

2. Aneignungsbegriff und Begriffsanwendung

Eine Annäherung an das Aneignungsverständnis, das in der Arbeit zum Tragen kommen soll, gelingt schließlich über die Psychologie. Vor allem im Hinblick auf die psychische Entwicklung findet sich eine umfassende Konzeption von Aneignung in der kulturhistorischen Schule einer Gruppe russischer Psychologen um Vygotski, Lurija und Leontjew. Dieser Ansatz hat seine wissenschaftliche Heimat heute in der Raumsoziologie. Aneignung meint hier

»das Erschließen, Begreifen, aber auch Verändern, Umfunktionieren und Umwandeln der räumlichen und sozialen Umwelt. Aneignung impliziert damit das aktive Handeln des Subjektes, seine Auseinandersetzung mit der räumlichen und sozialen Umwelt, indem es sich diese zu eigen macht und sich gleichzeitig gestaltend in ihr wiederfindet bzw. wiederfinden kann« (Deinert, 2018b, S. 113).

Im Rahmen dieses Aneignungsbegriffs wird die Tätigkeit des Aneignungssubjekts (Tätigkeit des Selbst) von der Tätigkeit vermittelnder Subjekte (Vermittlungstätigkeit) unterschieden. Die genannten Tätigkeiten sind Ausdruck einer dialektischen Wirkungsbewegung von innen nach außen, das heißt vom Subjekt zur Umwelt, und ebenso von außen nach innen, das heißt von der Umwelt zum Subjekt. Subjekt und Umwelt nehmen gegenseitig Einfluss aufeinander. Die Tätigkeit stellt dabei das verbindende Element zwischen Subjekt und Objekt dar.

2.1 Aneignung im Sprachgebrauch

Die Erforschung von Faktoren religiöser Aneignung setzt die begriffliche Bestimmung von Aneignung im Allgemeinen und religiöser Aneignung im Spezifischen voraus. Weil Aneignung ein Begriff ist, der kontextabhängig mit einer Vielzahl von Bedeutungen belegt ist, erfolgt zunächst eine begriffliche Abgrenzung von Konnotationen, die für die vorliegende Forschung dezidiert nicht bedeutsam werden (Kapitel 2.1.1). Daran schließt eine Betrachtung der Rezeptionsgeschichte des kulturhistorischen Aneignungsbegriffs an (Kapitel 2.1.2). Sie nachzuzeichnen ist erforderlich, weil der für die Forschung genutzte Aneignungsbegriff aus dieser Rezeptionsgeschichte heraus entwickelt wird. Um die Konzeption von Aneignung in einem größeren thematischen Zusammenhang zu stellen und ihren Wert gegenüber verwandten Begrifflichkeiten zu

unterstreichen, erfolgt darüber hinaus eine Lokalisierung von Aneignung zwischen Religionserwerb, religiösem Lernen, religiöser Bildung, religiöser Sozialisation und religiöser Transmission (Kapitel 2.1.3).

2.1.1 Bedeutungsvielfalt und Demarkierung

Die Erforschung der Frage, wie Jugendliche sich Religion aneignen, erfordert die Klärung dessen, was mit Aneignung gemeint ist. Der Aneignungsbegriff ist als bedeutender Bestandteil der Forschungsfrage zentral für die Bestimmung des Blickwinkels, aus dem heraus die Forschungsergebnisse gelesen und interpretiert werden. Der Anspruch der Rekonstruktivität der Studie bleibt davon unberührt: Eine Definition von Aneignung kommt einer Bestimmung des Gegenstands gleich, der rekonstruiert werden soll, und ist demnach nicht als zu überprüfendes Modell von Aneignung aufzufassen.

Was ist also unter Aneignung zu verstehen? Eine erste Herausforderung für die Rede von Aneignung ist in der undifferenzierten Verwendung des Begriffs im alltäglichen Sprachgebrauch gegeben. Der Duden listet eine Vielzahl von Synonymen auf, die Aneignung in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen umschreiben, zum Beispiel: Annahme, Übernahme, Inbesitznahme, Eigentumserwerb, Besitzergreifung, Diebstahl, Bemächtigung, Annexion, Wegnahme, Unterschlagung, Okkupation, Durchdringung, Erlernung, Erwerb, Apperzeption (vgl. Duden, 2023). Es gilt also präziser zu fragen, was in Bezug auf die vorliegende Forschung unter Aneignung fachwissenschaftlich zu verstehen ist.

Die Beantwortung dieser Frage setzt eine Standortgebundenheit voraus, denn der Begriff wird auch fachwissenschaftlich auf vielfache Weise angewendet und ist mit durchaus unterschiedlichen Bedeutungen versehen. Von einem religionswissenschaftlichen Standpunkt her bieten sich verschiedene Verständnisweisen aus den Kultur- und Sozialwissenschaften und der Psychologie an. Im Folgenden erfolgt zunächst eine Abgrenzung gegenüber begrifflichen Implikationen, die für die vorliegende Arbeit dezidiert nicht bedeutsam werden, um Fehlverständnissen auf Seiten der Lesenden vorzubeugen.

In aktuellen Diskursen um Identitätspolitik wohl am häufigsten genannt, ist die als *Kulturelle Aneignung* bezeichnete Übernahme von Kulturbestandteilen marginalisierter Gruppen durch privilegierte Gruppen zu deren Vorteil. Aneignung wird hier als ausbeuterische Übernahme von Kulturgütern verstanden (vgl. Plikat, 2021, S. 208) und meint insofern eine eigenmächtige und gewinnbringende Nutzbarmachung, oftmals in einer anderen Weise als von Produzent:innen vorgesehen. Die Frage nach kultureller Aneignung im Kontext christlich-religiöser Entwicklung ist nicht Gegenstand dieser Arbeit, rückt aber besonders im Zusammenhang einer Übersetzung des Aneignungsbegriffs in das Zentrum der Debatte: Die Übersetzung von Aneignung als *religious appropriation* führt im englischen Sprachgebrauch zu deutlich unterschiedlichen Assoziationen als die Rede von der religiösen Aneignung im deutschen Sprachgebrauch. Im Englischen ist diese direkte Übersetzung mit dem Konzept der kulturellen Aneignung verbunden und damit hoch kontrovers, »whether understood as a way to restrict freedom of expression or as something that causes offence« (Scott-Cracknell, 2021). Übersetzungen des Aneignungsdenkens in eine andere Sprache erfordern also

die genaue Kenntnis der Bedeutungszusammenhänge in den jeweiligen Denktraditionen und eine gewissenhafte Einordnung.

