

Hannes Schäfer / Wilhelm Schwendemann / Frederic Vobbe

»Was ist das für ein Menschensohn«? – Ein empirisches Forschungsobjekt zur Rezeption von Markus 4,35–41 bei Zweit- und Viertklässlern

1. Forschungsdesign der qualitativen Studie

Entsprechend der leitenden Forschungsfrage »Wie verstehen Kinder eine Wundererzählung nach Markus 4,35–41« wurde im Rahmen des Forschungsprojektes an der EFH Freiburg »Gott der Kinder« eine qualitative Pilotstudie mit insgesamt fünfundzwanzig Schülerinnen und Schülern aus zweiter und vierter Klasse durchgeführt. Bezüglich des eigentlichen Erhebungsverfahrens haben wir uns für das sogenannte *fokussierte Interview* entschieden. Das *fokussierte Interview* ist eine Leitfaden gestützte, teilstandardisierte Methode, die ursprünglich aus der Medienforschung stammt. Den Befragungs-subjekten wird zunächst ein Medienobjekt vorgestellt, dann werden Interviewteilnehmer zu diesem Medienobjekt befragt und mithilfe fokussierender Erzählaufforderungen zum Kern des eigentlichen Forschungsinteresses gelenkt.¹ Im vorliegenden Fall handelte es sich beim Medienobjekt um die Wundererzählung, welche den Schülerinnen und Schülern nach der Erzählstrategie des *POZEK-Schlüssels*² vorgetragen wurde. Dann schloss die eigentliche Befragung an.

Nach Verschriftlichung des so erhobenen Interviewmaterials, wurden die Transkripte analysiert. Das hierzu gewählte Analyseverfahren orientierte sich

an einem integrativen texthermeneutischen Modell. Die Grundstruktur der Analyse bildete die *qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring,³ welche um weitere Methoden ergänzt wurde. In die Aussagen der Interviewsubjekte sollten möglichst keine fremden Sichtweisen hineinprojiziert werden. Für die Darstellung der Ergebnisse bot sich deswegen das *inhalts-*

- 1 Vgl. C. Hopf, Befragungsverfahren in U. Flick / E. von Kardorff / H. Keupp / L. von Rosenstiel / S. Wolff, Handbuch Qualitative Sozialforschung, 1995, 177–188.178f; vgl. Flick, Qualitative Sozialforschung, Reinbek 2002, 118 ff; vgl. Kruse, Reader. Einführung in die qualitative Interviewforschung, 2006, 22.
- 2 Der POZEK-Schlüssel ist eine Methode zur Annäherung an biblische Texte. Zum Spannungsaufbau wurden daher Elemente in die Erzählung aufgenommen, welche im Originaltext des Markusevangeliums nicht enthalten sind. Hierzu zählt auch eine Rahmenhandlung, die von auf Jesus wartenden Menschen am Ufer berichtet. Die Rahmenhandlung kommt in einigen der geführten Interviews zur Sprache. Wenn im Analyseteil also von Menschen »am Ufer« gesprochen wird, sind Aussagen zur o.g. Rahmenhandlung gemeint. Zur Begrifflichkeit des POZEK-Schlüssels vgl. Michael Landgraf, Kinder-Bibel zum Selbstgestalten. Einführung, Materialien und Ideen zur kreativen Bibelarbeit mit Kindern von 5–10 Jahren, Stuttgart 2007, 8.
- 3 Vgl. P. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel 2003, bes. 42–99.

analytische typisierende Strukturierungsmodell nach Mayring an.⁴ Sogenannte Analyseheuristiken oder Kategorien legten fest, auf welche Dimensionen hin alle Interviews untersucht werden sollten. Die Analyseergebnisse ergaben sich dann aber strikt induktiv, das heißt datenzentriert. Häufungen markanter Ausprägungen werden anhand von Prototypen repräsentiert. Die so gebildeten Typen sind damit stellvertretend für eine besondere Ausprägung bzw. Wirklichkeitskonstruktion, die meist in mehreren Interviews von Bedeutung war.

Analyseheuristik 1 fragte nach individuellen Besonderheiten der Nacherzählung. Genauer: Was haben Kinder bei ihren Nacherzählungen hervorgehoben; wie wurde nacherzählt? *Analyseheuristik 2* beschäftigte sich mit Nacherzählungen eigener Erlebnisse, welche die Schülerinnen und Schüler mit der Wundererzählung assoziierten und in den Interviews wiedergeben durften. Auch hier stellte sich die Frage: *Wie wird was erzählt?* Welche Verknüpfungen lassen sich zwischen dem eigenen Erfahrungshorizont und der Wundererzählung ziehen?

Zu *Analyseheuristik 3* untersuchten wir, was die Kinder dann betonten, wenn sie einen Perspektivenwechsel vornahmen. Wie wurde beispielsweise das Verhalten der Jünger bewertet? Was hielten die Kinder für wichtig, wenn sie die vermeintliche Jüngerperspektive übernahmen?

Jedem so konstruierten Typ wird eine Paraphrase zugeordnet, welche die zentrale inhaltliche Ausprägung des jeweiligen Typs zusammenfasst. Zwischen Zweit- und Viertklässler/innen wird der besseren Überschaubarkeit wegen unterschieden. Alle auftauchenden Kinder-namen sind aus Gründen des Datenschutzes verfremdet.

2. Typisierungen zur Analyseheuristik 1 »Besonderheiten der Nacherzählung«

2.1 Typisierungen der zweiten Klasse

Die Aussagen der Typ 1 (*Jesus handelt. Der Sturm legt sich*) zugeordneten Zweitklässler/innen fokussieren erzählerisch den mystischen Extrakt der Wundererzählung. Jesus macht etwas, woraufhin der See-sturm aufhört. Was Jesus genau macht, kann von einigen Kindern offensichtlich nicht in Worte gefasst werden oder entzieht sich der klaren Beschreibbarkeit. Ebenso wie das genaue Handeln Jesu in diesen Erzählungen offen bleibt, ist für die Gruppe bezeichnend, dass generell eher auf das Herstellen erklärender Zusammenhänge wie z. B. nachvollziehbare inhaltliche Ursache-Folge-Schemata verzichtet wird. Die Kausalität einzelner Erzählelemente zueinander wird also recht wenig thematisiert. Eine Ursache hierfür könnte das Wissen der Befragten darüber sein, dass den Interviewern das Medienobjekt »Wundererzählung« ebenfalls bekannt ist. Die Kinder schlussfolgern möglicherweise aus der gemeinsamen Kenntnisbasis der Geschichte, dass sich nicht thematisierte Zusammenhänge von selbst erklären würden. Das Handeln Jesu wird damit nicht ausdrücklich auf eine Motivation hin ge-deutet. Im Vordergrund der Erzählungen stehen vor allem der mächtig, wenngleich mysteriös handelnde Jesus, nicht aber die Beweg- oder Hintergründe für sein Handeln. Als Beispiel sei die siebenjährige Christiane zitiert:

»Jesus hat die ... (Satzabbruch) d-dass das ganz schöne Wetter wiederkommt«

4 Vgl. ebd., 90.

Eine andere Richtung weisen die Datensätze der Zweitklässlerinnen zu Typ 2 (*Jesus wird um Hilfe gebeten und hält den Sturm an*) auf. Zunächst ist Jesus auch hier die zentrale Figur der Erzählungen. Die Besonderheit im Gegensatz zu Typ 1 besteht aber darin, dass Jesu Agieren verstärkt als Folge der Bitte um Hilfe gedeutet wird. Die Themen »Bedrohung« und Jesu Handeln als »Hilfeleistung«, werden in ihrer Abhängigkeit zueinander thematisiert. Dementsprechend tritt der eigentlich »charismatische« Akt der Sturmstillung zugunsten einer Deutung dieses Handelns etwas in den Hintergrund. Dies verdeutlicht folgendes Interviewzitat:

»Die wären dann auch fast untergegangen. (...) [Die Jünger] haben halt gesagt, dass er denen helfen soll und dann ähm ist der Jesus mitten auf's Boot gestanden und hat gerufen, dass die Wellen aufhören ... nicht mehr hoch sein sollen« (Petra, 8 Jahre).

Auch die Aussagen der Zweitklässler/innen unter Typ 3 (*Jesus wendet sich seinen Jüngern zu und spendet Zuspruch*) beschäftigen sich mit einem Beziehungsaspekt zwischen Jesus und seinen Jüngern, behandeln diesen Gesichtspunkt aber etwas anders, als die dem Typ 2 zugeordneten Interviews. Ein Hauptakzent der Erzählungen zu Typ 3 liegt nämlich auf einer direkten Reaktion Jesu gegenüber seinen Jüngern, konkret auf seiner verbalisierten Zuwendung. Der Schwerpunkt des größeren Teils dieser Interviews lastet auf der mit der Äußerung Jesu transportierten Sinnvoraussetzung, welche im Weitesten der Botschaft entspricht: »Ihr braucht keine Angst zu haben«. Siehe hierzu:

»Dann hat Jesus ähm gesagt ihr braucht doch keine Angst zu haben ich ... ich da ... kann doch den Wind und die Wellen beherrschen« (Anita, 8 Jahre).

Jesus wird textimmanent als derjenige dargestellt, der Mut macht. In Einzelfällen deuten Kinder seine besondere Beziehung zu Gott an oder stilisieren ihn als Mittler zwischen Gott und Mensch. Ein Zusammenhang zwischen bestimmten sprachlichen Indizien (z. B. besonders ausführlicher argumentativer Verknüpfung erzählerischer Einzelelemente der Geschichte) und dem Darstellen/Erkennen Jesu in der Rolle als Mut machende Autorität lässt sich jedoch kaum finden.

2.2 Typisierungen der vierten Klasse

Typ 1 (*Jesus herrscht über Wind und Wellen*) aus der Gruppe der Viertklässler ist hinsichtlich seiner Interpretation dem Typ 1 aus der Gruppe der Zweitklässler ähnlich. Ein Unterschied besteht aber darin, dass die Befragten das Handeln Jesu konkreter beschreiben und folglich das Anherrschen des Seesturms direkt wiedergeben.

»Seine Jünger haben ihn danach geweckt und gefragt was sie tun sollen und er ist aufgestanden, hat sich auf das Sch... in das Schiff gestellt und hat gesagt: Wellen hört auf und Wind hör' auf« (Daniela, 10 Jahre).

Außerdem halten die Erzähler/innen etwas stärker an der chronologischen Reihenfolge des Mediums fest. Zudem deuten sie z. T. einen Beziehungsaspekt zwischen Jesus und seinen Jüngern an. Dabei belassen es die Befragten aber und sind meist wenig ausführlich, was z. B. die Motivation der handelnden Personen betrifft. Im Vordergrund der Schilderungen steht letztlich auch hier die machtvolle Handlung der Sturmstillung.

Im Gegensatz dazu sind die Argumentationswege der Viertklässler unter Typ 2 (*Jesu Handeln löst Wundern aus/wirft Fragen auf*) ausführlicher. Alle Kinder dieses Typs beginnen z. B. mit der Rahmener-

zählung (»am Ufer«). Ansonsten werden Basiselemente der Geschichte explizit in Beziehung zueinander gesetzt, verstärkt Zusammenhänge zwischen äußerlichen Gegebenheiten und inneren Befindlichkeiten erklärt. In vielen Fällen führt die Synthese der Verknüpfungen erst auf die Pointe der Nacherzählung hin und mündet in einer als solche wahrgenommenen Kernfrage.

»Und dann hat's [Unwetter] aufgehört. Und die Jünger waren ganz starr und haben sich gefragt was für ein Mann der Jesus ist« (Kim, 9 Jahre).

»Dann haben sie gedacht, was ist das für'n Menschensohn« (Peter, 11 Jahre).

Die Thematisierung des beschriebenen Staunens bzw. der Frage nach der Identität Jesu kristallisiert sich in der für Typ 2 bezeichnenden Modalität vor allem in solchen Interviews heraus, wo Jesu Handeln in seiner Gegensätzlichkeit zu anderen Elementen der Geschichte wahrgenommen und entsprechend dieser Wahrnehmung verbalisiert wird. Als erster Hinweis wird zumeist das Schlafen Jesu angesichts der Gefährlichkeit des Sturms kontrastiert.

»Ein ganz grausames Wetter war (...) sie hatten Angst, dass ins Boot Wasser kommt und dass sie übm kentern (...) und dann haben sie den Jesus entdeckt und der schlief dann übm ganz, ganz, ganz normal« (Kim, 9 Jahre).

