

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

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

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

3.2 Methoden und Beteiligte

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

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

- die biografischen Prozessstrukturen, die während der erfahrenen Verkettung von Lebensereignissen dominant oder konkurrierend sind
- das permanent sich verändernde übergeordnete Strukturieren der eigenen Lebensgeschichte
- die sozialen Erwartungen und Bedingungen des Erzählens der Lebensgeschichte gegenüber anderen (vgl. Schütze, 2016, S. 87).

Das verdeutlicht, dass die Biografieerzählungen keineswegs als Spiegelbild der Realität zu verstehen sind, sondern als Konstrukte, die selbst durch Orientierungsmuster und ihre Entstehungsgeschichte geprägt sind und in dieser Hinsicht als sehr geeignetes Material für das Forschungsvorhaben zu bewerten sind

3.2.1 Stegreifskizze und Narration

Für die Erweiterung des klassischen narrativen Biografieinterviews zu einem grafischen narrativen Biografieinterview gibt es mehrere Gründe. Die Methode des grafischen narrativen Interviews ist eine Kombination der Methode des narrativen Interviews mit einer parallel anzufertigenden Stegreifskizze gemäß der Methode der narrativen Landkarte. Es werden demgemäß zwei Typen von Daten erhoben, zum einen Erzähltexte und Meinungen bzw. Positionen in Form von gesprochenem Wort, zum anderen individuell ausgestaltete Stegreifskizzen, die die Erzählung unterstützen und ergänzen. Die Methode der narrativen Landkarte entwickeln Behnken und Zinnecker am Siegener Zentrum für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung (vgl. Maschke & Hentschke, 2017, S. 118). Sie wird in der Ethnografie und der Sozialraumforschung in Bezug auf Kinder genutzt und im Feld der Beratung und Therapie findet sie in Form eines Diagnoseinstruments Anwendung. Um kenntlich zu machen, dass die Methode der narrativen Landkarte im Forschungszusammenhang auf die Biografieforschung angewandt wird, wird für das Folgende der Begriff des grafischen *narrativen Biografieninterviews* gewählt. Methodisch wird dabei gänzlich der narrativen Landkarte entsprochen.

Ein Vorteil der Methodenkombination besteht in der Aktivierung der Jugendlichen in der Interviewsituation. Zudem mindert das Zeichnen Erzählhemmnisse und unterstützt das Erinnerungsvermögen. Wesentliche Stationen der religiösen Biografie werden nicht nur rein kognitiv sowie über sprachliche Mittel abgerufen und zum Ausdruck gebracht, mit hoher Wahrscheinlichkeit kommt auch ein eher intuitiver Zugang zur Darstellung der Erlebnisse zum Tragen und damit atheoretisches Wissen. In der Auswertung ist deshalb relevant, wie Elemente gezeichnet sind. »Qualitäten in der Darstellung können beispielsweise sein, wie groß die Elemente ausfallen, wie detailliert, ob und wie sie beschriftet wurden u. Ä. Eine zweite Analyserichtung bezieht sich auf die Lage der Elemente innerhalb der Gesamtzeichnung« (Behnken & Zinnecker, 2000, S. 17). Bedeutungen, Relationen und Rangfolgen werden dargestellt, wie die Jugendlichen sie erleben. So werden mit Hilfe der Methode die jeweiligen Sichtweisen auf die Perspektive, die Logik und die Konnotationen der Jugendlichen erkennbar (vgl. Knizia, 2015, S. 100). Generell offenbart die Methode in einem besonderen Maße Handlungs- und Deutungslogiken und enthält emotionale Bewertungen (vgl. Knizia, 2015, S. 101). Hervorzuheben ist zudem der Vorteil, dass die Dimensionen der Aneignung, die sich auf die Erweiterung von Handlungsräumen und deren Vernetzung

beziehen, über die narrativen Landkarten in den Blick kommen. Sie geben Auskunft »über die mannigfachen Ressourcen in den Umweltsystemen [der Jugendlichen], über soziale Beziehungen und Netzwerke, frequentierte Organisationen und Institutionen, daneben aber auch über die Ressourcen, die die gebaute oder auch die natürliche Umwelt für [sie] darstellen« (Knizia, 2015, S. 100). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass aus der Erzählung »die zeitlichen, lebensgeschichtlichen Aspekte stärker hervortreten« (Behnken & Zinnecker, 2000, S. 4) und die Skizze insbesondere den symbolischen Bezugsrahmen und die Art und Weise der Darstellung der Elemente sowie das Erleben und die individuelle Bedeutungszuschreibung abbildet.

