

MARTINA REINER

RELIGIÖSE ANEIGNUNG BEI JUGENDLICHEN

SOZIALWISSENSCHAFTLICHE
PERSPEKTIVEN

[transcript]

RELIGION UND BILDUNG DISKURSIV 2

Martina Reiner
Religiöse Aneignung bei Jugendlichen

Editorial

Die interdisziplinär ausgerichtete Reihe vereint Publikationen zu Fragestellungen im Schnittfeld von Religion und Bildung u.a. aus der evangelischen, katholischen, islamischen und jüdischen Religionspädagogik, der Praktischen Theologie sowie den Bildungs-, Kultur-, Sozial- und Religionswissenschaften.

Im Fokus stehen dabei zum einen Forschungsbeiträge, die sich aktuellen Herausforderungen widmen, vor denen Religion und Bildung angesichts dynamischer Transformationsprozesse in beiden Bereichen stehen. Zum anderen sind insbesondere Publikationen zu Grundsatzfragen im Schnittfeld von Religion und Bildung im Blick, die sich durch einen innovativen Forschungsansatz oder eine originelle Perspektivenverschränkung auszeichnen und insofern relevante Forschungsdiskurse voranbringen.

Martina Reiner, geb. 1985, arbeitet als akademische Rätin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Sie promovierte an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Fachgebiet Religionswissenschaft.

Martina Reiner

Religiöse Aneignung bei Jugendlichen

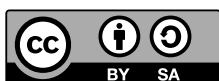
Sozialwissenschaftliche Perspektiven

[transcript]

Dies ist die Veröffentlichung einer Dissertation, die im Februar 2024 an der Albert-Ludwigs-Universität an der theologischen Fakultät unter dem Dekan Prof. Dr. Karlheinz Ruhstorfer zum Abschluss gelangte. Die Arbeit wurde im Fachgebiet Religionswissenschaft unter der Betreuung von Prof.in Dr.in Anne Koch eingereicht.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 Lizenz (BY-SA). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, sofern der neu entstandene Text unter derselben Lizenz wie das Original verbreitet wird.

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2025 © Martina Reiner

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlaggestaltung: Maria Arndt

Lektorat: Simone Buckreus

Satz: Frank Hamburger

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

<https://doi.org/10.14361/9783839475515>

Print-ISBN: 978-3-8376-7551-1

PDF-ISBN: 978-3-8394-7551-5

Buchreihen-ISSN: 2942-3252

Buchreihen-eISSN: 2942-3260

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Vorwort	11
1. Forschungsgegenstand und Forschungsinteresse	15
1.1 Ministrant:innen und Kirche	16
1.1.1 Zugehörigkeit und Gebundenheit	16
1.1.2 Engagement und Religiosität	19
1.2 Entwicklung und Religion	21
1.2.1 Modell und Einzelfall	23
1.2.2 Modell und Referenzsystem	25
1.3 Homogenität und Differenz	31
2. Aneignungsbegriff und Begriffsanwendung	33
2.1 Aneignung im Sprachgebrauch	33
2.1.1 Bedeutungsvielfalt und Demarkierung	34
2.1.2 Rezeption als Selbsttätigkeit	36
2.1.3 Brückenfunktion und Einordnung	40
2.2 Aneignung im Forschungsfeld	46
2.2.1 Räume und Praktiken	47
2.2.2 Möglichkeitserweiterung und Operatoren	51
3. Wissenschaftstheorie und Forschungspraktik	55
3.1 Fragestellungen und Grundannahmen	55
3.1.1 Forschungsziele	55
3.1.2 Rekonstruktivität	61
3.2 Methoden und Beteiligte	63
3.2.1 Stegreifskizze und Narration	64
3.2.2 Befragte und Verbindendes	67
3.2.3 Forschungsrolle und Privilegien	70
4. Auswertungsmethode Text	73
4.1 Dokumentarische Methode	73
4.2 Auswertung am Fall Jessica	76

4.2.1	Operationalisierung und Passagenselektion	76
4.2.2	Orientierungsschemata und Markierungen Orientierungsrahmen	87
5.	Auswertungsmethode biografische Landkarte	97
5.1	Stegreifskizze und Methodenmodellierung	97
5.1.1	Auswertungsmethode Behnken und Zinnecker	98
5.1.2	Auswertungsmethode Bohnsack	99
5.1.3	Synthese	101
5.2	Auswertung am Fall Jessica	104
5.2.1	Beschreibung	104
5.2.2	Common-Sense-Typisierungen	108
5.2.3	Organisationsform	110
5.2.4	Szenische Choreografie	112
5.2.5	Textreferenz und Gegenstandsreferenz	113
6.	Modellierung von Aneignung	117
6.1	Prozessparameter der religiösen Aneignung	117
6.1.1	Prozessparameter auf Textebene	118
6.1.2	Prozessparameter auf Bildebene	132
6.2	Linearisierung	134
6.2.1	Linearisierung am Textmaterial	135
6.2.2	Linearisierung am Bildmaterial	145
6.2.3	Übersicht Linearisierung	150
6.3	Verortung	150
6.3.1	Verortung am Bildmaterial	151
6.3.2	Verortung am Textmaterial	154
6.3.3	Übersicht Verortung	172
6.4	Verbindung	173
6.4.1	Verbindung am Textmaterial	173
6.4.2	Verbindung am Bildmaterial	191
6.4.3	Übersicht Verbindung	198
6.5	Unterscheidung	199
6.5.1	Unterscheidung am Bildmaterial	199
6.5.2	Unterscheidung am Textmaterial	211
6.5.3	Übersicht Unterscheidung	232
6.6	Aushandlung	232
6.6.1	Aushandlung am Textmaterial	233
6.6.2	Aushandlung am Bildmaterial	249
6.6.3	Übersicht Aushandlung	259
6.7	Entscheidung	260
6.7.1	Entscheidung am Bildmaterial	260
6.7.2	Entscheidung am Textmaterial	264
6.7.3	Übersicht Entscheidung	280

7. Faktorenmodell religiöser Aneignung	281
8. Einordnung in Diskurse	289
8.1 Institutionelle Räume	290
8.2 Pluralisierung und Individualisierung	293
8.3 Autonomie und Zugehörigkeit	295
Glossar	305
Literaturverzeichnis	315
Anhang	327
A: Erzählaufforderung und Leitfragen	327
B: Narrative Biografiekarten	329
C: Dokumentarische Methode	336
D: Gesamtübersicht zu Faktoren religiöser Aneignung	351

Tabellen

Tab. 1: Kohärenz zwischen Aneignungskonzept, Forschungszielen und rekonstruktiver Sozialforschung	61
Tab. 2: Reflexion anhand des ABCD-Approachs.....	71
Tab. 3: Analyseschritte der Dokumentarischen Methode	75
Tab. 4: Typik zur Erfassung geeigneter Interviewpassagen.....	76
Tab. 5: Passagenauswahl am Interviewtext von Jessica.....	336
Tab. 6: Analysebeispiel E HM praktisch	340
Tab. 7: Analysebeispiel E HR klassisch	341
Tab. 8: Analysebeispiel E HM kognitiv	342
Tab. 9: Analysebeispiel V HR, interaktionistisch	343
Tab. 10: Analysebeispiel V HR, kognitiv	344
Tab. 11: Analysebeispiel E HR, kognitiv	346
Tab. 12: Analysebeispiel E HR, interaktionistisch	349
Tab. 13: Analysebeispiel FM	350
Tab. 14: Analyseschema narrative Landkarten [Behnken und Zinnecker]	99
Tab. 15: Analyseschema dokumentarische Methode am Bild [Bohnsack].....	101
Tab. 16: Analyseschema Biografiekarten [Bohnsack, Behnken und Zinnecker]	103
Tab. 17: Übersicht der Darstellungsformen in der Biografiekarte von Jessica	109
Tab. 18: Statistik zu Markern von Aneignung in der Biografiekarte von Jessica.....	110

Abbildungen

Sämtliche Abbildungen sind in der Open-Access-Variante des Buches auf der Website »<https://www.transcript-verlag.de>« einsehbar. Die digitale Variante ermöglicht die Vergrößerung von Abbildungen.

Abb. 1: Die Wirksamkeit von Subjekt und Objekt im Rahmen von Aneignung [Martina Reiner]	39
Abb. 2: Aneignung als Brückenbegriff [Martina Reiner]	46
Abb. 3: Generierung und Wirkung expliziten Wissens [Martina Reiner]	58
Abb. 4: Generierung und Wirkung von Handlungswissen [Martina Reiner]	60
Abb. 5: Forschungshandeln als Konstruktion zweiten Grades [Martina Reiner]	62
Abb. 6a: Biografiekarte ursprünglich [Jessica] [Vorderseite oben; Rückseite unten]	104
Abb. 6b: Biografiekarte mit Ergänzungen [Jessica]	104
Abb. 7a: Zeichenreihenfolge ursprünglich [Jessica]	106
Abb. 7b: Ergänzungen und ihre Zeichenreihenfolge [Jessica]	107
Abb. 8a: Planimetrie Schritt 1 [Jessica]	111
Abb. 8b: Planimetrie Schritt 2 [Jessica]	111
Abb. 8c: Planimetrie Schritte 3 und 4 [Jessica]	112
Abb. 8d: Planimetrie mit Ergänzungen [Jessica]	112
Abb. 9: Szenische Choreografie [Jessica]	113
Abb. 10a: Aneignungsräume ursprünglich [Jessica]	114
Abb. 10b: Aneignungsräume mit Erweiterung [Jessica]	114
Abb. 11: Entwicklungsverlauf [Julia]	133
Abb. 12: Ausdruck der Glaubensüberzeugung in der Ergänzung [Julia]	133
Abb. 13a-c: Linearisierung durch Fortschreibung [v.l.n.r Benjamin, Tanja, Vincent]	145
Abb. 14a-c: Linearisierung durch Steigerung [v.l.n.r Cecilia, Julia, Madeleine]	146
Abb. 15a: Linearisierung durch Vertiefung [Samuel]	146
Abb. 15b: Linearisierung durch Vertiefung [Annika]	147
Abb. 16a: Linearisierung durch Polarisierung [Stefanie]	147
Abb. 16b: Linearisierung durch Polarisierung [Tim]	148
Abb. 17a-c: Linearisierung durch Suche [v.l.n.r Jessica, Karoline, Leni]	148
Abb. 18a: Verbindung mit Papst Benedikt XVI. [Vincent]	191
Abb. 18b: Verbindung in der Rorate-Messe [Tanja]	191
Abb. 19a-d: Religiosität als Wahrnehmungsdimension [v.o.n.u. Annika, Cecilia, Leni, Vincent]	193
Abb. 20a-c: Religiosität als Orientierungsdimension [v.l.n.r. Karoline, Stefanie, Madeleine]	194
Abb. 21: Religiosität als Wahrnehmungs- und Orientierungsdimension [Jessica]	194
Abb. 22a-e: Religiosität als Persönlichkeitsdimension [v.o.n.u. Benjamin, Julia, Tanja, Tim, Samuel]	196
Abb. 23a: Ergänzung von Erlebnissen [Tanja]	200
Abb. 23b: Ergänzung von Erlebnissen [Tim]	200
Abb. 24: Unterscheidung einer irdischen und einer himmlischen Ebene [Benjamin]	204
Abb. 25 Unterscheidung einer irdischen und einer transzendenten Ebene [Julia]	204
Abb. 26: Unterscheidung einer anderen Wirklichkeit [Tanja]	205

Abb. 27: Unterscheidung eines kirchlichen, schulischen und privaten Lebensbereichs [Tim]	205
Abb. 28: Unterscheidung eines kirchlichen und eines weltlichen Lebensbereichs [Samuel]	206
Abb. 29: Abgrenzung des Inneren gegenüber dem Äußeren [Stefanie]	207
Abb. 30: Abgrenzung des Christentums gegenüber dem Äußeren [Madeleine]	208
Abb. 31: Abgrenzung des Christlichen gegenüber dem Säkularen [Vincent]	209
Abb. 32: Unterscheidung von Zugehörigkeit und Alleinsein [Leni]	210
Abb. 33: Aushandlung durch Strukturieren [Jessica]	249
Abb. 34: Aushandlung durch Abbilden von Ambivalenz [Leni]	250
Abb. 35: Aushandlung durch szenisches Detaillieren [Samuel]	250
Abb. 36 Aushandlung durch textliches Anreichern [Cecilia]	251
Abb. 37: Aushandlung durch Vereinseitigen [Benjamin]	251
Abb. 38: Aushandlung durch Vereinzelung [Leni]	252
Abb. 39a: Aushandlung durch erhebendes Abgrenzen [Madeleine]	252
Abb. 39b: Aushandlung durch Abgrenzen [Madeleine]	253
Abb. 40: Aushandlung durch Umkehren [Stefanie]	253
Abb. 41: Beziehung statt Alleinstellung [Vincent]	254
Abb. 42: Aushandlung durch Fortschreiben [Benjamin]	255
Abb. 43: Aushandlung durch Umkehren und Detaillieren [Tanja]	255
Abb. 44: Aushandlung durch Umkehren [Tim]	256
Abb. 45a,b: Aushandlung durch Identifizieren und Verallgemeinern [Benjamin]	256
Abb. 46: Thematische Schwepunktsetzung: Toleranz [Jessica]	261
Abb. 47: Überzeugung im Zusammenhang mit der Firmung [Annika]	262
Abb. 48: Reflexion der eigenen Entschiedenheit im Zusammenhang mit der Firmung [Samuel]	262
Abb. 49: Eintragung des Selbst in den Glauben [Leni]	263
Abb. 50: Identifikation mit der Rolle als Ministrant [Vincent]	263
Abb. 51: Faktorenmodell religiöser Aneignung [Martina Reiner]	284
Abb. 52: Gesamtübersicht zu Faktoren religiöser Aneignung [Martina Reiner]	288
Abb. 53: Abb. 52 in Seitengröße und Farbe	351

Vorwort

In den vergangenen Jahren wurde ich oft gefragt, woran ich forsche. Wenn ich antwortete, dass ich mich mit dem religiösen Aneignungsprozess von Jugendlichen befasse, erschien das häufig interessant. Sobald ich präzisierte, dass ich Ministrant:innen zu ihrer religiösen Biografie befrage, rief das häufig eine der beiden Reaktionen hervor: Schweigen oder gut gemeinte Ratschläge. »Wäre es nicht relevanter Jugendliche zu befragen, die der Kirche fernstehen?« fragte mich ein Priester, der wohl antizipierte, meine Arbeit solle dazu beitragen einen Weg zu finden, Jugendliche so anzusprechen, dass sie sich der Religion und der Kirche (wieder) zuwenden. »Wäre es nicht geschickt, auch eine andere Gruppe von Jugendlichen mit den gleichen Fragen und der gleichen Zeichenaufforderung zu konfrontieren, wie die Ministrant:innen und aus dem Vergleich der Gruppen etwas abzuleiten? Beispielsweise könnte man kontrastierend muslimische Jugendliche befragen.« Diese Frage stellte mir ein Professor nach der Präsentation meines Forschungsansatzes: Er sorgte sich augenscheinlich um die Relevanz meiner Erhebung in der wissenschaftlichen Community. Und wen es nicht verwunderte, dass ich in der Gruppe der Ministrant:innen forschte, den überkamen Zweifel an der Aussagekraft meiner Ergebnisse, wenn ich erzählte, dass ich dreizehn Ministrant:innen interviewt und um die Anfertigung einer Stegreifskizze zu ihrer Erzählung gebeten hatte. »Ist das denn repräsentativ?« Nein, eine repräsentative Studie liegt hier eindeutig nicht vor: Ich habe nicht nur »nur« dreizehn Ministrant:innen interviewt, sie stammen auch noch alle aus der Erzdiözese München und Freising, besuchen alle das Gymnasium und leben in Familien mit vergleichbaren sozioökonomischen Status. Also warum sollten Sie sich, liebe Leserin, lieber Leser, über mehrere hundert Seiten mit meiner empirischen Untersuchung zu Orientierungsmustern religiöser Entwicklung am Beispiel der Ministrant:innen auseinandersetzen, die nicht einmal repräsentativ ist, wenn die Ministrant:innen nicht Ihr Metier sind? Diese Frage will ich Ihnen einleitend beantworten und Ihnen gleichzeitig dabei helfen, möglichst schnell zu identifizieren, welche Kapitel für Sie mit Ihrem persönlichen Interesse besonders relevant sind.

Die Ministrant:innen stehen nicht als *pars pro toto* für die Jugendlichen der Gegenwart. Aber welche Jugendlichen können schon als *pars pro tot* stehen? Ministrant:innen sind Jugendliche unserer Zeit und Gesellschaft, sie sind weder aus dieser Welt noch aus dieser Zeit gefallen. Ich habe den Verdacht, dass ihnen zweiteres oft unterstellt wird: Die Freizeitbeschäftigung und Glaubenspraxis, die sie verkörpern, die haben schon unsere Großeltern verkörpert. Wir wissen doch, welche Frömmigkeit und

welche Form der Religiosität damit einhergehen. Das ist nicht neu, das kennen wir schon. Wirklich? Was wissen wir eigentlich über Ministrant:innen unserer Zeit und ihre Religiosität? In Kapitel eins zeichne ich den Forschungsstand zu Ministrant:innen nach und stelle Bezüge zu Erhebungen her, die die Partizipation und das ehrenamtliche Engagement von Jugendlichen in der Gesellschaft allgemein zum Gegenstand haben. Auch lege ich dar, was über die religiöse Entwicklung von Jugendlichen gemeinhin bekannt ist und inwiefern sich die Frage nach dem »Wie« einer religiösen Entwicklung heute neu stellt. Dieses erste Kapitel scheint mir nicht nur für all die Leser:innen interessant zu sein, die in der kirchlichen Jugendarbeit oder allgemein als Bildungsakteur:in im religiösen Feld tätig sind, sondern auch für all jene, die sich die Frage stellen, inwieweit die Forschungsergebnisse möglicherweise als Forschungszugänge für andere (nicht-) religiöse Entwicklungsprozesse dienlich sind. Denn das sind sie meines Erachtens in einer nicht unerheblichen Breite.