Oft diskutieren Kinder auch Jesu Autorität über den Sturm im Gegensatz zu dessen ungeheurer Wildheit und Macht. Die Befragten zeigen in ihren Erzählungen Tendenzen, die Hinweis darauf sein könnten, dass Jesu Handeln als in einem Konflikt mit der Normalität stehend verstanden wird. Die Thematisierung von Identitätsfrage bzw. Erstaunen würde danach eine

kritische Distanz zu den in der Nacherzählung geschilderten Ereignissen voraussetzen.

Typ 3 (*Jesus wendet sich mit Fragen an seine Jünger*) aus der Gruppe der Viertklässler ähnelt dem Typ 3 der Gruppe der Zweitklässler insofern, als sich Jesus direkt an seine Jünger wendet. Unterschiede bestehen in der höheren Ausführlichkeit der Viertklässlererzählungen, welche erst zur genauen Formulierung der zentralen Frage Jesu, »Warum, warum habt ihr kein Vertrauen zu Gott (...) ihr müsst vertrauen zu ihm haben« (Sebastian, 10 Jahre) hinführt. Mit der Zuwendung Jesu wird gleichzeitig Konflikt auslösendes Potenzial transportiert. In einigen der Interviews tritt Jesus demnach verstärkt als Kritiker und Lehrer/Behrender mit gleichzeitiger Vorbildfunktion in den Mittelpunkt. Interpretatorische Transferleistungen, wie der Verweis auf Gott, haben den Effekt, das äußerliche Geschehen auf eine Metaebene zu transportieren. So kommt durch die Integration Gottes in die Argumentation eine weitere, höhere Instanz ins Spiel, die über die greifbar auf dem Boot agierenden Personen hinausgeht. Jesus erteilt den Jüngern eine Lektion im wahrsten Sinne des Wortes, welche bei den meisten der befragten Kinder unter Typ 3 Eindruck zu hinterlassen haben scheint.

3. Analyseheuristik 2

»Assoziationen eigener Erlebnisse/Vergleichsangebote«

3.1 Typisierungen der zweiten Klasse

Im Großen und Ganzen waren die befragten Kinder bereit, den Forscherinnen und Forschern eigene Geschichten zu erzählen, die sie in irgendeiner Weise mit der Wundererzählung assoziierten. Aus-

nahmen bilden die Interviews der Typen 1 (*keine Erzählung eigener Erlebnisse*) beider Alterstufen. Sowohl in der zweiten wie in der vierten Klasse gab es Kinder, die auf den dritten Leitfadenstimulus nichts erzählten. Warum in diesen Fällen nicht auf eigene Erlebnisse eingegangen wurde, kann unterschiedlich hergeleitet werden. Vereinzelt schienen Kinder aufgrund der Befragungssituation etwas verschüchtert zu sein, andere Kinder machten deutlich, dass sie ihr Leben im Gegensatz zur Wundererzählung als unproblematisch ansehen oder, dass ihnen gerade nichts einfiel.

Typ 2 (*Ein außergewöhnliches Erlebnis*) in der Gruppe der Zweitklässler kann ebenfalls unterschiedlich gedeutet werden. Der äußere Anschein erlaubt die Vermutung, dass die Kinder dieses Typs einfach irgendeine Geschichte aus ihrem Erlebenshorizont erzählt hätten. Eine assoziative Verknüpfung zum Medium könnte dann kaum hergestellt werden. Hier sei aber für einen Perspektivenwechsel plädiert. Die Erzählaufforderung⁵ der Interviewer/innen regte Schülerinnen und Schüler auf dem Hintergrund der Wundererzählung dazu an, über besondere Momente im eigenen Leben zu sinnieren. Zudem wurden, ohne dass die Herkunft der Assoziationen eindeutig zurückverfolgt werden konnte, Einzelelemente aus der Wundererzählung wie z. B. *Suchen* und/oder *Finden* von den Kindern wiederholt; Interviewsubjekte schienen also Identifikationsmöglichkeiten in der Wundererzählung zu finden. Dafür würde auch die Reibungslosigkeit sprechen, mit der die Befragten ihre eigenen Erlebnisse auf die Nacherzählung des Mediums folgen ließen. Letzteres zeugt von einer Haltung, nach der sich eigene besondere Erlebnisse nicht hinter der Wundererzählung zu verstecken brauchen. Offenbar stellt das

Geschehen im Medienobjekt keinen Widerspruch zum Normalitätshorizont der Kinder dar. Abgesehen davon scheint die Wundererzählung rückwirkend eher an ihren positiven Momenten bemessen zu werden. Dafür spricht zumindest, dass die Nacherzählungen eigener Erlebnisse im Falle von Typ 2/zweite Klasse eine optimistische bzw. exklusive Prägung aufweisen. Als Beispiel folgt ein Zitat aus dem Interview mit dem siebenjährigen Xavier:

»Ja, wo ich in Sri Lanka im Zoo war (...) da war noch so ein großes Schlangengehege und da haben alle meine Verwandten eine Schlange gesucht. (...) und da habe ich gesagt ... gesehen wo sie sich bewegt hat. Da habe ich allen Verwandten gesagt, dass das 'ne Schlange ist«

Etwas anders ist Typ 3/zweite Klasse (*Ein besonderes Erlebnis in Beziehungen*) zu verstehen. Unter diesem Typ versammeln sich ausschließlich Interviewpassagen, die den Schwerpunkt auf zwischenmenschliche Beziehungen legen. Inhaltlich drehen sich die Vergleichsangebote hier um Potenzen, welche aus Beziehungen mit positiv bewerteten Bezugs-, Identifikations- und Ankerfiguren erwachsen. Als Archetypen werden z. B. besondere Erlebnisse mit Vätern beschrieben. Die Befragten scheinen sich in Gegenwart dieser Männer besonders stark zu fühlen, denn der Hauptakzent der Erzählungen lastet unter anderem auf dem, was mit den Vätern alles gemeinsam geschafft und gemacht werden kann.

»Mit meinem Papa, da war'n wir zelten (...) und dann war's das alte Zelt und da waren Löcher drin und dann hat's angefangen zu regnen und dann haben wir unser Boot über die Löcher gemacht (...) und sind halt nicht so nass geworden«

5 Wortlaut der Erzählaufforderung: »Erzähl doch mal, ob Du auch schon so ein besonderes Erlebnis hattest«

Indirekt unterstreichen alle Fälle mit der Erzählung ihres *besonderen Erlebnisses* die Wichtigkeit wertschätzender und wertgeschätzter Autoritäten für das eigene Leben. Zum Beispiel sei auf Jakob und Sören verwiesen, bei denen sich das unter Analyseheuristik 1/Typ 3 (*Jesus wendet sich an seine Jünger und spendet Zuspruch*) extrahierte Motiv der direkten Zuwendung durch eine positive Autorität, in deren Beisein man keine Angst zu haben braucht, in geschilderten Erlebnissen mit den eigenen Vätern fortsetzt.

