

Zweitveröffentlichung



Lorenzen, Stefanie

Fallstudien in der Religionspädagogik : Kritische Punkte ihrer Konstruktion und Rezeption

Datum der Zweitveröffentlichung: 05.09.2024

Verlagsversion (Version of Record), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-979116

Erstveröffentlichung

Lorenzen, Stefanie (2022): „Fallstudien in der Religionspädagogik : Kritische Punkte ihrer Konstruktion und Rezeption“. In: Praktische Theologie : Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur, Jg. 57, Nr. 4, S. 211-217, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, doi: 10.14315/prth-2022-570406.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Fallstudien in der Religionspädagogik

Kritische Punkte ihrer Konstruktion und Rezeption

Stefanie Lorenzen

Überblick

Der Beitrag reflektiert anhand zweier Beispiele aus der religionspädagogischen Unterrichtsforschung auf kritische Punkte in der Arbeit mit Fallstudien. Analysiert werden Fragen der Falldefinition, der Generalisierung, des Theorie-Empirie-Verhältnisses und des erkenntnisleitenden Interesses. In allen diesen Punkten hängt die Qualität von Fallstudien an der Balance zwischen der Widerständigkeit des Einzelphänomens und der für die Aussagekraft notwendigen Komplexitätsreduktion.

1. Einleitung

»Fallstudien für sich allein sind Zufallsergebnisse. Mehrere Fallstudien im Vergleich kann niemand mehr verdauen.«¹ Dieser »polemische[] Auftakt«² des Erziehungswissenschaftlers Hans Brügelmann macht auf ein zentrales Problem aufmerksam: Wie gelingt der Spagat zwischen der Tiefe und Komplexität eines oder mehrerer Fälle und der Reduktion dieser Fälle auf die notwendig pauschalisierende Darstellung *typischer* Handlungsmuster und Prozessabläufe, die zum Verstehen der beteiligten Personen und ihres Verhaltens beitragen?

Um dieser Frage für das Gebiet der Religionspädagogik auf den Grund zu gehen, wähle ich zwei einschlägige Fallbeispiele aus, d.h. zwei religionspädagogische Forschungsprojekte, die mit Fallanalysen gearbeitet haben: zum einen die »Innenansichten des Religionsunterrichts«, verfasst von einem Team um Rudolf Englert³; zum anderen zwei als Fallstudien veröffentlichte Beiträge von Thorsten Knauth, z.T. in Zusammenarbeit mit Dörthe Vieregge.⁴ Für die »Innenansichten« spricht die intensive Rezeption in der deutschsprachigen religionspädagogischen Fachwelt. Ohne hier konkrete Zahlen nennen zu können, dürfte es sich bei der sogenannten Englert-Studie um eine der einflussreichsten qualitativen Arbeiten der letzten Jahre handeln. Die Beiträge von Knauth halte ich für interessant, weil sie im Rahmen eines europäischen Großprojektes zu verorten sind: REDCo steht für »Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries«.⁵ Hier wird eindrucksvoll vorgestellt, wie religionspädagogische Fallstudien auf internationaler Ebene koordiniert und vergleichend angelegt werden können.

¹ Hans Brügelmann: Ein polemischer Auftakt: Zehn Thesen zum Widersprechen, in: Dietlind Fischer (Hg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Bericht über eine Tagung des Comenius-Instituts Münster, 14.-16. September 1981 in Bielefeld-Bethel, Konstanz 1982, 20f, hier 20.

² Ebd.

³ Vgl. Rudolf Englert/Elisabeth Hennecke/Markus Kämmerling: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014.

⁴ Vgl. Thorsten Knauth: »Dialogue on a Grassroot Level. Analysing Dialogue-oriented Classroom Interaction in Hamburg RE, in: Ina ter Avest/Dan-Paul Josza/Thorsten Knauth/Javier Rosón/Geir Skeie (Hg.): Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries, Münster/New York/München/Berlin 2009, 110-133; Thorsten Knauth/Dörthe Vieregge: Religious Diversity and Dialogue in Religious Education. A Comparative Case Study in Duisburg and Hamburg, in: Julia Ipgrave/Thorsten Knauth/Anna Körs/Dörthe Vieregge/Marie von der Lippe (Hg.): Religion and Dialogue in the City. Case Studies on Interreligious Encounter in Urban Community and Education, Münster/New York 2018, 183-229.