Eine zweite Komponente meines Forschungsthemas mag auf den ersten Blick als Hürde erscheinen: Die Rede von Aneignungsprozessen. Leser:innen, die sich mit der religiösen Entwicklung von Jugendlichen befassen, bewegen sich zumeist in den Begriffsfeldern um Entwicklung, Bildung, Lernen und Sozialisation. Der Aneignungsbegriff ist als wissenschaftlicher Begriff in diesen Kontexten nicht gebräuchlich und seine Verwendung auch keineswegs selbst-verständlich. Ich habe ihn gewählt, weil er Veränderungsprozesse, wie beispielsweise Bildungsprozesse, aus einer einseitig subjektzentrierten Modellierung löst. Religiöse Gegenstände, Praktiken und Kommunikation vermitteln religiöse Gehalte und ermöglichen religiöse Erfahrung aus ihrer sozialen Gewordenheit heraus. Sie sind nicht stumm und grenzenlos bedeutungsoffen. Für den Aneignungsbegriff, den ich meiner Forschung zugrunde lege, ist die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten durch eine wechselseitige Tätigkeit zwischen Aneignungssubjekt und -objekt ausschlaggebend. Das zweite Kapitel dient der Darstellung und Begründung dieser Bezogenheit von Materialität und Tätigkeit des Menschen, wie sie dem kulturhistorischen Ansatz entspricht. Der Aneignungsbegriff wird hier als Brückenbegriff zwischen Lernen und Bildung im Zwischenraum von Subjekt und Gesellschaft verankert und schließlich auf das Forschungsvorhaben hin ausbuchstabiert. Insofern mag dieses Kapitel für all jene Leser:innen von besonderem Interesse sein, die sich wissenschaftlich mit Lern-, Bildungs-, Entwicklungs- oder allgemein mit Veränderungsprozessen befassen.

Und auch die Kapitel drei bis fünf dürften die empirisch forschende Leser:innenschaft besonders interessieren. Einleitend verorte ich meine Forschungspraktik wissenschaftstheoretisch im Feld der Wissenssoziologie und der rekonstruktiven Sozialforschung gemäß der Chicagoer Schule. Es folgt die Vorstellung der, im Feld der (religionsbezogenen) Jugendforschung, bisher noch eher unüblichen Erhebungsmethode der narrativen Biografiekarte, die ich aus der Methodik der Narrativen Landkarten nach Behnken und Zinnecker in meinen Forschungskontext übertrage: Während die vierzehn- bis achtzehnjährigen Ministrant:innen von sich erzählen, fertigen sie Stegreifskizzen an. Sowohl die transkribierten Narrationen als auch die gewonnenen Biografiekarten dienen mir so als Forschungsmaterial. Diese Art der Interviewerhebung ist nicht nur innovativ, sondern erweist sich vor allem dadurch als gewinnbringend, dass die kognitiv kontrollierten Erzählungen um einen performativen Ausdruck ergänzt werden. Beide Ebenen, die Zeichen- und die Erzählebene, können in der Auswertung erst unabhängig voneinander betrachtet und dann triangulierend auf-

einander bezogen werden und ermöglichen so valide und tieferschürfende Erkenntnisse. Diese Forschungspraktik und ihre wissenschaftstheoretischen Implikationen werden in Kapitel drei ausführlich vorgestellt und erklärt. In den folgenden Kapiteln führe ich dann im Detail vor, wie die Interviewtexte (Kapitel vier) und die narrativen Biografiekarten (Kapitel fünf) anhand der dokumentarischen Methode nach Bohnsack und Nohl ausgewertet werden. Für die Auswertung der narrativen Landkarten entwickle ich dabei einen Auswertungsansatz neu, indem ich die Auswertungsschritte nach Behnken und Zinnecker mit Auswertungsschritten der Dokumentarischen Methode für Bilder nach Bohnsack den Stegreifskizzen entsprechend synthetisiere. Die Kapitel drei bis fünf können nicht zuletzt aufgrund zusammenfassender Darstellungen als Anleitung für Wissenschaftler:innen dienen, die sich mit der dokumentarischen Methode im Allgemeinen oder mit der Erhebung und Auswertung narrativer Biografiekarten im Speziellen vertraut machen möchten.

An diesen recht umfassenden empirischen Teil der Arbeit schließt die Entfaltung der Ergebnisse an. Dabei wird zum einen deutlich, an welche Gehalte, Themen, Praktiken und Erfahrungen religiöse Aneignung gebunden sein kann. Zum anderen zeigt sich, was den Aneignungsprozessen gemein ist. Genauerhin erfordert es ein Vorgehen im Rahmen der Wissenssoziologie, nach Gemeinsamkeiten im atheoretischen Wissen der Jugendlichen zu suchen. Woran orientieren die Jugendlichen ihre Entwicklung und die Erzählung darüber? Worin bestehen konjunktive Orientierungsrahmen? Im Fall der dreizehn Interviews der, wie oben angedeutet, äußerlich recht homogen gefassten Gruppe erschien es mir zeitweise notwendig, den Beweis der leeren Menge anzutreten: Gemeinsamkeiten? Schnittmenge? Erstaunlich, aber: Nein. Da ist die Jugendliche, die sich wundert, dass ihre Eltern bei ihrer Firmung schwarz tragen – ist ja kein Grund zur Trauer, diese Firmung. Aber für die Eltern eben auch irgendwie kein Grund zur Freude. Da ist der junge Mann, der mit vierzehn anfängt, die Bücher von Papst Benedikt XVI. zu lesen und sich dessen Sprachstil so aneignet, dass er im Interview unverkennbar wirksam ist. Da ist der eine, der sich weniger als Ministrant, denn als Bandmitglied begreift und die eine, die durch ihren Lehrer Diskriminierung erfährt, weil sie aus religiösen Motiven nicht gendern will. Diese Gruppe der dreizehn Ministrant:innen ist nicht homogen – von homogenen Entwicklungsverläufen ganz zu schweigen. Was also eint die Verläufe? Was kann ich über religiöse Aneignung aussagen? Erstens: Religiöse Aneignung ist ein Prozess, der höchst individuell verläuft – auch unter Ministrant:innen. Zweitens: Es gibt Aneignungstätigkeiten, die sich in ihren Funktionen innerhalb des Prozesses ähneln. Diese Tätigkeiten finden in den Interviews in unterschiedlichen Situationen und an unterschiedlichen Gehalten Erwähnung, aber sie tragen unverkennbar in allen Interviews zur religiösen Aneignung bei. Drittens: Diese Aneignungstätigkeiten fungieren im Gesamtprozess als Parameter: Je nachdem, an welchen Gehalten und wie sie konkret werden, beeinflusst dies den weiteren religiösen Entwicklungsverlauf. Viertens: Diese Parameter sind jeweils nach der Tätigkeit benannt, die sie charakterisiert; der Zahl nach sind es sechs: Linearisierung, Verortung, Verbindung, Unterscheidung, Aushandlung und Entscheidung. Fünftens: Jeder dieser Prozessparameter verknüpft zwei Phasen der Aneignung miteinander und fungiert somit als Orientierungsrahmen innerhalb von »Zonen der nächsten Entwicklung« (Vygotsky).

Welche Erfahrungen Jugendliche in ihrem Entwicklungsprozess machen und in welchen vielgestaltigen Schemata die Prozessparameter konkret werden, können Sie

im Kapitel sechs im Detail nachvollziehen. In diesem Kapitel spreche weniger ich als die Interviewtexte und das Bildmaterial zu Ihnen. Für mich war es der spannendste Teil der Arbeit, Einblick in das Erleben, Deuten und Aneignen der Jugendlichen zu gewinnen – ich möchte Sie motivieren, sich auf die Erzählungen und Gestaltungen einzulassen. Es lohnt sich!

Wer allerdings weniger an der Frage nach der religiösen Entwicklung im Speziellen interessiert ist, kann auch eine Abkürzung wählen. In Kapitel sieben stelle ich meine Ergebnisse als Faktorenmodell religiöser Aneignung vor. Menschen, die meine Arbeit bereits gelesen haben oder denen ich sie vorstellen durfte, kamen in Anbetracht des Modells zahlreiche Anwendungsmöglichkeiten in den Sinn: Lässt sich nicht vielleicht auch auf ähnliche Weise beschreiben, wie Jugendliche Einstellungen und Haltungen zum Klimaschutz gewinnen? Kann man so vielleicht auch beschreiben, wie Jugendliche zu einer politischen Position gelangen? – Ehrlich gesagt: Das weiß ich nicht. Das müsste man prüfen. Aber es scheint mir plausibel, dass mein Forschungszugang und auch mein Forschungsergebnis ertragreich sein können, für das Verstehen von unterschiedlichen – religiösen und nicht religiösen – Entwicklungs- und Veränderungsprozessen. Halten Sie das Modell denn für ertragreich? Können Sie sich vorstellen, es in Ihren Anwendungsgebieten (forschend) zu prüfen?

Einordnend gehe ich schließlich in Kapitel acht folgenden drei Fragen nach: Welche Bedeutung kommt institutionellen Räumen der Religionsvermittlung wie Familien, Schulen und Kirchen im religiösen Aneignungsprozess zu? Worin zeigt sich die soziologisch vielfach angeführte Pluralisierung und Individualisierung der Gesellschaft in den Aneignungsbiografien gegenwärtig? Welche Rolle kommt den Aneignungssubjekten im Feld zwischen Autonomie und Zugehörigkeit zu?

Und nun? – Geneigten Leserinnen und Lesern empfehle ich selbstverständlich die Lektüre des ganzen Buches. Aber: Entscheiden Sie, wie und wo Sie beginnen möchten.

Viel Freude beim Lesen und gewinnbringende Erkenntnisse wünscht Ihnen
Martina Reiner

1. Forschungsgegenstand und Forschungsinteresse

An einem Sommertag, an dem nach einer Phase des Corona-Lockdowns der Schulbesuch zumindest für Schüler:innen der Oberstufe wieder möglich ist, erscheint Samuel nachmittags an dem Eingang des Pfarrheims, in dem er große Teile seiner Freizeit verbringt. Samuel ist zu diesem Zeitpunkt 15 Jahre alt, er ist groß und schlank, macht einen sportlichen Eindruck und wirkt anfangs ein wenig unsicher. Nichtsdestotrotz ist er von Beginn an offen und kommunikativ. Für das Interview wählt er eine Sitzgruppe im Pfarrgarten im Schatten eines Apfelbaumes. Mit einem Augenzwinkern bezeichnet Samuel seine Eltern als »Kulturfanatiker«. Sie setzen auf Reisen kulturelle Schwerpunkte, führen Samuel und seine große Schwester an die Musik heran und ermöglichen ihren Kindern ganz allgemein einen guten Zugang zu Bildung. Sie sind darauf bedacht, Samuel in seinen Fähigkeiten und Stärken zu fördern. Erst vor kurzem ist Samuel aus Kanada zurückgekehrt, wo er als Gastschüler lebte, bis die Corona-Pandemie ihn dazu zwang, den Auslandsaufenthalt frühzeitig abubrechen. Im Gespräch wirkt er selbstbewusst, weltgewandt und offen. Als guten Interviewpartner haben ihn Mädchen aus seinem näheren Umfeld vorgeschlagen – Samuel kommt in seinem Freundeskreis offensichtlich gut an. In seiner Freizeit spielt er gerne Gitarre und singt in einem Chor, er findet es großartig zu reisen und ist interessiert an gesellschaftlichen Fragen. Ein Motiv seines sozialen Engagements besteht darin, anderen Menschen etwas »zurückzugeben«. Im Interview zeigt sich, dass er einst getroffenen Entscheidungen und eingegangenen Verpflichtungen treu ist, wobei er hohen Wert auf Selbstbestimmung legt: Auch durch Phasen der Lustlosigkeit bleibt er dem Chor treu und den Ministrant:innendienst übt er kontinuierlich aus, wobei es ihm wichtig ist, dabei keine von außen auferlegte Verpflichtung zu empfinden. Neben einer deutlich rationalen Seite, die beispielsweise darin zum Ausdruck kommt, dass Samuel dem eigenen Glauben eine sachliche Berechtigung zuzusprechen vermag, kommt zu etwa gleichen Teilen auch eine sinnliche, emotionale Seite zum Ausdruck. Sie zeigt sich in der wiederholten Artikulation einer engen familiären Verbundenheit und in der großen Dichte an Gefühlsäußerungen im Rahmen des Interviews.

Auch das Gespräch mit Annika findet unter Corona-Bedingungen direkt vor der Kirche, in der sie sich beheimatet weiß, auf einer Bank unter einer Linde statt. Es ist ein windiger Tag und die Zeit ist begrenzt, weil Annika im Anschluss direkt zum Training in den Sportverein fahren möchte. Man kann sie sich dementsprechend als sportliche Person vorstellen. Sie ist ca. 160 cm groß und trägt ihre dunkelblonden Locken im Nacken zu einem Zopf gebunden. Sowohl beim Gehen als auch beim Sitzen nimmt

sie eine aufrechte Körperhaltung ein. Allgemein wirkt sie auf eine Weise aufgeräumt, in sich ruhend, sich ihrer selbst bewusst. Sie entschließt sich auf Anfrage des Oberministranten der Pfarrei zu der Teilnahme an dem Interview. Von ihm wird sie als aufgeschlossen und reflektiert beschrieben und auch ihr kleiner Bruder wird als möglicher Interviewpartner genannt, erweist sich aber als zu jung. Beide Geschwister und ihre Eltern genießen ein hohes Ansehen in der Gemeinde – sie gelten als engagiert, aufgeklärt und reflektiert. In der Interviewsituation zeigt sich Annika unaufgeregt und artikuliert sich in bemerkenswerter Klarheit. Aus ihren Äußerungen ist eine Haltung der Ehrfrucht vor Gott und dem Leben zu erkennen, die aber nicht mit einer Geringsetzung der eigenen Person einhergeht, sondern in Selbstsicherheit mündet. Annika verbindet mit ihrem Glauben Schutz, Vertrauen, Gemeinschaft und Hoffnung.

1.1 Ministrant:innen und Kirche

Annika und Samuel zählen zu der Generation der Millennials. Sie haben den 11. September 2001 noch nicht (bewusst) erlebt, seit dem

»die eminent politische Rolle von Religion in den globalen Auseinandersetzungen ins öffentliche Bewusstsein [rückt], und es [...] mehr und mehr deutlich [wird], in welchem Maße sie zum Medium der Austragung von ethnischen, wirtschaftlichen und politischen Konflikten werden kann und wie gut sie sich als Marker von sozialen, kulturellen und politischen Grenzsetzungen eignet« (Pollack et al., 2018, S. 2).

Dennoch ist davon auszugehen, dass sich diese Prozesse durch die Wahrnehmung globaler Krisen, etwa der Weltwirtschaftskrise und der Corona-Pandemie, ebenso durch die Wahrnehmung kirchlicher Krisen, beispielsweise hervorgerufen durch Missbrauchsskandale, in der (religiösen) Wahrnehmung und Weltdeutung der Jugendlichen bemerkbar machen. Ergebnisse soziologischer, generationensoziologischer, religionspsychologischer und -pädagogischer sowie religionswissenschaftlicher Jugendforschung sind wichtige Bezugspunkte in der Erforschung religiöser Aneignungsprozesse von Jugendlichen wie Annika und Samuel und kommen in dem vorliegenden Kapitel zum Tragen. Die Namen der Jugendlichen entsprechen aus Gründen der Anonymisierung dabei nicht ihren tatsächlichen Namen. Assoziationen, die möglicherweise mit ihnen verbunden sind, sind nicht intendiert. Es hat beispielsweise keine tiefere Bedeutung, ob ein Name biblischer Herkunft ist oder nicht. Darüber hinaus umfasst das Sprechen über Jugendliche im Folgenden immer die Geschlechter weiblich, männlich und divers.

1.1.1 Zugehörigkeit und Gebundenheit

Annika und Samuel also sind zwei von dreizehn Jugendlichen, die für die vorliegende Arbeit interviewt wurden. Sie sind ganz normale Jugendliche, möchte man sagen. Was sie gemein haben, ist, dass sie in der Stadt München das Gymnasium besuchen und in ihrer Freizeit als Ministrant:innen in katholischen Pfarreien tätig sind. In diesem zweiten Aspekt unterscheiden sie sich von der Mehrheit der gleichaltrigen Jugendlichen, denn verschiedene Studien liefern in Bezug auf Jugendliche und das Thema

Religion folgende Befunde: Zwar ist belegt, dass Jugendliche »ihren Glauben häufig als eine Art Vertrauen in eine höherstehende Macht, oder als persönliche Strategie [beschreiben], sich mit dem Schicksal zu arrangieren bzw. ihm Sinn zu verleihen. [Aber] Glaube ist für sie etwas Individuelles, das nicht unbedingt mit einer bestimmten Institution oder Religion verknüpft sein muss« (Calmbach et al., 2016, S. 339), wie es bei Annika und Samuel der Fall ist. Und obwohl die Auswertung der Shell-Studien im Zeitvergleich zeigt, dass unter den Jugendlichen zwischen 15 und 25 Jahren in Deutschland noch 31 Prozent der katholischen Konfession zugerechnet werden und 29 Prozent der evangelischen Konfession (vgl. Wolfert & Quenzel, 2020, S. 151), so ist die Tendenz doch sinkend. »Bekanntens sich im Jahr 2002 noch zwei Drittel der Jugendlichen in Deutschland zu einer der beiden großen Kirchen, sind es jetzt nur noch 60%« (Wolfert & Quenzel, 2020, S. 151). Dabei ist die Affinität zu Kirchen, ebenso wie zu Vereinen und Verbänden einzig im Milieu der Konservativ-Bürgerlichen nennenswert ausgeprägt (vgl. Calmbach et al., 2016, S. 56 ff.). Dieses Milieu zeichnet sich gegenüber den anderen in der Sinus-Studie grundgelegten Milieus durch eine traditionelle, normative Grundorientierung aus, die das Streben nach Sicherheit und Orientierung als vorrangigen Wert verfolgt. »Im Werteprofil der Konservativ-bürgerlichen Jugendlichen spiegeln sich ein ausgeprägtes Bewusstsein für die bewährte gesellschaftliche Ordnung und der starke Wunsch, an dieser festzuhalten. In diesem Sinne sind sie als konservativ zu betrachten« (Calmbach et al., 2016, S. 40). Es besteht der Wunsch, einer »Normalbiografie« zu folgen (vgl. Calmbach et al., 2016, S. 42). Das Bildungsniveau in diesem Milieu liegt im mittleren bis hohen Bereich (vgl. Calmbach et al., 2016, S. 33). Es erstaunt demnach nicht, dass kirchlich gebundene Jugendliche vor allem in diesem Milieu zu finden sind.