Weniger eindeutig ist wiederum eine interpretatorische Einordnung des Typs 4/zweite Klasse (*Überraschungen*). Die Verknüpfung zum Medium liegt hier in einer Betonung sich wechselnder Lebensumstände. Letztere werden hier unter dem Begriff der *Überraschungen* zusammengefasst. Wenn das Motiv sich wechselnder Umstände also *das* assoziativ aus der Wundererzählung übernommene Element ist und einen Wiedererkennungseffekt von Aussagen der Geschichte im Wirklichkeitsverständnis der Kinder erlaubt, so darf weitergefragt werden, ob und, wenn ja, welche Botschaften eine so geartete Interaktion zwischen Wundererzählung und kindeseigener Wirklichkeitskonzeption noch transportieren können.

Weckt die Wundererzählung möglicherweise Hoffnungen auf dem Hintergrund einer Erkenntnis, dass gute wie schlechte Wendungen zum Leben gehören? Siehe hierzu bspw. die Ausführungen des achtjährigen Emil:

»Ich bin da [beim Skifahren] hingeflogen. Das hat wehgetan. (...) hab geweint aber nach fünf Minuten ging's dann wieder«

Möglich ist der umgekehrte Weg, d. h. der Rückschluss von der mit dem eigenen Erlebnis transportierten Wirklichkeitskon-

zeption zum Verständnis der Wundererzählung. Wenigstens zwei der Kinder des Typs 4 (*Überraschungen*) waren anhand der Analyse erster Nacherzählungen des Medienobjekts jenem Typ der Analyseheuristik 1 zugeordnet worden, in dem Jesus sich seinen Jüngern zuwendet und diesen gut zuspricht. Da die Kinder grundsätzlich zu verstehen scheinen, dass auch negative Überraschungen bzw. Unvorhersehbarkeiten zum Leben gehören (hiervon erzählt auch das Medium), werden der Zuspruch Jesu und seine Handlungsmächtigkeit als positives Gegengewicht zu einer Verzweigung über die Unwägbarkeit des Schicksals in ihrer Aussagekraft rückwirkend betont. Jesus wird zumindest in den angesprochenen Fällen durch die Erzählung der eigenen Erlebnisse als symbolische, Hoffnung spendende Ankerfigur der Wundererzählung bestätigt.

Typ 5/2. Klasse (*Helfen/Geholfen bekommen*) kann relativ kompakt behandelt werden. Trotz der Unterschiedlichkeit der dem Typ zugeordneten Erzählpassagen, wird der Aspekt des Helfens hervorgehoben. Die Assoziation stellt meist eine Erweiterung zu den vorherigen Aussagen der Kinder dar und ergänzt somit vorherige Interpretationen der Wundererzählung. Zur Verdeutlichung der Aussagen zu Typ 5 wird hier ein Zitat aus dem Interview mit der Zweitklässlerin Sabine angeführt:

»Wenn ich geweint habe und mir weh' getan hab', dass mich dann jemand wieder aufgemuntert hat oder mir geholfen hat. Dann war ich wieder glücklich« (Sabine, 8 Jahre).

3.2 *Typisierungen der vierte Klasse*
Typ 1 (*keine Erzählung eigener Erlebnisse*) ist bereits oben behandelt worden.

Typ 2/vierte Klasse (*Unberechenbares Wetter*) umfasst Erzählungen, welche individuelle Erfahrungen bezüglich der eigentlichen Unberechenbarkeit des Wetters zentrieren.

»Wenn man zum Beispiel in 'nen anderen Ort fährt. Bei ... bei dem Ort regnet's wie aus Eimern und bei dem Ort ist fast gar nichts.« (Peter, 11 Jahre).

Das Thema »Wetter« bildet die Verknüpfung zwischen der Wundererzählung und dem Wirklichkeitshorizont der Kinder. Jesus steht als Herrscher über Wind und Wellen in einem Gegensatz zum Normalitätshorizont der Befragten. In allen Fällen wird das Konfliktpotenzial der Wundererzählung hierdurch verstärkt. Beispielhaft sei auf Thomas und Peter verwiesen. Beide hatten bereits in ihrer Nacherzählung des Medienobjekts jenem Typ angehört, unter welchem das Staunen über Jesus und die Frage nach seiner Identität ein zentrales Hauptmotiv bildete.⁶ Staunen und Fragen nach dem Grund für Jesu besonderes Können werden durch die Einordnung des Mediums in den Normalitätshorizont der Jungen also weiter intensiviert. Auch auf die Frage, was genau so erstaunlich an Jesu Verhalten sei, äußert Thomas dementsprechend gefühlsbetont:

»Ja die [Jünger] kennen sowas halt nicht. Das ist doch Zau ... (-Satzabbruch). Das geht doch irgendwie gar nicht. Wie ... wie macht der [Jesus] das? Ja, warum (lacht) kann ich das nicht, zum Beispiel?« (Thomas, 10 Jahre).

Andere Voraussetzungen finden sich bei Typ 3 (*Gefährdung/Bedrohung (nahe stehender Menschen)*). Als Beispiel kann hier die Viertklässlerin Stephanie behandelt werden.

»Meine Schwester ist vom Pferd gefallen (...) und das Pferd ist fast auf sie drauf gesprungen aber

doch... dann ist es doch über sie drüber gesprungen (...) danach hab' ich auch zu Jesus gebetet und zu Gott und ihm gedankt« (Stephanie, 9 Jahre).