Auf soziologischer Basis wird bei Max Weber Aneignung in einem abgrenzenden, ausschließenden Sinn gedacht, als »Schließung« der sozialen und ökonomischen Chancen innerhalb einer Gemeinschaft gegen Außenstehende. Die [Aneignung] ist damit die Quelle jedweden Eigentums« (Rammstedt, 2020, S. 38). Zwar zeigen sich in den erhobenen Entwicklungsverläufen durchaus Momente einer Grenzziehung gegenüber anderen, die auch mit der Schließung sozialer Chancen einhergehen, insofern Anhänger:innen anderer Vorstellungen unter Umständen die Zugehörigkeit zu der jeweiligen Religion oder die Teilhabe an »der Wahrheit« und »dem Heil« abgesprochen wird, dennoch ist das Vorkommen solcher Momente im Weiteren keine notwendige Voraussetzung dafür, um von einer erfolgten Aneignung zu sprechen.

Im Zuge der Thematisierung religiöser Aneignung gilt es, auch religiöse Konnotationen des Begriffs in den Blick zu nehmen: Beispielsweise wird das arabische Wort *kasb* mit Aneignung oder Erwerb übersetzt und ist »sowohl im Koran, als auch im späteren islamischen Denken ein Schlüsselbegriff, der Zugang zu bestimmten Denk- und Handlungsweisen der Muslime ermöglicht« (Görgün, 2008, S. 45). Dieser Begriff umfasst viele Bedeutungsdimensionen und bezeichnet den tätigen Menschen, zudem das freie und verantwortungsbewusste Verhältnis des Menschen zu Gott, die wirtschaftliche Erwerbstätigkeit des Menschen und gilt als Prinzip der geistigen Welt des Menschen. *Kasb* steht im Gesamt für das Aneignen göttlicher Schöpfung durch das Handeln des Menschen. In Erwiderung auf Görgün zitiert Schreiner Badry und Bernard (vgl. Badry & Lewis, 2002, 567a): »All things, from human acts to natural events in the world, are the direct result of divine decree. God alone creates acts; man however acquires (*kasb*) these acts and so can be deemed legally responsible for his deeds. What God does or decrees is by definition just; what He refrains from doing is unjust. Accordingly, injustice denotes actions improperly done, or done in violation of God's command« (Schreiner, 2008, S. 55). Schreiner sieht ausgehend von diesem Verständnis in der Bedeutung des Wortes *kasb* einen Kompromiss zwischen einer abgemilderten Form der Vorherbestimmung auf der einen Seite und der Willensfreiheit des Menschen auf der anderen Seite. Auch in der vorliegenden Forschung wird Gott als Vermittlungsakteur von Jugendlichen in das Feld geführt. In welchem Verhältnis sich dabei das Wirken Gottes und die Eigentätigkeit der Aneignungssubjekte zeigen bzw. wie sich die Vermittlungstätigkeit, die Gott zugeschrieben wird, auf einer systematischen Ebene fassen lässt, findet als theologische Frage in die Arbeit keinen Eingang, weil hier eine sozialwissenschaftliche Konzeption von Aneignung erfolgt.

Auch das im Buddhismus vorkommende Verständnis von Aneignung im Sinne eines Anhaftens, das sich auf Sinnliches, auf Ansichten, auf Riten und Regeln sowie den Persönlichkeitsglauben beziehen kann, wird für die Konzeption von Aneignung im Weiteren nicht bemüht, obwohl das Phänomen, das das Wort *upādāna*, das auch als Aneignung übersetzt wird, in den Erhebungen durchaus erkennbar scheint: Das Wort *upādāna* wird in der Visuddhi Magga XVII als »starker Grad des Begehrens« im Sinne von »sich an etwas klammern« gefasst (vgl. Nyanatiloka, 1983, S. 227 f.). Momente eines Sich-Anklammerns an Vorstellungen, das heißt einer Entwicklung persönlicher Glaubensüberzeugungen, die sich auch in der Lebens- und Glaubenspraxis niederschlagen und auf emotionaler Ebene wirken, sind in den Erhebungen zwar erkennbar, werden aber im Unterschied zur Konnotation des Wortes *upādāna* keineswegs im Sinne einer

Dummheit betrachtet, die sich ganz grundsätzlich darin manifestiert etwas festzuhalten, also es als »ich« oder »mein« zu betrachten. Im Gegenteil: Ein identitätsbezogener Entwicklungsprozess, wie er hier erforscht wird, ist ohne eine Selektion dessen, was als »dem Subjekt zugehörig« verstanden werden kann, kaum vorstellbar.

Die hier sicher unvollständige Abgrenzung der Bedeutungszusammenhänge um den Aneignungsbegriff macht deutlich, dass seine Verwendung nicht unproblematisch ist. Will man Aneignung zum Ausgangspunkt einer empirischen Forschung erheben, erfordert die Vielfältigkeit der Begriffsanwendung umso mehr Klarheit in der Definition. Angesichts der Schwierigkeiten, die mit dem Aneignungsbegriff verbunden sind, ist zu fragen, ob nicht ein anderer Begriff geeigneter wäre, um der Forschungsfrage nachzugehen. Zur Beantwortung dieser Frage wird zunächst dargelegt, in welcher Tradition der Begriff Aneignung steht und wie er in Lerntheorien Verortung findet (Kapitel 2.1.2), ehe eine Differenzierung und positive Bewertung der Rede von religiöser Aneignung gegenüber dem Religionserwerb, dem religiösen Lernen und der religiösen Bildung, sowie der religiösen Sozialisation erfolgt (Kapitel 2.1.3).

2.1.2 Rezeption als Selbsttätigkeit

Eine Möglichkeit, den Vorgang des Religionserwerbs in den Fokus zu rücken, eröffnet der Terminus des religiösen Lernens. Dabei ist zu bedenken, dass sich der Begriff des Lernens in unterschiedliche Lerntheorien differenzieren lässt. Lerntheorien, die aus der kulturhistorischen Schule hervorgehen, sind durch eine gemeinsame Entstehungsgeschichte eng mit dem Aneignungsbegriff verbunden – hier hat dieser nämlich seinen Ursprung. Diese Lerntheorien werden als kritische Theorien bezeichnet, weil sie Lernen nicht als Anpassungsprozess an gegebene gesellschaftliche Verhältnisse bestimmen, sondern als »Emanzipation von den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen verstehen« (Grotlüschen & Pätzold, 2020, S. 18) und in ihren Ursprüngen wesentlich von einer marxistischen Gesellschaftstheorie bestimmt sind. An erster Stelle ist hier die Theorie von Vygotski zu nennen, der grundlegend von einer Wechselwirkung zwischen Individuum und gesellschaftlichen Verhältnissen ausgeht und als auslösende Größen eines Lernprozesses nicht – wie Vertreter:innen klassischer Lerntheorien – Reize, sondern Zeichen benennt. Solche Zeichen sind sprachlicher, numerischer, schriftlicher oder bildlicher Gestalt und immer schon Ausdruck der »jeweils vorherrschende[n] materielle[n], historische[n] und kulturelle[n] Gesellschaftsordnung« (Grotlüschen & Pätzold, 2020, S. 21). Besonders bedeutsam im Hinblick auf den Aneignungsbegriff ist Vygotskis Definition einer »Zone der nächsten Entwicklung«, die als Zwischenraum fungiert zwischen einem Niveau der aktuellen Entwicklung, auf dem dem Subjekt ein unabhängiges, völlig eigenständiges Problemlösen möglich ist, und einem Niveau der möglichen Entwicklung, auf dem Probleme dergestalt sind, dass sie nur unter Anleitung von Erwachsenen oder in Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen gelöst werden können. Dieses Konzept wird vor allem in der Pädagogik des frühen Kindesalters rezipiert, findet aber eine Weiterentwicklung beispielsweise auch bei Kölbl und Engeström (Deinert & Reutlinger, 2014).