Stellt man die Frage danach, wie sich kirchliche Gebundenheit empirisch fassen lässt, so bieten sich zwei Möglichkeiten an: Setzt man konfessionelle Gebundenheit mit formaler Zugehörigkeit gleich, so lassen sich aus der qualitativen Studie »Wie ticken Jugendliche?« von Calmbach et al. folgende Beobachtungen ableiten: Jugendliche heben ihre Konfessionszugehörigkeit in der Regel nicht hervor. Sie bezeichnen sich selbst als Christen und achten bei ihrer religiösen Selbstbeschreibung darauf, sich in einer sozial akzeptierten Weise zu äußern. »Als »streng gläubig« möchte man keinesfalls wahrgenommen werden« (Calmbach et al., 2016, S. 340). Im Rahmen der zitierten Studie wird hervorgehoben, dass unter den befragten Jugendlichen nur äußerst selten eine bewusste Entscheidung zur Kirchenzugehörigkeit erkennbar ist (vgl. Calmbach et al., 2016, S. 348). Jugendliche, die sich (noch) nicht bewusst entschieden haben, ob sie der Kirche in Zukunft angehören wollen oder nicht, führen als Argumente für den Verbleib in der Kirche die »Intensität der Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben, familiäre Gründe oder auch der Wunsch nach einer kirchlichen Hochzeit« (Calmbach et al., 2016, S. 351) an. In den seltenen Fällen, in denen eine bewusste Entscheidung zur Kirchenzugehörigkeit auszumachen ist, ist sie an ein einschneidendes Ereignis, beispielsweise eine Hochzeit, geknüpft oder durch ein Engagement, zum Beispiel in der kirchlichen Jugendarbeit, bedingt. Ein solches Engagement ist in den Fällen von Annika und Samuel und den Ministrant:innen im Allgemeinen gegeben.

Setzt man dementsprechend institutionelle Gebundenheit mit einer solchen aktiven Partizipation gleich, so lässt sich mit dem DJI-Survey AID:A 2009 sagen, dass, unabhängig von der Konfession, 6 Prozent der 13 bis 32-Jährigen mindestens einmal pro Woche einen Gottesdienst besuchen und 12 Prozent der Jugendlichen mindestens

einmal im Monat (vgl. Gille et al., 2011, S. 560), wobei in der Erhebung nur eine der Antworten anzukreuzen war. Das bedeutet, ca. 18 Prozent der Jugendlichen und jungen Erwachsenen besuchen nach dieser Studie mindestens einmal im Monat einen Gottesdienst. Aktuellere, aber weniger repräsentative Zahlen liefert die Studie von Gennerich und Zimmermann zu Bibelwissen und Bibelverständnis von Jugendlichen aus dem Jahr 2020 (Gennerich & Zimmermann, 2020). Sie kommen zu dem Ergebnis, dass rund 22 Prozent der 10- bis 18-Jährigen evangelischer oder katholischer Konfession mindestens einmal im Monat den Gottesdienst besuchen (vgl. Gennerich & Streib, 2022, S. 1118). Der Freiwilligensurvey 2014 zeigt zudem, dass sich 14 Prozent der Jugendlichen in der katholischen Kirche engagieren, davon sind 8 Prozent weiblich und 6 Prozent männlich. Ein solches Engagement wird von anderen toleriert, solange kirchennahe Gleichaltrige die anderen damit nicht missionieren wollen (vgl. Calmbach et al., 2016, S. 345 ff.)

Die Jugendlichen heben sich in ihrem ehrenamtlichen Engagement innerhalb der Kirche wenig von den Erwachsenen ab. Denn »herausstechend für diesen gesellschaftlichen Bereich des freiwilligen Engagements [gemeint ist der kirchliche Bereich] ist im Vergleich zu allen anderen gesellschaftlichen Bereichen, dass sich keinerlei statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen zeigen« (Kausmann & Hagen, 2021, S. 97). Zudem ist entgegen des signifikant gestiegenen Trends von Kirchenaustritten in den vergangenen Jahren im Bereich des kirchlich gebundenen Ehrenamts keine äquivalente Entwicklung festzustellen: »In den beiden Befragungen [des Deutschen Freiwilligensurveys] 2014 und 2019 ist der Anteil Engagierter mit 6,8 Prozent – rund 4,9 Millionen Menschen – konstant geblieben« (Kausmann & Hagen, 2021, S. 96 f.). Gleichwohl ist unter den ehrenamtlichen Jugendlichen in den Bereichen Schule und Hochschule, Kirchengemeinde und Jugendorganisation eine Abnahme des freiwilligen Engagements zu verzeichnen. So konstatiert es der Kinder- und Jugendbericht von 2020 unter Rückbezug auf die letzten vier Shell-Studien und den AID:A-Survey. Dennoch ist die Anzahl der Engagierten in diesen Einrichtungen noch am stärksten ausgeprägt und deutlich höher als zum Beispiel in Umweltorganisationen, Parteien oder in Rettungsdienst bzw. Freiwilliger Feuerwehr (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2020, S. 377 f.).

Es sind vor allem Jugendliche mit höherem Bildungsstatus und ohne Migrationshintergrund, die sich ehrenamtlich engagieren (vgl. Vogel et al., 2017, S. 615 ff.). Als Motive für dieses Engagement werden angeführt: das Qualifizierungs- und das Berufsmotiv, die Geselligkeits-, die Gemeinwohl- und die Interessenorientierung. Dabei kristallisiert sich heraus, dass für die Generation der Millennials das Qualifizierungs- und das Berufsmotiv die entscheidenden Faktoren zu sein scheinen (vgl. D. Müller et al., 2017, S. 431). Neben sozial-konstituierenden Faktoren, wie dem Geschlecht, dem Migrationshintergrund oder dem Wohnort, ist für das Vorhandensein von Partizipation auch die Art des Partizipationsbereichs entscheidend. Bietet der jeweilige Bereich eine große Möglichkeit zur Gestaltung und Veränderung, so beeinflusst dies die Partizipationsbereitschaft der Jugendlichen positiv. Zudem fühlen sich Jugendliche umso stärker involviert, je größer ihnen die Relevanz der Themen und die Offenheit der Angebote erscheinen und je ausgeprägter die jeweils gegebenen biografischen Bezüge sind (vgl. Thomas & Hünerfeld, 2018, S. 274).

Einordnend gilt es sich bewusst zu machen, dass sich 42 Prozent der 14- bis 29-Jährigen in Deutschland ehrenamtlich engagieren (vgl. Simonson et al., 2021, S. 62), wobei

davon auszugehen ist, dass der Prozentsatz der Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren über diesem Mittelwert liegt (vgl. Kausmann et al., 2017, S. 11). In diesem Zusammenhang »ist es bemerkenswert, dass das kirchliche Ehrenamt offenbar [weiterhin] konkurrenzfähig mit nichtkirchlich ehrenamtlichem Engagement ist« (Könemann et al., 2017, S. 186).

1.1.2 Engagement und Religiosität

Die Gruppe der Ministrant:innen ist eine spezielle Gruppe der Kinder und Jugendlichen, die sich engagieren: Sie engagieren sich freiwillig im Rahmen von Gottesdiensten, die von anderen Jugendlichen kaum besucht werden, und zumindest während sie den Altardienst verrichten – und das unterscheidet sie oftmals von Jugendlichen, die sich beispielsweise als Gruppenleiter:innen ebenso in der Kirche einbringen – stehen spezifisch religiöse Themen und Praktiken in ihrem Fokus. Deutschlandweit engagieren sich rund 360 000 Kinder, Jugendliche und Erwachsene als Messdiener:in. »Der Anteil der Ministranten an der Gruppe der gleichaltrigen Katholiken liegt bei insgesamt 8,7 Prozent« (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2022, S. 10). Dies ist insbesondere in der Zusammenschau mit dem Befund bemerkenswert, dass das Angebot des sonntäglichen Gottesdienstes insgesamt nur »von durchschnittlich 4,3 Prozent der [Katholik:innen] wahrgenommen [wird]« (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2022, S. 78). Dass den Ministrant:innen also in den Messfeiern statistisch eine erhebliche Bedeutung zukommt, findet in der Öffentlichkeit und auch innerkirchlich anscheinend wenig Beachtung. In der Erzdiözese München und Freising beginnen jährlich ca. 3 500 Kinder den Ministrant:innendienst, das macht einen Anteil von ca. 23 Prozent der Erstkommunionkinder aus. Insgesamt engagieren sich in der Erzdiözese ca. 22 500 Jugendliche als Ministrant:innen, davon sind rund 53 Prozent weiblich und 47 Prozent männlich (vgl. Lentner & Glodek, 2020, S. 2). Diese Geschlechterverteilung entspricht der deutschlandweit gegebenen Verteilung unter den Ministrant:innen (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2022, S. 10).

Könemann, Sajak und Lechner weisen in ihrer explorativen Studie »Einflussfaktoren religiöser Bildung« (Könemann et al., 2017) darauf hin, dass im Feld der Ministrant:innen im Vergleich zu Religionsunterricht, Erstkommunionunterricht und Firmkatechese ein vergleichsweise hohes Maß an religiöser Bildung gelingt. »Es scheint von daher nicht übertrieben, die [Messdiener:innenarbeit] inzwischen als einen eigenständigen religiösen Lernort zu bezeichnen, der eine hohe Bedeutung für den Wissenserwerb und die Glaubenspraxis von jungen Menschen hat« (Könemann et al., 2017, S. 186).

Weil bislang zu Ministrant:innen wenig geforscht wurde, hat es sich der Münsteraner Lehrstuhl für Religionspädagogik zur Aufgabe gemacht, sich diesem Feld anhand mehrerer kleinerer Forschungsprojekte zu nähern. Im Rahmen dieses Vorhabens gelangte die Studie »Ich bin durch den Dienst Teil meiner Gemeinde‘ Ergebnisse einer explorativen Studie zu Selbstverständnis, Motivation und Religiosität von Ministrant*innen heute« 2020 in der Zeitschrift für Pastoraltheologie zur Veröffentlichung (vgl. Sajak & Schulze Pröbsting, 2020). Im Rahmen der genannten Studie wurden 191 Ministrierende im Alter zwischen neun und 51 Jahren aus den (Erz-)Diözesen Münster, Paderborn, Freiburg und Köln mittels Fragebogen um Auskunft gebeten. Der Altersdurchschnitt betrug 16 Jahre und in der Auswertung fand die

Gruppe der 12- bis 27-Jährigen besondere Beachtung; diese Gruppe umfasst 84,4 Prozent der Befragten (vgl. Sajak & Schulze Pröbsting, 2020, S. 233 f.). Wesentliche Ergebnisse dieser Studie werden im Folgenden zusammengefasst, um Einblick in den aktuellen Forschungsstand in dem Feld der Ministrant:innen zu ermöglichen.

Die Wahrnehmung des Ministrant:innendienstes als gemeinschaftliche (religiöse) Praxis scheint unter den Kindern und Jugendlichen Vorrang gegenüber einer theologischen Reflexion über den eignen Glauben zu haben. Das Ehrenamt wird also zunächst tatsächlich mit Eigenaktivität und Praxis verbunden. Dass es in seiner institutionellen Gebundenheit mit einer Verortung in einem spezifisch christlich-katholischen Sinn- und Deutungssystem einhergeht, ist demgegenüber als für die Jugendlichen zweit-rangig zu betrachten. Dreh- und Angelpunkt des Ministrant:innendienstes ist der Mitvollzug und die Mitgestaltung von Gottesdiensten. Ministrant:innen erleben sich hier in einer aktiven Rolle, die nicht nur darin besteht, den Priester bei den liturgischen Handlungen zu unterstützen, sondern auch die Möglichkeit der Mitgestaltung von Gottesdiensten »durch die Übernahme bestimmter Aufgaben während liturgischer Feiern sowie die Möglichkeit der eigenen Planung von Gottesdiensten [umfasst]« (Sajak & Schulze Pröbsting, 2020, S. 234). Darüber hinaus leiten ca. 8,3 Prozent der Ministrant:innen aus der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Ministrierenden für sich eine umfassendere Gemeindebeteiligung ab. Sie engagieren sich dann beispielsweise auch in Gruppenstunden, im Bereich der Kirchenmusik, oder als Lektor:innen (vgl. Sajak & Schulze Pröbsting, 2020, S. 234 f.).

Bedeutsame motivationale Größen für den Dienst als Ministrant:in bestehen in dem Erleben von Gemeinschaft und in der Realisierung von gemeinsamen Aktivitäten und Aktionen. Die Teilnahme am Gemeindeleben und an Gottesdiensten scheint Jugendlichen vielfach in der Rolle als Ministrant:in besonders gut möglich (vgl. Sajak & Schulze Pröbsting, 2020, S. 235). Darin erkennen die Kinder und Jugendlichen »die Chance, zahlreiche Erfahrungen zu sammeln, Verantwortung zu übernehmen, sich bewusst Zeit für Besinnung zu nehmen und so die eigene Persönlichkeit entfalten zu können« (Sajak & Schulze Pröbsting, 2020, S. 238). Neben der Erfahrung von Gemeinschaft und gemeinschaftsbezogener Aktivität sehen 24,4 Prozent der Ministrant:innen in ihrem Dienst auch die Möglichkeit, ihren Glauben auszuleben und auszuüben, »indem sie sich Gott nahe fühlen, den Kontakt zur Gemeinde [...] halten und ihren Glauben durch regelmäßige Gottesdienstbesuche [...] praktizieren« (Sajak & Schulze Pröbsting, 2020, S. 238). Allerdings reicht

»das Spektrum der Eindrücke von Ministrant*innen [...] von einer aufmerksamen Haltung während des gottesdienstlichen Geschehens über die Betonung der Möglichkeit, den Gottesdienst als einen Ort der Ruhe und Einkehr zu betrachten, bis hin zu der Wahrnehmung einer eher angespannten Atmosphäre. Dabei muss nüchtern festgestellt werden, dass nur wenige der Befragten im Gottesdienst einen spirituellen Ort sehen und in als eine Möglichkeit wahrnehmen, die Nähe Gottes zu spüren und innerlich zur Ruhe zu kommen« (Sajak & Schulze Pröbsting, 2020, S. 237).

Unabhängig davon, wie die Praxis als Ministrant:innen jeweils gedeutet und in das Selbstbild integriert wird, wird »die Gemeinschaft der Ministrierenden [häufig] als eine Gemeinschaft unter Gleichgesinnten charakterisiert« (Sajak & Schulze Pröbsting, 2020, S. 235), was schließlich auf die Exklusivität des Raums verweist, der in der Mög-

lichkeit der Auseinandersetzung mit religiösen Fragen und Themen besteht. An dieser Stelle rückt in den Blick, dass die Zugehörigkeit zu der Gruppe der Ministrant:innen nicht nur auf der Ebene gemeinschaftlich vollzogener Praktiken besteht, sondern auch mit einer spezifischen Art der Thematisierung von Religion und Religiosität einhergeht, die frei ist von der Notwendigkeit einer Rechtfertigung, wie sie gegenüber nicht gemeindlich gebundenen Jugendlichen erlebt wird (vgl. Sajak & Schulze Pröbsting, 2020, 238 f.). Es »wird deutlich, dass sich mehr als die Hälfte der Jugendlichen aus der Stichprobe mit religiösen Fragen beschäftigt und sich über aktuelle Themen in der Kirche Gedanken macht: So gibt diese Gruppe an, sich persönlich mit Glaubensfragen auseinanderzusetzen (35,8%) und/oder sich über diese mit anderen auszutauschen (26,3%)« (Sajak & Schulze Pröbsting, 2020, S. 236). Besonderes Interesse kommt hierbei der Theodizeefrage und der Vereinbarkeit von Glaube und Wissenschaft zu (vgl. Sajak & Schulze Pröbsting, 2020, S. 236). Die Auseinandersetzung mit der eigenen Religiosität ist auch bei den Ministrant:innen von einer großen Diversität in der Beantwortung der Frage geprägt, worin Religiosität bestehe (vgl. Sajak & Schulze Pröbsting, 2020, S. 238). Überwiegend setzten sich die Jugendlichen offen und engagiert mit ihrer Religiosität und Spiritualität auseinander, auch wenn dabei nicht zu verschweigen ist, dass »die Zahl derer hoch [ist], die sich trotz einer begünstigenden Umgebung nur wenig oder gar nicht mit ihrem persönlichen Glauben beschäftigen, [...] (immerhin 40,7%)« (Sajak & Schulze Pröbsting, 2020, S. 239).