Diesen vielversprechenden Möglichkeiten, die die Methode der narrativen Landkarte bietet, stehen auch einige Unwägbarkeiten gegenüber. Zum einen können bei den Jugendlichen Kompetenzängste hinsichtlich der Anfertigung der Skizze entstehen, die sich hemmend auf die Interviewsituation auswirken. Zum anderen ist im Vorfeld schwer einzuschätzen, wie die Aufforderung, eine Skizze anzufertigen, verstanden wird und gleichzeitig ist eine Regulation beispielsweise in Form von Strukturierungsvorgaben immer mit einer Einflussnahme auf das Ergebnis verbunden. Die Zeichnungen unterscheiden sich in Qualität und Detailreichtum und können auch die Form schematischer Darstellungen von Textbausteinen annehmen. Darüber hinaus ist das Risiko von Erinnerungsproblemen gegenüber früheren Lebensräumen und -situationen nicht zu negieren. »Im Bereich der Auswertung narrativer Landkarten [ist zu bedenken, dass] noch einige Entwicklungsarbeit notwendig ist, um den möglichen Ertrag des Verfahrens im Rahmen sozialwissenschaftlicher und biografischer Lebensweltforschung einzuholen« (Behnken & Zinnecker, 2000, S. 16).

Letztlich überwiegen die Vorteile, die aus der Zweidimensionalität der Daten hervorgehen, insbesondere, weil »in der Triangulation [...] die Möglichkeit besteht, die Orientierungsrahmen der Befragten in zwei unterschiedlichen Logiken zum Ausdruck zu bringen: einmal verbal (und damit sequenziell), zum anderen zeichnerisch (und damit der Simultanstruktur des Bildes folgend)« (vgl. Bohnsack, 2011c, S. 47; Maschke & Hentschke, 2017, S. 119) und weil die Praxis des Zeichnens, das *wie* des Zeichenvorgangs, atheoretische Wissensbestände in besonderer Weise hervorzubringen vermag.

Mittels eines Anfangsimpulses werden die Jugendlichen gemäß der vorgestellten Methode aufgefordert, zu allen Stationen, die in ihrem Leben mit Glauben, Religion und Kirche in Verbindung stehen, eine Skizze anzufertigen und zu diesen Stationen Geschichten zu erzählen. Im genauen Wortlaut:

Zeichne bitte einen Plan, der alle Stationen deiner Auseinandersetzung mit deinem eigenen Glauben enthält. Solche Stationen können Feste, Gespräche, Phasen des Nachdenkens, Begegnungen mit anderen Personen, Gruppenerlebnisse, persönliche Glaubenserfahrungen und vieles mehr sein. Denke an Stationen, die nach außen hin für alle sichtbar waren und an solche, die du allein für dich »durchlaufen« hast. Denke an alles, was in deinem Leben mit den Themen Glauben, Religion und Kirche in Verbindung steht. Mir kommt es nicht darauf an, dass die Zeichnung perfekt ist, sondern dass du mir dazu Geschichten erzählst.

Bewusst werden hier alle drei Kategorien Glaube, Religion und Kirche differenziert verwendet, um den Ministrant:innen zu signalisieren, dass es in dem Interview nicht nur um Stationen in und mit der Kirche geht, sondern eben um all das, was im ge-

nannten Themenfeld von Bedeutung ist. Die Auswertung wird Aufschluss darüber zulassen, was als Religion beziehungsweise als religiös und was als Glaubensphänomen angesehen wird. Der Hinweis, dass die Zeichnung nicht perfekt sein muss, soll Hemmnissen entgegenwirken, die beispielsweise durch die Selbsteinschätzung, nicht gut zeichnen zu können, entstehen.