In der zweiten Generation der kulturhistorischen Schule macht sich vor allem Leontjew durch die Entwicklung der allgemeinen Tätigkeitstheorie um den Aneignungsbegriff verdient. In seinem Denken spiegeln sich sowohl das marxistische

Menschenbild wider als auch eine stalinistisch geprägte Dogmatik.¹ Seinem Ansatz, so legt es Reutlinger offen, liegt eine These der Entfremdung zugrunde. Aneignung ist im marxistischen Gesellschaftssystem nötig, um sowohl eine durch die beschränkende Umwelt entstandene Entfremdung des Menschen von seiner Natur, als auch eine durch Besitzverhältnisse entstandene Entfremdung der Menschen voneinander aufzuheben (Deinert & Reutlinger, 2014, S. 14). Leontjew formuliert davon ausgehend ein dialektisch-materialistisches Konzept der Tätigkeit, das zwischen Subjekt und gegenständlicher Welt vermittelt und den Nutzen verfolgt, eine entfremdete Umwelt durch Produktion und Produkt wieder anzueignen. Die Tätigkeit in Form von Arbeit ist in diesem Zusammenhang als genuin menschliches Mittel zu verstehen, das die Herausbildung einer Gesellschaft ermöglicht und Beziehungen zwischen Menschen stiftet (vgl. Hemmecke, 2012, S. 375). Die Wieder-Aneignung der Umwelt in Form von Arbeit erfolgt konkret durch Sprache, Werkzeuge und Arbeitsteilung (vgl. Grotlüschen & Pätzold, 2020, S. 22). Grundzüge des von Leontjew entwickelten Tätigkeitsbegriffs sind im Weiteren bedeutsam und werden hier nun dementsprechend entfaltet.

Wie Vygotski lehnt Leontjew das Unmittelbarkeitspostulat im Sinne einer »Hervorbringung von Reaktionen der Individuen auf Grund unmittelbarer Einwirkungen aus der Umwelt« (Holzkamp, 1982, S. 6) ab und geht stattdessen von einer Vermitteltheit der Außenwirkung durch eine gegenständliche Tätigkeit aus. Gegenständlich ist eine solche Tätigkeit insofern, als dass sie sich einem Gegenstand unterordnet. Wahrnehmung ist in diesem Sinne beispielsweise eine gegenständliche Tätigkeit, obwohl sie an keine praktische Einwirkung auf einen Gegenstand gebunden ist. Zudem wird Tätigkeit nicht als einfache Relation auf einen Reiz gefasst, sondern deutlich komplexer als ein System mit eigener Struktur, in dem Übergänge und Umwandlungen vor sich gehen. Jede Tätigkeit ist selbst wiederum eingebunden in das »gesellschaftliche Sein der Menschen« (Leontjew, 1982, S. 82). Dieses gesellschaftliche Sein des Menschen besteht seinerseits aus einer Vielzahl von Tätigkeiten und schafft dynamische Bedingungen für die konkrete Aktivität eines Subjekts. Die Tätigkeit des Subjekts muss sich diesen Bedingungen aber nicht einfach anpassen, sondern diese Bedingungen wirken ihrerseits auf die konkrete Tätigkeit ein und erzeugen selbst Zwecke und Motive, ja produzieren Tätigkeit. Sie transformieren die Tätigkeit des Subjekts. Leontjew unterscheidet dabei innere Tätigkeiten und äußere Tätigkeiten und charakterisiert die Beziehung zwischen beiden als wechselseitig. Innere Tätigkeiten werden als Bewegungen von Vorstellungen, Assoziationen, Generalisierungen oder Substituten verstanden. Sie bestehen aber nicht voraussetzungslos, sondern verdanken sich vorausgehender äußerer Prozesse und Tätigkeiten, die diesen Prozessen zugrunde liegen. Innere Tätigkeit entsteht also aus äußerer Tätigkeit. Schon Vygotski stellte in diesem Zusammenhang heraus: »Nicht die Bedeutung, nicht das Bewußtsein liegt dem Leben zugrunde, sondern *das Leben liegt dem Bewußtsein zugrunde*« (Leontjew, 1982, S. 97). Dabei werden äußere Tätigkeiten nicht einfach in das Innere verlagert, sondern bilden eine innere Ebene durch den Prozess der Interiorisation heraus. Er kommt einer Transformation durch Verallgemeinerungen, Verbalisierungen und Verkürzungen beispielsweise mit Hilfe der Operationen des Zusammenfassens, Ordnen oder

1 »Vygotskijs Hauptwerk ›Denken und Sprechen‹ (1934) war in der Ära Stalin verboten. Es erschien erst in den 1960er Jahren, teilweise in der DDR, gekürzt auf Deutsch. 2002 erschien eine ungekürzte deutsche Fassung« (Grotlüschen und Pätzold, 2020, S. 22).

Zentrierens gleich und bewirkt eine Neugestaltung innerer Tätigkeiten im Sinne einer Entwicklung. Diese Entwicklung innerer Tätigkeiten birgt das Potenzial, die Möglichkeiten äußerer Tätigkeiten zu übersteigen und auf sie zurückzuwirken. Eine Tätigkeit selbst wird mittels dreier Komponenten bestimmt: durch das sie initiiierende Motiv, durch unter Umständen mehrere, verschiedene Handlungen, die als »bewussten Zielen untergeordnet« (Leontjew, 1982, S. 47) verstanden werden, und durch Operationen, die an die Bedingungen gebunden sind, die mit der Erreichung des gegebenen Ziels einhergehen. Operationen sind als »technisierte« (vgl. Leontjew, 1982, S. 106) Handlungen Bestandteile von übergeordneten Handlungen.