Die Erhebungsergebnisse verdeutlichen, dass das Feld der Ministrant:innen ein Feld von durchaus hoher Diversität ist und dass bei Weitem nicht für alle Jugendlichen, die sich in der Kirche als Ministrant:in engagieren, ähnliche oder gar übereinstimmende Motive und Haltungen in Bezug auf Religion und Religiosität angenommen werden können. Der institutionell gefasste Rahmen der Gemeinde ermöglicht zwar die Rahmung und somit die Definition von Gemeinschaft, führt aber nicht zwangsläufig zu geteilten religiösen Orientierungen. Die Gemeinschaft, in der sich Ministrant:in oft sehen, basiert vorrangig auf geteilten Praktiken. Die Aneignung religiöser Praktiken ist ein Aspekt, der in Bezug auf die religiöse Aneignung im Allgemeinen Beachtung erfährt. Darüber hinaus ist aber auch die Aneignung von Vorstellungen, Sinn- und Deutungsmustern von Interesse. Die Diversität, die sich hier in der Gruppe der Ministrant:innen bereits zeigt, ist ausschlaggebend dafür, dass in der gegebenen Forschung nicht religiöse Vergemeinschaftungsprozesse oder allgemein gruppendynamische Prozesse religiöser Aneignung zum Gegenstand erhoben werden, sondern auf der Ebene der Individuen, das heißt in ihren je individuellen Ausprägungen von Religiosität, nach konjunktiven Erfahrungs- und Wissensbeständen gefragt wird.

1.2 Entwicklung und Religion

Mit der Sinus-Milieustudie aus dem Jahr 2016, der Shell-Studie, dem DJI-Survey und dem Freiwilligensurvey sind bereits einschlägige Studien zitiert, die die Themen Religiosität und religiöses Engagement Jugendlicher mehr oder weniger differenziert abbilden. An prominenter Stelle sind zudem der Religionsmonitor (z.B. Religionsmonitor, 2022) und die Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (z.B. ALLBUS, 2020) anzufügen. Während der Religionsmonitor vor allem Themen religiöser Vielfalt in den Blick nimmt, proträtiert die Allbus-Studie die Religiosität Jugendli-

cher detaillierter als die Shell-Studie, setzt aber die entsprechende Befragungsgruppe in dem Alterssegment zwischen 18- und 29-Jährigen fest. Neben diesen in regelmäßigem Turnus realisierten Studien komplettieren singuläre Forschungsprojekte das Bild konfessionsgebundener Religiosität Jugendlicher in Deutschland. Beispielsweise erforschen Schweitzer et al. Jugendliche im Religions- und Ethikunterricht (Schweitzer et al., 2018) und befassen sich mit Jugendlichen nach der Konfirmation, während Streib und Gennerich Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher verfassen (Streib & Gennerich, 2015) und Könemann, Sajak und Lechner im Auftrag der Deutschen Bischofskonferenz Einflussfaktoren religiöser Bildung in den Blick nehmen (Könemann et al., 2017). Viele weitere Studien ließen sich hier einreihen.

Zentrale Themen, vor allem der wiederholt angelegten Studien, sind die Häufigkeit des Gebets (vgl. Wolfert & Quenzel, 2020, S. 154), des Gottesdienstbesuchs und der Bibellektüre als Indikatoren für die »konkrete Religionsausübung« (vgl. Wolfert & Quenzel, 2020, S. 154). Auch wird die religiöse Zugehörigkeit bemessen ebenso wie die persönliche Bedeutsamkeit des Gottesglaubens und der religiösen Praxis sowie die Bedeutung der Kirche. Viele Studien greifen die Frage nach der Selbsteinstufung von Jugendlichen als religiös oder spirituell auf und differenzieren davon ausgehend zwischen einem Glauben an Gott, dem Atheismus und einem spirituellen Atheismus (vgl. Schweitzer et al., 2018). In Bezug auf den Gottesglauben unterliegt das Gottesbild Jugendlicher einem besonderen Forschungsinteresse. In einem weiteren Sinne und in gesellschaftlicher Perspektive wird die Religiosität Jugendlicher in den Zusammenhängen Fundamentalismus, Interreligiosität sowie Gesundheit und Wohlbefinden erforscht (vgl. Gennerich & Streib, 2022).

Bedeutsam ist, dass die genannten Studien allesamt zu erfassen suchen, wie sich Religiosität und Spiritualität in der Gegenwart ausprägen und inwiefern sie sich von vorherigen Ausprägungen unterscheiden. Nicht selten unterstreichen sie, dass sich die Gestaltung von Religiosität und Spiritualität aus institutionell verfassten Rahmen herausbewegt (vgl. Calmbach, 2016, S. 336) und in neuen, für Selbsteutungen und -zuschreibungen offeneren sprachlichen und praxeologischen Feldern einen Ausdruck findet und sich dadurch dennoch als beständig gegeben erweist (vgl. Bochinger et al., 2005, S. 136). Aus gesellschaftlicher Perspektive scheint dabei zum einen von Interesse zu sein, welchen Einfluss die Kirchen weiterhin haben und welches Maß an öffentlicher Legitimation sich daraus für ihr Weltverstehen und -deuten sowie für ihren gesellschaftlichen Gestaltungsanspruch gegenwärtig und zukünftig ergibt (vgl. Bochinger et al., 2005, S. 136 f.). Zudem spiegeln die Erhebungen das Interesse an der Erkennbarkeit von Chancen und Risiken einer religionspluralen oder -diversen Gesellschaft, wobei sich der Blick sowohl auf die Orientierung und Entwicklung der und des Einzelnen richtet als auch auf strukturell und systemisch bedingte Wirkungen religiöser Transformationsprozesse in der Breite. Es entsteht der Eindruck, als verfolge man mit Neugier, wie sich das Feld der Religiosität und Spiritualität zunehmend ausdifferenziert und welche individuellen Ausprägungen sich (noch) in welchen neuen und herkömmlichen Kategorien zusammenfassen lassen.

Weniger Beachtung kommt dabei der Frage zu, wie Kinder und Jugendliche in dieser zunehmend ausdifferenzierten religiösen Landschaft zu einer eigenen Position gelangen. Denn obwohl vor allem Langzeitstudien in Bezug auf die religiösen, spirituellen, atheistischen und anderen Formen der transzendenzbezogenen weltanschau-

lichen Entwicklung fehlen, bleibt unbenommen, dass sich die Jugendlichen zumindest von Zeit zu Zeit mit einer der vielen Kategorien mehr und mit den anderen weniger zu identifizieren bereit sind. Wie entwickelt sich ein Bekenntnis? Wie entsteht eine Identität? Diese Fragen lassen sich auch dann stellen, wenn davon auszugehen ist, dass Bekenntnisse und Identitäten zunehmend fluide sind, das heißt »offen für den Einfluss neuer Ereignisse und die dadurch nahe gelegten Revisionen des Vergangenen« (Straub, 2019, S. 113). Und die Fragen nach dem »Wie«, nach dem Entstehungsprozess, der ein Entwicklungsprozess ist, sind relevant. Ihre Erforschung ermöglicht es, Bedingungen und Bedarfe zu erfassen, die mit einer selbstbestimmten Entwicklung in einer pluralen Gesellschaft verbunden sind, und sie ermöglicht es ebenso, institutionell und gesellschaftlich bedingte Hürden einer solchen Entwicklung zu identifizieren. Die Entwicklung von Religiosität und Spiritualität kann dabei exemplarisch als ein Bereich innerhalb eines ganzen Feldes von bekenntnishaft vertretenen Haltungen und Weltanschauungen betrachtet werden, ohne dabei Unterschiede in den verschiedenen Entwicklungsbereichen negieren zu wollen. Unbestritten ist hierbei, dass Haltungen und Weltanschauungen im Allgemeinen sowohl für das Individuum, beispielsweise im Bereich seiner (psychischen) Gesundheit, als auch für das Zusammenleben in der Gesellschaft, beispielsweise in Bezug auf ihre Konsensfähigkeit, von grundlegender Bedeutung und von breitem Interesse sind. Und weil die Frage nach dem »Wie«, nach der Art und Weise einer Entwicklung nicht an die Frage nach der Adäquatheit des »Was«, des Gegenstandes, auf den sich die Entwicklung bezieht, gebunden ist, ist eine solche Forschung in ihren operationalisierenden Fragestellungen auch unabhängiger davon, welche Entwicklungen als sozial erwünscht oder unerwünscht gelten und insbesondere welche Entwicklungen von der Forschungsinstanz als gewünscht oder unerwünscht betrachtet werden.

1.2.1 Modell und Einzelfall

Dass die Frage nach dem »Wie« in aktuelle Jugendstudien, die das Themenfeld Religion und Glaube aufgreifen, kaum Eingang findet, hat verschiedene Gründe. Zum einen ist der Frage in einem umfassenden Sinn nicht anhand einzelner spezifischer Leitfragen nachzukommen, was eine quantitative Erhebung erschwert. Zum anderen bleibt die Zielperspektive einer Erhebung unklar, die sich mit der Art und Weise religiöser Entwicklungen befasst. Schließlich gibt es bereits zahlreiche Modelle religiöser Entwicklung, die sich auch auf Jugendliche der Gegenwart hin anwenden ließen, wie Annika und Samuel es sind.

An prominenter Stelle ist dabei auf die Theorie der Entwicklung des religiösen Urteils nach Oser und Gmünder und auf die Theorie der Stufen des Glaubens von Fowler als strukturgenetische Stufenmodelle einzugehen. »Nach Oser und Gmünder vollzieht sich diese strukturelle Entwicklung als unilineare Stufenfolge, die nicht-umkehrbar ist und somit Regressionen ausschließt« (Allolio-Näcke, 2022, S. 74). Gründen Oser und Gmünder ihre Theorie auf den entwicklungspsychologischen Modellen von Piaget, Erikson und Kohlberg, so bezieht Fowler unabhängig von ihrer Leistung auch die Entwicklung der symbolischen Repräsentation nach Selman und Kegan in seine Theorie mit ein (vgl. Allolio-Näcke, 2022, S. 104 f.) Beide Stufenmodelle bilden dabei eine Entwicklung ab, die sich aus der Abhängigkeit in Richtung mündiger Selbstdeutung und Integration zunächst fremder Repräsentationen bewegt. Trotz der Kritik

an der Linearität von Entwicklungen, wie sie Stufenmodelle einfordern und wie sie bereits in den Basistheorien, beispielsweise der Intelligenzentwicklung nach Piaget, zum Tragen kommt, trotz des sogenannten Struktur-Inhalt-Problems, das sich im Wesentlichen in dem Vorwurf artikuliert, dass die Theologie die Theorie leite, trotz der Infragestellung der Abfolge konkreter Stufen, trotz der Kritik an der Inanspruchnahme einer universellen, das heißt kulturunabhängigen Gültigkeit der Theorien durch ihre Autoren, und trotz der Hinterfragbarkeit der zugrunde gelegten Begrifflichkeiten, wie Glaube und Religion, werden die genannten Modelle, die auf die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts zurückgehen, auch heute rezipiert, ohne ihre Defizite zu verschweigen.

Dennoch bestehen Alternativen zu den genannten Stufentheorien. Unter ihnen lassen sich Sundéns Theorie der Rollenübernahme und Vergotes psychoanalytische Theorie religiöser Entwicklung in das Feld führen. Indem Sundén die grundlegende Vorstellung vertritt, »das Religiöse habe nur Bestand und sei wirklich, weil es nichts Privates ist, sondern etwas, was man mit anderen gemeinsam hat« (Allolio-Näcke, 2022, S. 125), unterstreicht er die Relevanz von religiösen Referenzsystemen, beispielsweise in Form von Bezugspersonen, Gruppen, Normen und Tradierungen. Sein rollentheoretischer Ansatz weist deutlich in eine kulturpsychologische Richtung, wie sie im weiteren Verlauf der Arbeit im Zusammenhang mit dem Aneignungsbegriff an Bedeutung gewinnen wird. Entscheidende Faktoren der religiösen Rollenübernahme bestehen nach Sundén in der Mutter-Kind-Dyade, in der Funktion der Sprache und den entwicklungspsychologischen Komponenten der Sprachentwicklung, insbesondere in Form der Konfrontation mit verschiedenen Interaktionspartner:innen. Ferner entfaltet er als zentralen Aspekt seiner Theorie die Bedeutung der Auseinandersetzung mit Mythen und das Studium der Bibel, durch welche eine spezifisch christliche Rollenübernahme im Sinne einer Orientierung an Jesus und Gott erfolgen könne. Diese Theorie findet nicht nur aufgrund ihrer biblizistischen Ausrichtung und ihrer psychoanalytischen Grundlagen deutlich weniger Rezeption als die genannten Stufenmodelle, erweitert aber den Blick auf die Frage nach dem »Wie« einer religiösen Entwicklung um die Bedeutsamkeit von Ritus und Tradition sowie von Sprache und Interaktion. Zudem hebt sich Sundén mit seinem Modell von dem Anspruch der Linearität ab und vertritt die These, dass ein Mensch seinen Glauben auch verlieren könne, wenn dieser nicht gestärkt werde (vgl. Allolio-Näcke, 2022, S. 126 ff.).

Auch Vergotes psychoanalytische Theorie hebt sich von den strukturalistischen Modellen deutlich ab, ohne dass diese zu der Zeit Vergotes Veröffentlichung 1966 bereits publiziert gewesen wären. Auch Vergote schreibt der sozialen Umwelt durch die Betonung von Tradition und Sozialisation eine entscheidende Rolle in der religiösen Entwicklung des Kindes- und Jugendalters zu. »Neben dieser Sozialisationserfahrung identifiziert Vergote »gewisse psychische Bedingungen«, die dafür sorgen, dass sich das tradierte religiöse Erbe beim Kind »einnisten« kann« (Allolio-Näcke, 2022, S. 135). Gewinnbringend ist dabei, dass er die religiöse Entwicklung nicht als Sonderentwicklung neben anderen beschreibt, methodisch dem Unterschied zwischen kindlichem und erwachsenen Denken Rechnung trägt, der Begriffsbildung und -Entwicklung Bedeutung zuschreibt, vorintellektuelle und magische Vorstellungen als notwendig voraussetzt und den religiösen Zweifel als Bestandteil eines Grundmusters von Entwicklung anerkennt (vgl. Allolio-Näcke, 2022, S. 146 f.).

Es ist offenbar, dass die genannten Modelle abbilden, wie komplex und vielschichtig religiöse Entwicklung gedacht werden kann und muss. In erster Linie zeigt sich, dass das Religiöse nicht als etwas Gegebenes betrachtet werden kann, sondern einer biografieabhängigen Entwicklung unterliegt. Und diese ist nicht nur an Theorien der kognitiven, moralischen und psychosozialen Entwicklung gebunden, sondern auch in Abhängigkeit von der sozialen Umwelt und den in ihr enthaltenen kollektiven Referenzsystemen zu denken.

1.2.2 Modell und Referenzsystem

In Anbetracht der vielfältigen und stichhaltigen Kritik an Modellen der religiösen Entwicklung, wie sie hier knapp beschrieben sind, erscheint es unangemessen, wenn nicht unmöglich, der Frage nach dem »Wie« einer religiösen Entwicklung mit der Zielvorstellung nachzugehen, ein erschöpfendes und halbwegs präzises Modell zu etablieren. Dies gilt umso mehr, als dass die genannten Modelle in der angewandten Theologie im vollen Bewusstsein ihrer Schwächen durchaus Anwendung finden und beispielsweise in der Begründung für die altersgerechte Individualisierung und Elementarisierung religiöser Inhalte für den Religionsunterricht zum Tragen kommen und damit dienstbar sind.

Dennoch verlieren die Fragen nach der Entwicklung eines religiösen Bekenntnisses oder einer religiösen Identität nicht an Relevanz, haben sich doch zumindest die kulturellen Rahmenbedingungen, das heißt die Referenzsysteme, in denen religiöse Entwicklung erfolgt, in den vergangenen fünfzig Jahren stark verändert. Die Anzahl der Menschen, die in den Kirchen formell Mitglied sind, nimmt ebenso ab wie die Zahl derer, die beispielsweise den Gottesdienst besuchen oder in der Kirche den Ort für eine Taufe, Bestattung oder Trauung finden (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2022, S. 76 f.). Eine Aufschlüsselung der Beziehung der Kirche nach Zugehörigkeit zu den Sinus-Milieus konkretisiert wie bereits dargelegt die Beobachtung dahingehend, dass die Affinität zur Kirche nur noch in dem Milieu der Konservativ-Bürgerlichen ausgeprägt ist und dementsprechend davon auszugehen ist, dass sie auch nur dort eine nennenswerte Möglichkeit der Tradierung erfährt. Konkret bedeutet dies, dass sich die religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen der Gegenwart in deutlich (religiös) heterogeneren Kontexten vollzieht, als es für die Zeit von Oser, Gmünder und Fowler angenommen werden kann.

Gesellschaftliche Ausdifferenzierungen, die die Referenzsysteme einer religiösen Entwicklung betreffen, lassen sich aber viel weiter fassen als nur auf der Ebene des Modells sozialer Milieus und der ihnen zuordenbaren Präferenzen. Megatrends wie die Globalisierung, die Pluralisierung, die Individualisierung und die Digitalisierung prägen die Postmoderne. War die Moderne von einer funktionalen Differenzierung bestimmt, so besteht in Bezug auf die weiteren Differenzierungen in der Spätmoderne die Frage, ob sie der Vorstellung einer zweiten Moderne genügen. Vielmehr scheint es

»angemessen, [das] Spannungsverhältnis [zwischen verschiedenen Konzepten der Moderne in Form von Moderne, zweite Moderne und Spätmoderne] als prägendes Muster für Gesellschaften anzusehen, das sich von den Einzelnen bis hin zu den Grundstruktu-

ren der Gesellschaft und der Organisation ihrer Machtverhältnisse zieht« (Knoblauch, 2020, S. 11).

Folgt man dieser Sichtweise, so prägt die Spannung zwischen dem Pol einer modernen Figuration und dem Pol einer post- bzw. spätmodernen Figuration die Gegenwart. Den Begriffen Rationalisierung, Differenzierung, Strukturierung, Regulation, Individualisierung, Identität, Homogenität und Einheitlichkeit auf Seiten der modernen Figuration stehen dann die Begriffe Neuer Rationalismus, Entgrenzung, Hybridisierung, Deregulation, Interpretation, Subjektivierung, Singularität, Heterogenität und Hybridität auf Seiten der post- bzw. spätmodernen Figuration entgegen (vgl. Knoblauch, 2020, S. 10–16).