Nach der Erzähl- und Zeichenaufforderung ist es die Aufgabe der Jugendlichen, ihre Erzählung und Zeichnung zu beginnen, laufend erzählrelevante Inhalte zu erinnern und diese in einen Erzählprozess sowie in eine Skizze zu integrieren. In dieser ersten Phase des Interviews werden die Jugendlichen nonverbal in ihren Ausführungen bestärkt, zum Beispiel durch ein Zunicken oder Lächeln und durch kurze verbale Affirmationen, wie ein »aha« oder »mhm«. Fragen zur Erzählung oder zur Skizze werden in dieser Phase nicht an sie gerichtet. Fragen, die die Jugendlichen stellen, werden an sie zurückgegeben. Auf die Frage, an welcher Stelle man mit der Erzählung beginnen solle, erfolgt beispielsweise die Bestärkung, dies selbst zu entscheiden. Die Jugendlichen selbst schließen diese Phase durch bestimmte, gut erkennbare Codes ab. Sie sagen zum Beispiel »Mehr fällt mir jetzt nicht ein«, »Das war es« oder finden ähnliche Schlussätze.

An diese Schlussätze schließt eine zweite Phase des Interviews an, in der ich narrative Nachfragen an die Jugendlichen richte. Möglicherweise wurde eingangs von Personen erzählt, deren Rolle nicht klar aus dem Gesamtzusammenhang hervorging, oder es fällt schwer, Zeichenelemente einer erzählten Situation zuzuordnen. Diese Phase ist eine Phase der Klärung und Präzisierung und beinhaltet auch, dass die Jugendlichen gebeten werden, von bestimmten, bereits erwähnten Ereignissen genauer zu erzählen. Um in dieser Phase für eine Differenzierung zwischen der Originalskizze und einer nachträglich vorgenommenen, möglicherweise größeren Detaillierung zu sorgen, wird zu Beginn dieser Phase eine Klarsichtfolie auf die bisherige Skizze gelegt und Ergänzungen erfolgen ab diesem Moment nur noch mit Folienstiften auf der Folie. Ist auch diese Phase der Interviewführung abgeschlossen, orientiert sich das weitere Gespräch an den vorbereiteten Leitfragen (siehe Anhang).

Die Entwicklung des Leitfragenkataloges erfolgte unter der Anwendung des SPSS-Prinzip nach Hellferich, das die Schritte Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren umfasst (vgl. Hellferich, 2011, S. 182ff.). Eine erste Sammlung an Fragen entstand aus dem freien Assoziieren dazu, welche Themenfelder für die religiöse Aneignung und Entwicklung relevant sein könnten. Dabei spielten mein eigenes biografisches Erleben ebenso wie meine Erfahrungen aus der Auseinandersetzung mit Jugendlichen im Religionsunterricht eine Rolle. Ebenfalls ergaben sich Leitfragen aus der Literatur zur Durchführung der Methode der narrativen Landkarte. Und schließlich wurden nach der Sichtung der Ergebnisse der ersten Erhebungsphase im Sommer 2020 weitere Fragen in den Katalog aufgenommen, um in den folgenden Gesprächen auch Themenfelder zu thematisieren, die sich aus dem bereits erhobenen Datenmaterial als bedeutsam herauszukristallisieren schienen (hierzu gehörte beispielsweise das Themenfeld Interessen und Konflikte).

Dem an die Sammlung anschließenden Schritt der Prüfung der Fragen wurden die Kriterien Kontextualität und Relevanz zugrunde gelegt. Diese werden dadurch wirksam, »dass Fragen gestellt werden [...], auf die hin Sachverhalte in ihrer situativen Einbettung, in ihrem sozialen, institutionellen und persönlichen Kontext sowie im Hinblick auf ihre subjektive (bzw. auch institutionelle) Relevanz geschildert werden«

(Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 128). Außerdem wurden Fragen aus der Liste herausgenommen bzw. überarbeitet, die reine Informationsfragen waren, die nicht dazu beigetragen hätten, Erzählungen zu generieren oder die Ausdruck eines impliziten Wunsches waren, dass meine Vorannahmen bestätigt werden (vgl. Helfferich, 2011, S. 182ff).