Diese allgemeine Tätigkeitstheorie erfährt durch Engeström internationale Rezeption und eine systemische Weiterentwicklung. Seine Theorie des Lernens durch Expansion ist für die vorliegende Arbeit insofern von Bedeutung, als dass sie sich in Feldern non-formalen und informellen Lernens sowie in hybriden Settings bewährt. Engeström fasst in Zusammenarbeit mit Cole Lernende als Gemeinschaften und erweitert das Subjekt-Objekt-Gefüge um eben diesen Aspekt zu einem dreigliedrigen Aktivitätssystem, vorstellbar als Dreiecksbezogenheit zwischen Subjekt, Objekt und Gemeinschaft. „Diese drei Punkte eines inneren Dreiecks sind eingefasst in ein größeres Dreieck von Regeln [...] Instrumenten [...] und Werkzeugen [...] sowie der jeweiligen Arbeitsteilung [...] (Grotlüschen & Pätzold, 2020, S. 22). Damit überführt Engeström die allgemeine Tätigkeitstheorie gewissermaßen aus dem Bereich des Individuums in den Bereich einer Gesellschaft. Die Zone der nächsten Entwicklung wird zu einer Zone zwischen den gegenwärtigen Handlungen der Individuen und den historisch neuen Formen gesellschaftlicher Tätigkeit, in der kooperative Handlungen eine historisch neue Form der Tätigkeit hervorbringen können und Ziele erreichbar werden lassen, die durch voneinander getrennte individuelle Handlungen nicht erreichbar sind (vgl. Engeström, 1987, S. 165). Die Lernenden lernen gemäß Engeström etwas, das zuvor nicht existiert hat: Sie konstruieren ein neues Objekt und ein neues Konzept für ihre kollaborative Tätigkeit und implementieren das neue Objekt und das neue Konzept in ihre Praxis (Deinert & Reutlinger, 2014, S. 66). Dabei ist ein Austausch zwischen verschiedenen Aktivitätssystemen möglich. Das Augenmerk des Lernens durch Expansion liegt in diesem Sinne auf den Gemeinschaften der Lernenden, auf der Transformation und dem Hervorbringen von Kultur, auf horizontal verlaufenden Prozessen, auf Hybridisierung und Theoriebildung (vgl. Engeström, 2014, S. 68). Bemerkenswert ist, dass Engeströms Variante der Activity Theory im englischsprachigen Raum eine breite Anwendung in empirischen Studien findet, während die Ansätze der kulturhistorischen Schule im deutschsprachigen Raum kaum weiterentwickelt werden.

Umso wichtiger erscheint es, den Blick auf die umfassenden Bemühungen Holzkamps in der deutschsprachigen Rezeption des kulturhistorischen Aneignungsbegriffs zu richten, der ausgehend von Vygotski und durch eine »Bereinigung« der allgemeinen Tätigkeitstheorie von Implikationen der sowjetischen Psychologie auf einer »marxistisch materialistischen Grundlage« (Deinert, 2014, S. 4) mit der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie eine Anschlussmöglichkeit entwickelt hat und damit vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung erfolgreich ist. Im Feld der Erwachsenenbildung ist die subjektwissenschaftliche Lerntheorie deshalb so erfolgreich, weil sie auf Selbstbestimmung basiert, wie sie in den Lernprozessen Erwachsener angenommen werden kann. Holzkamp stellt heraus, dass das Handeln von Subjekten nicht auf Ursachen und Bedingungen basiert, sondern auf bewussten Entscheidungen, die

aus Absichten und rational vermittelbaren Gründen erfolgen. »Das Subjekt gilt in der Subjektwissenschaft als *Intentionalitätszentrum*, also als Ausgangspunkt von Weltdeutungen, darauf bezogenen Absichten und subjektiv vernünftigen Handlungen« (Grotluschen & Pätzold, 2020, S. 28). Die Welt erscheint dem Subjekt gegenüber nicht in einer objektiven Form, sondern unterliegt immer der standortgebundenen Deutung des Subjekts und seiner biografischen Situiertheit, zu der beispielsweise die körperliche und die sprachliche Situiertheit zu rechnen sind. Holzkamp unterscheidet zwischen defensivem und expansivem Lernen. Defensives Lernen erfolgt, sobald eine Bedrohung der gegebenen Lebensumstände identifizierbar ist, expansives Lernen hingegen hat zum Ziel, die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten zu erweitern und die Lebensumstände zu verbessern. Angestoßen wird ein Lernprozess nach Holzkamp durch eine Diskrepanzerfahrung. »Sie besteht darin, dass zwischen den gewünschten Handlungen und dem bisherigen Können eine Diskrepanz wahrgenommen wird« (Grotluschen & Pätzold, 2020, S. 29). Diese Diskrepanzerfahrung führt Lernende weg von der Ausgangssituation in eine Lernschleife, in der sie eine Lernhaltung einnehmen – dies allerdings nur unter der Voraussetzung, dass eine Erfolgserwartung gegeben ist. Der Ansatz des subjektwissenschaftlichen Lernens bietet die Möglichkeit, die Lerninteressen der Lernenden zu betonen und auch Lernwiderstände nachvollziehbar zu begründen. Eine redliche Anwendung der Lerntheorie kommt dennoch nicht ohne eine Einbettung in eine Gesellschaftstheorie aus, weil, wie bereits dargestellt, Subjektsein standortgebunden ist und sich dem Einfluss der Umwelt somit nicht entziehen kann. Dass Aneignung ein Mittel der Bewusstseinsbildung und Emanzipation des Subjekts ist, legt auch Spatscheck seinen methodologischen Überlegungen zur Gestaltung von Aneignungsprozessen zugrunde (vgl. Spatscheck, 2014, S. 118).

Dem Überblick über die zentralen Komponenten den kulturhistorisch geprägten Aneignungsbegriffs dient die gegebene Grafik:

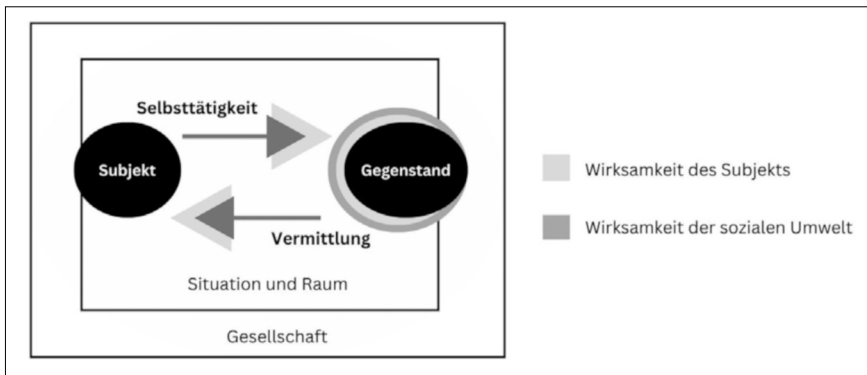


Abb. 1: Die Wirksamkeit von Subjekt und Objekt im Rahmen von Aneignung [Martina Reiner]