Ohne auf die Implikationen dieses Spannungsverhältnisses für die Religionssoziologie im Detail eingehen zu können, gilt es herauszustellen, dass der Zugang, den Menschen zu Religion und Glaube wählen, einem Wandel unterliegt. Was in die Debatte um die Säkularisierungstheorie als Individualisierungsthese und Pluralisierungsthese Eingang findet, schlägt sich in der Auffassung einer religiösen Transformation nieder, die sich beispielsweise in der Differenzierung der Selbstbeschreibungen als religiös oder spirituell nachzeichnen lässt, wobei weder Klarheit noch Einigkeit darüber besteht, woran sich die Unterschiedenheit der Selbstzuschreibungen letztlich manifestiert (vgl. Pickel et al., 2019, S. 136; Popp-Baier, 2010). In das Feld geführt werden folgende Beobachtungen: Gegenüber einer Gottesvorstellung, die die Transzendenz betont, werden Gott und Gottheiten sowie höhere Mächte im Bereich der Spiritualität als immanent gedacht. Als Quelle religiösen Wissens werden Schrift und Offenbarung (auch in Form von Tradition) von der Erfahrung und der Mystik abgelöst, dem Religiösen begegnet man weniger analytisch als vielmehr ganzheitlich, die soziale Identität entsteht nicht mehr durch die Anhängerschaft zu einer Tradition, sondern speist sich aus dem Inneren und ist getragen von der Vorstellung des wahren Selbst. Und auch die Verantwortung gegenüber der Adäquatheit des Glaubens verlagert sich aus der externen Kontrolle in das Individuum selbst (vgl. Barker, 2004, S. 26). Kurzum: Der Einfluss institutionalisierter Religiosität schwindet, was aber nicht bedeutet, dass Religion an Bedeutung verliert. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich ihre Ausgestaltung in private Räume verlagert und Individuen in Eigenregie aus einer Vielfalt religionskonnotierter Angebote und Zugänge wählen, wobei die Authentizität und damit einhergehend die persönliche Erfahrung zu dem entscheidenden Maßstab werden. Der Anspruch, mit dem eine religiöse Identifikation verbunden wird, hat sich also entscheidend verändert. Das legt die Hypothese nahe, dass Kinder und Jugendliche, die heute ein religiöses Bekenntnis aussprechen, vor der Aufgabe stehen, dieses Bekenntnis vor sich selbst und anderen legitimieren und dabei eine Form von Authentizität geltend machen zu können. Der individuell wahrgenommenen Verantwortung im Feld der religiösen Entwicklung kommt dabei eine bisher ungekannte Bedeutung zu.

Derartige Prozesse lassen sich in den gängigen und religionsbegrifflich eng gefassten Entwicklungsmodellen nur schwerlich abbilden. Veränderungen in den Gewichtungen und Ausprägungen religiöser Entwicklung werden daher in anderer Form und unter Einbezug neuerer Operationalisierungsmodelle erhoben. Beispielsweise geben Erhebungen der Zentralität Aufschluss darüber, welche der fünf Dimensionen intellektuelle Dimension, Ideologie, öffentliche Praxis, private Praxis und religiöse

Erfahrung in welchem sozialen Setting welche Gewichtung erfahren. Die genannten fünf Dimensionen gehen dabei aus der kritischen Überprüfung der Dimensionen nach Glock hervor (vgl. Huber & Huber, 2012, S. 711 ff.). Die Zentralitätsskala ermöglicht es, sich Religiosität vor allem in quantitativen Forschungssettings in einer Vielschichtigkeit anzunähern und einen mehrdimensionalen Einblick in die religiösen Bedeutungszuschreibungen beziehungsweise in das eigene Religionsverständnis der Befragten zu erlangen. Die Untergliederung von Religiosität in fünf Kategorien, ob es nun die des Zentralitätsmodells oder die nach Glock sind, zeigt an, dass religiöse Entwicklung sich in verschiedenen Ebenen vollziehen kann und vollzieht und ein hohes Maß an Individualität nicht nur in der Ausprägung von Religiosität, sondern eben auch in ihrer Herausbildung erwartbar ist.

In qualitativen Forschungsansätzen sind es Konversionsmodelle, die die Erforschung religiöser Identitätsentwicklung mit einem weiten Religionsbegriff ermöglichen und dabei sowohl auf sozialisatorische Faktoren der Umwelt als auch auf psychologische Faktoren des Konversionssubjekts eingehen. Vertreter:innen eines Konversionsansatzes im Sinne einer Kult-Bedürfnis-Passung erachten »den Grad der Übereinstimmung zwischen den Bedürfnissen des Individuums und dem Angebot der Gruppe als den wichtigsten Prädiktor für das Interesse und das Festhalten an alternativ-spirituellen Angeboten« (Tran-Huu, 2021, S. 113). Die Fragen danach, wie eine Zuwendung zu einer religiösen Gruppe erfolgt und welche Bedingungen für eine dauerhafte Passung erfüllt sein müssen, kommen der Frage nahe, wie sich ein religiöses Bekenntnis oder eine religiöse Identität entwickelt. In der Regel setzen Konversionsforschungen einen bewusst erlebten inneren Wandel als notwendig voraus (vgl. Tran-Huu, 2021, S. 111 f.). Sie lassen sich deshalb nicht ohne Weiteres auf den Gegenstand religiöser Entwicklung im Allgemeinen übertragen, öffnen aber den Blick dafür, dass die Bedürfnisse der Subjekte für eine religiöse Entwicklung von Bedeutung sind, sofern man ihnen eine aktive Rolle in dem Entwicklungsprozess zuschreibt, und dass dem Konzept der Passung auch in diesem Zusammenhang Bedeutung zuzukommen vermag.

In der religionspädagogischen Bildungsforschung greift Lorenzen das Konzept der Passung auf. In ihrer Habilitationsschrift eröffnet sie den Blick auf religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener. Dabei stellt sie die Frage »wie der Prozess der religiösen Identitätsbildung aus der Sicht der Subjekte vonstattengeht« (Lorenzen, 2020, S. 74) und berücksichtigt dabei auch sozial-situative Konstellationen. Die Zielperspektive des qualitativ-empirischen Teils ihrer Forschung besteht darin, Erkenntnisse darüber zu erlangen, »unter welchen Bedingungen sich Konstellationen ergeben, die zu identitätsrelevanten Verwicklungen führen, die dann wiederum zu begründeten Überzeugungen beziehungsweise Positionierungen Anlass geben« (Lorenzen, 2020, S. 96). Insofern die Fragen nach Konstellationen identitätsrelevanter Verwicklungen und nach Positionierungen mit hoher Wahrscheinlichkeit auch in Zusammenhang mit religiöser Aneignung von Relevanz sind, steht die Forschungsarbeit von Lorenzen dem hier entworfenen Forschungsvorhaben inhaltlich nahe. Und obwohl Lorenzens empirische Erhebung eingebettet ist in das Vorhaben, ein Analyseinstrument für prominente religionsdidaktische Entwürfe zu liefern und neue Optionen für einen Religionsunterricht aufzuzeigen, der zur Entscheidungsfindung beziehungsweise zur religiösen Positionierung beitragen soll (was hier nicht angestrebt wird), ergibt sich auch eine methodologische Nähe: Auch Lorenzen setzt

bei der Biografieforschung »im Sinne einer individuellen Rekonstruktion gelebten Lebens« (Lorenzen, 2020, S. 97) an. In der konkreten Ausgestaltung der Erhebung wird aber auch deutlich, wie zielgerichtet Erzählungen eingeholt werden, die auf die Themen Positionsveränderung, Konfession und Konfessionslosigkeit, Bekenntnis und Entscheidung rekurrieren (Lorenzen, 2020, S. 261 f.). Daran wird deutlich, dass die hier erforschten »Prozesse religiöser Identitätsbildung« (Lorenzen, 2020, S. 74) nicht in ihrer biografisch rekonstruierten Gesamtheit Gegenstand der Forschung sind, sondern eine Teilmenge an spezifischen Situationen darstellen. Es stellt sich also in Kenntnis der Forschungsergebnisse von Lorenzen weiterhin die Frage, wie religiöse Aneignung geschieht.

Aus den Befunden von Lorenzen ließen sich in der Zusammenschau mit anderen (zumindest anteilig) qualitativen Forschungen zur Religiosität und religiösen Entwicklung sicher gut begründete Hypothesen in Bezug auf die religiöse Aneignung formulieren. Zu diesem Zweck ließen sich beispielsweise die Studien und Zusammenfassungen »Religiosität Jugendlicher. Eine qualitativ-empirische Untersuchung auf den Spuren korrelativer Konzeptionen« (Prokopf, 2008), »Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher« (Ziebertz, Riegel et al., 2008), »Wie die Konfis zur Kirche kommen. Fragen, Erfahrungen, Konzepte« (Meyer, 2012), »Die unbekannte Mehrheit. Mit Taufe, Trauung und Bestattung durchs Leben?« (Först & Kügler, 2010) und »Phänomen Freikirchen. Analysen eines wettbewerbsstarken Milieus« (Stolz, Favre et al., 2014) heranziehen. Eine Hypothesenbildung erfolgt an dieser Stelle jedoch nicht, um das methodisch streng rekonstruktiv angelegte Forschungsdesign nicht zu konterkarieren, zumal keine dieser Studien inhaltlich auf die religiöse Entwicklung in ihrem Gesamtprozess oder die Orientierungsmuster religiöser Aneignung abhebt.

Für das Vorhaben einer qualitativen, biografisch orientierten Erhebung religiöser Aneignung spricht aus der Perspektive dieser Studien allerdings einiges: So zeigt Sellmann anhand der Forschungsergebnisse von Prokopf (Prokopf, 2008) auf, dass »jugendliche Religiosität im Rahmen des Biografisierungshorizontes folgende Charakteristika« (Sellmann, 2012, S. 37) aufweist: Sie sei mythisch, selbstreferentiell, pragmatisch, narrativ, performativ und dispersiv (vgl. Sellmann, 2012, S. 37 f.). Zudem sei der »biografische Kohärenzaufbau [...] als Distinktionsarbeit präzisierbar« (Sellmann, 2012, S. 41), wobei diese Distinktionsarbeit mit einem Distinktionsdruck einherginge, der sich in den Dimensionen Passungsdruck, Präferenzdruck, Sondierungsdruck, Auswahl Druck, Kompetenzdruck, Präsentationsdruck, Kontingenzdruck und Legitimationsdruck niederschläge. Wenn eine religiöse Entwicklung die genannten Charakteristika aufweist und ein Aneignungssubjekt den genannten Dimensionen des Distinktionsdrucks ausgesetzt ist, dann ist für das Verstehen religiöser Aneignungsprozesse interessant, welche Orientierungsmuster bei der Herstellung von Kohärenz, beziehungsweise im Umgang mit Inkohärenz bedeutsam werden. Wippermann und Calmbach kommen in der Sinus-Milieustudie U27 (Wippermann & Calmbach, 2008) zu der Einsicht, dass es fünf »grundsätzliche Rezeptionsmuster und altersspezifische Orientierungen [gibt], die determinieren, wie jeder kulturell-gesellschaftliche Impuls [von vierzehn- bis neunzehnjährigen] verarbeitet wird« (Sellmann, 2012; S. 48). Die Muster Einordnung, Geltung, Anders-Sein, Adaptive Navigation und Selbst-Explosion können laut Sellmann eindeutig auf die Religionstypologie nach Ziebertz, Riegel und Kalbheim – in der Unterscheidung eines christlich-autonomen, eines kirchlich-

christlichen, eines autonom-religiösen, eines konventionell-religiösen und eines nicht religiösen Typus (Ziebertz & Riegel & Kalbheim, 2003) – hingeordnet werden, wobei für den Typus »nicht religiös« eine Ausnahme besteht und keine Zuordnung möglich ist. Sellmann resümiert dazu:

»In jedem dieser Kulturmuster wird ›Religion‹ je anders wahrgenommen und bewertet, mit je anderen Elementen je anders rekombiniert und mit je anderen pragmatischen Intentionen und Routinen kommuniziert. Im Zentrum des Forschungsinteresses müsste also genau diese Eigenaktivität des Subjekts stehen, um herauszufinden, welche kreative Uminterpretation traditionelle religiöse Impulse erfahren« (Sellmann, 2012; S. 49).

Genau dieses Vorhaben wird hier verfolgt. In Hinblick auf die Gruppe der Ministrant:innen ist aus der Reihe qualitativ gewonnener Befunde zur Religiosität Jugendlicher zum Relevanzausweis der Studie hinzuzufügen, was Riegel in der Relektüre der drei Studien »Jugend-Glaube-Religion« (Schweitzer & Wissner, 2018), »Generation Lobpreis« (Faix & Künkler, 2018), »DITIB-Jugendstudie 2021« (Behr & Kulaçatan, 2022) feststellt, die zumindest qualitative Anteile aufweisen: »Hoch-religiöse Jugendliche sind [...] nicht einfach der krichtentreue – oder mit Blick auf muslimische Jugendliche: institutionstreue –, unkritische ›Rest‹, der den allgemeinen Säkularisierungstrend verpennt hat« (Riegel, 2022, S. 39), sondern auch für sie ist zutreffend, dass »das zentrale Kennzeichen der Religiosität Jugendlicher [...] die Vielfalt religiöser Glaubensgebäude« (Riegel, 2022, S. 39) ist.

Nimmt man diese Befunde ernst, so stellt sich umso drängender die Frage, wie sich religiöse Entwicklungen innerhalb stark institutionell gefasster Räume beschreiben lassen, die eine solche Vielfalt von Glaubensgebäuden hervorbringen oder gar produzieren und welche Orientierungsmuster in diesen Entwicklungen wirksam sind.

Dabei ist die Frage nach solchen Orientierungsmustern, die sich aus einem Bewusstsein der »modernen Situation einer Pluralität von Orientierungen und funktionalen Differenzierung der Teilsysteme« (Schöll, 1996, S. 113) ergibt, nicht neu. Das zeigt sich nicht nur daran, dass Sellmann sich unter anderem auf Studien aus dem ersten Jahrzehnt des Jahrtausends bezieht. Schon zuvor, nämlich Ende 1988 bis Anfang 1989, hatten Fischer und Schöll für das Comenius-Institut aus einem ähnlich gelagerten Forschungsinteresse fünfzehn Jugendliche im Alter zwischen 16 und 26 Jahren interviewt, die eine gymnasiale Bildung durchliefen oder durchlaufen hatten und sowohl den Religionsunterricht als auch eine Form der Vorbereitung auf die Konfirmation oder die Firmung besuchten oder besucht hatten. Im Zentrum dieser Untersuchung stand die Frage, »ob es Orientierungsmuster gibt und Modi der Aneignung von Sinn, die eigens auf die moderne Situation [...] zugeschnitten sind, sozusagen für diese Situation ›erfunden‹ worden sind« (Schöll, 1996, S. 113). Fischer und Schöll unterscheiden drei Modi der Aneignung von Sinn: Der Modus der affirmativen Aneignung von Sinn verweist auf Katholik:innen, deren Leben durch von der katholischen Kirche und ihren Amtsträgern vorgegebene Ordnungsgefüge bestimmt wird, »so daß individuelle Entscheidungen sich noch relativ problemlos an diesen ›Vorgegebenheiten‹ ausrichten können bzw. sich ohne die Möglichkeit von Alternativen daran ausrichten müssen« (Fischer & Schöll, 1994, S. 35). Dem Modus der innovativ-selbstkritischen Aneignung von Sinn liegt eine vom Protestantismus geprägte Vorstellung von Glaubens-

vermittlung und Aneignung zugrunde, in der die Gläubigen sich nicht an kirchlichem Recht und amtlicher Autorität orientieren, sondern die persönliche Heilsgewißheit (im Unterschied zur Heilssicherheit) immer wieder über eigenverantwortete (Glaubens-)Entscheidungen erarbeitet werden muss (vgl. Fischer & Schöll, 1994, S. 38). Weil im Zuge von Modernisierung und Enttraditionalisierung zunehmend »Chancen zu einer reflexiven Verfügbarkeit kultureller Traditionen« (Fischer & Schöll, 1994, S. 42) entstehen und gleichzeitig traditionell identitätssichernde Orientierungen ihre Wirksamkeit einbüßen, eröffnen Fischer und Schöll den Blick auf einen dritten Modus, den Modus der simultativ-instrumentellen Aneignung von Sinn, in dem »traditionelle Elemente der Religion [...] zum Zwecke der »Einnistung« des Individuums in ein nach subsumtionsgleichen Regeln konstruiertes System« (Fischer & Schöll, 1994, S. 45) instrumentalisiert werden. Dies hat nach Ansicht der beiden Autoren zur Folge, dass eine Religiosität entsteht, die die Lebenspraxis verweigert.

Während die Modi der affirmativen und der innovativ-selbstkritischen Aneignung auf die Zentrierung von Sinn in einer sozialen Variante von Aneignung gedacht werden, ist der Modus der simulativ-instrumentellen Aneignung auf die Pluralisierung von Sinn in einer instrumentellen Variante von Aneignung zu denken. Fischer und Schöll erforschen davon ausgehend eine Leerstelle im Feld der Funktionen von Religion in lebenspraktischen Zusammenhängen (vgl. Fischer & Schöll, 1994, S. 48). Sie fragen danach, ob es einen Modus von Aneignung gibt, der in einer sozial orientierten Form auf die Pluralisierung von Sinn gerichtet ist und beschreiben aus ihrer empirischen Forschung heraus demgemäß schließlich einen vierten Strukturtyp von Religion in der Lebenspraxis im Modus der okkasionell-sozialen Aneignung von Sinn. In diesem Modus werden

»tradierte Artikulationsformen christlicher Provenienz [...] nicht als Paket, Verhaltenskodex oder Bürde übernommen, sondern Tradition im weitesten Sinn (d.h. in den unterschiedlichen Dimensionierungen religiöser Handlungen) wird zu einem Pool von Handlungsbegründungen, zu einer Folie für individuelle Entscheidungsimaginationen, zum Hintergrund der Generierung von Handlungsregeln, keinesfalls als Steinbruch zur beliebigen Selbstbedienung verwendet. Die in Lehrsätzen und Handlungsritualen erstarrte Tradition wird in der Situation der Adoleszenten situativ dynamisiert und gleichsam wieder in Fluß gebracht, wobei unterschiedliche Dimensionen religiöser Tradition in den Vordergrund gestellt werden, je nach Situation die inhaltlich-begriffliche, rituelle, habituelle, prophetisch-kritische oder sozial-diakonische Dimension von Religion. Religiöse Tradition ist in der Adoleszenz ein Möglichkeitshorizont für die Vorstellbarkeit bildlicher Repräsentanz und imaginierte Deutung von lebenspraktischen Entscheidungen und ihren Begründungen« (Fischer & Schöll, 1994, S. 272 f.).