Das eigene Erlebnis Stephanies (ein Reitunfall der Schwester) und die Wundererzählung ergänzen sich sinnvoll. In beiden Fällen droht potenzielles Unheil, welches sich aber ohne das Zutun der Bedrohten abwendet. Im eigenen Erlebnis werden analog zur Wundererzählung Gott und Jesus als Wirkmächte hinter der Abwendung gesehen. Stephanie unterstreicht so ihr persönliches Gottvertrauen. Während Stephanie in der verdichteten Einstiegs-passage Jesus zuerst nur fragen lässt, warum die Jünger Angst haben, vervollständigt sie später ihr Urteil:

»(...) die Jünger hätten Jesus vertrauen sollen!«

Das Konfliktpotenzial der von Stefanie in der Nacherzählung des Medienobjekts hervorgehobenen Frage⁷ wird aufgrund der Harmonie zwischen dem eigenen Wirklichkeitshorizont und dem Medium verstärkt. Vermutlich ordnet sie den Konflikt in seinem Zustandekommen genau deswegen der Schuld der Jünger zu. Letztere Erkenntnis ergibt sich in dieser Deutlichkeit erst aus den Assoziationen, welche die Wundererzählung bezüglich des eigenen Erlebens auslöst.

Typ 4/vierte Klasse (*Mut gemacht bekommen*) zeigt zwar, dass der Aspekt des Helfens eine assoziative Verbindung zwischen dem Medium und dem Wirklichkeitsverständnis der Befragten ermöglicht. Da diese Verbindung aber aller Wahr-

6 Vgl. Analyseheuristik 1/Typ 2/vierte Klasse (Jesu Handeln löst Wundern aus/wirft Fragen auf).

7 Bei Stephanie fragt Jesus seine Jünger: »Warum habt ihr Angst?« (I.4.8, Z. 24–25).

scheinlichkeit nach aufgrund einer Suggestivfrage zustande gekommen ist, darf die Assoziation nicht mit selbst gewählten Fokussierungen verwechselt werden.

4. Analyseheuristik 3 »Perspektivenwechsel«

4.1 *Typisierungen der zweiten Klasse*

Abgesehen von der Zweitklässlerin Christiane versuchen sich alle Befragten in einem Wechsel der Sichtweise und stellen so eine emotionale Verbindung zu vermeintlichen Jüngerperspektiven her. Die Schwerpunkte gehen dabei auseinander.

Die Kinder des Typs 1 (*Gesundheit/Unversehrtheit*) zentrieren die essenzielle Bedeutung von Gesundheit und Unversehrtheit für die Jünger. Wichtig war vielen Kindern:

»dass die Männer heil rausgekommen sind und dass die gesund und munter sind« (Tabea, 8 Jahre).

Die Kontextanalyse entsprechender Interviews erlaubt auch das Erkennen eines subtilen Zusammenhangs zwischen der Unversehrtheit und Jesus, welcher durch sein Handeln Unversehrtheit gewährleistet.

Typ 2/ zweite Klasse (*Jesu Handeln*) beschränkt sich auf die Fokussierung der Sturmstillung. Höchstens die Kontextanalyse ergibt, dass diese Handlung als Akt der Hilfe gegenüber den Jüngern betrachtet und deswegen aus der bei Letzteren vermuteten Sicht hervorgehoben wird.

Typ 3/zweite Klasse (*Jesu Handeln in der Konsequenz für die Jünger*) verbindet die Elemente Jesu Handeln und Rettung/Gesundheit als Konsequenz des Handelns Jesu für die Jünger. Vereinzelt verwenden Kinder hierzu Schlüsselbegriffe wie »hel-

fen«. In den meisten Fällen des Typs 3 kann die Sinnvoraussetzung – Jesu Handeln entspricht »Hilfe« – syllogistisch aus dem Gesamtmaterial eines Interviews abgeleitet werden. Eine Verwendung des Begriffs durch die Kinder bedeutet dies aber nicht unbedingt.

Die Begründung für die Wahl des aus Perspektive der Jünger zu fokussierenden Motivs ergibt sich im Falle der Befragungen unter Typ 1–3/zweite Klasse meist aus einer Verknüpfung vorher genannter Motive, die z. T. von den Befragten selbst interpretatorisch kombiniert, erweitert oder bewertet werden. Die von den Kindern geäußerten Verstehensweisen gehen damit kaum über das von ihnen vorher Gesagte hinaus, ergänzen Aussagen aber oder können rückwirkend zur analytischen Erklärung/Bestätigung vorheriger Aussagen herangezogen werden.

Aus der Reihe fällt Typ 4/zweite Klasse (*Gegenwart Jesu*). Der ersten Äußerung nach scheint es so, als ob es sich bei der markanten Ausprägung des Typs lediglich um die »jüngerperspektivische« Vertiefung bereits in der ersten Nacherzählung des Medienobjekts auftauchender Thematisierungen handeln würde (gemeint ist hier die Parallelität der Thematisierungen: Jesus ist bei seinen Jüngern/Jesus ist seinen Jüngern ganz nah). Im hinteren Teil der Antwort auf die entsprechende Erzählaufforderung der Interviewer⁸ geht bspw. der achtjährige Jakob dann aber weit über vorherige Aussagen hinaus und integriert freie Assoziationen in seine Argumentation. Er interpretiert die Zuge-

8 Wortlaut der gemeinten Erzählaufforderung: »Und was, glaubst du, war für die Jünger in ihrer Geschichte besonders wichtig?«

wandtheit Jesu auf einen Schwerpunkt hin, der weder im Medium der »Wundererzählung« noch in Jakobs vorherigen Aussagen offensichtlich war. Die Aussage, »auch wenn er noch nicht zu sehen ist, ist er [Jesus] ganz nah« erweitert die aus dem Medium verstandene Wichtigkeit von Jesu Gegenwart um eine Annahme, die exklusiv eigenen Sinnvoraussetzungen des Achtjährigen zu entsprechen scheint. Die geäußerte Annahme muss dabei von Jakob als so fundamental wahrgenommen werden, dass dieser sie in generalisierender Form wiedergibt, statt sie als Erfahrung der Jünger zu markieren.

4.2 Typisierungen der vierten Klasse

Typ 1/vierte Klasse (*Aufhören des Sturms*) beschränkt sich ähnlich wie die Typen 1–3 zweite Klasse auf die Fokussierung eines essentiellen Elements aus vorherigen Erzählpassagen. Im Vordergrund steht hier das Funktionieren der Sturmstillung. Erst die kontextanalytische Berücksichtigung vorheriger Passagen legt die Vermutung nahe, dass der Seesturm als Bedrohung wahrgenommen wird. Demnach würde Jesus durch sein Handeln als mächtiger Retter stilisiert. Die Sturmstillung selbst könnte dann als Akt der Rettung verstanden werden. Demnach bemäße sich ihre Bedeutung am gesundheits- und lebenserhaltenden Effekt.