Zentral ist hier die wechselseitige Dynamik zwischen Subjekt und Objekt bzw. Aneignungsgegenstand. Beide sind durch die sie umgebende Gesellschaft in vielfacher Weise geprägt. Ob es zu einem Aneignungsprozess zwischen Subjekt und Gegenstand kommt, hängt von der jeweiligen Situation ab, in der sich das Subjekt mit einem Aneignungsgegenstand konfrontiert (sieht). Wie sich der Aneignungsprozess gestaltet, ist unter anderem abhängig von dem Raum, in dem sich die Situation ereignet. Be-

deutsam ist in der kulturhistorischen Schule, dass ein Aneignungsgegenstand immer ein vermittelndes Moment in sich trägt, indem er kulturell geprägt und in der umgebenden Gesellschaft auf bestimmte Art und Weise konnotiert ist. Er vermittelt also Kultur. Darüber hinaus können verschiedenen Akteur:innen die Vermittlung des Gegenstands und der in ihm abgebildeten Kultur aktiv unterstützen, indem sie den Gegenstand gebrauchen oder ihm eine Bedeutung zuschreiben und diese Zuschreibung artikulieren. Um von Aneignung sprechen zu können, bedarf es darüber hinaus einer Aktivität des Subjektes in Form einer gegenständlichen Tätigkeit, also einer Tätigkeit, die sich auf den Aneignungsgegenstand bezieht. Diese Tätigkeit bewirkt, dass der Gegenstand in der Entwicklung des Subjekts wirksam wird. Tätigkeiten, die ein Subjekt gegenüber einem Gegenstand oder mit einem Gegenstand vollzieht, sind ihrerseits zumeist sozial vermittelte Praktiken. Dennoch vermag aber ein Subjekt den Gegenstand auch auf eine neue (d.h. unvermittelte) Art in Gebrauch zu nehmen und ihn dadurch zu verändern, weil er gegebenenfalls eine erweiterte gesellschaftlich wirksame Gebrauchs- und Bedeutungszuschreibung erfährt. Auf diese Weise können Subjekte über die Aneignungsgegenstände auf die sie umgebende Kultur Einfluss nehmen. Der Schlüssel dazu liegt in der gegenständlichen Tätigkeit der Subjekte

2.1.3 Brückenfunktion und Einordnung

Angesichts der Vielschichtigkeit, die mit der Rede von Aneignung im Allgemeinen einhergeht, stellte sich in Kapitel 2.1.1 die Frage, ob nicht ein anderer Begriff geeigneter wäre, um die religiöse Entwicklung von Jugendlichen im institutionell gefassten Feld der Kirche nachzuzeichnen und wie sich der Aneignungsbegriff zu inhaltlich verwandten Begriffen verhält (siehe dazu Abb. 2, S 46).

Beispielsweise ließe sich auch von Religionserwerb sprechen. Dieser Begriff steht dem Aneignungsbegriff insofern nahe, als dass er ein »zu eigen machen« impliziert. Die Art und Weise, die als *Erwerb* bezeichnet ist, setzt den Akzent auf einen formalen, wenn auch undefinierten Prozess, innerhalb dessen religiöse Güter, in ihrer Summe Religion, in den immateriellen Besitz einer Person übergehen. Die Nähe zu einem juristischen Begriffsverständnis ist augenscheinlich. Wer Religion erworben hat, verfügt über religiöse Güter beziehungsweise Kapitalarten, beispielsweise in Form von Wissen um Glaubensinhalte und -Vollzüge, vielleicht hat sie oder er auch einen gewissen religiösen Status erworben und pflegt diesen anhand bestimmter Praktiken. Im Erwerbscharakter und dem damit verbundenen Moment des Besitzens besteht ein zentraler Unterschied des Konzepts Religionserwerb zur »Aneignung« von Religion. Für den Religionserwerb ist eine Transformation der religiösen Güter durch die sie erwerbende Person ebenso wenig bedeutsam wie eine subjektive Bedeutungszuschreibung der Person. Ob und wie sich das Erwerben und der Erwerb selbst im Subjekt niederschlagen, die Persönlichkeit und die religiöse Identität beeinflussen, ist nicht Gegenstand eines Sprechens vom Religionserwerb. Darüber hinaus bleibt zu fragen, welches Verständnis von Religion und Religiosität es rechtfertigt, das Zu-eigen-Machen von Religion an das Erwerben(-Können) von Gütern zu binden.

In Bezug auf die in Kapitel 2.1.2 dargestellten Lerntheorien wird deutlich, dass eine strikte Trennung der Begrifflichkeiten Lernen und Aneignen hingegen kaum möglich ist. Dies zeigt sich insbesondere dann, wenn man Lernen gemäß der Europäischen Bildungskommission untergliedert in formales, nicht-formales und informelles Lernen,

wobei letzteres für den religiösen Aneignungsprozess besonders bedeutsam erscheint. Informelles Lernen ist »Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nicht intentional (oder »inzidentell/beiläufig« (Europäische Kommission, 2001, S. 33). Dennoch sind informelles Lernen und Aneignung nicht als Synonyme zu betrachten. Derecik stellt heraus, dass für die Aneignung die Tätigkeit des Subjekts das entscheidende Moment ist, während das informelle Lernen dem Interiorisieren der handlungsbasierten Erfahrungen in kognitive Strukturen entspricht. Demzufolge sind »Lernen und Aneignung [...] in ihren Denk- und Handlungsdimensionen [...] so eng miteinander verbunden, dass sie eine dialektische Einheit bilden. Aus der Perspektive des Subjekts lassen sich Aneignung und informelles Lernen nicht trennen« (Derecik, 2014, S. 130). Wenn im Weiteren von Aneignung gesprochen wird, dann geschieht dies nicht im Kontrast zum informellen Lernen, sondern um eine Akzentuierung auf die Aktivität und die Tätigkeit des Subjekts gegenüber der eher psychologisch und neurowissenschaftlich erforschbaren Interiorisierung in kognitive Strukturen kenntlich zu machen. Insofern schließt die Rede von Aneignung im Folgenden auch informelles Lernen mit ein.

Nicht nur mit dem Aneignungsbegriff ist das informelle Lernen eng verbunden, sondern auch mit dem Bildungsbegriff. Vor allem das lebenslange Lernen rückt in eine starke Nähe zum allgemeinen Verstehen von Bildung. »Unklar bleibt dabei, inwiefern Lernen und Bildung tatsächlich empirisch unterschiedliche Prozesse beschreiben« (Pietraß, 2014, S. 361). In der Theorie werden die Begriffe manchmal synonym verwendet, oftmals hängt der Gebrauch auch davon ab, in welchen Zusammenhängen sich ein:e Autor:in äußert und in welchem Kontext die Befunde Rezeption finden sollen. Nohl et al. sprechen sich für eine dezidierte Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung aus. »Während Lernen als Aufbau und Transformation von Habits und Handlungsorientierungen zu begreifen ist, innerhalb derer es zu einer *Habitusdifferenzierung* kommt, wird im Bildungsprozess eben jener Habitus *transformiert*« (Nohl et al., 2015, S. 222). Davon ausgehend beschreiben Nohl et al. Bildung als Prozess, der sich in fünf Phasen gliedert, wobei die ersten zwei Phasen, die des nichtdeterminierenden Beginns und »der experimentellen, ungerichteten Erkundung, [...] sich noch als Lernprozess begreifen [lassen], insofern hier lediglich neue Handlungspraktiken entstehen und zu Habits bzw. Handlungsorientierungen werden, gleichwohl aber weitgehend marginal bleiben« (Nohl et al., 2015, S. 263). Mit Phase drei, der Phase der sozialen Bewährung und Spiegelung, beginnt eine Neubewertung des Erlernten durch die Interaktion mit anderen. Zu einer markanten Verschiebung von Lernen zu Bilden kommt es jedoch erst in der vierten Phase, der Phase der Relevanzverschiebung. Hier transformiert sich der Habitus dadurch, »dass alte Habits und Handlungsorientierungen wegfallen und neue in eine andere Richtung weisen« (Nohl et al., 2015, S. 262). Kommt es anschließend zu einer sozialen Festigung und Reinterpretation der Biografie, hat ein Bildungsprozess nachweislich sein Ziel erreicht. Es zeigt sich an dieser Phasenbetrachtung, im Sprechen von Habits, Habitus und Orientierungsmustern ein enger Bezugsrahmen zu der Konzeption der vorliegenden Forschung. (vgl. Kapitel drei). Dennoch bleibt zu berücksichtigen, dass die beschriebene Konzeption religiöser Bildung an die Theorie der Transformation gebunden ist, an eine höhere Reflexivität und Komplexität des Welt- und Selbstbezugs. Problematisch an derartigen subjekt-