Die empirische Erhebung von Fischer und Schöll steht der Frage nach dem »Wie« religiöser Aneignung inhaltlich und methodisch nahe. Aus den Befunden lässt sich ein Interesse daran begründen, unter welchen Voraussetzungen der eine Modus oder der andere zur Anwendung gelangt und wie sich Aneignung biografisch als Prozess darstellen lässt, der zur (religiösen) Ermächtigung des Aneignungssubjekts beiträgt. Insbesondere in Hinblick auf den Modus der okkasionell-sozialen Aneignung von Sinn scheint bedeutsam, unter welchen Bedingungen, aus welchen Motiven heraus und in welchen Situationen welche Dimension religiöser Tradition von den Jugendlichen an-

gespielt werden, ob auch Traditionen anderer Religionen einbezogen werden und was von den Jugendlichen heute überhaupt als religiöser Bezugsgehalt identifiziert wird. In diesem Sinne lässt sich die hier vorliegende Erhebung als Vertiefung der Befunde von Fischer und Schöll verstehen und als Präzisierung dessen, was mit religiöser Aneignung bezeichnet ist.

1.3 Homogenität und Differenz

Aus den bisherigen Ausführungen ist demnach folgendes Bild abzuleiten: Samuel und Annika heben sich von der Mehrheit der Jugendlichen ihrer Altersgruppe erkennbar ab. Sie engagieren sich in der katholischen Kirche, besuchen im Rahmen dieses Engagements regelmäßig Gottesdienste und wissen darum, dass sie dadurch als »religiös« gelesen werden und dass sie dem Milieu der Konservativ-Bürgerlichen zugerechnet bzw. sie mit typischen Merkmalen dieses Milieus belegt werden: Sie gelten gemeinhin als familien- und heimatorientiert, bodenständig und traditionsbewusst (vgl. Calmbach et al., 2016, S. 38). Sie werden als »unauffällig, sozial, häuslich, gesellig, ruhig und geredet [gedacht –] Attribute, die von vielen anderen Jugendlichen als langweilig diskreditiert werden« (Calmbach et al., 2016, S. 41). Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass auch sie dem Zeitgeist entsprechend damit konfrontiert sind, ihre Religiosität selbstbestimmt zu entwickeln und authentisch vertreten zu können. Die Frage danach, wie sie zu ihrem Bekenntnis gelangen, mag in manchen Augen als trivial erscheinen. Denn mit dem Labeln »katholisch«, »kirchlich engagiert« und mit einem institutionell verhafteten Verständnis von Religiosität gehen viele Pauschalisierungen und Vorurteile einher. Beispielsweise schreibt Jürgens in ihrem Artikel »Plädoyer für den Zweifel« auf Feinschwarz.net: »Während gläubige Jugendliche von ihrer Religionsgemeinschaft ein fertiges Weltbild präsentiert bekommen, das sie oft unhinterfragt übernehmen, kann der Zweifel an überlieferten Glaubenssätzen bei den nicht (mehr) gläubigen Jugendlichen zu einer intensiven Auseinandersetzung mit Sinnfragen führen« (vgl. Jürgens, 2022). Eine religiöse Entwicklung, die ihren Ort in institutionell verfassten Kontexten hat, steht mehr als andere im weitesten Sinne religiöse Entwicklungen in der Gefahr, als unwahrhaftig und übernommen bewertet zu werden. Es lohnt sich die Frage zu stellen, ob diese Sichtweise der Realität gerecht wird. Leben Jugendliche wie Annika und Samuel in einer Blase, in der sie mit der Komplexität einer religiösen Entwicklung weniger konfrontiert sind als andere? Ist es weitestgehend vorhersagbar, wie ihre Entwicklung verläuft? Fällt und steht der Glaube dieser Jugendlichen mit der Erziehung durch die Eltern und die Prägung durch das institutionell verfasste Umfeld? Und sind hiermit die entscheidenden Faktoren der religiösen Entwicklung benannt oder werden weitere Faktoren wirksam?

Es lohnt sich, genau in dem Feld der Ministrant:innen zu forschen, um Pauschalisierungen in Frage zu stellen und um abzubilden, welcher Einfluss Megatrends wie dem der Individualisierung auch in gerahmten Settings religiöser Entwicklung zukommt. In Bezug auf die genannten Modelle, die allesamt aus einer Zeit institutioneller Rahmung von Religiosität stammen, ist nämlich nicht zu vernachlässigen, dass sie sowohl den Veränderungen im kontextuellen Subjektverständnis als auch den ständig in Veränderung befindlichen sozialisatorischen Bedingungen Rechnung tragen müssen, wollen sie die Realität möglichst genau abbilden. Und weil es in der Natur eines

Modells liegt, die Realität nur annähernd und pauschalisierend wiedergeben zu können, bleibt in jeder Zeit neu zu fragen, welche Faktoren im Konkreten für die religiöse Entwicklung bedeutsam sind. Dabei mag sich zeigen, dass es Faktoren gibt, die über lange Zeit als stabil gelten, dass es Faktoren gibt, die den Umständen geschuldet eine andere Gewichtung erfahren, und dass Aspekte an Einfluss auf die religiöse Entwicklung gewinnen, die zuvor nicht als relevant erachtet wurden.

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, auf qualitative Art und Weise Faktoren religiöser Entwicklung in dem Feld der Ministrant:innen zu erforschen. Die Arbeit ist dabei rekonstruktiv angelegt, das heißt, all die Modelle, die in diesem Kapitel benannt sind, alle Annahmen in Bezug auf gesellschaftliche Trends im Bereich des Religiösen, alle Milieuspezifika werden im Rahmen der Erhebung und Auswertung des Datamaterials ganz bewusst zur Seite gelegt. Ich trete mit dem mir maximal möglichen Maß an Unvoreingenommenheit an die Jugendlichen und die von ihnen zu Verfügung gestellten Erzählungen und Zeichnungen heran und gehe dabei der Frage nach, ob sich in den unterschiedlichen Fällen einende Muster der Entwicklung erkennen lassen.

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 bedeutungsvoller 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 [...] (Grotluschen & 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:

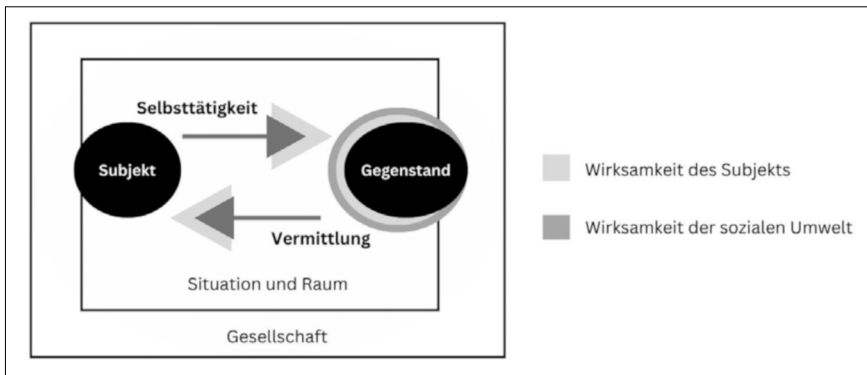


Abb. 1: Die Wirksamkeit von Subjekt und Objekt im Rahmen von Aneignung [Martina Reiner]

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 Akteuer: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.

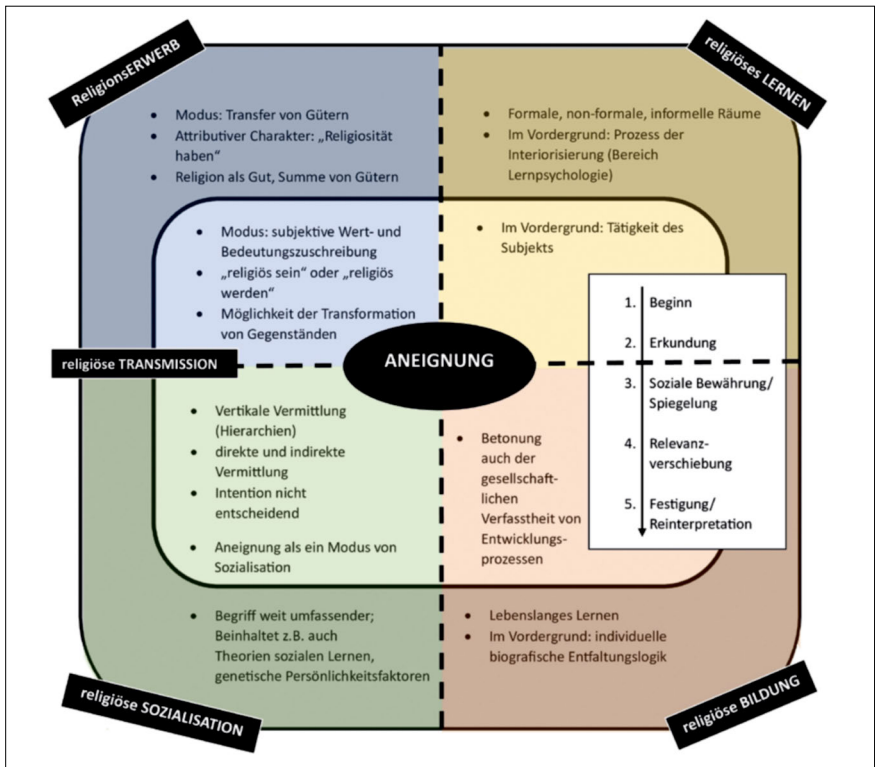


Abb. 2: Aneignung als Brückenbegriff [Martina Reiner]

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

von Aneignung als Erweiterung von Möglichkeiten (Kapitel 2.2.2) bildet schließlich einen wesentlichen Ertrag der bis hierher erfolgten Auseinandersetzung mit dem Aneignungsbegriff für den weiteren Forschungsprozess und seine Beschreibung ab.

2.2.1 Räume und Praktiken

»Die grundlegende Auffassung [des kulturhistorischen] Ansatzes besteht darin, die Entwicklung des Menschen als selbsttätige Auseinandersetzung mit seiner (Um-)Welt und als Aneignung der gegenständlichen und symbolischen Kultur zu verstehen« (Deinert, 2014, S. 8). Zunächst werden nun also die Begriffe Gegenstand und Tätigkeit im Feld christlicher Religion ausbuchstabiert.

Religiöse Aneignung ist, denkt man von der kulturhistorischen Schule her, kein Prozess innerpsychischer Entwicklung, sondern erfolgt in der tätigen Auseinandersetzung mit der äußeren als religiös markierten oder gelesenen Gegenständlichkeit. Die gegenständliche und symbolische Kultur, auf die sich in dieser Arbeit der Blick richtet, besteht in Form einer christlich-katholischen Kultur. Die Jugendlichen sind von einer Welt umgeben, die vor dem Hintergrund einer vom Christentum nicht zu trennenden historischen Gefasstheit »durch menschliche Tätigkeit geschaffen bzw. verändert wurde« (Deinert, 2014) und verändert wird. Dies gilt generell für alle Jugendlichen in der westlichen Welt, aber umso mehr für solche, die sich in explizit als christlich gekennzeichneten kulturellen Räumen, etwa Kirchengemeinden, bewegen. Bei der Aneignung von Religion geht es darum, diese Gewordenheit der Kultur bzw. ihrer Elemente, das, was in ihnen »geronnen«, »vergegenständlicht« ist, zu erfassen und für das eigene Sein im weitesten Sinne nutzbar zu machen. Die Gegenstände, an denen Kultur manifest wird, sind bei Leontjew materieller Art. Sie sind natürlichen Ursprungs oder produziert, Produkte menschlicher Tätigkeit. Ausgehend von der Gruppe der produzierten Gegenstände scheint es legitim, sich bei der Übertragung des Ansatzes auf gegenwärtige Verhältnisse von der Notwendigkeit der Materialität für die Definition von Gegenstand zu lösen. Leontjew bezieht seinen Aneignungsbegriff schließlich über die gegenständliche Kultur hinaus auch auf die symbolische Kultur. Der Grund für die Weitung des Gegenstandsbegriffs besteht in dem Vorhaben, auch beispielsweise Narrationen, Praktiken und Rituale, Traditionen, Feste und Ästhetiken zum Gegenstand religiöser Aneignung zu erheben. Sie können als komplexe Gegenstände betrachtet werden, weil hier durch menschliche Tätigkeit materielle und immaterielle Elementar-Gegenstände zu einem übergeordneten und religiös geprägten Gegenstand zusammengefügt werden. Man könnte von einer Vergegenständlichung »höherer Ordnung« sprechen. Wesentlich für den Gegenstandsbegriff von Leontjew ist, dass er Träger gesellschaftlicher Erfahrungen und Fähigkeiten ist. Diese Eigenschaft besitzen auch alle genannten Gegenstände höherer Ordnung. Darüber hinaus macht Holzkamp darauf aufmerksam, dass nicht nur Gegenstände, sondern auch Gegenstandsbedeutungen integrativ »abstrahiert [werden] bis auf die gesellschaftliche Ebene komplexer sozialer Beziehungen, die in der individuellen Entwicklung ebenfalls von einfachen (gegenständlichen) Formen bis zu hochkomplexen Zusammenhängen verallgemeinert werden müssen« (Deinert, 2014, S. 11). So sieht Ketter in Deinerts Ausführungen eine Weiterentwicklung, in dem Sinne, dass Aneignung »danach [...] als Wechselspiel zwischen der selbsttätigen Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit ihrer Umwelt verstanden [wird], die nicht auf das

Gegenständliche reduziert, sondern um das Soziale und Symbolische ergänzt wird« (Ketter, 2014, S. 301–302). Eine derartige Abstrahierung des Aneignungsobjekts findet sich beispielsweise auch in Dietrich Benners »Prinzipien des pädagogischen Denkens und Handelns« (vgl. Benner, 2015, S. 61–130). Er stellt dar, dass sich die aneignende Selbsttätigkeit eines Subjekts entweder auf ein materielles Objekt beziehe, das unmittelbar greifbar ist, oder auf ein Objekt, das im kulturellen Wissen oder Können des handelnden Subjekts selbst oder eines anderen Subjekts repräsentiert ist (vgl. Benner, 2015, S. 82 ff.).

Ausgehend von diesem Gegenstandsdenken gilt es nun, die Tätigkeit in das Feld der religiösen Aneignung einzubeziehen. Die Gegenstände werden angeeignet, indem die als religiös gefasste Erfahrungen und Fähigkeiten der Gesellschaft durch die Tätigkeit des Individuums im Individuum selbst reproduziert werden. Dass diese Erfahrungen und Fähigkeiten im Individuum in je spezifischer Weise mit und in bereits entwickelten Mustern verknüpft, gedeutet und integriert werden, bleibt unbenommen. Es obliegt also der Individualität, in welcher Form die Reproduktionen im Individuum Gestalt annehmen. Ebenso ist es, wie Holzkamp deutlich macht, die subjektive Intentionalität, die den Ausschlag dafür gibt, was aus dem großen Feld religiös bedeutsamer Eigenschaften und Fähigkeiten überhaupt reproduziert wird.