Die Deutungen zu Typ 2/vierte Klasse (*Jesu Handeln in seiner Folge für die Jünger*) ergeben wenige andere Ergebnisse als Typ 3/zweite Klasse. Allerdings klingt vereinzelt eine emotionale Komponente an, welche die Wichtigkeit von Jesu Handeln betont. Siehe z. B.:

»was wichtig war ... Dass Jesus die beschützt hat (...) ja jetzt war'n sie halt froh, dass Jesus auf'm Schiff war« (Thomas, 10 Jahre).

Hier lohnt sich zudem ein kontextanalytischer Blick. Aus der Befragung war z. B. mehrfach hervorgegangen, dass Jesus für Thomas offensichtlich in einem Konflikt mit der »Normalität« steht. Thomas hatte dabei z. T. so reagiert, dass sich der Eindruck ergeben konnte, er stelle möglicherweise die Tatsächlichkeit des Ereignisses in Frage. Ein Konflikt wird von ihm im Rahmen der Beantwortung der den Perspektivenwechsel anregenden Interviewerfrage jedoch nur am Rande erwähnt. Die Gegensätzlichkeiten im Antwortverhalten des Jungen zeigen, dass Thomas versucht, zwischen geschichtsisernen Perspektiven, denen er sich analytisch annähert, und eigenen Sichtweisen zu differenzieren.

Typ 3/vierte Klasse (*Vertrauen zu Jesus/hoffnungsvolle Erwartungen an Jesus*) hebt sich in zweifacher Weise von den bisherigen Typen ab. Abgesehen von Typ 4/zweite Klasse, betonen die bis jetzt behandelten Typen der Analyseheuristik 3 eher einen grundlegenden Gegenstand des Medienobjekts beziehungsweise der Nacherzählungen und heben ihn für die Jünger hervor. In vielen Interviews läuft die kontextanalytische Verknüpfung von Erzählelementen auch auf einen Beziehungsaspekt zwischen Jesus und seinen Jüngern hinaus. Durch die Stillung des Sturms wendet sich Jesus den elementarsten Bedürfnissen der Jünger zu.

Die Aussagen der Kinder von Typ 3/vierte Klasse besetzen den Beziehungsaspekt zwischen Jüngern und Jesus aber qualitativ und explizit auf einer komplexen emotionalen Ebene. Essentielle Elemente wie Unversehrtheit etc. werden nahezu als selbstverständlich vorausgesetzt. Im Vordergrund stehen somit Hoffnungen bzw. Erwartungen der Jünger.

»Die haben ja gesagt, wir müssen Jesus Bescheid sagen, also müssen sie ja auch ein bisschen schon gedacht haben, dass er ihnen ein bisschen helfen kann« (Jaqueline, 10).

Ein zweiter Punkt in welchem sich Typ3/vierte Klasse (*Vertrauen zu Jesus*) von den anderen Typen unterscheidet, ist das Vorgehen der Kinder zum Zwecke der Herleitung ihres Fokus. Die Befragten gehen nämlich z. T. über das hinaus, was durch das Medium wörtlich vorgegeben war. Sie kombinieren dazu konkrete Elemente aus der Erzählung mit eigenen Kenntnissen/Erfahrungen im Bereich emotionaler Interaktion und abstrahieren/generalisieren auf dieser Ebene. Siehe z. B. folgendes Zitat:

»Jesus war halt so, immer wenn der da war hat man sich auch stark gefühlt« (Sebastian, 10 Jahre).

Vergleichbare Ansätze deuten sich auch in den Aussagen mancher Kinder unter Typ 4 an (*Die Jünger hätten Vertrauen sollen*). Am Beispiel des im Medium hinterfragten Vertrauens werden weitere interpretatorische/teilabstrakte Schlussfolgerungen gezogen. Die neunjährige Kim beispielsweise erweitert den Wortlaut des Mediums um Aussagen darüber, was die Jünger wahrscheinlich dachten, wie sie sich gefühlt haben könnten und welche Lehre sie für ihr Verhalten aus der Erfahrung ziehen konnten. Die Viertklässlerinnen Ruth und Stephanie dagegen wählen eine etwas andere Vorgehensweise und leiten von der Vertrauensfrage ab, was die Jünger vorher hätten tun bzw. wissen müssen. Ruth stützt ihre Argumentation dabei durch die Integration des christologischen Hoheitstitels »Gottessohn«, welcher so im Medium nicht genannt worden war.

»Ja, dass die jünger eigentlich ... die Jünger eigentlich Vertrauen auf Gott und so haben müssten (mbm) weil Jesus halt... Jesus ist halt Gottes Sohn« (Ruth, 10 Jahre).

5. Komparative Bemerkungen zum qualitativen Forschungsprojekt

Wie oben festgehalten, stellen Typen Konstrukte dar, welche keineswegs mit einer *identischen* Erzählstruktur zu verwechseln sind. Interviewpassagen, desselben Typs enthalten lediglich ähnliche *zentrale Motive* oder ähnliche *Thematisierungsregeln*. Abgesehen von der Erkenntnis, dass ein Typ die tatsächliche qualitative Ausgestaltung einer Argumentationsstruktur also ohnehin nur sehr vage beschreibt, finden sich in der hiesigen Erhebung kaum Interviews deren vergleichende Längsanalysen dieselbe Typisierungschronologie aufweisen.

Obwohl sich die einzelnen Interviews altersgruppenintern und altersübergreifend, also bezüglich der aus ihnen hervorgehenden individuellen Verständnispfade und/oder dem Aufbau der Argumentationen so stark voneinander unterscheiden, zeigt der Quervergleich der Kontextanalysen, dass es trotzdem auch einen inhaltlichen Minimalkonsens zwischen allen Verstehensweisen gibt. Um diesen kleinsten gemeinsamen Nenner anzuerkennen, ist interpretatorische Abstraktion und eine Distanz zum spezifischen Duktus der Befragungen verlangt. Das Bindeglied bildet dann *Jesus*, welcher in allen Fällen als *Movens der Befriedigung eines oder mehrerer Bedürfnisse ihn umgebender Menschen* verstanden wird.