orientierten Transformationstheorien ist, dass der gesellschaftlichen Verfasstheit von Bildungsprozessen zu wenig Beachtung zukommt. »Dies wirft in kritischer Perspektive Fragen nach der sozialen, materialen und gesellschaftlichen Konstitution der Kontexte auf, in denen sich Bildungsprozesse entfalten und die aus dem Blickwinkel einer individuellen biografischen Entfaltungslogik empirisch schwer in einem übergreifenden Sinnen zu erfassen sind« (Grunert & Ludwig, 2018, S. 61). Die dokumentarische Methode wie Nohl et al. sie ihren Untersuchungen zugrunde legen, trägt dieser Problematik Rechnung, dennoch soll die Rede von Aneignung hier gegenüber der religiösen Bildung eine deutlichere Akzentuierung auf gesellschaftliche Implikationen bewirken und darüber hinaus nicht notwendig an eine ausdrückliche Transformation des Habitus gebunden sein.

Auf der Grundlage dieses Forschungsüberblicks kann begründet werden, warum genau dieser Begriff, und zwar in seiner kulturhistorischen Ausprägung, der im Sachzusammenhang der Forschungsfragen am besten geeignete ist. Zum einen weist er eine deutliche Nähe zu den Begriffen Lernen und Bildung auf, ist aber mehr als »anspruchsvoller Ersatz« (Kuckhermann, 2018, S. 97). Und zwar deshalb, weil er keine vornehmlich subjektorientierte Verstehensweise unterstützt, sondern als Brückenbegriff Lernen und Bildung im Zwischenraum von Subjekt und Gesellschaft verankert. »Subjektivität und Objektivität [werden] nicht aufeinander [reduziert], sondern [treten] in eine Verbindung« (Winkler, 2018, S. 193). Im Hinblick auf die religiöse Aneignung in einem religiös geprägten Umfeld, wie es die Ministrant:innen erleben, ist das von zentraler Bedeutung. Gesellschaftstheoretische Bezüge sind hier unbestreitbar relevant: Aneignung ist an dieser Stelle nicht losgelöst von einer Vermittlung durch die soziale Umwelt und einem breiten Spektrum religiös geprägter Gegenstände gegeben.

»Und genau deshalb kann der weitere Rahmen des Aneignungskonzeptes zu einem vertieften Verständnis von Bildung und Lernen [im religiösen Kontext] beitragen: Mit ihm werden Lern- und Bildungsprozesse als Teilprozesse menschlicher Tätigkeit, eingebettet in ein System sachlicher, gesellschaftlicher und persönlicher Bedeutungen, interpretierbar« (Kuckhermann, 2018, S. 98).

Die eben dargelegte Bedeutung der sozialen Umwelt sowie des gesellschaftlichen Kontexts und die Vermittlungstätigkeit von Akteur:innen im religiösen Feld erfordern eine weitere begriffliche Einordnung des Aneignungsbegriffs gegenüber dem Begriff der religiösen Sozialisation und im Weiteren der religiösen Transmission. Dabei wird Sozialisation im Allgemeinen an dem Modell der produktiven Realitätsverarbeitung dargestellt und auf die Spezifika religiöser Sozialisation und des Forschungsgegenstandes bezogen.

»Trotz erheblicher Unterschiede zwischen den einzelnen [Sozialisations-]Theorien besteht [...] die weitgehende Übereinstimmung darüber, dass Sozialisation nicht mehr in erster Linie über das Erlernen sozialer Rollenmuster und die Verinnerlichung gesellschaftlicher Normen erfolgt, sondern als selbsttätige und selbstorganisierte Aneignung von kulturell und sozial vermittelten Umweltangeboten« (Bauer & Hurrelmann, 2021, S. 20 f.).

Diese Sichtweise beschreibt Aneignung als Modus von Sozialisation. Dennoch ist Sozialisation im Allgemeinen nicht als komplementärer Begriff zu Aneignung zu verstehen, sondern als deutlich weiter gefasster Überbegriff, der sowohl das Wirken der Umwelt als auch die Aktivität des Subjekts umfasst. Sozialisation ist nach Bauer und Hurrelmann der »Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt« (Geulen & Hurrelmann, 1980, S. 51). Dieser Definition ist Hurrelmann über die Jahre und verschiedene Auflagen seiner Einführung in die Sozialisationstheorie, konkret in seiner Ausgestaltung des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR) treu geblieben. Sie ist auch für die Entwicklung offen, dass Sozialisation sowohl das »Sozialisiertwerden« als auch das eigentätige und selbstgesteuerte »Sich-Sozialisieren« umfasst, wobei der Prozess von außen beginnt. Vor allem neurobiologische Erkenntnisse tragen dazu bei, Umweltstrukturen nicht als zwingende Einflussgrößen mit eindeutigen Wirkungsmechanismen zu betrachten, sondern ihnen lediglich einen Einfluss von »einem statistisch bestimmbar Ausmaß mit einer bestimmten Häufigkeit« (Bauer & Hurrelmann, 2021, S. 15) zuzuerkennen. Sozialisation determiniert also weder das Denken noch das Handeln oder umfassender die Persönlichkeit eines Menschen. Vielmehr unterliegt die Persönlichkeit in der Regel einem stetigen Wandel und die Sozialisation beeinflusst dabei, wie wahrscheinlich die Entwicklung einer bestimmten Disposition ist (vgl. Bauer & Hurrelmann, 2021, S. 14 f.), oder anders, wie unwahrscheinlich eine bestimmte Entwicklung ist, das heißt, wie träge bestimmte Persönlichkeitsmerkmale gegenüber dem Wandel sind und wie stark sich Wandlungsmöglichkeiten auswirken können.