Aneignung ist ein Prozessgeschehen, in dem die Interiorisierung als zeitlich geordnete Bewegung von außen nach innen verläuft. Besondere Bedeutung kommt in diesem etappenweisen Prozessgeschehen den sogenannten dominanten Tätigkeiten zu. »In den ›dominanten Tätigkeiten‹ sieht Leontjew die für bestimmte Entwicklungsabschnitte adäquate Aneignungsform des Kindes, die dann bei Erreichen der für diesen Abschnitt geistigen Leistungen durch eine andere dominante Tätigkeit abgelöst wird« (Deinert, 2014, S. 19). An Entwicklungsphasen gekoppelte dominante Tätigkeiten lassen sich allgemein sowohl in der Entwicklungstheorie von Piaget als auch in der Übertragung auf den religiösen Bereich des Bibelverstehens an der Theorie der Entwicklung des religiösen Denkens nach Goldman identifizieren. Beide Modelle bieten auch Erklärungen für das Zustandekommen der Phasen und den Übergang von einer Phase in die nächste. Dabei ist zu bedenken, dass Piaget und Vygotski von diametral gegensätzlichen Grundannahmen der Entwicklung ausgehen. »Vygotski resümiert mit dem berühmten Satz: ›Die Entwicklung des kindlichen Denkens verläuft nicht vom Individuellen zum Sozialisierten, sondern vom Sozialen zum Individuellen‹« (Huck & Wrege, 2002, S. 156). Piagets und Goldmans Theorien gelten als überholt und sind in neuere Ansätze inkorporiert (vgl. Allolio-Näcke, 2022, S. 72). Daher werden sie hier nicht detailliert dargestellt.² Für Leontjew wird hier Vygotskys Theorie der Zone der nächsten Entwicklung ausschlaggebend: Ein Mensch bedient sich neuer dominanter Tätigkeiten, wenn er erkennt, dass seine Lebenswirklichkeit hinter den Möglichkeiten der Lebenspraxis zurückbleibt. Der Eintritt in eine neue Entwicklungsphase wird demgemäß durch das Bestreben ausgelöst, das Ungleichgewicht zwischen Lebenswirklichkeit und Lebensmöglichkeit auszugleichen, und ist in diesem Sinne nicht altersbedingt, sondern sachlogisch in Abhängigkeit von Gegenstandsarten und

2 Zu den erwähnten weiterführenden Ansätzen, beispielsweise der Theorie der Entwicklung des religiösen Urteils von Oser und Gmünder, der Theorie des Wachstums im Glauben nach Fowler, der Rollenübernahmetheorie nach Sündén und der psychoanalytischen Theorie religiöser Entwicklung nach Vergote siehe Kapitel 1.2.1.

der ihnen zugrunde liegenden Kommunikations- und Kooperationsweisen determiniert (vgl. Holzkamp & Schurig, 1973, S. 43). Mit Blick auf die gegenwärtige Gesellschaft ist festzustellen, dass ein Ungleichgewicht zwischen Lebenswirklichkeit und Lebensmöglichkeit durch die rasante Pluralisierung von Lebensmöglichkeiten nahezu permanent und unabhängig von einer individuellen Entwicklung gegeben sein muss. Bezogen auf religiöse Entwicklungsprozesse, die wie im Fall der Ministrant:innen gewissermaßen an institutionell und traditionell geprägte »Spurungen« gekoppelt sind, scheint es plausibel, auch gegenwärtig noch gewisse Entwicklungsniveaus ausfindig machen zu können. Geht man weiterhin von unterscheidbaren Entwicklungsabschnitten aus, dann schlägt sich gesellschaftlicher Wandel dennoch auch im Bereich der Tätigkeit nieder und zwar, so legt es Deinert dar, im Bereich der dominanten Tätigkeiten. »Die konkreten dominanten Tätigkeiten [sind] als Aneignungsformen einer bestimmten Entwicklungsphase auf die gesellschaftlich bestimmten Tätigkeiten der Erwachsenen bezogen« (Deinert, 2014, S. 23) und, das gilt es hinzuzufügen, ab dem Jugendalter auch auf die gesellschaftlich bestimmten Tätigkeiten Gleichaltriger. Schließlich bilden Jugendliche mit der Adoleszenz eigene Erfahrungsweisen und Tätigkeitsformen aus und werden zu Produzent:innen einer spezifischen Jugendkultur, die auf die Aneignungsformen Jugendlicher rückzuwirken vermag.

Die bereits im Bereich der Tätigkeit bedeutsame Theorie der Zone der nächsten Entwicklung, die Vygotsky beschreibt, macht auf ein weiteres Moment von Aneignung aufmerksam. Aneignung muss nicht, kann aber ein vermittelter Prozess sein. Wie oben dargestellt, ist ein höheres Entwicklungsniveau dadurch gekennzeichnet, dass ein Problemlösen dem Individuum hier nicht in Eigenständigkeit, sondern nur durch die Hilfe Erwachsener oder in Kooperation mit Gleichaltrigen gelingt. Es ist plausibel, dass die Tätigkeit, die zu einem Erreichen dieses höherstehenden Niveaus beiträgt, ebenso vermittelt bzw. kooperativ erfolgt. Zunächst wird die Tätigkeit eines Kindes und die sich daraus ergebenden Strukturen der Persönlichkeit durch die Hilfestellungen der Erwachsenen geprägt. Kinder eignen sich durch Beobachtung und konkrete Anleitung Erwachsener Tätigkeiten an, die ihnen eine Interiorisierung religiöser Tätigkeiten und Strukturen ermöglichen. Im Entwicklungsbereich Jugendlicher müssen nicht mehr genuin Erwachsene als Vermittler:innen gelten, auch gleichaltrige oder geringfügig ältere Spezialist:innen in einem Gebiet können instruierend und helfend agieren, ohne dass dies als Kooperation gefasst werden müsste.

Bedeutsam ist im Zusammenhang des Vermittelns, dass sich die gesellschaftliche Realität nicht nur in den Tätigkeiten der Vermittler:innen widerspiegelt, die als Gebrauchsvergegenständlichungen charakterisiert werden können, sondern auch in Form von Wertvergegenständlichungen erkennbar sind, die den für die Gesellschaft typischen Warencharakter reflektieren. Dies führt dazu, dass schon Kinder zwischen einer sachlichen und persönlichen Gegenstandsbedeutung zu unterscheiden lernen. »Die besonderen Möglichkeiten und Grenzen der sinnlichen Bedeutungserfassung, zu welcher der Mensch über die Aneignung gelangt, sind also wesentlich mitgeprägt von der Bevorzugung bzw. Vernachlässigung bestimmter Gegenstandsbereiche durch die bedeutungsvermittelnde Unterstützungstätigkeit des Erwachsenen« (Holzkamp, 1986, S. 284) oder allgemeiner der vermittelnden Person. Erfolgt die bedeutungsvermittelnde Tätigkeit seitens vermittelnder Personen intentional, so gilt die jeweilige Tätigkeit als transmissiv. Die Selektion und Weitergabe von Gebrauchs- und Wertvergegenständlichungen ist in diesem Fall als an Autoritätsansprüche gebunden zu verstehen, die mit einem

Machtgefälle verbunden sind. Dabei hängt es von den Akteur:innen transmittiver Vermittlung ab, inwiefern sie sich ihrer Macht bewusst sind, wie sie sie legitimieren und welchen Umgang sie mit ihr pflegen.

Eine weitere Ebene, die hier eingeführt werden soll, ist die der Situation. Denn Aneignung ist nicht nur durch die Abbildung von Gegenständlichkeit durch die Erwachsenen bestimmt, sondern immer auch an konkrete Situationen gebunden, an Handlungseinheiten, die räumlich und zeitlich begrenzt sind. Jürgen Markowitz sieht als situationskonstituierende Elemente die Erwartung, das Erleben und das Handeln. Dabei kommt dem Moment der Erwartung eine situationsverkettende und selektierende Funktion zu. »Das Erleben des ›personalen Systems‹ ist einem Übermaß von Möglichkeiten ausgesetzt; es bedarf deshalb Selektionsstrategien, um dieses Übermaß des Möglichen durch Aufmerksamkeit auf ein ganz bestimmtes Thema und die gleichzeitige Ausblendung anderer Bereiche zu bewältigen« (Deinert, 2014, S. 47). Eine Situation ist in diesem Zusammenhang ein Ermöglichungsraum, der einen Themenkern beinhaltet und weitere periphere Objekte. Die Aufmerksamkeit konzentriert sich auf den Themenkern, die peripheren Objekte werden dennoch beachtet und kontrolliert (vgl. Deinert 2015, S. 47). Der Themenkern selbst ist eine Schnittmenge der in der Situation handlungsrelevanten Objekte (vgl. Markowitz, 1979, S. 72). Insofern wird eine Situation durch das Thema ihrer Handlung definiert (vgl. Markowitz, 1979, S. 171). Zur Bestimmung einer Situation ist es also hilfreich, den Themenkern benennen zu können, einen Themenhorizont aufzuzeigen und das zwischen Kern und Horizont vermittelnde Feld zu beschreiben. Dies ist insofern für das Aneignungsverstehen bedeutsam, als dass die Situationsanalyse auch in Bezug auf das Problemlösen und somit das Ermächtigungshandeln des Individuums innerhalb der Zone der nächsten Entwicklung Bedeutung zukommt.

Die Situation stellt den Rahmen dar, in dem sich Gegenstand, Tätigkeit und Vermittlung zu einem Aneignungsgeschehen verdichten. Die Art der Situationswahrnehmung, wie sie in Situationstaxonomien, beispielsweise in der Studie »The Situational Eight DIAMONDS: A Taxonomy of Major Dimensions of Situation Characteristics« (vgl. Rauthmann et al., 2014), differenziert wird, impliziert jeweils eine Art Erfordernis. Wenn eine Person beispielsweise davon ausgeht, dass eine Situation negative Gefühle nach sich ziehen könnte, dann wird das ihre Tätigkeit beeinflussen und erfordert, dass sie sich darauf vorbereitet und sich gegebenenfalls zu schützen weiß. Erfordernisse, die sich aus der Situationswahrnehmung ergeben, wirken unmittelbar auf die Tätigkeiten. Gleichzeitig werden die Tätigkeiten aber auch von der Attraktivität und der subjektiven Nützlichkeitsbewertung des zur Aneignung bereitstehenden Gegenstands beeinflusst und darüber hinaus von der subjektiven Erfolgserwartung gegenüber der Aneignungstätigkeit, welche wiederum eng mit dem (religiösen) Selbstbild der jeweiligen Person verbunden ist (vgl. Walther, 2014, S. 102). Aneignungsmotivation ist demnach verortet in der Zone der nächsten Entwicklung als Wunsch, die Zone zu durchschreiten und die eigenen Möglichkeiten der Lebensbewältigung zu erweitern. Sie wird beeinflusst von der Wahrnehmung der Situation in kognitiver und emotionaler Hinsicht, die sich über die Aneignungsgegenstände bis hin zu den Fähigkeiten zur Ausübung erforderlicher Tätigkeiten erstreckt und dabei räumliche und zeitliche Begrenzungen miteinbezieht.

Der räumlichen, die Situation rahmenden Komponente gilt es sich noch zu vergewissern. Die räumliche Situiertheit eines Gegenstands geht mit einer Perspektivität

einher, die vom Standpunkt aneignender Personen bestimmt ist. Auch diese Situiertheit ist im Hinblick auf religiöse Aneignung zu bedenken. Kinder und Jugendliche nehmen gegenüber religiös konnotierten Gegenständen eine spezifische Perspektive ein, die durch ihre unmittelbare Umwelt und die Gegenstände in ihr bestimmt wird. Hier kommt die Dimension einer sozialräumlichen Verortung zum Tragen. Zugrunde gelegt wird dieser Dimension in dieser Arbeit der Raumbegriff von Löw. Sie geht von einem Raumbegriff aus, der nicht auf der Trennung von Raum einerseits und sozialen Gütern, Menschen und ihrem Handeln andererseits basiert, sondern betont eine Verschränkung beider Seiten in der Form, dass »Raum aus der Struktur der Menschen und sozialen Güter heraus abgeleitet wird« (vgl. Löw, 2001, S. 264). Demnach entstehen Räume »durch die Interaktion von Menschen und können für diese sehr unterschiedlich gestaltet sein« (Deinert, 2014, S. 62). Insbesondere bedingt durch die Entwicklung der medialen Welt ist es Kindern und Jugendlichen heute kaum möglich, Raum als Homogenität zu erfahren. Deinert vertritt die These,

»dass der Aneignungsbegriff insofern aktualisiert werden kann, als er nach wie vor die tätige Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt meint und bezogen auf die heutige Raumveränderung der Begriff dafür sein kann, wie Kinder und Jugendliche eigentätig Räume schaffen (Spacing) und die (verinselten) Räume ihrer Lebenswelt verbinden« (Deinert, 2014, S. 66). Im Erschaffen der Räume hebt sich Deinerts Aneignungsdenken von Leontjews gegenständlicher Aneignung ab und wird »als aktive, prozesshafte Form« (Deinert, 2014, S. 67).

gedacht.

Gegenstände, Räume, Vermittler:innen und Situationen, die die Aneignungsprozesse der interviewten Ministrant:innen prägen, finden in Kapitel 6 innerhalb der »Übersichten« Darstellung, die sich auf die Unterkapitel zweiter Ebene beziehen..

2.2.2 Möglichkeitserweiterung und Operatoren

Geht man davon aus, dass Aneignung sich innerhalb der Zone der nächsten Entwicklung vollzieht, wird unweigerlich sichtbar, dass Aneignung ein ermächtigendes Moment in sich trägt: Aneignung soll Individuen dazu befähigen, auch Probleme einer höheren Niveaustufe zu lösen. So verwundert es nicht, dass Ziele des Aneignungshandelns von verschiedenen Autor:innen in diese Richtung weisen: Aneignung dient dazu, Handlungskontrolle zu erlangen und sich der eigenen Handlungsfähigkeit zu versichern (vgl. Walther, 2014, S. 101), sich in einem subjektiven Sinne selbst zu verwirklichen und in Form biografischer Lebensbewältigung über die eigenen Lebensbedingungen verfügen zu können (vgl. Böhnisch et al., 2009, S 63 ff.), eigene und von außen gesetzte Entwicklungswünsche zu erreichen (vgl. Spatscheck, 2014, S 113 f.), Ressourcen zur Teilhabe an Gesellschaft zu sammeln (vgl. von Schwanenflügel, 2014, S. 152), Entfremdung zu überwinden und Resonanz herzustellen (vgl. Spatscheck, 2014, S. 120) und das eigene Tun und die Praxis anderer zu steuern (vgl. Daum & Werlen, 2002, S. 6).

Will man all diese Akzentuierungen auf den Punkt bringen, ist Aneignung ein Prozess, der der Erweiterung der eigenen Möglichkeiten dient. Das soll für die Identifikation von Aneignungsprozessen im Interview ausschlaggebend sein. In den Blick

genommen und der Analyse mit Hilfe der dokumentarischen Methode unterzogen werden sollen in Anlehnung an die an verschiedenen Stellen vorgenommene Operationalisierung von Deinert (z.B. Deinert, 2018a) all jene Interviewpassagen, in denen entweder a) eine Erweiterung des Handlungsrepertoires oder b) eine Erweiterung des Handlungsraumes oder c) eine Erweiterung der Vernetzung von Lebenswelten der Akteur:innen feststellbar sind. Es wird dabei nicht ausgeschlossen, dass verschiedene Erweiterungen innerhalb einer Situation gleichzeitig erfolgen. Im Folgenden werden die drei Erweiterungsklassen beschrieben und begründet.

Woran ist die Erweiterung des Handlungsrepertoires einer Person festzumachen? Sind bei der Erweiterung des Handlungsrepertoires nur Handlungen zu erforschen, die dezidiert als religiöse Handlungen begründet werden können? Eine so verstandene Erweiterung des Handlungsrepertoires ließe sich problemlos aus verschiedenen Modellen religiöser Kompetenz ableiten, wie sie bei der Konzeption von Religionsunterricht und bei der Entwicklung entsprechender Lehrpläne zum Einsatz kommen. Im Gymnasial-Lehrplan in Bayern werden beispielsweise »folgende prozessbezogene Kompetenzen [zu dem] Erwerb persönlicher religiöser Orientierungsfähigkeit und Sinnfindung [unterschieden]: Wahrnehmen [...], Verstehen [...], Urteilen [...], Gestalten [...], Kommunizieren [...] und Teilhaben [...]« (StMUK, 2016, S 5 f.). Diese sechs Kompetenzen werden in dem LehrplanPLUS knapp entfaltet und dienen der Operationalisierung von Zielformulierungen gegenüber den Gegenstandsbereichen »Mensch und Welt«, »die Frage nach Gott«, »Bibel und Tradition«, »Jesus Christus«, »Kirche und Gemeinde«, und »Religion und Weltanschauungen« (vgl. StMUK, 2016, S 5 ff.). Sowohl die Unterrichtsgestaltung als auch die Prüfungskonzeption und die Leistungen der Schüler:innen werden anhand der festgesetzten Kompetenzvorgaben beurteilt und gemessen. Diese Operationalisierung kann im Vergleich und in einer möglichen Erweiterung durch andere Kompetenzmodelle (z.B. Hemel, Deutsche Bischofskonferenz, EPA, Englert, Comenius Institut etc.) den Ausgangspunkt für das Erkennen einer Erweiterung des Handlungsrepertoires bilden, spiegelt sich in diesen Modellen doch immerhin eine mögliche Ermächtigung und Befähigung zum religiösen Selbstvollzug. Darüber hinaus gilt es aber zu bedenken, dass auch eine Erweiterung des Handlungsrepertoires ein Maß für religiöse Aneignung sein kann, wenn die zugrunde liegenden Handlungskompetenzen nicht auf religiöse Themen und Inhalte bezogen sind, sondern der Lebensbewältigung im Allgemeinen, sozusagen einem »gelingenden Leben an sich« dienen. Im Sinne der Rekonstruktivität wird es nicht darum gehen, in den Interviewdaten gezielt nach Erweiterungen dezidiert religiöser Handlungsformen zu suchen oder sie an dezidiert religiöser Gegenständlichkeit festzumachen, sondern zu erforschen, welche Erweiterungen sich in den religiösen Biografien generell ausfindig machen lassen. Eine Erweiterung des Handlungsrepertoires ist dann als gelungen zu bezeichnen, wenn eine ehemals unbekannte oder ungenutzte Form von Handlung wiederholt und selbständig initiiert beziehungsweise ausgeführt wird.

Gerade weil die Ministrant:innen sich im Feld einer institutionalisierten Kirche bewegen, ist ihre Religiosität auch an als typisch religiös ausgewiesene Räume gebunden, an Kirchenräume, Gemeindesäle, Pfarrhöfe, Jugendräume und Ähnliches. Es ist eine Form von Aneignung, sich diese Räume zu erschließen und sie für die eigene Entwicklung nutzbar zu machen. Im Hinblick auf die religiöse Entwicklung mögen sie aufgrund ihrer symbolischen Dichte und kulturellen Geprägtheit besonders fruchtbar erscheinen. Hier ist eine Vielzahl religiös konnotierter Gegenständlichkeiten verortet,

die situationsbedingt angeeignet werden können, und es werden von Verantwortlichen auch Situationen geschaffen, die das Ziel haben, Aneignungsprozesse auszulösen, beispielsweise im Rahmen der Sakramentenkatechese. Darüber hinaus bewegen sich in diesen Räumen viele Menschen, die vermittelnd tätig sind, allein durch ihre Anwesenheit und ihr wohl meistens unintendiertes Modellsein, aber auch intendiert in ihrem wie auch immer gearteten Ausdruck ihres Glaubens bis hin zu einer bewussten Zeugenschaft. Darüber hinaus gilt es, den Blick offen zu halten für Räume außerhalb dieser Strukturen und darüber hinaus auch für Räume im interaktionistischen Sinn, wie sie Löw definiert. Aufschlussreich können in diesem Zusammenhang die biografischen Karten der Jugendlichen sein. Gerade im Hinblick auf das erweiterte Raumverstehen ist zu bedenken, dass Räume, die aus der Interaktion von Menschen heraus entstehen, zeitlicher Begrenzung und einem erheblichen Wandel unterliegen können. Solche Räume für sich zu erschließen, sie sich anzueignen, ist in besonderem Maße an die Situation gebunden, in der die Räume bestehen und sich als aneignungswürdig, als entwicklungsförderlich erweisen. Die Tätigkeit der Aneignung ist hier an Kreativität und Flexibilität gebunden und bedarf spezifischer Handlungsfähigkeiten. Als nachhaltig kann eine derartige Raumaneignung dann bezeichnet werden, wenn sie sich auf das Handlungsrepertoire im Allgemeinen auswirkt.

