werden (2.1). Da es in der dokumentarischen Methode um die Rekonstruktion „handlungsleitender Orientierungen“ geht, wird dieser Ausdruck im Zusammenhang mit der Darstellung einer Datenerhebungsmethode, nämlich dem „Narrativen Interview“, erläutert (2.2). Diese beiden qualitativen Methoden gehören zu den anerkannten Erhebungs- und Auswertungsmethoden der empirischen Bildungsforschung. Die Kombination dieser beiden unterschiedlichen Verfahren wurde methodologisch von Arnd-Michael Nohl ausführlich reflektiert (vgl. Nohl, 2012), sodass darauf hier nicht mehr eingegangen wird. Darauf folgend wird auf der Grundlage der Frage „Wie werden handlungsleitende Orientierungen rekonstruiert?“ (2.3), zunächst einmal der Wechsel der AnalyseEinstellung erläutert (2.3.1) und darauf aufbauend das mehrstufige Verfahren der dokumentarischen Methode anhand eines ausgewählten Beispiels exemplarisch vorgestellt (2.3.2–2.3.4).

2 Grundlagen und Aspekte der dokumentarischen Methode

2.1 *Die dokumentarische Methode als qualitativ-empirisches Verfahren – Chancen und Grenzen*

Die dokumentarische Methode basiert auf der Kultur- und Wissenssoziologie von Karl Mannheim und wurde von Ralf Bohnsack entscheidend weiterentwickelt. Sie ist eine qualitativ-empirische Methode und ist somit der rekonstruktiven Sozialforschung zuzuordnen. Das heißt, sie arbeitet theoriegenerierend und geht nicht von bestimmten Hypothesen aus, die sie dann überprüft. Sie geht davon aus, dass die Wirklichkeit subjektiv konstruiert ist und forscht daher vom handelnden Subjekt aus. Es geht also um die „Rekonstruktion der Konstruktion sozialer Wirklichkeit“ (Flick, Kardorff & Steinke, 2005, S. 22). Daher stehen die Perspektive und die Relevanzen der befragten Personen im Vordergrund der Forschung. Im Gegensatz zu quantitativer Forschung werden keine hohen Fallzahlen untersucht, sondern eine Anzahl von Einzelfällen, die nach dem konkreten, theoretischen Erkenntnisinteresse ausgewählt werden. Dabei wird eine größere Bandbreite durch die (fragespezifische) Unterschiedlichkeit der Fälle hergestellt. Dieses Verfahren wird nach Barney Glaser und Anselm Strauß als „theoretical sampling“ bezeichnet (Glaser & Strauss, 2010, S. 61ff.). Trotz der geringen Fallzahlen sind die zentralen Gütekriterien – Zuverlässigkeit, Gültigkeit und Generalisierbarkeit – auch für qualitative Methoden von Bedeutung und werden von Ralf Bohnsack dafür reformuliert (vgl. Bohnsack, 2005).

Die Methode birgt die Gefahr, dass die Objektivität und Zuverlässigkeit der Ergebnisse an die Interpretationen des einzelnen Forschers vor dem Hintergrund seiner eigenen impliziten Wissensbestände und Orientierungen gebunden sind und damit auch Fehlinterpretationen möglich wären. Dafür bietet die Methode zwei Schritte, um ein „methodisch kontrolliertes Fremdverstehen“ zu gewährleisten (Bohnsack, 2010, S. 19): Zum einen wird eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse angestrebt, indem die Validierung der Ergebnisse in einer Interpretations- oder Forschungswerkstatt zur Diskussion gestellt werden. Dadurch wird die „Standortgebundenheit“ den einzelnen Forschern kontrolliert. Zum anderen wird eine komparative Analyse durchgeführt, das heißt, dass ein Vergleich mit anderen empirischen Fällen stattfindet, wodurch immer mehr die standortgebundenen Vergleichshorizonte des Forschers selbst ersetzt werden. Die komparative Analyse wird unter 2.3.2 c) genauer erläutert.

Zudem wird durch ein „methodisch kontrolliertes Fremdverstehen“ eine Sicherung der Zuverlässigkeit der Methode gewährleistet. Dabei spielt die Kontextualisierung der Äußerungen der Beforschten eine wesentliche Rolle:

„Die Einzeläußerungen sind in ihren von den Erforschten selbst hergestellten Kontexten zu erfassen. So wird eine Äußerung bspw. erst im Kontext der ‚kommunikativen Gattung‘ Erzählung adäquat interpretierbar, die ihrerseits im Kontext einer Diskussion unter Jugendlichen produziert worden ist und sich demzufolge in ihrer (milieuspezifischen) Bedeutung nur unter Berücksichtigung des Kontextes der Reaktionen (Redebeiträge) der anderen Diskurs-Beteiligten erschließt.“ (Bohnsack 2005, S. 6)

Besonders ist methodisch zu kontrollieren, dass sich der oder die Forschende darüber bewusst ist, dass es Unterschiede in den „Sprachen“, „Erfahrungsräumen“ und „Relevanzsystemen“ der Beforschten und ihm/ihr selbst gibt. Daher ist bereits bei der Erhebung darauf zu achten, dass das „kommunikative Regelsystem“ der Beforschten im Vordergrund steht („Prinzip der Kommunikation“) und auch der Forschungsgegenstand durch die Beforschten selbst strukturiert und kontextualisiert wird, ohne dass die Forscherin oder der Forscher in die Äußerungen Bedeutungen „hineinprojiziert“ oder hypothesengeleitet fragt oder agiert („Prinzip der Offenheit“) (Bohnsack 2010, S. 21). Pointierter ausgedrückt geht es darum, die Befragten möglichst unverstellt und unbeeinflusst selbst zu Wort und in einen eigenen Rede- oder Diskussionsfluss kommen zu lassen und sich ganz auf ihre Wahrnehmungs- und Erfahrungswelt einzulassen.

Wie die nachfolgende Beschreibung der Vorgehensweise verdeutlichen wird, ist die Methode sehr komplex und bedarf eines längeren Zeitraums der Bearbeitung. Daher vier Einschränkungen:

- Sie eignet sich auf Grund des Aufwands nur begrenzt für kleinere Forschungsarbeiten.
- Sie eignet sich nur bei Themen, die für die Mehrzahl der Betroffenen eine hohe Relevanz haben.
- Wie bei einigen anderen qualitativen Methoden lässt sich in Einzelfällen fragen, ob der Ertrag in einem sinnvollen Verhältnis zum Aufwand steht.
- Anfangs ging von Bohnsacks innerem Kreis eine Art Meisterstatus aus, der nicht im Sinne einer allgemein anwendbaren empirischen Methode war.