Die anschließende Sortierung und die Subsumierung der Fragen erfolgte anhand der Kriterien Offenheit und Spezifität: Die Offenheit, die dadurch eingeholt wird, dass die Interviewpartner:innen »in die Lage versetzt [werden], den zur Diskussion stehenden Sachverhalt aus [ihrer] Sicht zu umreißen bzw. – wo es sich anbietet – die Vorgeschichte dieses Sachverhalts zu erzählen« (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 128), war durch die Triangulation der Methoden, speziell durch die Erzähl- und Zeichenaufforderung zu Beginn des Interviews zwar ohnehin bereits gegeben, sollte aber auch zu Beginn der leifragengestützten Interviewphase eingeholt werden. Eine auf Offenheit angelegte Konnexion zwischen der Biografieerzählung und dem weiteren Interviewverlauf gelingt durch die Aufforderung, zu beurteilen und erzählend zu begründen, welche der zuvor genannten Ereignisse, Personen und Orte der eigenen Biografie von den Jugendlichen aus heutiger Perspektive als besonders wichtig für die eigene religiöse Entwicklung betrachtet werden. In der Spezifizierung dieser Frage, lässt sich an das Erzählte beispielsweise anhand der Fragen »Warum hast du diese Aspekte gewählt?« und »Kannst du mir Geschichten dazu erzählen?« anknüpfen. Die Reihenfolge von der Offenheit zur Spezifität wird auch in den weiteren Themenkomplexen Ministrant:in sein, Gottesbeziehung, Gefühl und Vernunft, Interessen und Konflikte, Reflexion der Glaubensgeschichte Zusammenfassung, Taufe und Zukunft berücksichtigt: Fragen, die ein Themenfeld berühren werden unter einer das Themenfeld öffnenden Frage subsumiert und je nach Passung zur Erstantwort gestellt.

Auf die Wahl der drei Fragen, die das Interview beschließen, wird hier eigens eingegangen. Die erste dieser drei Fragen erfordert eine eigenständige Zusammenfassung des Erzählten durch die Jugendlichen. An dieser Stelle entsteht ein Resümee über die im Interview geleistete Biografiearbeit und die subjektiv reflektierten Kernpunkte der eigenen Entwicklung. Die zweite Frage bezieht sich auf die Bedeutungszuschreibung des Ereignisses der Kindertaufe, die der Entscheidung der Eltern unterlag und aus theologischer Sicht den Beginn des Christseins markiert. Diese Frage zielt darauf ab zu erkennen, wie die Jugendlichen ihr Religiös-Sein deuten. Und zu guter Letzt sollen die Jugendlichen beschreiben, wie sie sich ihren weiteren Weg in der Kirche, im Glauben, im Feld der Religion generell vorstellen. Die Antworten hierauf mögen eine Einschätzung darüber erlauben, inwieweit die Aneignung des Religiösen als abgeschlossen angesehen wird und welche Folgen sich daraus für die weitere Lebensplanung ergeben.

3.2.2 Befragte und Verbindendes

Die Frage, wie Jugendliche sich Religion aneignen und inwiefern sie sich für das Religiös-Sein entscheiden, ist zunächst einmal eine Frage, die sich generell stellt, also im Hinblick auf alle Jugendlichen, von denen man sagen kann, dass sie in irgendeiner Form religiös sind. Für eine sinnvolle Bearbeitung der Forschungsfrage sind Entscheidungen darüber vonnöten, ob Jugendliche unterschiedlicher Religionen oder nur

einer Religion, unterschiedlicher Bildungsmilieus oder nur eines Milieus und unterschiedlicher Orte oder nur eines Ortes in den Blickwinkel genommen werden sollen. Weil das Erkenntnisinteresse vor allem an den im Subjekt festzumachenden Aneignungsprozessen besteht, wird der Versuch unternommen, die Gruppe der Interviewpartner:innen hinsichtlich äußerer Faktoren, beispielsweise der Sozialisation und der Milieus, möglichst homogen zu fassen. Für die genannten Entscheidungsfelder bedeutet dies die Festlegung auf eine Religion, sogar eine Konfession, nämlich das römisch-katholische Christentum, ebenso die Festlegung auf Jugendliche mit gymnasialer Schulbildung und die lokale Begrenzung auf das Erzbistum München und Freising beziehungsweise sogar auf Jugendliche, die in der Stadt München wohnen und dort auch kirchlich gebunden sind. Es scheint besonders interessant, die Aneignungsprozesse im städtischen Raum und damit explizit nicht im ländlichen Raum zu untersuchen, weil dort die religiöse Sozialisation im Allgemeinen schwächer ausgeprägt ist und Grund zu der Annahme besteht, dass subjektive Religionsaneignung mit einer größeren Heterogenität umgebender Lebensvollzüge konfrontiert ist (vgl. Berking et al., 2020; Kunhardt, 2022). Schließlich kann einend von einem ähnlichen sozio-ökonomischen Status der Herkunftsfamilien ausgegangen werden.