Aneignung verweist in diesem Zusammenhang auf eine Sozialisationskomponente neben vielen anderen. Generell lässt sich feststellen, dass der Vermittlungsprozess zwischen der Gesellschaft und der Psyche des Subjekts »wesentlich durch Interaktion, Kommunikation und Tätigkeiten« (Gudjons & Traub, 2016, S. 161) geschieht. In Bezug auf Leontjews Aneignungsbegriff sehen Bauer und Hurrelmann in der Tätigkeit »eine interessante Vermittlungskategorie für die Analyse der Beziehungen zwischen Mensch und Gesellschaft [...], die Querverbindungen zu [...] handlungstheoretischen Konzeptionen ermöglicht« (Bauer & Hurrelmann, 2021, S. 49). Aneignung, wie sie in diesem Kapitel gefasst wird, ist also eine handlungstheoretische Komponente von Sozialisation. Allgemein werden im Modell produktiver Realitätsverarbeitung soziologische und psychologische Basistheorien verbunden. Soziologisch werden handlungstheoretische und gesellschaftstheoretische Ansätze berücksichtigt und von Seiten der Psychologie finden Theorien der Persönlichkeitsentwicklung sowie Lern- und Entwicklungstheorien Eingang in das Modell. Weil Leontjews handlungstheoretischer Aneignungsbegriff in die sogenannte kritische Lerntheorie überführt wurde, umfasst der Aneignungsbegriff auch eine psychologische Komponente und nimmt somit innerhalb des Sozialisationsdenkens bereits einen breiten Raum ein. Dennoch bleiben auch einige Aspekte von Sozialisation in der Rede von Aneignung unberücksichtigt, beispielsweise strukturelle Persönlichkeitstheorien, die genetische Persönlichkeitsfaktoren zum Gegenstand haben, Theorien des sozialen Lernens, die sich mit dem Entstehen von Selbstwirksamkeitserwartungen befassen, oder sozial-ökologische Entwicklungstheorien, die auf Mikro-, Meso- und Makrosystemen der Persönlichkeitsentwicklung eingehen. Der Aneignungsbegriff greift also deutlich kürzer als der

hier dargestellte Sozialisationsbegriff, ist aber gleichzeitig gegenüber weiterführenden Theorien anschlussfähig.

Geht man von dem oben dargelegten Sozialisationsbegriff aus und überträgt ihn in das Feld von Religion, hat das den Vorteil, dass verschiedene Kritikpunkte, die klassischen Modellen religiöser Sozialisation entgegengestellt werden, nicht greifen. Weder wird Sozialisation als festgelegter, linear ablaufender und vordefinierter Prozess verstanden, noch werden Kinder und Jugendliche als einfache Objekte von Sozialisation betrachtet und auch eine Bestimmung oder Verfügung durch normative Maßstäbe Erwachsener wird nur ein begrenzter Einfluss zugeschrieben (vgl. Klingenberg & Sjö, 2019, S 164 f.). In der Betrachtung der Ansätze von Sherkat und Spilka kommen Klingenberg und Sjö zu dem Schluss, dass ein zu enges Verständnis von religiöser Sozialisation kontraproduktiv sei, wolle man der Vieldimensionalität sowohl des Religionsbegriffs als auch seiner kulturellen Implikationen und der Settings, in denen sich religiöse Sozialisation und Selbstsozialisation vollziehen kann und vollzieht, gerecht werden (vgl. Klingenberg & Sjö, 2019, S 174 f.).

Auch in Bezug auf die Forschungsfrage soll hier ein weites Sozialisationsverständnis zum Tragen kommen, um Offenheit gegenüber den möglichen Vermittlungssituationen und dem Gegenstand der Vermittlung zu gewährleisten. Das bringt eine gewisse Unschärfe mit sich: Je enger der Sozialisationsbegriff gefasst ist, desto greifbarer und exakter lässt sich Vermittlung identifizieren. Ginge man zum Beispiel von Sherkats Definition aus, würde dies bedeuten, die Interviews auf Situationen hin zu überprüfen, in denen soziale Akteure in interaktiven Prozessen religiöse Überzeugungen und Verstehensweisen von Individuen beeinflussen (vgl. Sherkat, 2003, S. 151). Genauer gefasst ginge es um die Beeinflussung der Entwicklung persönlicher religiöser Präferenzen im Hinblick auf bevorzugte übernatürliche Erklärungen von Bedeutung, Zweck und Ursprung des Lebens (vgl. Sherkat, 2003, S. 152). Wenn man sich an der Definition von Spilka et al. orientiert, wären für die Interviewauswertung solche Prozesse von Bedeutung, in denen eine Kultur Individuen ermutigt, die Überzeugungen und Verhaltensweisen zu akzeptieren, die innerhalb der jeweiligen Kultur normativ vorgegeben sind und erwartet werden (vgl. Spilka et al., 2003, S. 107). In Bezug auf religiöse Sozialisation ließe sich von einer Anpassung der Individuen an die religiösen Überzeugungen und Verhaltensweisen der sie umgebenden Kultur sprechen. Diese Verengungen unterscheiden sich zwar hinsichtlich ihrer Sozialisation beschreibenden Verben und des Verstehens von Religion und Religiösem, führen aber jeweils unabhängig voneinander zu einem gewissen Grad an Präzision. Der Nachteil beider Definitionen besteht darin, dass die Aktivität der Subjekte selbst unterbetont wird. Sozialisation wird hier eher im Modus der Erziehung, also dem absichtsvollen Handeln von Erwachsenen gegenüber Kindern und Jugendlichen, und im Modus einer subtilen Vermittlung von Mitgliedschaftsentwürfen gedacht, die über soziale Muster und Normen transportiert werden. Sie bedeuten den Individuen, was von ihnen erwartet und für die Teilnahme an der Gesellschaft als erforderlich erachtet wird (vgl. Bauer & Hurlmann, 2021, S. 17). Dieser Aspekt kann in Kirchengemeinden und Ministrant:innengruppen durchaus bedeutsam sein, soll aber nicht Gegenstand der Untersuchung sein. Vielmehr erfolgt eine Orientierung an Klingenberg und Sjö's Sozialisationsverständnis, das am Glauben und an den Überzeugungen von Kindern und Jugendlichen selbst ansetzt und diese daraufhin untersucht, aus welchen sozialen Quellen sie sich speisen (vgl. Klingenberg & Sjö, 2019, S. 168). Sie definieren religiöse Sozialisation als

Prozess, in dem ein Individuum Präferenzen im Hinblick auf Dimensionen entwickelt, die in der unmittelbaren Umwelt als religiös gelten (vgl. Klingenberg & Sjö, 2019, S. 174). Die Weite dieser Definition bietet die Möglichkeit, die Interviews rekonstruktiv und grundsätzlich unvoreingenommen gegenüber dem individuellen Verständnis von Religion und Religiosität auszuwerten.