2.2 Was sind „handlungsleitende Orientierungen“?

Weil es darum geht, möglichst unverstellt die eigene Perspektive der Befragten zu erheben, eignet sich das narrative Interview am besten für die Datenerhebung, da es mit wenig Fragen arbeitet und statt dessen primär durch möglichst offene Impulse das eigene Erzählen der befragten Person anregen will. Das bedeutet, dass eine Methode der Datenerhebung gewählt werden muss, die es ermöglicht, Erzählungen bzw. Narrationen zu generieren. Nach Nohl sind in den Narrationen „Erfahrungen“ und „Orientierungen“ der Befragten enthalten (Nohl, 2012, S. 1). Diese Annahme beruht auf Überlegungen zum Verfahren des „narrativen Interviews“, das von dem Soziologen

Fritz Schütze entwickelt wurde. Er hat herausgearbeitet, dass Narrationen über selbst erlebte Erfahrungen zustande kommen, weil der Erzähler sich in einen „dreifachen Zugzwang des Erzählens verwickelt, sobald er die Erzählung begonnen hat“ (Schütze, 1976, S. 225). Schütze geht von einem engen Zusammenhang zwischen Erfahrungen, die erlebt wurden, und dem was im Nachhinein davon erzählt wird, aus (vgl. Nohl, 2012, S. 23).

Dass Erfahrungen und Orientierungen das Handeln leiten, beruht wiederum auf der Theorie von der gesellschaftlichen „Seinsverbundenheit des Denkens“ bzw. des Wissens nach dem Kultur- und Wissenssoziologen Karl Mannheim (Mannheim, 1964, S. 91–154). Mannheim geht davon aus, dass das Denken einer Person immer in einem sozialen und historischen Raum verankert ist, das heißt, es ist verwurzelt in der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Generation, einem Milieu, einem Geschlecht, einer Organisation, einer Religion, einer Klasse usw. und ist somit relativ. Menschen, die einem sozialen Raum angehören, teilen nach Mannheim eine gemeinschaftliche Erfahrung, einen, wie er es nennt, „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Mannheim, 1980, S. 211). Zum Beispiel ist die Schule ein konjunktiver Erfahrungsraum von Schüler*innen. Konjunktive Erfahrungen können also gemeinsame Erfahrungen einer Gruppe sein, die im Alltag tatsächlich zusammenlebt, aber auch von Individuen, die nicht zusammenleben oder sich nicht kennen, wie im konjunktiven Erfahrungsraum der Geschlechtszugehörigkeit, den Mädchen oder Frauen bzw. Jungen oder Männer miteinander teilen.

Die Angehörigen eines konjunktiven Erfahrungsraumes teilen ein gemeinsames Wissen, welches Mannheim „atheoretisches“ oder „implizites“ Wissen nennt. Dieses Wissen zeigt sich in der Handlungspraxis der Akteure. Es ist ein intuitives Wissen, welches ihre Handlungen leitet, wie beispielsweise das Schleifenbinden. Das Wissen, wie man eine Schleife bindet, ist ein intuitives, vorreflexives Wissen, welches schwer zu explizieren und zu kommunizieren ist. Die Handlung (Binden der Schleife) wird durch dieses implizite Wissen geleitet, ohne dass der Handelnde darüber nachdenken muss – es ist ein routiniertes, „habituelles Handeln“ (Bohnsack et al., 2014, S. 11). Dieses implizite, handlungsleitende Wissen zeigt sich als „Muster“ in der Handlungspraxis der Angehörigen eines konjunktiven Erfahrungsraumes und verdeutlicht einen gemeinsamen „Orientierungsrahmen“ dieser Angehörigen. Daher spricht Mannheim von der „Seinsverbundenheit des Denkens“, da es immer auf konjunktiven Erfahrungen basiert. Im Alltag können wir das Schleifenbinden vormachen, in der Wissenschaft können wir mit Hilfe der dokumentarischen Methode den „Herstellungsprozess bzw. den Orientierungsrahmen“ von Handlungen explizieren (Nohl, 2012, S. 3). Bohnsack bringt das wie folgt auf den Punkt: Wenn ein Patient vom Arzt gefragt wird „Wie geht es denn heute?“, dann kann diese Frage

„im Kontext der Institution oder der Rollenbeziehung Arzt/Patient von diesen beiden als formelle Einleitung der Anamnese, also der Erhebung der Krankengeschichte des Patienten, reziprok, also wechselseitig typisiert werden. Dies ändert

sich allerdings dann, wenn Arzt und Patient einander näher kennen, möglicherweise befreundet, d.h. durch biographische Gemeinsamkeiten miteinander verbunden sind. [...] Derartige Gemeinsamkeiten konstituieren einen verbindenden Erfahrungszusammenhang, einen ‚konjunktiven Erfahrungsraum‘ [...] So weiß der Patient in unserem Beispiel aufgrund des zwischen ihm und seinem Freund, dem Arzt, existierenden konjunktiven Erfahrungsraums möglicherweise, daß sein Freund mit seiner Frage auf den Stand des Ehescheidungsverfahrens des Patienten anspielt. Infolgedessen ‚kontextualisiert‘ er diese Frage entsprechend und antwortet vielleicht mit einer darauf bezogenen Erzählung. [...] Im Hinblick auf die *konjunktive* Verständigung sind es Gemeinsamkeiten der Biografie und der Gruppen- oder genauer: Milieuzugehörigkeit, in deren Kontext eine Verständigung erst möglich wird. Hierzu muss der Handelnde auf ein Kontextwissen im Sinne eines (konjunktiven) Orientierungsrahmens zurückgreifen“ (Bohnsack, 1997, S. 53–54).

Zum besseren Verständnis wird der Beitrag von Ralf Bohnsack „Orientierungsmuster: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung“ (1997) empfohlen (siehe Literaturliste).

Mannheim unterscheidet dieses konjunktive Wissen von „kommunikativem Wissen“ (Mannheim, 1980, S. 289). Das kommunikative Wissen ist für die Kommunikation jenseits von konjunktiven Erfahrungsräumen notwendig, da die Akteure aufgrund fehlender gemeinsamer Erfahrung sich nicht unmittelbar verstehen. Sie sind gezwungen, theoretisch den Sinngehalt ihrer Handlungen zu erklären bzw. zu explizieren. Daher ist dieses Wissen reflexiv verfügbar.