Um zu gewährleisten, dass ein gewisses Maß an Identifikation mit der eigenen Religion tatsächlich gegeben ist, werden für die Erhebung katholische Ministrant:innen ausgewählt. Sie üben in der Kirche ein Ehrenamt aus, das mit einem regelmäßigen Besuch von Gottesdiensten und Eucharistiefeiern einhergeht und verfügen mit einer recht hohen Wahrscheinlichkeit aufgrund dieses äußerlichen Glaubensvollzugs über ein gewisses Maß an innerer religiöser Gebundenheit. Im Interesse der Erhebung steht, wie diese Gebundenheit entstanden ist.

Regelmäßig erhebt die Erzdiözese die Anzahl der Ministrant:innen über ein Meldesystem, in dem die Zuständigen für die Ministrant:innenarbeit in den Pfarreien Angaben an das Referat für Ministrantenarbeit und religiöse Bildung weiterleiten. »Gefragt wird [dabei] nicht nur nach der absoluten Zahl der dort aktiven Kinder und Jugendlichen, sondern unter anderem auch, wer in der jeweiligen Pfarrei hauptsächlich für die Ministrantenarbeit zuständig ist, wie alt Leiterinnen und Leiter der Ministrantengruppen sind, sowie Art und Häufigkeit von Treffen oder Veranstaltungen und Aktionen in der Ministrantenarbeit« (Süddeutsche Zeitung, 2020). Neben dem Dienst am Altar treffen sich viele der Ministrant:innen auch zu Gruppenstunden in den Räumen ihrer Pfarrverbände, sie nehmen an Wallfahrten teil oder an mehrtägigen Freizeiten oder Zeltlagern und sie engagieren sich bei Aktionen des Bundes der deutschen katholischen Jugend (BDKJ).

Die neueste Erhebung stammt aus dem Jahr 2020 und ergibt, dass rund 20 200 Ministrant:innen in der Diözese aktiv sind. Diese Anzahl erstreckt sich über 647 Pfarreien, das entspricht 88 Prozent der 735 angeschriebenen Pfarreien. Die Anzahl der Ministrantinnen ist gegenüber der Anzahl der Ministranten relativ ausgeglichen, mit einem Anteil von 53 Prozent üben nur wenig mehr Mädchen als Jungen den Dienst aus. Im Vergleich zu den bisherigen Erhebungen zeigt sich insgesamt, dass die Anzahl im Feld der unter Zwölfjährigen rückläufig ist, was in Korrelation damit zu sehen ist, dass auch die Anzahl der Taufen und Erstkommunionen in den vergangenen Jahren deutlich rückläufig ist (vgl. Lentner & Glodek, 2020). Für die Erhebung ist in diesem Zusammenhang interessant, dass sich Kinder und Jugendliche, die sich für den Ministrant:innendienst entscheiden, sehr wahrscheinlich in einem sozialen Um-

feld bewegen, in dem die meisten anderen Freund:innen andere Freizeitaktivitäten pflegen. Es ist davon auszugehen, dass eine mögliche Gruppendynamik, die zur Anmeldung als Ministrant:in führt, schwächer als noch vor einigen Jahren ausfällt. Das Ministrant:in-Sein, so könnte man sagen, ist zunehmend ein Alleinstellungsmerkmal, etwas Besonderes, und muss sicher auch Anfragen und Infragestellungen angesichts anderer Möglichkeiten der Freizeitgestaltung standhalten.

Gleichzeitig bindet das Dasein als Ministrant:in weniger zeitliche Ressourcen als noch vor einigen Jahren: Die meisten Ministrant:innengruppen treffen sich einmal im Monat. Anstelle zeitlich dichter, regelmäßig terminierter Kleingruppen-Treffen werden zudem vermehrt altersgemischte Ausflüge und Aktionen geplant (vgl. Lentner & Glodek, 2020). Somit dürften auch Freizeitaktivitäten mit nicht kirchlich gebundenen Freunden möglich sein und der Ministrant:innendienst kann als weniger bindend und verpflichtend im Sinne einer regelmäßigeren Teilnahme an Veranstaltungen wahrgenommen werden. Anders: Das Maß an Freiwilligkeit und Eigeninitiative für den Dienst steigt, weil Regelmäßigkeit und Gewohnheit abnehmen.