⁵ <https://www.awr.uni-hamburg.de/forschung/beendete-forschungsprojekte/redco.html> (22.02.2022).

Erst während der Analyse fiel auf, dass die allesamt am Hochschulort Duisburg entstandenen Studien *implizit* auch einen vergleichbaren inhaltlichen Themenbereich umkreisen, den man mit dem Oberbegriff der Positionalität bezeichnen könnte. In den »Innenansichten« steht dies im Kontext einer Fragestellung zum religionsdidaktischen Ansatz der Korrelation, die Studien von Knauth sind eingebettet in Forschungen zum Dialoggeschehen im Religionsunterricht. Für die oben formulierte Frage nach der Balance zwischen detailreicher Einzelanalyse und verallgemeinernder Reduktion bieten beide Studien gutes Anschauungsmaterial.

2. Kritische Punkte in der Arbeit mit und Rezeption von Fallstudien in der Religionspädagogik

Die folgenden, durch eine vergleichende Durchsicht und die Hinzuziehung einschlägiger Methodenliteratur herausgearbeiteten Fragen bezeichne ich als kritisch, weil sich an ihnen Wesentliches hinsichtlich der Qualität von Fallstudien entscheidet.

2.1 Was ist ein Fall?

Wie in der einleitenden »Polemik« formuliert, stellt die Frage der Generalisierung von Fällen eines der Hauptprobleme in der Arbeit mit Fallstudien dar. Hier hilft es, zunächst eine noch grundlegendere Frage anzugehen: Was ist überhaupt ein Fall in der Religionspädagogik? Ganz allgemein kann man sagen, dass ein Fall »etwas ›repräsentieren‹ soll«⁶. Die Einheit des Falls richtet sich also nach dem Gegenstand, den er repräsentiert. Daher können höchst unterschiedliche Einheiten zu einem Fall werden. Am weitesten geht hier vielleicht die Grounded Theory Methodologie, in der »Ereignisse und Vorfälle, die Indikatoren für theoretisch relevante Konzepte sind«, gesammelt werden.⁷ Manche Verfahren sind dabei von vornherein auf größere Falleinheiten ausgerichtet – man denke etwa an Fallstudien zu religiösen Biographie- oder Bildungsverläufen. Ungeachtet dessen gilt aber: Ein Fall ist, was etwas repräsentiert, das im Fokus der Untersuchung steht. In diesem Sinne kann man auch die »Incident-Analyse« verstehen, die Knauth im Rahmen von REDCo vorstellt: Das Verfahren bezieht sich auf die Auswahl von videografisch dokumentierten Unterrichtsausschnitten, die im Rahmen der Forschungsfrage relevant erscheinen. Ein weiteres Kennzeichen ist, dass diese Sequenzen Aufschlüsse über tiefer liegende und damit *allgemeinere* Strukturen versprechen – Knauth zitiert das Bild von der Spitze des Eisbergs.⁸

Die Spitze des Eisbergs

Von einem methodisch anders gelagerten Ansatzpunkt ausgehend, gibt es in den »Innenansichten« ganz unterschiedliche Formen von Fällen: Kurze, zusammenfassende Beschreibungen von Unterrichtsstunden dienen als »Ankerbeispiele« zur Veranschaulichung von Dimensionen korrelativer Varianten;⁹ zusammenfassende Verweise auf ganze Unter-

⁶ Vgl. Aglaja Przyborski/Monika Wohlrab-Sahr: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, München 2014, 177.

⁷ Anselm Strauss/Juliet Corbin: Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim 1996, 164.

⁸ Vgl. Thorsten Knauth: Incident Analysis – a Key Category of REDCo Classroom Analysis. Theoretical Background and Conceptual Remarks, in: Ina ter Avest/Dan-Paul Josza/Thorsten Knauth/Javier Rosón/Geir Skeie (Hg.): Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries, Münster u.a. 2009, 17-27, hier 23f.