Zusammenfassend sind mit Orientierungen „Sinnmuster gemeint, die unterschiedliche (einzelne) Handlungen hervorbringen. Es handelt sich somit um Prozessstrukturen, die sich in homologer Weise in unterschiedlichen Handlungen, also auch in Sprechhandlungen und Darstellungen, reproduzieren“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 289). Diese Sinnmuster sind also habitualisiert, sodass diejenigen, die auf der Grundlage des gemeinsamen Erfahrungsraumes die gleichen Orientierungen haben, sich darauf beziehen können, ohne sie zu explizieren.

Das implizite Wissen ist in Erzählungen/Narrationen enthalten (Nohl, 2012, S. 4). Um Narrationen anzuregen, werden häufig bestimmte Interviewtechniken wie z.B. offene Impulse oder Impulsfragen angewendet (zu verschiedenen Interviewtechniken und den Grenzen von Interviews siehe Friebertshäuser, Langer & Prengel, 2013).

Alle Interviewarten, wie narrative, biographische Interviews, Experteninterviews, problemzentrierte Interviews usw. zielen darauf ab, Narrationen zu generieren und darin Erfahrungen und Orientierung zu rekonstruieren (außer sie werden enger geführt zu einem Leitfadeninterview mit Fragekatalog). In einem narrativen Interview wird beispielsweise ein erzählgenerierender Impuls bzw. Stimulus gegeben. Dieser gleicht nicht einer W-Frage, sondern ist sehr offen gehalten, so dass der Interviewpartner die größtmögliche Freiheit hat, seine Themen, die für ihn relevant sind, zur Sprache zu bringen und narrativ zu verankern. Zur Analyse narrativer Interviews empfiehlt sich das Arbeitsbuch von Lucius-Hoene und Deppermann (2004).

Die folgenden Abschnitte befassen sich mit der Frage, wie die handlungsleitenden Orientierungen aus einem Interview rekonstruiert werden.

2.3 *Wie werden „handlungsleitende Orientierungen“ rekonstruiert?*

2.3.1 Der Wechsel der Analyseeinstellung

In den Analyseschritten der dokumentarischen Methode, die im Folgenden vorgestellt werden, findet ein Wechsel der Analyseeinstellung statt. „Es ist dies der Wechsel von der Frage, was die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure ist, zur Frage danach, *wie* diese in der Praxis *hergestellt* wird.“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 13). Im Zuge der Analyse findet also ein Wechsel von der Frage nach dem Was (zum Beispiel erzählter Abläufe) zum Wie (einer dahinter aufscheinenden Haltung) statt. Die Frage nach dem Was bezieht sich auf die Beobachtung alltäglicher Realität bzw. des Handelns in der sozialen Praxis. Die Frage nach dem Wie bezieht sich hingegen auf den Habitus, welcher der Handlungspraxis unterliegt. Dieser Habitus wird „Modus Operandi“ genannt (ebd.). Mit Niklas Luhmann spricht Bohnsack hier von dem Wechsel von den „Beobachtungen *erster* Ordnung“ zu den „Beobachtungen *zweiter* Ordnung“ (ebd., S. 14). In der Frage nach dem Wie geht es also um die „milieuspezifische Bedeutung“ von Bezeichnungen und Äußerungen, die Angehörige eines konjunktiven Erfahrungsraums teilen, die also nicht-öffentlich ist und somit nicht einfach abgefragt werden kann (ebd., S. 15). Die Vorgehensweise wird in der folgenden Beschreibung konkreter dargestellt.

2.3.2 Die Schritte der Interpretation

a) Formulierende Interpretation

Der erste Arbeitsschritt ist die *formulierende Interpretation*. In diesem geht es darum, eine Übersicht über den Text oder das Interview zu gewinnen, indem der Forscher zu den Themen, die darin angesprochen werden, „zusammenfassende Formulierungen“ verfasst (Bohnsack, 2010, S. 134). Hier befindet sich der Forscher auf der Ebene der „Beobachtung erster Ordnung“. Er konzentriert sich auf den „immanenten Sinngehalt“ der Äußerungen (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 15). Der Forscher oder die Forscherin erstellt einen thematischen Verlauf der gesamten Diskussion und wählt dann die Interviewabschnitte aus, die zu transkribieren sind.

Dabei beachtet er/sie bei der Auswahl, dass die Passagen relevant sind für die Fragestellung, dass sie sich durch „metaphorische Dichte“ (siehe unten) auszeichnen und dass sie in anderen Fällen/Interviews ebenfalls behandelt werden und sich somit für den Vergleich eignen (Bohnsack, 2010, S. 135). Nach der Transkription dieser Stellen wird dann eine „detaillierte formulierende Interpretation“ vorgenommen (ebd.), indem „Oberthemen“ und

„Unterthemen“ identifiziert werden und zu jedem Unterthema eine Zusammenfassung mit eigenen Worten erstellt wird (Nohl, 2012, S. 41).

Passagen, in denen sich ein hohes Engagement der Interviewpartner zeigt, zeichnen sich durch eine hohe „metaphorische Dichte“ aus und werden von Bohnsack „Fokussierungsmetaphern“ genannt, da sie auf eine hohe Relevanz der Thematik für den Interviewpartner hinweisen können (Bohnsack, 2010, S. 33).

Insbesondere Erzählungen und Beschreibungen enthalten diese Fokussierungsmetaphern im Gegensatz zu Argumentationen und Bewertungen. Diese Unterscheidung, die Fritz Schütze entwickelt hat, ist auch für die dokumentarische Methode grundlegend. Daher soll eine „Textsortentrennung“ im Zuge der Interpretation vorgenommen werden, um Erzählungen und Beschreibungen besonders im Blick zu haben, die das „atheoretische Wissen“ der Interviewpartner widerspiegeln (Nohl, 2012, S. 42). Die Leitfrage ist: Was wird gesagt?

Im Folgenden werden zum besseren Verständnis und zur Illustration die Schritte der Interpretation anhand einiger Beispiele aus der Schülerforschung erläutert. Dabei geht es um handlungsleitende Orientierungen von muslimischen Kindern in Bezug auf ihre Gotteskonstruktion. Mehrere Ausschnitte aus narrativen Interviews mit 10-jährigen muslimischen Grundschulern werden beispielhaft interpretiert. Dabei kommt zur Geltung, wie sich die Kinder zu Gott in Beziehung setzen (Selbstrelationierung), welche Rolle Gott für die Kinder in bestimmten Situationen spielt und wie sie Gott subjektiv konstruieren. Rekonstruiert wird also die Perspektive des Kindes auf Gott.