Und obwohl auch der Anteil der Jugendlichen unter 16 Jahren sinkt, die eine Aufgabe als Gruppenleiter:in wahrnehmen, ist die Anzahl der Gruppenleiter:innen im Vergleich zur Erhebung im Jahr 2015 insgesamt gestiegen. Der Großteil der Gruppenleiter:innen bewegt sich altersmäßig dabei in der Spanne von 16 bis 27 Jahren. In dem Flyer, in dem die Fachstelle für Ministrant:innenarbeit die Ergebnisse präsentiert, wird dieses verstärkte Engagement damit begründet, dass gelungene Verantwortungsübernahme zu einem längeren Engagement in den Pfarreien führe. Ob und inwiefern sich Verantwortungsübernahme und die Dauer der Ausübung eines kirchlichen Engagements auf die religiöse Aneignung auswirken, ist eine Frage, die sich nach Auswertung aller Ergebnisse aufgreifen lässt.

Um Zugang zu dem Feld der Ministrant:innen zu gewinnen, wurde zunächst der Weg über die Jugendseelsorger:innen in den Pfarreien und Dekanaten gewählt. Mit Hilfe eines Handouts, das über Markus Lentner, bis Mai 2021 Referent für Ministrant:innenarbeit und religiöse Bildung in der Erzdiözese München und Freising, und über die Bereichsleiter der kirchlichen Jugendarbeit in der Diözese verschickt werden, konnten sie auf mögliche Gesprächspartner:innen zugehen und so sollten diese durch direkte Ansprache der ihnen vertrauten Personen gewonnen werden. Aufgrund strikter Corona-Kontakt- und -Versammlungsverbote von März 2020 bis Mai 2020 waren persönliche Treffen mit verschiedenen Kontaktpersonen nicht gestattet, so dass ich keinen direkten Kontakt zu dem Feld aufnehmen konnte. Sie stellte sich und ihr Forschungsanliegen den Jugendlichen aber mittels eines per Link geteilten Videos vor. In dieser Phase der Interviewvorbereitung waren Jugendliche zu einer Teilnahme nur schwer zu bewegen. Die Gründe hierfür schienen in der empfundenen Intimität in Bezug auf das Sprechen über den eigenen Glauben und der damit einhergehenden hohen Hemmschwelle zu liegen. Dazu kam das Ereignis der Corona-Pandemie und der strikte Lockdown, der Aufmerksamkeit und Ressourcen auch der Jugendlichen in hohem Maße band und sie dazu zwang, gewohnte Abläufe, u.a. auch den regelmäßigen Kirchenbesuch und das religiöse Eingebundensein, aufzugeben oder zu modifizieren. Zudem war die Zusage zu einem Interview mit der Unplanbarkeit der Durchführung und somit mit einer unbestimmten Wartezeit auf das Gespräch verbunden. Die Möglichkeit einer Durchführung über ein Online-Konferenztool lehnte ich ab, weil zum einen die Methode der narrativen Landkarte auf diesem Wege nicht unmittelbar

umzusetzen gewesen wäre und die Sorge im Raum stand, dass auch die Qualität und Intensität der Erzählung im Vergleich zu einer Erzählung in der unmittelbaren Begegnung gemindert sein könnte. Im Zuge einer zweiten Erhebungsphase nahm ich an einer Online-Veranstaltung des Ministrantenverbandes zur Ausbildung von Oberministrant:innen teil und schrieb darüber hinaus schließlich solche Ministrant:innengruppen direkt an, von denen sich auf den Homepages der jeweiligen Pfarreien eigene E-Mail-Adressen fanden. Dieses direkte Anschreiben zog auf unmittelbarem Wege ausgefüllte und unterschriebene Einverständniserklärungen nach sich.