⁹ Vgl. Englert/Hennecke/Kämmerling 2014, 51-66.

richtsreihen sind Belegmaterial für die korrelative Typologie;¹⁰ anhand kontextualisierter Transkriptionen einzelner Unterrichtssequenzen werden korrelationsförderliche oder -hinderliche Faktoren herausgearbeitet.¹¹ Und schließlich: Im Rahmen der *Datenauswertung* arbeitete die Gruppe auch mit Fallanalysen nach der Methode der Objektiven Hermeneutik – hier ist die gesamte Unterrichtsstunde als ein Fall zu betrachten.¹²

2.2 Was ist das Allgemeine am Fall?

Wie oben angedeutet, werden schon durch die Fallauswahl Hinweise darauf gegeben, inwiefern sich damit etwas Allgemeines verbinden soll. Ethnographische Zugänge wie etwa die »dichte Beschreibung« beanspruchen »Generalisierungen im Rahmen eines Einzelfalls«¹³, indem sie diesen so detailliert wie möglich mit seinem Hintergrund verknüpfen. Hier ermöglicht das Moment der Fremdheit die notwendigen Kontraste in der Rezeption, bei anderen methodologischen Zugängen werden diese Kontrastierungen durch bestimmte Methoden eingeholt und können sich sowohl auf einen Kontrasthorizont als auch auf andere Fälle beziehen. Immer aber geschieht die Generalisierung durch gezielten Vergleich.¹⁴

Um gute Vergleichsmöglichkeiten zu erhalten, ist ein bewusst ausgewähltes Sample entscheidend,¹⁵ denn nur auf dieser Grundlage ist es möglich, »die Strukturiertheit des Phänomens und das Spektrum seiner Ausprägungen zu erfassen«¹⁶, also »konzeptuelle Repräsentativität«¹⁷ zu erzielen. Je mehr Vergleiche gezogen werden können, desto differenzierter und variantenreicher kann das mit Hilfe der Fälle untersuchte Phänomen beschrieben werden. Ein Mehr an Fallzahlen stellt also durchaus eine bessere Basis für Generalisierungen dar, aber diese Generalisierungen beziehen sich *nicht auf Verteilungen innerhalb einer Population*, sondern auf die *Spezifikation* des Untersuchungsgegenstandes. Für die Grounded Theory formulieren Strauss und Corbin treffend: »Beim Generalisieren auf größere Populationen, [sic!] versuchen wir nicht als solches zu generalisieren, sondern zu spezifizieren.«¹⁸ Yin spricht von einer »Replikationslogik« im Sinne eines Experiments, in dem die Ausprägung eines Phänomens unter je unterschiedlichen Bedingungen vergleichend »getestet« wird.¹⁹

Eben diese Art des Samplings nutzen Knauth und Vieregge.²⁰ Zwar umfasst ihr Sample mehrere Schulen in den beiden Städten Duisburg und Hamburg, in dem Artikel selbst, der den Beginn eines größeren Projekts markieren soll, wird aber nur je eine Gymnasialklasse in den beiden Städten hinsichtlich ihrer dialogischen Interaktion verglichen.²¹ Da es sich hierbei um kontrastive Fälle handeln soll, besteht die Vorhersage des »Experiments« darin, dass sich die beiden kontextuellen Settings in Duisburg und Hamburg unterschiedlich auf

Generalisierung durch Vergleich

¹⁰ Vgl. a.a.O., 66-73.

¹¹ Vgl. a.a.O., 137-186.

¹² Vgl. a.a.O., 36-38.

¹³ Clifford Geertz: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt a. M. 1987, 37.

¹⁴ Vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 32-34, 359.

¹⁵ Vgl. a.a.O., 177-180.

¹⁶ A.a.O., 180.

¹⁷ A.a.O., 33, mit Bezug auf Jörg Strübing.

¹⁸ Strauss/Corbin 1996, 161.

¹⁹ Vgl. Robert K. Yin: Case Study Research and Applications: Design and Methods, Los Angeles u.a. 2018, 55.

²⁰ Vgl. Knauth/Vieregge 2018, 184 FN 1.

²¹ Vgl. a.a.O., 184.

die dialogische Interaktion auswirken.²² Diese Fragestellung ist *methodisch* innovativ, weil hier auf ethnografischem Weg der Einfluss struktureller Komponenten auf unterrichtliche Interaktion ausgeleuchtet wird, aber auch *inhaltlich* kommt sie der oft geforderten Kontextorientierung für den Religionsunterricht entgegen. Am Ende wird konstatiert: Das »konfessionelle« Setting in Duisburg wirke sich negativ auf die interreligiöse Dialogbereitschaft der Schülerinnen und Schüler aus, während im Fall Hamburg Dialoge unter Einbezug authentischer Positionen zu beobachten seien.²³ Wie dabei bestimmte Mechanismen hinsichtlich der Zusammensetzung und Erwartungshaltung der Schülerinnen und Schüler greifen, dafür liefert die Untersuchung interessante Hypothesen. Dass sich diese überaus komplexen Mechanismen aber auf der Grundlage von zwei Beispielen auf ganze Regionen ausdehnen lassen,²⁴ ist meines Erachtens eine zu weitgehende Generalisierung, auch innerhalb der *qualitativen* Generalisierungslogik.