Um die Kinder zum Erzählen anzuregen, wurde das Kamishibai (ein japanisches Erzähltheater) eingesetzt. Es wurde eine Geschichte konzipiert, die zu einem existenziellen Punkt führt. Daran konnten die Kinder aus ihren eigenen Erfahrungen heraus spielerisch anknüpfen. Die Kinder zeigten eine erhöhte Bereitschaft, auf diesen Impuls aktiv einzugehen.

Hier folgen erst einmal unkommentiert drei verschiedene Interviewabschnitte von Leyla, Canan und Navid, in denen sich verschiedene Selbstrelationierungen zeigen:

Interview Leyla (Zeile 175–191, die Interpunktion orientiert sich dabei an einem speziellen Transkriptionsverfahren, das Pausen etc. kenntlich macht, die Zahlen in Klammern bezeichnen Sekunden bei sehr langen Pausen):

Leyla: also ich hab manchmal vor Dunkel Angst oder wenn ich keine Luft bekomme oder ich hab Angst dass ich Asthma bekomme oder . dass ich meine Eltern verliere vielleicht oder meinen Bruder oder jemanden den ich sehr mag, wie meine Cousine die ist gestorben und ich will auch nicht dass wieder jemand stirbt (14)

I: erzähl mir mehr davon

Leyla: ... also . meine Cousine die war so 17 oder 16 /ehm/ . die // also sie wollte über die Straße es war grün aber sie wurde von einem Reisebus überfahren . war

sehr traurig ich hab geweint . also ich hab dann Allah gesagt dass nie so etwas also passieren soll auch nicht meinen Eltern oder Verwandten oder jemandem den ich sehr mag und darum find ich jetzt meistens jemanden nett bevor er jetzt stirbt oder so etwas (15)

I: ((fragend)) du hast das zu Allah gesagt

Leyla: ja ich hab meine Hände aufgemacht hab gesagt dass nie so etwas passieren soll hab dua¹ gemacht. hab auch meiner Mutter gesagt dass sie auch // also dua machen soll vielleicht dass es ne Wirkung gibt oder so etwas (5) und seitdem bete ich auch immer mache namaz² tu ich halt

Interview Canan (Zeile 117–125):

Canan: Also wenn jemand in Schwierigkeiten ist /ehm/ beschützt Allah die u n d ... bestraft die anderen Menschen i n Hölle und (29) also ich glaube Allah ist nur bei guten Menschen da und nicht bei schlechten (7) und weiter weiß ich nicht

I: Gute Menschen

Canan: Die zum Beispiel am Tag fünf Gebete gemacht haben u n d /ehm/ ... halt so wie Ali fleißig waren und .. gut waren und zu jedem höflich und nett und nicht s o /ehm/ nicht so eingesperrt hat u n d /ehm/ .. so /ehm/ die Lehrerin genervt h a t und so (5) und (25) und weiter weiß ich nicht

Interview Navid (Zeile 227–242):

Navid: in der Schule .. und .. sonst . der ist mein bester Freund manchmal durfte ich bei ihm übernachten da bin ich meistens schneller aufgestanden /ehm/ meistens bin ich da früher aufgestanden und manchmal durfte er bei mir übernachten da ist er meistens schneller aufgestanden .. und der hatte ne Playstation .. und und bevor ich ins Kindergarten kam / ich hatte auch ne Playstation mit Spielen und ich konnte diese Spiele sogar spielen ich hab's nicht falsch gespielt ... und bis jetzt ist die Playstation noch kaputt (5) mein Lieblingsgetränk ist Sprite . ich bin 2003 geboren .. dann .. ich wiege ich denke ich wiege jetzt 29,9 oder 29,6 Kilo .. und . Ding .. ich konnte als ich klein war sehr wenig essen und jetzt kann ich auch sehr wenig essen ich kann sogar fasten

I: ((fragend)) ja . hast du schon mal

Navid: ne . aber ich denke ich kann das . ich kann / und ich kann sehr schnell abnehmen und einmal da hab ich hab ich da wo man also wo man sich wiegt das hab ich au auf so nen Badematte getan dann bin ich draufgestanden da dann hab ich denke gesehen / 23,6 aber das stimmte nicht weil das Gewicht wurde da verändert weil es auf der Badematte war auf dem Boden war es dann wieder richtig

¹ Bittgebet

² Rituelles Pflichtgebet

b) Reflektierende Interpretation

Der zweite Arbeitsschritt ist die *reflektierende Interpretation*, in der die Analyseeinstellung zur „Beobachtung zweiter Ordnung“ wechselt. Hier geht es um den „metaphorischen“ oder „dokumentarischen Sinngehalt“ der Äußerungen und der Frage nach dem Wie. Nohl erläutert, dass bei dem „dokumentarischen Sinngehalt“ die „geschilderte Erfahrung als Dokument einer Orientierung rekonstruiert [wird], die die geschilderte Erfahrung strukturiert“ (Nohl, 2012, S. 2). Die Frage, die sich bei der Interpretation stellt, ist, wie ein Thema behandelt wird, bzw. in welchem „Rahmen“ es behandelt wird (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 15). Dieser „Orientierungsrahmen“, den Bohnsack auch „Habitus“ nennt, kann sich erst zeigen, wenn man andere Fälle als „Vergleichshorizonte“ heranzieht (ebd., S. 16).

Um die „Orientierungen, die die Praxis der jeweiligen konjunktiven Erfahrungsräume strukturieren“, zu explizieren, wird das Wie des Diskurses analysiert (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 284). Dabei wird die „Metaphorik von Erzählungen und Beschreibungen“ entschlüsselt und die „Strukturprinzipien der Performanz und interaktiven Hervorbringung des Gesprächs, also seine(r) Performativität“ (ebd., S. 285).³

Indem andere Fälle als Vergleichshorizonte herangezogen werden, können „Homologien“ (Übereinstimmungen, Ähnlichkeiten) gesucht werden, die dazu notwendig sind, um den Dokumentsinn zu ergründen. Der Dokumentsinn zeigt sich nur, „wenn er sich in strukturidentischer, d.h. in homologer Weise, in unterschiedlichen Sequenzen [...] wiederholt“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 285).

Fragen, die helfen, den Dokumentsinn bzw. dokumentarischen Sinngehalt zu rekonstruieren, sind folgende:

„Was zeigt sich hier über den Fall? Welche Bestrebungen und/oder welche Abgrenzungen sind in den Redezügen impliziert? Welches Prinzip, welcher Sinngehalt kann die Grundlage der konkreten Äußerungen sein? Welches Prinzip kann mir verschiedene (thematisch) unterschiedliche Äußerungen als Ausdruck desselben ihnen zugrundeliegenden Sinnes verständlich machen?“ (ebd., S. 289). Mit Hilfe dieser Fragen können „Handlungsorientierungen“ und „Habitusformen“ rekonstruiert werden (ebd.).