Die gewählte Formulierung ist bewusst distanziert. Beispielsweise kann nicht aus jedem Transkript ein inhaltlich

klar besetztes Handeln Jesu als Auslöser für die angesprochene Bedürfnisbefriedigung extrahiert werden. Darum wird Jesus hier so weitläufig als *Movens* bezeichnet. Auch was jeweils als *Bedürfnis* zu verstehen ist, erschließt sich meistens erst auf dem Hintergrund kontextanalytischer Kenntnisse der mit spezifischen Urteilen verbundenen Sinnvoraussetzungen, aus denen das Erkennen eines Bedürfnisses dann abgeleitet werden kann. Ein erstes Unterscheidungskriterium der beiden Altersstufen ist, wie bereits angemerkt, dass die Zweitklässler/innen tendenziell etwas weniger explizit bei ihren Nacherzählungen sind. Das argumentative Zusammenhängen einzelner Erzählelemente wird sprachlich weniger deutlich herausgearbeitet. Auch die Wahl und die Versprachlichungen der eigenen Erlebnisse fallen z. T. so aus, dass eine assoziative Verknüpfung zum Medienobjekt und damit Zweitklässlerinterviews allgemein weniger leicht analytisch nachvollzogen werden können. Trotzdem wird deutlich, dass die befragten Kinder Jesus als jemanden verstehen, der sich den Menschen zuwendet. Die o.g. *Bedürfnisbefriedigung* ist das paraphrasierte Symbol dieser Zuwendung. Mal rückt Jesus zwar mehr als mächtiger Beherrscher des Sturmes in den Vordergrund, in vielen Fällen wird er jedoch explizit als Beziehungswesen hervorgehoben, sodass die eigentliche Sturmstillung bisweilen sogar in den Hintergrund tritt. In Ausnahmefällen wird seine Mittlerrolle zwischen Mensch und Gott angedeutet.

Die Zweitklässler/innen abstrahieren kaum und gehen wenig auf Konflikte ein. Ihre Nacherzählungen weisen sich durch eine hohe semantische Redundanz aus. Auch die Nacherzählungen eigener Erlebnisse führen innerhalb der Erzählstruktur

nicht zu Konfrontationen zwischen persönlichen Wirklichkeitshorizonten und der Wundererzählung. Nur wenige Ausnahmen mindern das Bild eines allzu harmonischen Umgangs mit dem Medienobjekt in der zweiten Klasse.

Die Viertklässler/innen erzählen das Medium unter sorgfältigerer Verknüpfung von Einzelaspekten der Geschichte. Inhaltlich wendet sich Jesus auch hier seinen Jüngern verschiedenartig zu und befriedigt Bedürfnisse, wie bereits der Erhalt von Unversehrtheit oder das Beschützen der Jünger implizieren. Die Sichtweisen auf Jesus gehen aber oftmals über derart grundlegende Aspekte hinaus. Mehr als in der zweiten Klasse wird Jesus als kritische Autorität oder maßgebliches Vorbild verstanden. An dieser Rolle richtet sich in einigen Fällen dann das über die Jünger gefällte Urteil aus. Weitere Konflikte ergeben sich aus dem Abgleich eigener Erlebnisse mit dem Medienobjekt. Durch diesen Abgleich werden informelle Widersprüchlichkeiten sichtbar. Einigen Kinder äußern ihr daraus resultierendes Staunen und ihre kritischen Fragen offen.

Beziehungen und Emotion im Medienobjekt werden von einigen Schüler/innen insbesondere der vierten Klasse intensiv auf ihren Bedeutungsgehalt hin interpretiert und als zentral thematisiert. Dabei abstrahieren Befragte vereinzelt und gehen über die offenkundigen Verbalisierungen der Wundererzählung hinaus. In zwei Fällen verwenden Kinder christologische Hoheitstitel

6. Und jetzt? – ein Ausblick

Mit Hilger verstehen wir den Religionsunterricht als Ort, »an dem junge Menschen lernen, ihre Religion und ihren Glauben

wahrzunehmen, anzunehmen, zu entwickeln, ihn kommunikationsfähig zu machen, also soziale Gestalt zu geben und ihn reflektierend zu verantworten«. ⁹ Um die Wundererzählung im Sinne dieser Zielsetzung in den Religionsunterricht einzubringen, muss in irgendeiner Weise ein Diskurs angeregt werden. Die nahe liegende Methode hierzu ist das Unterrichtsgespräch. Eine erste Stärke dieser Vorgehensweise besteht darin, dass Lehrer und Schüler in ihren Wahrnehmungen füreinander sensibilisiert werden. Den Ausgangspunkt bildet die Wichtigkeit einer individuellen Schulung von *Wahrnehmungskompetenzen*. Unsere Forschungsergebnisse leisten lediglich einen kleinen Beitrag zur Verbesserung der Wahrnehmung von Kindern im Religionsunterricht. Die gewonnenen Erkenntnisse müssen in jedem Fall mit der konkreten Situation einer Klasse abgeglichen und um weitere mögliche Stimmungsbilder und Verstehensweisen ergänzt werden. Das Unterrichtsgespräch bietet sich auch deswegen an, weil eine Förderung religiöser Sprachfähigkeit nur dort gewährleistet ist, wo Kinder regelmäßig zu einer Verbalisierung ihrer Verstehensweisen angeregt werden.

Auf der Grundlage unserer Forschungsergebnisse können auch spezifischere Intentionen verfolgt werden. Im Umgang mit der Wundererzählung waren die Verstehensweisen der befragten Zweitklässler relativ wenig auf Konflikte ausgerichtet. Sowohl die Erzählung eigener Erlebnisse als auch die Nacherzählungen des Medienobjekts gestalteten sich verhältnismäßig reibungsfrei. Widersprüche zwischen dem Normalitätshorizont der Kinder und der Wundererzählung ergaben sich kaum. Stattdessen kann ein elliptisches Wiederkehren zentraler Erzählmotive beobachtet werden. Wichtig war

den Zweitklässlern immer wieder Jesus, welcher sich der elementarsten Bedürfnisse seiner Jünger annimmt. Passend hierzu gehen viele Befragte auf den Zuspruch Jesu ein, demzufolge die Jünger keine Angst zu haben brauchen. Angenommen der Abgleich von Normalitätshorizonten und Rezeptionen der Wundererzählung verlief bei Zweitklässlern tatsächlich so reibungslos wie vermutet, sollten verstandene Botschaften relativ leicht auf das Leben der Kinder übertragbar sein. Jesu Zuwendung und Zuspruch erlauben es den Kindern, eine angstfreie Religiosität zu entwickeln. Die Intention zum Einsatz der Wundererzählung könnte sein, die Kinder in ebendiese Richtung sprachfähig zu machen. Hinsichtlich didaktischer Einbettungsmöglichkeiten sind unterschiedliche Methoden denkbar. Als Beispiel seien Vertrauensübungen aus dem erlebnispädagogischen Bereich genannt. Mit diesen könnte versucht werden inhaltliche Aspekte auf der Ebene leiblicher Erfahrungen zu unterstützen, womit einer Forderung der Religionspädagogin Silke Leonhard (2006) nachgegangen wäre. ¹⁰

Viele Viertklässler interpretierten die Wundererzählung mit einem sensiblen Konfliktbewusstsein. Exemplarisch sei auf die Rolle Jesu als Kritiker, auf subtile Widersprüche zwischen dem eigenen Normalitätshorizont der Kinder und Teilen der Wundererzählung, auf moralische

9 G. Hilger, Wahrnehmungsschulung für die Religiosität Jugendlicher. Ein religionsdidaktisches Projekt im Horizont der enzyklopädischen Frage, in: Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte, Stuttgart 1995, 259.