2.3 Wie wird das Verhältnis von Theorie und Fall gestaltet?

Zwar spielt die »theoretische Sensibilität« – also die durch bestimmte Techniken zu fördernde konzeptuelle Wahrnehmungsschärfe – in der Grounded Theory Methodologie eine wichtige Rolle, insbesondere in den frühen Veröffentlichungen propagieren die Autoren aber ein induktives Vorgehen. Immer wieder ist vom »Emerging« der zentralen Kategorien die Rede, ihrem »Auftauchen« aus dem Material. Das führt dazu, dass Ungeübte in der Flut der so generierten Codes förmlich zu ersticken drohen.²⁵ Dementsprechend kommt die Überschrift zum zweiten Kapitel der »Innenansichten« auch nicht von ungefähr: »Kann Unterrichtsforschung etwas »sehen«, was ich nicht schon weiß?«²⁶ Anlass der Frage ist ein Problem der Forschungsgruppe: Zunächst gelingt es offenbar nicht, »die Fülle der Varianten in einer wirklich nachvollziehbaren Weise auf Basistypen herunterzukürzen«²⁷. Deshalb schlägt die Gruppe »den umgekehrten Weg ein und konstruiert[] erst einmal drei kleinste gemeinsame Nenner«²⁸, die dann sozusagen die Brille für die erneute Analyse des Materials bilden. Die Konstruktion dieser »Nenner« geschieht durch Anleihen, nicht aber direkte Übernahmen aus der theoretischen Literatur zur Unterrichtsforschung²⁹ – ein gutes Beispiel für den Umgang mit Theorie im Sinne der theoretischen Sensibilität.

Es handelt sich hier um eine typische Problemstellung samt erfolgreicher Lösungsstrategie: Einerseits ist das sorgfältige und möglichst offene »Durchkämmen« des Materials notwendig, um eine hohe Vertrautheit zu erzielen und Ideen zu generieren; andererseits gelingt es auf diese Weise *allein* nicht, einen analytischen Zugang zum Material zu erhalten, für den eine gewisse Distanz zu den Daten notwendig ist. Wenn dieser Zugang aber durch die

Theoretische Sensibilität gewinnen

²² Vgl. ebd.

²³ Vgl. a.a.O., 203f, 220f, 224f.

²⁴ So recht deutlich in Thorsten Knauth: Kontextbezogene Unterrichtsforschung – Ansätze, Methoden und Ergebnisse, in: Mirjam Schambeck/Ulrich Riegel (Hg.): Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung, Freiburg 2018, 158-178, hier 176.

²⁵ Vgl. Udo Kelle: The Development of Categories: Different Approaches in Grounded Theory, in: Antony Bryant/Kathy Charmaz (Hg.): The SAGE Handbook of Grounded Theory, Los Angeles/London/New Delhi et al. 2007, 191-213, hier 191-198.

²⁶ Englert/Hennecke/Kämmerling 2014, 21.

²⁷ A.a.O., 49.

²⁸ Ebd.

²⁹ Vgl. a.a.O., 41-49.

Entscheidung für eine fokussierte Fragestellung³⁰ gelegt ist, profitiert man von der guten Materialkenntnis und kann »mit den Daten spielen«.