Die obig aufgeführten Interviewabschnitte von Leyla, Canan und Navid werden nun reflektierend interpretiert:

In der reflektierenden Interpretation und im fallinternen Vergleich (siehe unter c) haben sich bereits Vergleichshorizonte abgezeichnet, die durch die drei folgenden Dimensionen dargestellt werden: Die Dimension der Perspektivität (Modus des Sprechens mit und über Gott), die Dimension der Prinzipialität (Modus des Sprechens über Normativität) und die Dimension der Temporalität

³ Um diese Diskursanalyse besser nachvollziehen zu können, wird empfohlen, Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2013; Gumperz, 1982 und/oder Auer, 2013 zu lesen.

(Modus des Sprechens über Zeit, Immanenz und Transzendenz). Die folgenden Beispielinterpretationen beziehen sich nur auf die Dimension der Perspektivität.

Leyla:

Leyla erzählt vom Tod ihrer Cousine. Sie bringt hier Gott von sich aus ein, als sie von ihrer Reaktion auf den Tod der Cousine erzählt. Leyla erzählt, wie sie ihre Hände aufgemacht und ein Bittgebet gesprochen hat, als sie vom Tod ihrer Cousine erfahren hat. Diese Erfahrung ist scheinbar noch so aktuell bzw. prägnant, dass Leyla ihre Handbewegung erinnert. In ihrer Bestürzung und Hilflosigkeit spricht sie ein Bittgebet (dua) zu Gott, als demjenigen, der verhindern kann, dass sich solch ein Ereignis in ihrer Familie wiederholt. Die Hinwendung zu Gott in dieser existenziellen Situation deutet darauf, dass sie auf eine religiöse Signatur zurückgreift, die sie im Zuge ihrer Sozialisation erfahren hat als Entlastung aus der Situation. Jedoch ist ihr eigenes Gebet für sie nicht ausreichend, daher bittet sie auch ihre Mutter, ein Bittgebet zu sprechen. Sie ist sich aber nicht sicher, ob diese Bittgebete ausreichen und vollzieht daher seit dem Vorfall auch das rituelle Gebet (namaz). Dabei hat sie die Hoffnung, dass so etwas Schreckliches nie wieder geschieht. Der Orientierungsrahmen, in dem Leyla die gesamte Passage thematisiert, ist geprägt von Leistungen, die sie erbringt, um Unheil abzuwenden. Diese leistungsorientierte Haltung im Bereich des Religiösen wird besonders in ihrer folgenden Aussage deutlich: „und darum find ich jetzt meistens jemanden nett bevor er jetzt stirbt oder so etwas“. Bei Leyla zeigt sich, dass sie implizit davon ausgeht, dass sie durch gottesdienstliche Handlungen unglückliche Ereignisse verhindern kann. Aber nicht nur Gott hat für sie Handlungsmacht, sondern sie selbst ebenfalls, denn es wird deutlich, dass sie sich aktiviert fühlt, den Menschen positiv zu begegnen, um solche Katastrophen durch eigenes Handeln positiv zu beeinflussen bzw. ihnen positiv zu begegnen. In der Dimension der Perspektivität zeigt die Art ihrer direkten Ansprache an Gott, dass Leyla sich in Gott als ein Gegenüber hineinversetzt bzw. ihm zumindest unterstellt, ihr zuzuhören. Überdies ist ihre Art und Weise, den Tod der Cousine zu bewältigen auch immanent und innerweltlich deutbar, in dem Sinne, dass sie durch den Tod ihrer Cousine den Wert des Lebens kennengelernt hat. Diese beiden Strategien schließen sich gegenseitig nicht aus (vgl. Ulfat, 2017, S. 137–139). Dieses Muster zeigt sich ähnlich in anderen Fällen, die aus Platzgründen hier nicht angeführt werden können.

Canan:

Bei Canan zeigt sich eine dichotome Einteilung der Menschen in „gut“ und „schlecht“. In dieser Hinsicht sieht sie Gottes Schutz ausschließlich für die „guten Menschen“ vor. Gute Menschen kennzeichnet sie dadurch, dass sie die religiösen Praktiken formal einhalten. Darüber hinaus weisen diese Menschen in Canans Beschreibung aber auch weitergehende ethische Überzeugungen auf, die sie allerdings wieder in ihre dichotome Weltsicht einordnet. Canans

dichotome Weltansicht wird auch auf Gott ausgedehnt. Gott wird explizit nicht nur als Beschützer, sondern auch als Strafender konstruiert. Damit wird eine Korrespondenz hergestellt zwischen dichotomem Welt- und dichotomem Gottesbild. In der Dimension der Perspektivität zeigt sich eine moralisch kodierte, dichotomisierende Gottesperspektive (vgl. Ulfat, 2017, S. 195). Dieses Muster zeigt sich ebenfalls in anderen Fällen, die aus Platzgründen hier nicht angeführt werden können.

Navid:

Es zeigt sich, dass Navid mitteilungsfreudig ist und viel von sich selbst erzählt. Beim Erzählen springt er von einer Begebenheit zur nächsten und erzählt breitgefächert alles, was für ihn relevant ist. Die Reflexion seiner eigenen Person zeigt sich in seinen Narrationen immer wieder. Er thematisiert seine Fähigkeiten im Kleinkindalter und stellt Bezüge zu seiner jetzigen Lebenswelt her. Das einzige, was Navid über Religion aus eigenem Antrieb thematisiert, ist das Fasten. Auf den Stimulus, von sich zu erzählen, erzählt Navid im Rahmen seiner Essgewohnheiten und seines Gewichtes, dass er auch fasten kann. Auf die Nachfrage, ob er schon mal gefastet hat, thematisiert Navid das Fasten im Rahmen des Abnehmens. Hier zeigt sich, dass Navid, auch als die Interviewerin das Thema des Fastens aufnimmt und ihm zurückspielt, nicht auf die religiöse Dimension eingeht, sondern auf das Abnehmen. Er erzählt von seinem Gewicht, das er ziemlich genau angibt, wobei er erwähnt, dass die Badematte die Angabe verändert haben könnte. Es wird deutlich, dass er genau beobachtet und ein Interesse für Zahlen hat. Obwohl das Interview während der Zeit des Islamischen Religionsunterrichts stattfindet und er in einem Kontext, der sichtbar religiös ist, zum Erzählen über das Fasten angeregt wird, zeigt sich hier, dass er keine religiöse Rahmung vornimmt, sondern das Fasten im weltlichen Kontext lokalisiert und immanent im Zusammenhang mit dem Abnehmen thematisiert (Ulfat, 2017, S. 229–230). Dieses Muster zeigt sich ebenfalls in anderen Fällen, die aus Platzgründen hier nicht angeführt werden können.