10 Vgl. S. Leonhard, Leiblich lernen und lehren, Stuttgart 2006, 116f: Leonhard spricht sich für eine Integration leiblichen Lernens in sämtliche schulische Fächer aus.

Urteile über die Jünger sowie auf Fragen der Interviewten an den Text hingewiesen. Perspektivenwechsel ermöglichen es den Viertklässlern, das Medienobjekt gleichzeitig auf andere Schwerpunkte hin zu deuten. Das Erkennen unbequemer Facetten hindert die Interviewten also nicht daran, verschiedene Sinnbotschaften zu verstehen. Genau deswegen dürfen Problematisierungen nicht verkannt oder ignoriert werden. Eine konstruktive Aufnahme von Konflikten in den Religionsunterricht wäre vielmehr wünschenswert. Am Beispiel von Konflikten kann gelernt werden. Die Notwendigkeit neuer Lösungsstrategien fördert im Idealfall das selbständige Denken und die Differenzierungsfähigkeit. Anschauliche Beispiele liefern u. a. die Interviews mit Ruth und Stephanie. Das in der jesuanischen Vertrauensfrage enthaltene Konfliktpotenzial scheint die Mädchen bedingt zu Abstraktionen anzuregen.

Eine Intention zur Verwendung der Wundererzählung in vierten Klassen könnte mitunter die Förderung von religiöser Differenzierungsfähigkeit sein. Die Kinder sollten dabei mit ihren Anfragen an Texte ernst genommen werden. Zum Glauben gehören auch Krisen. Eine ausgeprägte Differenzierungsfähigkeit ermöglicht mehrdimensionale Bewältigungsstrategien und kann ermutigend wirken, einen *Wahrheitsgehalt* christlicher Botschaften trotz kritischer Distanz oder Zweifel anzuerkennen. Gleichzeitig kann eine Diskussion des Textes dazu dienen die Kinder für einen respektvollen Umgang mit den von ihnen zu unterscheidenden Ansichten anderer Kinder zu sensibilisieren. Das Konfliktpotenzial des Textes könnte damit auf eine andere Ebene transportiert und zum Anlass genommen werden, den grundsätzlichen Umgang mit

scheinbar konfligierenden Positionen oder Konflikten in einer Klassengemeinschaft zu thematisieren. Auch dabei könnte man erlebnispädagogische Spiele einsetzen, genauer solche, die nur als Gruppe zu lösen sind und daher Kooperation oder zumindest einen wertschätzenden Umgang mit anderen Lösungsvorschlägen erfordern.

Die Intentionen, welche wir am Beispiel der Wundergeschichte und als religiöse Bildungsansätze für zweite und vierte Klasse formuliert haben, zeigen, wie sich eine Theologie, die von den Verstehensweisen der Kinder ausgeht, gestalten kann. Der Weg hierhin verdeutlicht den mit kindgerechtem Religionsunterricht verbundenen Aufwand. Die detaillierte Ausarbeitung adäquater Didaktikmodelle würde vermutlich nochmals eine ähnlich große Herausforderung darstellen. Letztere war aber nicht das Ziel dieser Arbeit.

Im Gegensatz zu klassisch deduktiven Vermittlungsmodellen erfordert Bildung auf der Grundlage von Interaktion zwischen der von den Kindern hervorbrachten Theologie und Lehrerintentionen eine hohe Flexibilität sowie die Toleranz gegenüber Spannungen. Es gilt zu akzeptieren, dass Lehrinhalte nicht zwingend so umgesetzt werden können, wie sie am Schreibtisch geplant wurden. Ist man aber als Lehrender dazu bereit, sich den Schülerinnen und Schülern gemäß der von Hilger geforderten Wahrnehmungsschulung zu öffnen, wird man auch als Lehrer mit theologischer Ausbildung viel über flexible Deutungsmöglichkeiten zu religiösen Themen und Bibeltexten dazulernen. Unabhängig davon, dass sich mit einer derartigen Kindertheologie die Maximierung von Lernerfolgen erwirken lässt, trägt sie dazu bei, dass der

nach ihrem Modell Lehrende selbst weitergebildet wird.

In diesem Sinne, reihen auch wir uns als Forschende in die Gruppe der Lernenden ein, denn die befragten Kinder haben uns zu neuen Erkenntnissen verholfen.

Literatur

- Flick, Uwe, *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung*, vollst. überarb. u. erw., Neuausg., 6. Aufl., Reinbek bei Hamburg 2002, S. 118 ff.
- Hilger, Georg, *Wahrnehmungsschulung für die Religiosität Jugendlicher ...*, in: Ritter, Werner (Hg.) / Sturm, Wilhelm, *Religionspädagogik und Theologie: enzyklopädische Aspekte*. Festschrift zum 65. Geburtstag für Professor Dr. Wilhelm Sturm, Stuttgart 1988, S. 259.
- Hopf, Christel, *Befragungsverfahren*, in: Uwe Flick / Ernst von Kardoff / Heiner Keupp / Lutz von Rosenstiel (Hg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, Weinheim ²1995, S. 177–188, hier S. 178 f.
- Kruse, Jan, *Reader. Empirische Sozialforschung. Einführung in die qualitative Interviewforschung*, Freiburg 2006, S. 22.
- Leonhard, Silke, *Leiblich lernen und lehren: ein religionsdidaktischer Diskurs*, Stuttgart 2006, S. 116 f.
- Mayring, Philipp, *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, Weinheim/Basel ⁸2003, S. 42–99.