Auf Basis dieser ersten thematischen Schneisen fällt es dann auch leichter, die einzelnen Fälle mit passenden Theorien in Verbindung zu bringen und dadurch eine erhöhte Aussagekraft der Ergebnisse zu erzeugen, indem auch hier wieder Vergleichshorizonte etabliert werden. Diese starke Verknüpfung von Empirie und Theorie, hier vor allem: von beobachteter Unterrichtspraxis und dem Modell der Korrelation, zeichnet die »Innenansichten« besonders aus;³¹ aus ihr heraus werden Hypothesen gebildet und dann wiederum mit dem Material in Verbindung gebracht, was dann zu feineren Differenzierungen und Modifikationen führt.³²

2.4 Wie stark prägt das erkenntnisleitende Interesse die Ergebnisdarstellung und -rezeption?

Zwar eilt sozialwissenschaftlicher Forschung der Ruf voraus, normative Urteile zu scheuen, spätestens im Kontext religionspädagogischer Fragestellungen kommt man allerdings kaum umhin, sich mit den erkenntnisleitenden Interessen und der Normativität der Begrifflichkeiten zu beschäftigen, die »hinter« Fallstudien stehen.

Wenn im REDCo-Projekt danach gefragt wird, was den Dialog im Klassenzimmer fördert oder behindert, dann vor dem Hintergrund eines positiv aufgeladenen und daher favorisierten Dialogbegriffs.³³ Wenn das Forschungsteam um Rudolf Englert danach fragt, wie Korrelation im Unterricht umgesetzt wird, dann ist klar, dass Korrelation prinzipiell wünschenswert ist. Bereits diese Art der Fragestellung impliziert also, dass Abweichungen von Dialog oder Korrelation defizitär erscheinen. Das ist an sich nicht verwerflich, sollte aber mitreflektiert werden: In den »Innenansichten« wird z.B. der normative Aspekt des zugrunde gelegten Korrelationsmodells *explizit* eingeführt,³⁴ gleichzeitig sollen diejenigen Unterrichtsstrategien, die durch diesen Einbezug als *nicht* korrelativ ausgesondert werden, ihre Berechtigung erhalten und stärker profiliert werden.³⁵

**Normativität
mitreflektieren**

Die Frage ist allerdings, ob es dann *tatsächlich* gelingt, diese Abweichungen als gleichberechtigte Varianten aussehen zu lassen. Das aber hat auch etwas mit latent wirkenden Diskursen im Hintergrund zu tun. Würde man beispielsweise eine Studie zur Rezeption der »Innenansichten« anstellen, dann stünde das Stichwort »Versachkundlichung« vermutlich ganz oben auf der Liste einschlägiger Assoziationen.³⁶ Mit der These von der »Versachkundlichung« des Religionsunterrichts ist gemeint, dass die christliche Tradition nicht, wie im korrelationsdidaktischen Ideal vorgesehen, als Geltung beanspruchende Größe behandelt wird,³⁷ sondern im Sinne eines neutralen Gegenstandes, über den es zu

³⁰ Vgl. *Anselm Strauss*: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung, München 1991, 217-220.

³¹ Vgl. Englert/Hennecke/Kämmerling 2014, 39-104.

³² Vgl. a.a.O., 105-135.

³³ Vgl. Knauth 2009, 111f, Knauth/Vierегge 2018, 185f.

³⁴ Vgl. Englert/Hennecke/Kämmerling 2014, 100-104.

³⁵ Vgl. a.a.O., 104.

³⁶ Das hat auch mit flankierenden kleineren Veröffentlichungen im Umfeld der Studie zu tun, vgl. z.B. *Rudolf Englert*: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde »Religion«? Eine auffällige Tendenz in der Entwicklung des Religionsunterrichts, in: JRP 30: Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung, Neukirchen 2014, 207-217.

³⁷ Vgl. Englert/Hennecke/Kämmerling 2014, 97-102.

informieren gilt.³⁸ Hier ergibt sich also eine Verbindung zum Konfessionalitätsprinzip des deutschen Religionsunterrichts, dem eine sachkundliche Auseinandersetzung nicht gerecht würde.³⁹ Die Verknüpfung der »klein« erscheinenden Ausgangsfrage nach korrelationsdidaktischen Varianten mit den »großen« Fragen des deutschsprachigen religionspädagogischen Diskurses ist geschickt arrangiert und erklärt die intensive Rezeption der Studie. An ihr kann man ablesen, wie die Darstellung von Fällen mit »großen«, normativ aufgeladenen Theoriedebatten verknüpft werden kann.