Falls eine Gruppendiskussion durchgeführt wurde, wird das Verfahren der „Diskursbeschreibung“ durchgeführt, das zum Ziel hat, die Organisation des Diskurses in der Gruppe zu analysieren und somit kollektive Orientierungen zu rekonstruieren.

c) Komparative Analyse und Typenbildung

Die dokumentarische Methode hat zum Ziel, „die implizite Regelhaftigkeit von Erfahrungen und den in dieser Regelhaftigkeit liegenden dokumentarischen Sinngehalt, d.h. den Orientierungsrahmen dieser Erfahrungen zu rekonstruieren“ (Nohl, 2012, S. 45). Das geschieht auf zwei unterschiedliche Arten:

Um diese Regelhaftigkeit zu finden, werden einerseits innerhalb des Interviewverlaufs, also „fallintern“ Erzählsequenzen miteinander verglichen. Das wird *fallinterne komparative Analyse* genannt. In der dokumentarischen Methode geht man davon aus, „dass ein Mensch eine Problemstellung innerhalb

seines Lebens auf eine (und nur eine) bestimmte Art und Weise (d.h. in einem Rahmen) bearbeitet und erfährt“ (ebd., S. 5–6). Daraus wird geschlossen:

„Auf einen ersten Erzählabschnitt kann nur ein spezifischer, nämlich ein der jeweiligen Erfahrungsweise, dem jeweiligen Rahmen entsprechender zweiter Abschnitt folgen, an den sich weitere dem Rahmen entsprechende Abschnitte anschließen. Die Bestimmung des dokumentarischen Sinngehalts, der Bearbeitungsweise bzw. des (Orientierungs-)Rahmens, wird dann durch die Rekonstruktion der impliziten Regelhaftigkeit, die diese aufeinander folgenden Erzählabschnitte strukturiert, möglich.“ (ebd., S. 6)

Zusammenfassend wird also eine fallbezogene „komparative Sequenzanalyse“ (ebd.) durchgeführt, indem innerhalb eines Falles Erzählsequenzen zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Andererseits findet eine *fallübergreifende komparative Analyse* statt, um vom Einzelfall zu abstrahieren. Erst dadurch wird sichtbar, dass die Handlungspraxis auf verschiedenen Dimensionen beruht, die in Wechselwirkung miteinander stehen: „Der je fallspezifische Erfahrungsraum konstituiert sich immer schon in der Überlagerung bzw. wechselseitigen Durchdringung unterschiedlicher Erfahrungsräume bzw. Dimensionen – beispielsweise bildungs-, geschlechts- und generationstypischer, aber auch lebenszyklischer Art.“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 16). Das heißt, dass sich beispielsweise geschlechtsspezifische Orientierungen erst im Kontext anderer Dimensionen in ihrer Relevanz für die Akteure zeigen. Hier wird die „Mehrdimensionalität alltäglicher Handlungspraxis“ herausgearbeitet (ebd., S. 17). Zusammenfassend wird also eine fallübergreifende „komparative Sequenzanalyse“ durchgeführt, indem fallübergreifend Erzählsequenzen zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Die komparative Analyse ist ein Bestandteil des gesamten Interpretationsprozesses. Bei der Suche nach vergleichbaren Themen, ist „das Thema“ selbst das „Tertium Comparationis“, das heißt die Gemeinsamkeit (das Dritte), auf die das Vergleichen beruht (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 297).

„Wendet man in der komparativen Analyse (zunächst) nur ein themenbezogenes Tertium Comparationis an (zum Beispiel die Frage, wie die Interviewten ihren ersten Schultag erzählen), so lassen sich aus den rekonstruierten Orientierungsrahmen *sinn genetische Typen* bilden“ (Nohl, 2012, S. 51), also beispielsweise kann für manche Kinder am ersten Schultag die Familienfeier im Vordergrund stehen, für andere der Übergang vom Kindergarten in die Schule, für wieder andere das Finden von neuen Freunden. Die Orientierungsrahmen, die dadurch gefunden werden, werden nach dem „Prinzip des minimalen Kontrasts“ (Suche „nach thematisch ähnlichen Passagen“ in anderen Fällen) durch Abstraktion (vom Einzelfall ablösen und verallgemeinern) zu einer „Basistypik“ herausgearbeitet. Diese Basistypik kann verschiedene Ausprägungen in unterschiedlichen Dimensionen haben, die dann zu verschiedenen sinngenetischen Typen führt.

Um die Basistypik (Beispiel „Geschlechtstypik“) gegenüber anderen Typiken (Beispiel „Entwicklungs-, Milieu- oder Generationstypik“) abzugrenzen, wird das Tertium Comparationis mehrfach variiert und es werden „maximale Kontraste“ gesucht. Hier kann eine Mehrdimensionalität einer Typologie erarbeitet werden und man bewegt sich auf der Ebene der „soziogenetischen Typenbildung“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 297–299). „Die sinngenetische Typenbildung zeigt, in welchem unterschiedlichen Orientierungsrahmen die erforschten Personen jene Themen und Problemstellungen bearbeiten, die im Zentrum der Forschung stehen.“ (Nohl, 2012, S. 52). Die soziogenetische Typenbildung geht einen Schritt weiter und macht sowohl ihre Entstehung deutlich, als auch, „in welchen sozialen Zusammenhängen und Konstellationen die typisierten Orientierungsrahmen stehen“ (ebd.).

Es ist zu beachten, dass die Ergebnisse der komparativen Analyse immer auf verschiedene Sequenzen im Interview beruhen und nicht nur auf den Beispielen, die hier zur Illustration herangezogen wurden.

– (1) fallinterner Vergleich:

Leyla:

Leyla bringt die Themen Gott und religiöse Praxis von sich aus ein, indem sie von ihrer Reaktion auf den Tod ihrer Cousine erzählt. Dabei wird deutlich, dass die Art und Weise, wie sie über den Tod der Cousine spricht, sowohl immanent und innerweltlich als auch transzendenzbezogen deutbar ist. Ihre Narrationen sind durch starke Harmonisierung und Fürsorglichkeit gekennzeichnet. In der Dimension der Perspektivität zeigt sich bei Leyla im Material auf impliziter Ebene sowohl eine Zuwendung zu Gott aus existenzieller Not heraus als auch ein immanenter und intuitiver Bezug zu Gott. Aus der Interpretation des Interviews lässt sich insgesamt schlussfolgern, dass sich in Leylas Narrationen ein kontextbezogener Relevanzbezug zum Religiösen und zu Gott für ihr eigenes Leben dokumentiert. In der Interviewsituation zeigt sich eine individuelle Ansprechbarkeit für religiöse Fragen oder eine prinzipielle Zugänglichkeit für transzendenzbezogene Selbst- und Weltdeutungen (vgl. Ulfat, 2017, S. 105).