Es wäre zu weit gefasst, in der vorliegenden Arbeit neben der Erforschung der Aneignungsprozesse die Gänge dieses Entwicklungsprozesses von Präferenzen in den Blick zu nehmen. Das Ziel besteht darin zu untersuchen, an welchen Stellen Vermittler:innen bei der Herausbildung von *Präferenzen* bedeutsam werden. Entscheidend sind aber in diesem Zusammenhang nicht die Aktivität und die Vorstellungen der jeweiligen Vermittler:innen. Der Fokus liegt auf der Rezeption durch die Kinder und Jugendlichen und darauf, wie ihre Rezeption sich auf ihre Wissensbestände, Motive, Gefühle, Bedürfnisse und Handlungskompetenzen auswirkt (vgl. Bauer & Hurrelmann, 2021, S. 17).

Religiöse Sozialisation an den Vermittlungsakteuren beziehungsweise der Rezeption ihres Handelns zu untersuchen, erfordert schließlich eine Einordnung des Transmissionsbegriffs. Unbestritten ist, dass Religion ein Kulturgut ist, das in vielen Fällen aufgrund elterlicher Entscheidungen an die nächste Generation weitergegeben wird. »Der Prozess der Weitergabe von Kultur zwischen den Generationen wird in der empirischen Literatur häufig mit dem Terminus der kulturelle ›Transmission‹ belegt, einer Eindeutschung aus dem englischen Sprachraum« (Stecher & Zinnecker, 2007, S. 390). Transmission ist als Unterbegriff von Sozialisation zu verstehen und bezeichnet die generationsübergreifende und intendierte Übermittlung im Sinne einer direkten vertikalen Sozialisation im Unterschied zu anderen Sozialisationsprozessen, die die Identitätsbildung steuern. Beispielsweise gehören soziale Imitation und Lernen als indirekte horizontale Sozialisationsprozesse nicht dem Feld von Transmission an. (vgl. Bisin & Verdier, 2011, S. 341). Transmission hat die Enkulturation eines Individuums zum Ziel. Enkulturation bezeichnet

»die Gesamtheit der bewussten und unbewussten Prozesse, durch die ein Individuum die grundlegenden Elemente einer Kultur erkennt, aufnimmt und internalisiert. Der ursprünglich in der Kulturanthropologie entwickelte Ansatz geht davon aus, dass im Verlauf des Sozialisationsprozesses bestimmte Regeln, Symbole und kognitive Schemata aufgenommen werden, die für die Kultur der Gesellschaft des Aufnehmenden kennzeichnend sind« (Arnold, 2013, S. 72).

Die Vertikalität und Direktheit dieser Sozialisationsprozesse sowie das Verfolgen einer konkreten Zielvorgabe eröffnen einen Rahmen, in dem der Ausübung von Macht große Bedeutung zukommt. Diese für den Transmissionsbegriff maßgebende Größe »Macht« erweist sich in der Auswertung der Interviews als wirksam: Auch religiöse Aneignung obliegt Machtgefallen, geht mit der Zuschreibung von Autorität einher, ist von dem intentionalen Handeln von Vermittlungsakteur:innen gegenüber Aneignungssubjekten abhängig und trägt gerade in der Dekonstruktion durch die Aneignungssubjekte eine Emanzipation stiftende Kraft in sich.

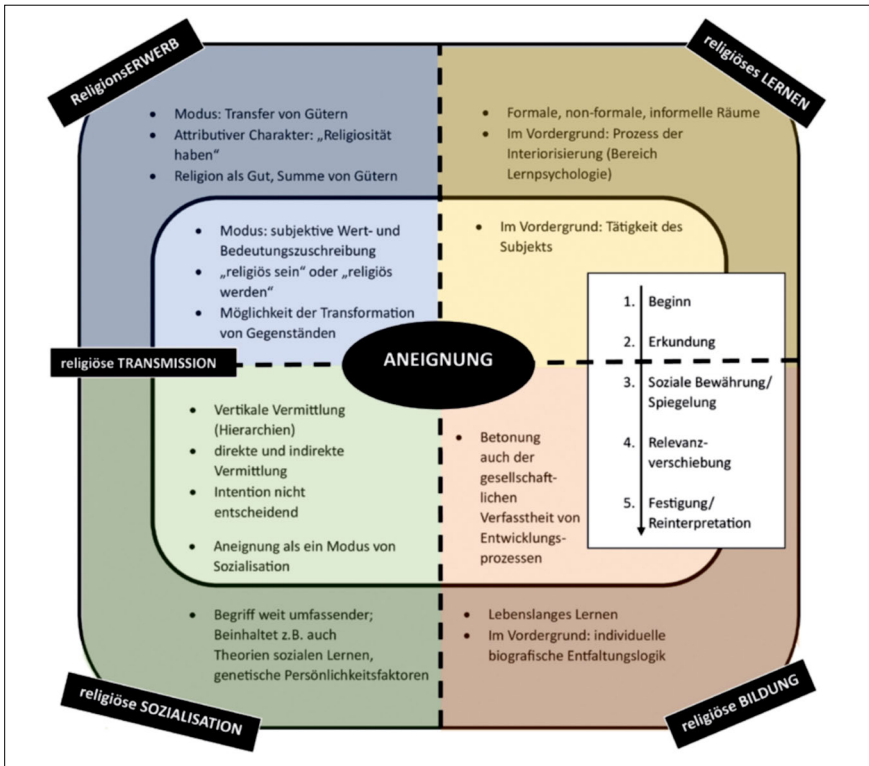


Abb. 2: Aneignung als Brückenbegriff [Martina Reiner]

2.2 Aneignung im Forschungsfeld

In einem nächsten Argumentationsschritt wird der in Kapitel 2.1 gewonnene allgemeine Aneignungsbegriff mit der religiösen Entwicklung in Verbindung gebracht. Religiöse Entwicklung wird bewusst nicht anhand eines bestimmten Entwicklungsmodells, wie es beispielsweise Fowler, Sundén oder Vergote vorlegen, mit dem kulturhistorischen Aneignungsbegriff verknüpft. Vielmehr wird von diesem Aneignungsbegriff her gedacht und dargelegt, durch welche spezifischen Gegenstände, Tätigkeiten, Vermittler:innen, Situationen und Räume das Feld religiöser Aneignung geprägt ist. Dies geschieht im wechselseitigen Prozess von Interviewanalyse und Rückbindung an die Theorie, um bereits in diesem Schritt, der der eigentlichen Auswertung der Interviews vorgelagert ist, die Rekonstruktivität zu wahren und der Gefahr eines zu einseitigen Operationalisierens von der Theorie her entgegenzutreten. Aus der so hergestellten Verbindung des allgemeinen Aneignungsbegriffs mit dem Themengebiet der religiösen Entwicklung (Kapitel 2.2.1) wird schließlich erschlossen, woran in den Interviews Aneignung festgemacht wird. Dabei wird in Orientierung an Deinert auf »Grundlage des Situationsbegriffs von Markowitz [...] versucht, Aneignungs-Situationen erkennbar zu machen« (Deinert, 2014, S. 5). Ziel ist es, eine Sehhilfe zur Identifikation von Interviewpassagen zu gewinnen, die über das Aneignungsgeschehen Aufschluss geben. Die im zirkulären Forschungsprozess gewonnene Operationalisierung