Im Mai und im Juni 2020 sowie im Juni, Juli und November 2021 wurden insgesamt 13 Interviews erhoben, davon wurden neun mit Ministrantinnen und vier mit Ministranten geführt. Obwohl in der Diözese der Anteil der Ministrantinnen nur leicht überwiegt (vgl. Lentner & Glodek, 2020, S. 2), erforderte ihre Gewinnung für ein Interview einen höheren Einsatz. Weil sich zunächst fast ausschließlich Mädchen meldeten, wurde die Suche schließlich auf Jungen eingeschränkt. Als Voraussetzung für die Teilnahme waren in allen Erhebungsphasen folgende Kriterien gegeben: Die Ministrant:innen sollten zwischen 14 und 18 Jahren alt sein und das Gymnasium besuchen. Dies gewährleistete, dass im Hinblick auf ihre Sozialisation ein Grundmaß an Vergleichbarkeit gegeben ist. Das Durchschnittsalter innerhalb der Stichprobe betrug zum Zeitpunkt der Erhebung 15,23 Jahre.¹ Alle Interviewpartner:innen waren wohnhaft in der Stadt München und engagierten sich auch in einer Pfarrei innerhalb der Stadtgrenzen. Die Interviews fanden in den meisten Fällen in den jeweiligen Pfarreien vor Ort statt, meist bei gutem Wetter im Außenbereich. Einzelne Interviews wurden auch an öffentlichen Orten geführt, zum Beispiel in einem Café oder einem Park. Alle Ministrant:innen wurden jeweils nur einmal interviewt, wobei sich die Interviewdauer von 45 Minuten bis 90 Minuten erstreckte. Alle Interviews des Samplings wurden unter Verwendung des Programms MAXQDA für die Auswertung vollständig transkribiert.

3.2.3 Forschungsrolle und Privilegien

Als Gymnasiallehrerin für das Fach katholische Religion bin ich im Gespräch über religiöse, oft als intim empfundene Themen mit Jugendlichen versiert, bringe aber auch eigene Anteile in den Forschungsprozess mit ein. Ich bin mir bewusst, dass ich über explizites und implizites Wissen nicht nur in der Kommunikation mit Jugendlichen verfüge, sondern auch in Bezug auf Religion, Glaube und Kirche sowie religiöse Aneignungsprozesse, wie ich selbst einen durchlaufen habe und im Sinne lebenslangen Lernens weiterhin durchlaufe. Darüber hinaus weiß ich, dass ich ein »soziales Phänomen immer auf der Grundlage der Erfahrungen, des Standorts [erfasse], d.h. in Relation zu [meiner] Erfahrung, sozialhistorische[n] Einbindung und wissenschaftliche[n] Sozialisation und – noch zugespitzter formuliert – [meiner] Handlungspraxis« (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 282). Ich habe in meiner Jugend selbst eine Affinität gegenüber religiösen Themen und jugendpastoralen Angeboten, beispielsweise im Zuge der Firmvorbereitung, wahrgenommen, war aber im Jugendalter weder in einer kirchlichen Jugendgruppe noch als Ministrantin aktiv und auch keine regelmäßige Gottesdienstbesucherin. Erst mit Studienbeginn im frühen Erwachsenenalter habe

1 Genauer: 14 Jahre: viermal; 15 Jahre: fünfmal; 16 Jahre: zweimal; 17 Jahre: einmal; 18 Jahre: einmal.

ich mich in der kirchlichen Jugend-Verbandarbeit engagiert. Mittlerweile bin ich mit Strukturen, Angeboten und Orten der Jugendpastoral in München vertraut. Dennoch unterscheidet sich die Form meine religiösen Aneignungsprozesses strukturell deutlich von dem der Ministrant:innen.

Das in meiner eigenen Biografie entstandene Vorwissen zu den verschiedenen Facetten des Forschungsthemas kann und soll nicht expliziert werden. Dies würde die »Tragweite dieses Vor-Wissens rationalistisch [domestizieren] und [verharmlosen] und die Einsicht in die Notwendigkeit einer komplexeren Kontrolle [verhindern]« (Bohnsack, 2021, S. 216). Vielmehr ist die Reflexion der Eigenanteile an der Interpretation Bestandteil der angewandten Methodologie, die auf komparativen Analysen mit Vergleichshorizonten anderer Daten und anderer Interpret:innen basiert. Dabei gilt zu berücksichtigen, dass meine »Seinsgebundenheit« (vgl. Bohnsack, 2021, S. 213) umso weniger Gewicht einnimmt, desto »mehr Fälle in die komparative Analyse einbezogen werden [und] desto tiefer [...] die theoretischen Abstraktionen im empirischen Material verankert« (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 282) sind.