Canan:

In Canans Interview zeigt sich auf expliziter Ebene eine moralisch kodierte, dichotomisierende Gottesperspektive in dem Sinne, dass Gott eine Beschützerfunktion für die „guten Menschen“ hat und eine strafende Funktion für die „schlechten Menschen“. Im Interview wird von den Schutzsuren berichtet, die bei Angst helfen; von dem Glaubensbekenntnis, das den Schlüssel für das Paradies darstellt; von Paradies und Hölle; von guten und schlechten Menschen; von Strafe und Schutz. Im fallinternen Vergleich wird deutlich, dass Canan im Modus der Orientierung am sozial Erwarteten bzw. an der Tradition spricht, indem sie religiöse Normen übernimmt. Aus der Erzählstruktur des Interviews

geht hervor, dass Canan in der Interviewsituation keinen Zusammenhang herstellt zwischen ihren religiösen Wissensbeständen und ihrem Alltagsleben. Das Interview ist durch eine starke Frage-Antwort-Form geprägt, da sie immer wieder sagt: „Weiter weiß ich nicht.“ Aus der Erzählstruktur kann interpretativ davon ausgegangen werden, dass das Thema des Interviews kaum biographische Relevanz für Canan hat. Ihre persönliche Gotteskonstruktion zeigt sich als zweckrational und ichbezogen (vgl. Ulfat, 2017, S. 181–183).

Navid:

In der Analyse zeigt sich insgesamt, dass Navid zwar von selbst das Fasten thematisiert und die Praxis kennt, aber dies im Rahmen von Essgewohnheiten und Abnehmen tut. Navid kennt verschiedene Methoden, um sich in bedrängten Situationen zu helfen, jedoch konnten keine religiösen Bewältigungsstrategien oder Deutungsmuster rekonstruiert werden. In der Interpretation des Interviews zeigt sich, dass seine Welt- und Selbstdeutungsmuster nicht transzendenzbezogen, sondern rational, pragmatisch und diesseitsbezogen sind. Insgesamt zeigt sich bei Navid weder eine aktive noch eine passive Rezeption religiöser Deutungsmuster. Daher konnte ein Relevanzbezug zur Tradition oder zu Gott im Material nicht rekonstruiert werden (vgl. Ulfat, 2017, S. 228).

– (2) kontrastierender Fallvergleich:

Leyla:

Bei Leyla zeigt sich, dass sie ihre Beziehung zu Gott eng mit dem Tod ihrer Cousine verknüpft und thematisiert. Somit wird deutlich, dass ihr Gottesbezug in der Interviewsituation biographisch mit dieser Notsituation verbunden wird. Der emotionale Beziehungsaspekt dominiert hier. Es zeigt sich, dass Gott für sie Bestandteil einer sozial definierten Alltagsrealität ist und als ein Du konzipiert wird, das ihr zuhört. Im kontrastiven Fallvergleich zeigt sich vor dem Gegenhorizont anderer Fälle wie Canan und Navid, dass Leyla für eine Relationierung des Selbst zu Gott auf der Basis von Vertrauen und positiver Emotionalität, sowie für einen aktiven und intuitiven Religionsbezug steht (vgl. Ulfat, 2017, S. 140).

Canan:

Im Rahmen der kontrastiven, rekonstruktiven Analyse zeigt sich vor dem Gegenhorizont anderer Fälle wie Layla und Navid, dass sich in den Narrationen von Canan im Kontext des Interviews eine Orientierung am religiös Erwarteten und an der Tradition dokumentiert, jedoch zeigt sich im kontrastierenden Fallvergleich, dass religiöse Deutungsinhalte keine handlungsleitende Rolle spielen. Die Orientierung an der Tradition zeigt sich in einer moralisierenden und dichotomisierenden Gottesperspektive. Gott wird in den Kategorien und Dimensionen thematisiert, die die gelernte Tradition vorgibt. Zudem wird Gott die Rolle des Erschaffers eines Lohn-Strafe-Systems zugewiesen, auf den der Mensch durch religiöse Leistungen einwirken kann. Die Verbindung, die zur

Religion hergestellt wird, stellt in vielen Aspekten einen Spiegel der sozialen Erwünschtheit dar im maximalen Kontrast zu anderen Fällen wie Leyla und Navid (vgl. Ulfat, 2017, S. 181).

Navid:

Im Rahmen der kontrastiven, rekonstruktiven Analyse wird vor dem Gegenhorizont anderer Fälle wie Leyla und Canan deutlich, dass sich in Navids Narrationen im Kontext des Interviews kein handlungsleitender Bezug zu religiösen Deutungsinhalten, zu Gott oder zur religiösen Praxis dokumentiert. Navid kann zwar biographisches Erleben aktualisieren, tut das aber im Rahmen zwischenmenschlicher Beziehungen und sozialweltlicher Phänomene. Im kontrastiven Fallvergleich zeigt sich bei Navid vor dem Gegenhorizont anderer Fälle wie Canan, die die religiöse Praxis thematisiert und einen Bezug dazu herstellt, kein Bezug zu dieser Praxis. Im Rahmen der komparativen Analyse zeigt sich, dass von ihm lebensrelevante Themen im Rahmen zwischenmenschlicher Beziehungen und sozialer Bezüge behandelt werden, die nicht religiös gerahmt werden (vgl. Ulfat, 2017, S. 230).

– (3) Suche nach Gemeinsamkeit zwischen den verschiedenen Fällen:

Durch die Analyse des Samples wurde sichtbar, dass die Kinder auf unterschiedliche Art und Weise einen Bezug zwischen Gott, sich und ihrer Lebenswelt konstruieren. Das heißt, in allen Fällen dokumentiert sich, dass in diesem Konstruktionsvorgang Relationierungen im Sinne der dokumentarischen Methode „implizit“ hergestellt werden. Die Basisorientierung, die sich so aus dem Material ableiten lässt, wird „Relationierung des Selbst“ genannt. Diese stellt die Gemeinsamkeit zwischen den verschiedenen Fällen dar. Diese Basisorientierung ergibt im Zusammenspiel mit den drei Dimensionen Perspektivität, Prinzipialität und Temporalität drei verschiedene Orientierungsrahmen, die jeweils einen Typus bilden (vgl. Ulfat, 2017, S. 116).