Interessant ist auch in diesem Punkt der Vergleich mit der Studie von Knauth und Vieregge, denn hier lässt sich ein ähnliches Muster beobachten, das aber inhaltlich eine völlig andere Rahmung erhält. Ausgangspunkt ist die dialogische Interaktion in zwei religiös heterogenen Klassen vor dem Hintergrund unterschiedlicher kontextueller Settings. In der Ergebnisformulierung geht es dann aber auch um die Frage, inwiefern das konfessionelle Modell des Religionsunterrichts in Duisburg eine »Versäulung«⁴⁰ bewirke und einen authentischen interreligiösen Dialog behindere, denn dieser bleibe auf »kognitiver und sachkundlicher Ebene stecken«⁴¹.

Widerständiges kennzeichnen?

Der Vergleich zeigt: Während die »Innenansichten« den *Verlust* des Konfessionalitätsprinzips und der damit verbundenen Korrelation als Moment der »Versachkundlichung« ausmachen und kritisch einordnen, sieht Knauth umgekehrt die *Dominanz* des Konfessionalitätsprinzips als Mitursache für einen »sachkundlichen« Austausch der Schülerinnen und Schüler. Deutlich wird also, wie beide Studien an normativ aufgeladene Diskurse rückgebunden sind und diese auf unterschiedliche Weise spiegeln.

Der kritische Punkt scheint mir dort zu liegen, wo der Eigensinn des Materials vom »Drive« des Diskurses geschluckt wird. Dies im Einzelnen an den Studien zu überprüfen, ist nicht zielführend und kaum möglich. Auf *allgemeiner* Ebene lässt sich aber sagen, dass es durchaus Kriterien gibt, um Fallstudien in dieser Hinsicht zu beurteilen: Verlaufen Argumentationslinien zu einsinnig in Richtung der erwünschten These, werden wenig Abweichungen präsentiert und kaum auf Variationen im Material hingewiesen, dann sollte die Frage nach dem »dahinter« stehenden erkenntnisleitenden Interesse näher in Augenschein genommen werden.

3. Fallstudien – ein Balanceakt an kritischen Punkten

Am Beispiel zweier bemerkenswerter religionspädagogischer Forschungsprojekte konnten einige kritische Punkte in der Arbeit mit Fallstudien erhellt werden.

Im Zusammenhang mit der *Fallauswahl* und *Falldefinition* ist bereits zu Beginn der Forschungsarbeit auf die spätere *Generalisierungsfähigkeit* zu achten: Hierbei geht es nicht um »quantitative Logiken«, sondern um »konzeptuelle Repräsentativität«⁴², zum Beispiel durch entsprechendes Sampling und methodische Instrumente, die auf Generalisierung durch Vergleich zielen.

Auch für das *Verhältnis von Theorie und Datenanalyse* erscheint der Mittelweg produktiv: Durch das stete Wechselspiel von eher induktiv orientierter Vergleichsarbeit und theo-

³⁸ Vgl. a.a.O., 110-135, 159-162.

³⁹ Vgl. a.a.O., 110-113, 227-229.

⁴⁰ »Pillarisation«, Knauth/Vieregge 2018, 225.

⁴¹ Vgl. Knauth 2018, 176.

⁴² Przyborski/Wohlrab-Sahr, 33, mit Bezug auf Jörg Strübing.

retischer Sensibilisierung, von Ausarbeitung der Details und vergleichender Reduktion, entstehen im Idealfall »dichte« und »variationsreiche« Theoriehypothesen.⁴³ Drittens geht es darum, die *Balance* zwischen dem »Drive« eines im Hintergrund stehenden, *normativ aufgeladenen Diskurses und der Widerständigkeit des Falls* zu halten, um gerade aus dieser Spannung heraus eine hohe Plausibilität für die eigene Forschung zu erreichen. Fallstudien wirken dann besonders vertrauenswürdig, wenn es darin Passagen gibt, die auch gegen den Strich der damit verfolgten Stoßrichtung gelesen werden können. Wenn Fallstudien in der Religionspädagogik auf diese Weise hermeneutisch reflektiert werden, dann sind sie weder »Zufallsergebnisse« noch »schwer verdaulich« und können quantitativen Surveys sicher das Wasser reichen.

Prof. Dr. Stefanie Lorenzen ist Professorin für Religionspädagogik mit dem Schwerpunkt Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Evangelische Theologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Einer ihrer Forschungsschwerpunkte ist die qualitativ-empirische Untersuchung religionsbezogener Vorstellungen und Erfahrungen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. E-Mail: stefanie.lorenzen@uni-bamberg.de

⁴³ Vgl. Strauss/Corbin 1996, 219.