Das Verstehen der Aussagen, die die Jugendlichen tätigen, und das Verstehen der Orientierungsschemata unterliegen der »idealisierende[n] Unterstellung, dass es möglich sein wird, eine Kongruenz herzustellen zwischen dem ›Orientierungsschema‹ des Handelnden und dem ›Analyseschema‹ des ihn interpretierenden ›Mitmenschen‹« (Bohnsack, 2012, S. 122; vgl. Schütz, 1971, S. 216). Ähnlichkeiten zwischen meinem Relevanzsystem und den Relevanzsystemen der Jugendlichen sind dabei von Vorteil und dennoch mit Vorsicht zu handhaben.

Gegenüber den Jugendlichen verfüge ich über Privilegien, die mir Macht verschaffen und für ein Ungleichgewicht in der Interviewsituation sorgen. Diese Privilegien ergeben sich aus den Faktoren Alter, Status und theologisches Wissen. Um mit dieser Macht verantwortungsbewusst umzugehen und ein größtmögliches Maß an Augenhöhe herzustellen, erfolgte vor der ersten Kontaktaufnahme mit den Jugendlichen eine Reflexion der Situation anhand des A-B-C-D-Approach nach Novak, der sich als Vierschritt auf die Bewertung (assessing), den Ausgleich (balancing), das Klarstellen (clarifying) und die Dekonstruktion (deconstructing) von Privilegien bezieht (vgl. Novak, 2019, S. 23).

Tab. 2: Reflexion anhand des ABCD-Approachs

ABCD-Approach	
Assessing Bewertung von Privilegien	Balancing Ausgleich von Privilegien
<ul style="list-style-type: none"> • Autorität als Erwachsene • Autorität als Lehrerin • Autorität und Erfahrung als Religionslehrerin • Autorität als Engagierte in der kirchlichen Jugendarbeit • Autorität als Forscherin • Geüßtheit in (religiösen) Gesprächssituationen (mit Jugendlichen) • Führungsrolle durch Initiative zum Gespräch 	<ul style="list-style-type: none"> • Angewiesenheit der Forscherin auf die Hilfe der Jugendlichen • Transparenz in der Interviewstrukturierung und Gesprächsregeln • Geduld gegenüber der Gesprächsführung der Jugendlichen • Entscheidungshoheit der Jugendlichen gegenüber den Inhalten • Möglichkeit eines Bedeutungsgewinns des Interviews für die Jugendlichen selbst

ABCD-Approach	
Clarifying Klarstellen von Privilegien	Deconstructioning Dekonstruktion von Privilegien
<ul style="list-style-type: none"> • Bewertung nicht Gegenstand der Forschung • Offenheit gegenüber den Interviewpartner:innen und ihren Erzählungen • Offenheit gegenüber einer Infragestellung der eigenen Haltung 	<ul style="list-style-type: none"> • Verschweigen der Tätigkeit als Lehrerin und als Engagierte in der kirchlichen Jugendarbeit • Übergabe der Gesprächsentwicklung an die Jugendlichen • Orientierung an den Aussagen der Jugendlichen

Ich verschwieg im Forschungszusammenhang meine Tätigkeiten als Gymnasiallehrerin und mein kirchliches Engagement und trat »nur« als Wissenschaftlerin in Erscheinung, um Statuszuschreibungen und Interessenunterstellungen von Seiten der Jugendlichen zu vermeiden, die dem offenen Erzählen hinderlich gewesen wären. Denn »in being consciously or unconsciously aware of the privileges of the researcher, research participants might also have prejudices against them« (Novak, 2019, S. 42). Ich war mir darüber bewusst, dass ich dadurch die Jugendlichen in deren Wahrnehmung der Situation beeinflusste, kam aber zu dem Abwägungsergebnis, dass dieses Verschweigen auch den Jugendlichen eher zum Vorteil gereichen würde, weil es zu einem als geringer wahrgenommenen Statusunterschied und damit möglicherweise zu einer für sie angenehmeren und leichter zu bewältigenden Gesprächssituation führen würde.