– (4) Die Typik:

Im Material zeigen sich drei unterschiedliche Formen dieser Relationierung des Selbst, das heißt drei differente Orientierungsrahmen. Bei zweien davon wird Gott in die Relationierung mit einbezogen, beim dritten werden von den Kindern ausschließlich immanente Größen (Werte, Glück, Beziehungen, Freunde, materielle Dinge, usw.) thematisiert.

Folgende Typen der Relationierung des Selbst haben sich rekonstruieren lassen, die hier nur ganz kurz skizziert werden können, aber besonders den Unterschied im besagten Orientierungsrahmen deutlich machen:

– Relationierung des Selbst zu Gott im Modus der Personalisierung (Typ A): Dieser Typ zeichnet sich dadurch aus, dass Gott als ein Du im Mittelpunkt des eigenen Glaubens steht.

- Relationierung des Selbst zu Gott im Modus der Moralisierung und Traditionsorientierung (Typ B): Dieser Typ kennzeichnet sich dadurch aus, dass die Beziehung zu Gott in den Hintergrund tritt und das Befolgen von Geboten und traditionellen Orientierungen den Kern des eigenen Glaubens bildet.
- Relationierung des Selbst zu immanenten Größen im Modus der Gottesferne (Typ C): Dieser Typ ist durch ein weitgehendes Fehlen von transzendenten Größen gekennzeichnet, stattdessen stehen immanente Größen wie beispielsweise zwischenmenschliche Beziehungen im Mittelpunkt der persönlichen Haltung.

Die Typiken, die entworfen werden, stellen eine Generalisierung von Orientierungen in spezifischen konjunktiven Erfahrungsräumen dar.

3 Hinweise zur Weiterarbeit

3.1 Literaturhinweise

Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.

– Das Buch stellt drei qualitative Forschungsmethoden mit ihren methodologischen Grundlagen und forschungspraktischen Verfahrensweisen ausführlich vor: das narrative Interview, die objektive Hermeneutik und die dokumentarische Methode.

Nohl, A.-M. (2006). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

– Das Buch stellt drei qualitative Forschungsmethoden mit ihren methodologischen Grundlagen und forschungspraktischen Verfahrensweisen ausführlich vor: das narrative Interview, die objektive Hermeneutik und die dokumentarische Methode.

Porzelt, B. (2000). Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik. In B. Porzelt & R. Güth (Hrsg.), *Empirische Religionspädagogik: Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte* (S. 63–81). Münster u.a.: LIT (ab S. 76 zur dokumentarischen Methode in der Religionspädagogik).

– Der Artikel ermöglicht einen Überblick über die inhaltliche und methodische Vielfalt qualitativ-empirischen Forschens in der Religionspädagogik.

3.2 Online-Tipps

Beispiele zur dokumentarischen Interpretation finden sich auf folgenden Seiten:

Asbrand, B. (2008a). *Der konjunktive Erfahrungsraum Schule – Fall 1: Die Gruppe Mango I*. Abgerufen von http://www.uni-kassel.de/fb1/heinzel/fallarchiv/store_faelle/asbrand_mango.htm

Asbrand, B. (2008b). *Der konjunktive Erfahrungsraum Schule*. Fall 2: Die Gruppe Apfel. Abgerufen von http://www.uni-kassel.de/fb1/heinzel/fallarchiv/store_faelle/asbrand_apfel.htm

Asbrand, B. (2011). *Dokumentarische Methode*. Abgerufen von http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/asbrand_dokumentarische_methode.pdf

3.3 Weitere Anregungen

Wie Mannheim bereits postuliert hat, ist jedes Verstehen zeit- und kontextgebunden. Das heißt, dass der Forscher bzw. die Forscherin sich dessen bewusst sein soll, dass seine/ihre Ergebnisse für eine bestimmte Gruppe von Personen zu einer bestimmten Zeit und in einem bestimmten Kontext Gültigkeit haben. Diese Einsicht führt dazu, dass der Forscherin bzw. dem Forscher die Grenzen jeder Methode, die sie/er anwendet, bewusst werden und somit systematische Forschungsfehler vermieden werden können.

Für Studierende und Lehrkräfte, die in der Nähe eines Hochschulstandorts wohnen, empfiehlt es sich, Kurse zur qualitativen Forschung zu belegen, um einen Überblick über qualitative Forschungsmethoden im Allgemeinen zu erhalten und dadurch Vorzüge, Herausforderungen, Chancen und Grenzen der Methoden im Vergleich besser einschätzen zu können. Vor allem wird dadurch besser ersichtlich, welche Forschungsmethoden sich für welche Fragen besser eignen.

Wenn mit der dokumentarischen Methode gearbeitet wird, empfiehlt es sich, Interpretationswerkstätten zu suchen, in denen die Ergebnisse validiert werden, d.h. kritisch daraufhin überprüft werden, ob mehrere Interpreten zu den gleichen Ergebnissen kommen.

4 Verwendete Literatur und Quellen

- Auer, P. (2013). *Sprachliche Interaktion: Eine Einführung anhand von 22 Klassikern* (2. Aufl.). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Bohnsack, R. (1997). „Orientierungsmuster“: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In F. Schmidt (Hrsg.), *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft* (S. 49–61). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (Beiheft), 63–81.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8., durchges. Aufl.). Opladen u.a.: Budrich. (= UTB ; 8242 : Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft).
- Bohnsack, R. et al. (Hrsg.). (1995). *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe: Hooligans, Musikgruppen und andere Jugenddeliquen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2005). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (11. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (2010). *Grounded Theory* (3., unveränderte Aufl.). Bern: Huber. (= Gesundheitswissenschaften: Methoden).
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies. Studies in Interactional Sociolinguistics*. Cambridge: University Press.
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Lucius-Hoene, G. & Deppenmann, A. (2004). *Rekonstruktion narrativer Identität: Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Neuwied am Rhein u.a.: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft ; 298).
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (4., überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. (= Qualitative Sozialforschung).
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4., Aufl.). München: Oldenbourg. (= Lehr- und Handbücher der Soziologie).

- Schütze, F. (1976). Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Kommunikative Sozialforschung* (S. 159–260). München.
- Schmid, H. (1989). *Religiosität der Schüler und Religionsunterricht: empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen für die Berufsschule*. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt. (= Beiträge zur Fachdidaktik und Schulpädagogik).
- Ulfat, F. (2017). *Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott: Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts*. Paderborn: Schöningh.