In direktem Bezug dazu steht die Erweiterung und Vernetzung von Lebenswelten. Dann nämlich, wenn eine Person Fähigkeiten erworben hat, mit denen sie im Sinne des von Deinert beschriebenen Spacing selbst religiöse Orte zu schaffen vermag und sich diese vertieft aneignet, was bereits im Prozess des Erschaffens beginnt, dann ist ihr bisheriges Aneignungshandeln so erfolgreich, dass sie sich über Gegebenes hinaus emanzipieren kann und möglicherweise bereits im Sinne der Activity Theory auf gesellschaftlicher Ebene emanzipatorisch zu wirken beginnt. Ebenso kann es als fortgeschrittener Aneignungsprozess betrachtet werden, wenn es den Jugendlichen gelingt, die Räume, die sie in irgendeiner Weise religiös deuten, in Verbindung mit und Beziehung zu Räumen zu setzen, die für andere Lebensthemen und -welten stehen und die in ihrer Gesamtheit in Jugendbiografien der Gegenwart normalerweise verinselt und isoliert voneinander bestehen (vgl. Deinert, 2014, S. 66). Auch für das Erkennen dieser möglichen Neuschaffungen von Räumen und der Vernetzungen von Lebenswelten können die biografischen Karten von Bedeutung sein.

Wie für die Auswertung Interviewpassagen identifiziert werden, in denen entweder a) eine Erweiterung des Handlungsrepertoires oder b) eine Erweiterung des Handlungsraumes oder c) eine Erweiterung der Vernetzung von Lebenswelten der Akteur:innen feststellbar sind, wird in Kapitel 4 veranschaulicht.

3. Wissenschaftstheorie und Forschungspraktik

Als Forschungsziel ist bisher die Klärung der Frage benannt, wie sich Jugendliche Religion aneignen. Dieses Forschungsziel wird im Folgenden und auf Basis der bisherigen Ausführungen in vier Feinziele untergliedert. Das Erreichen dieser Feinziele ist nur unter Berücksichtigung dessen möglich, was als Grundannahme sowohl in begrifflicher als auch in methodologischer Hinsicht oder allgemein in Bezug auf die (Re-)Konstruktion von Wirklichkeit aus wissenschaftspropädeutischer Perspektive vorausgesetzt wird.

Diese wissenschaftspropädeutische Grundlegung erfolgt in Kapitel 3.1. Vorüberlegungen, die das Erreichen der Feinziele begünstigen sollen, beziehen sich des Weiteren auf die Erhebungssituation, das heißt auf die konkrete Interaktion zwischen mir und meinen Gesprächspartner:innen. Diese werden in Kapitel 3.2 abgebildet.

3.1 Fragestellungen und Grundannahmen

Ziel der Arbeit ist es herauszuarbeiten, welche Faktoren im religiösen Aneignungsprozesses katholischer Ministrant:innen von zentraler Bedeutung sind. Dabei wird Aneignung als emanzipierende Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner gegenständlichen Umwelt verstanden, die an den Ebenen Gegenstand, Tätigkeit, Vermittlung und Situation konkret wird. Eine Präzisierung der Faktoren, die in diesem Feld rekonstruiert werden, besteht in der Untergliederung des Forschungsziels in seine vier Teilziele. Im Folgenden wird zunächst dargelegt, wie diese vier Teilziele mit dem Aneignungskonzept in Beziehung stehen. Darüber hinaus findet Klärung, worauf genau das Forschungshandeln in seiner rekonstruktiven Anlage abhebt.

3.1.1 Forschungsziele

Zunächst gilt es, die Interviews dahingehend zu erschließen, welche Gegenstände und Tätigkeiten, welche Vermittlungsmomente und Aneignungssituationen von den Jugendlichen selbst als bedeutsam wahrgenommen werden. Ein Zugang dazu eröffnet die Interviewpassagen, in denen Aneignung, wie zuvor dargelegt, sichtbar wird als entweder a) eine Erweiterung des Handlungsrepertoires oder b) eine Erweiterung des Handlungsraumes oder c) eine Erweiterung der Vernetzung von Lebenswelten der Akteur:innen.

Darüber hinaus bietet die Analyse der Bedeutungszuschreibung durch die Ministrant:innen einen wertvollen Einblick in ihr Intentionalitätszentrum, wie Holzkamp es nennt (vgl. Grotlüschen & Pätzold, 2020, S. 28), und ihr religiöses Selbstbild. Beide sind für das Erkennen und Verstehen der Art der Bedeutungszuschreibungen relevant. In diese Prozesse Einblick zu gewinnen, stellt das zweite Feinziel dar. Hier geht es darum, Motive der Bedeutungszuschreibung und der jeweiligen Aneignungstätigkeit zu ermitteln und sie in konkreten Situationen zu verorten. Dabei auftretende Diskrepanzen zwischen situationsbedingten Motiven der Aneignung und Motiven der Bedeutungszuschreibung, die möglicherweise nachträglich erfolgt, können Indikatoren für eine Habitustransformation sein (vgl. Nohl et al., 2015, S. 222).

Die kulturelle und symbolische Prägung der Gegenstände und Tätigkeiten sowie der Situationen und vor allem der Theoriebildung über diese Situationen sind für die Aneignungsprozesse ebenso bedeutsam wie die Motive der Jugendlichen. Sie geraten im dritten Feinziel in den Blick, der Offenlegung der »Rahmen«, an denen sich die Jugendlichen in ihren Motiven, gegenständlichen Bedeutungs- und Wertzuschreibungen und Tätigkeiten orientieren. Im Zusammenwirken von individuellen Motiven und sozialisatorisch geprägten Rahmen der Orientierung lassen sich schließlich Muster erfassen, die die jeweilige religiöse Aneignung kennzeichnen.

Obwohl sie bereits in den drei erstgenannten Zielen implizit von Bedeutung ist, findet die Ebene der Vermittlung durch das vierte Forschungsziel explizit Eingang in die Untersuchung. Der Fokus des Erkenntnisgewinns liegt hier auf Vermittlung in Form von gelingender Transmission und ihren Akteur:innen sowie den jeweiligen Situationen.

Die Forschungsfrage gliedert sich demnach in vier Feinziele, die sich sowohl auf die Aktivität der Subjekte beziehen (1. und 2.) als auch die Einordnung und Bezugnahme zur Wirksamkeit der sozialen Umwelt zum Gegenstand haben (3. und 4.):

1. Kenntnis darüber, was Jugendliche hinsichtlich der *Themen* Glaube, Religion und Kirche als persönlich bedeutsam beschreiben
2. Kenntnis darüber, inwiefern und wie die Jugendlichen den genannten *Erfahrungen* Bedeutung zuschreiben
3. Kenntnis über die dabei relevanten Orientierungsmuster
4. Kenntnis darüber, welche Bestrebungen der Glaubensweitergabe von den Jugendlichen explizit und implizit rezipiert werden und inwiefern sie rezipiert werden

Es ist deutlich geworden, wie sich diese vier Feinziele aus dem Interesse am Verstehen von Aneignungsprozessen ergeben. Im Folgenden wird dargestellt, welche Grundannahmen den jeweiligen Zielen zugrunde liegen. Die Begriffe Orientierungsschema, Orientierungsrahmen und Habitus werden unter Bezugnahme auf ihre theoretischen Traditionen geklärt.

Ziel eins besteht darin, Kenntnis darüber zu erlangen, was Jugendliche hinsichtlich der Themen Glaube, Religion und Kirche als persönlich bedeutsam beschreiben.

Alle drei thematischen Begriffe tragen einen Reichtum an Bedeutungen, lassen sich schwer präzise definieren und sind je nach Verstehenszugang auch nicht zwingend trennscharf unterscheidbar. Deshalb werden in der Zielformulierung ebenso wie in den Fragestellungen gegenüber den Jugendlichen alle drei Begriffe genannt. Das gewährleistet, dass weder die Erhebung der Interviews noch die Auswertung an ein

vorheriges Aushandeln dessen geknüpft ist, was Gegenstand der Erzählung oder der Auswertung sein soll und was nicht. Vordefinitionen würden nicht nur den Erzählungen markante Grenzen setzen, sie wären auch an ein nicht realisierbares umfassend einheitliches Verstehen auf meiner Seite und auf Seiten der Jugendlichen gebunden. Demgegenüber besteht in der Dreigliedrigkeit die Intention, den Jugendlichen ein weites Feld zu eröffnen, in dem sie selbst Markierungen vornehmen und entscheiden können, welche Erinnerungen und Erfahrungen sie diesem zuordnen. Diese Offenheit ist eine Grunddimension rekonstruktiver Forschung.

Ziel zwei besteht darin, Kenntnis darüber zu erlangen, inwiefern und wie die Jugendlichen den genannten Erfahrungen Bedeutung zuschreiben (siehe dazu Abb. 3, S. 58).

Diese Zielsetzung bezieht sich auf die Offenlegung *expliziten Wissens* in »Form der Theorien der [Jugendlichen] über ihr eigenes Handeln, über ihre eigene Praxis [...]«. Es handelt sich also um die Dimension der Alltagstheorien, der Common Sense-Theorien« (Bohnsack, 2012, S. 120). Solche Alltagstheorien bestehen beispielsweise in Kausalattributionen und dienen als Voraussetzung für subjektiv verantwortbares Handeln sowie dem Verstehen anderer Menschen und der Vorgänge in der Welt. Die Common-Sense-Theorien beziehen sich spezifisch auf interpersonale Beziehungen, beispielsweise im Bereich klassischer Einstellungstheorien auf die sogenannten Balance-Theorien oder Gleichgewichtstheorien. Dem Feld der Common-Sense-Theorien ist auch zuzuordnen, wenn Menschen den Handlungen anderer Motive und Ursachen zuschreiben. »Menschen interpretieren ihre Wahrnehmungen, sie entwickeln Annahmen, prüfen und entwickeln diese an ihren wiederkehrenden Erfahrungen« (Fahrenberg, 2021) und wenden dabei nicht nur explizites Wissen an, sondern erzeugen es auch. Die Konstruktion des subjektiv gemeinten Sinns ermöglicht nicht nur Rückschlüsse auf die zugrunde liegenden Alltags- und Common-Sense-Theorien, sondern auch auf die »Architektur des institutionalisierten und rollenförmigen Handelns« (Bohnsack, 2012, S. 121). Diese Ebene des expliziten Wissens fasst Karl Mannheim in seinem Werk »Wissen und Denken« als Ebene *des kommunikativen Wissens und Denkens* (vgl. Bohnsack, 2012, S. 122).

Explizites beziehungsweise kommunikatives Wissen orientiert demnach sowohl die Handlungen als auch die Kommunikation der Akteur:innen über ihr Handeln. Es setzt sich in den Individuen jeweils unterschiedlich zusammen, ist ebenso abhängig von ihren Erfahrungen und Prägungen wie von ihrer Deutungskompetenz und ihrem generellen Interesse an Deutungen. Demzufolge entstehen in jedem Individuum unterschiedliche Muster dieses expliziten Wissens. Ein solches »Muster, das Kommunikation [und Handlungen] orientiert, und zwar durch Normen, die sich in Form von Erwartungen in unserem Bewusstsein niederschlagen und in Form von zweckrationalen Modellen der Verständigung über die Praxis« (vgl. Bohnsack, 2012, S. 119), wird als Orientierungsschema bezeichnet.

In einem Orientierungsschema schlagen sich Wünsche, Hoffnungen und Pläne des Individuums nieder (vgl. Nohl et al., 2015, S. 221), aber auch »Interpretationen im Sinne des typisierenden Erfassens von Um-zu-Motiven auf der Basis [...] einer wechselseitigen Perspektivenübernahme« (Bohnsack, 2012, S. 122), wobei ein Um-zu-Motiv nach Schütz ein das Handeln orientierender Entwurf ist, der aus dem subjektiv gemeinten Sinn hervorgeht (vgl. Bohnsack, 2012, S. 121). Um zu erforschen, inwiefern und wie die Jugendlichen den von ihnen genannten Erfahrungen Bedeutung zuschrei-

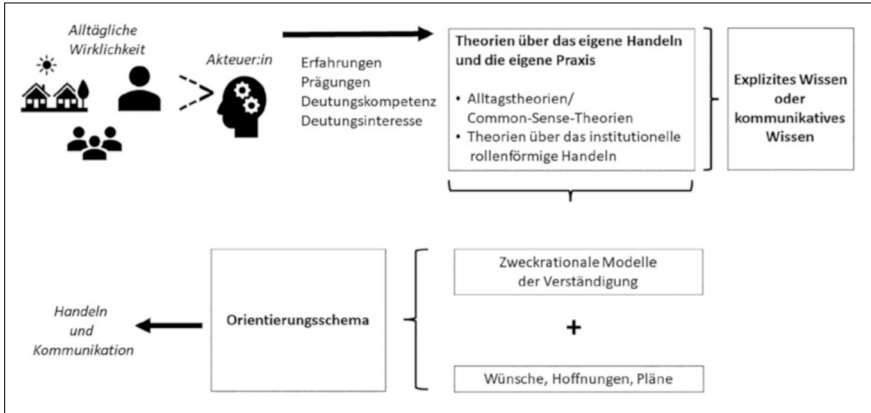


Abb. 3: Generierung und Wirkung expliziten Wissens [Martina Reiner]

ben, ist es notwendig, solche Um-zu-Motive systematisch zu rekonstruieren und die Orientierungsschemata zu erfassen, die sich aus ihnen ergeben.

Ziel drei besteht darin, Kenntnis über die dabei relevanten Orientierungsmuster zu erlangen. Weil es das Ziel ist, den religiösen Aneignungsprozess Jugendlicher und die Einflüsse darauf besser zu verstehen, ist eine bloße Erforschung der Orientierungsschemata aus mehreren Gründen unzureichend. Sie sind in Bezug auf institutionalisierte und rollenförmige Verhaltensweisen gut attribuierbar, aber dort, »wo dies nicht der Fall ist, bleiben der Interpret oder die Interpretin auf Introspektion angewiesen« (Bohnsack, 2012, S. 123). Um-zu-Motive bringen zudem nur Motive zur Sprache, die dem Zweck des Handelns (respektive einer Äußerung) linear zugeordnet werden können. Es ist aber plausibel, dass einer Handlung auch weitere Motive zugrunde liegen können, die in der Konstruktion nicht herangezogen werden. Darüber hinaus ist die Differenz von Handlungsentwurf und der Enaktierung zu berücksichtigen und zu bedenken, dass sich konkrete Handlungsschritte nicht zwingend deduktiv aus einem Handlungsentwurf ableiten lassen müssen (vgl. Bohnsack, 2012, S. 123).

Die Rekonstruktion von Orientierungsschemata ist hilfreich für die Rekonstruktion von Common-Sense-Theorien und den implizierten Handlungsorientierungen, ebenso erweist sie sich als zuverlässig gegenüber der Erforschung institutionalisierter und rollenförmigen Handelns. In religiösen Aneignungsprozessen innerhalb des institutionalisierten Katholizismus und unter Jugendlichen in der Rolle der Ministrant:innen stellt die Rekonstruktion von Orientierungsschemata ein wichtiges Forschungsziel dar. Der Erforschung religiöser Aneignungsprozesse ist dadurch aber nicht Genüge getan. Die Aneignungstätigkeiten, das Aneignungshandeln, ist auch abhängig von Wissensbeständen, die die Jugendlichen so verinnerlicht haben, dass sie ihnen nicht bewusst zugänglich sind. Solche Wissensbestände haben nicht nur dann Einfluss auf religiöse Aneignungsprozesse, wenn sie religiöser Natur sind und zum Beispiel durch eine christliche Sozialisation von klein auf gebildet wurden. Jegliche atheistischen Wissensbestände wirken sich auf die Gestaltung des Alltags, auf die Handlungspraxis aus und damit auch auf religiöse Aneignungsprozesse. »Es gilt also, die Rekonstruktion dieser Praxis des Handelns und des handlungsleitenden Wissens von der Rekonstruktion der Theorien systematisch zu unterscheiden, welche die Ak-

teure selbst über diese Praxis entfalten« (Bohnsack, 2012, S. 121). Dem trägt dieses dritte Forschungsziel Rechnung.

Es ist Karl Mannheim, der herausstellt, dass Handlungen nicht nur an explizitem Wissen orientiert werden, sondern auch an atheoretischem Wissen. Das atheoretische Wissen wird synonym zu den Begriffen inkorporiertes und implizites Wissen gefasst und besteht in Form impliziter oder metaphorischer Wissensbestände und mentaler Bilder beziehungsweise materialer Abbilder, die sich in inkorporierten, automatisierten Praktiken auswirken. Während explizites Wissen Handlungen und Kommunikation orientiert, orientiert atheoretisches Wissen die Praxis.

Ein Muster, das die Praxis orientiert, und zwar auf implizite oder im habituellen Handeln sich vollziehende Art und Weise (vgl. Bohnsack, 2012, S. 119), wird als Orientierungsrahmen bezeichnet. In dieser Definition ist die Nähe zu dem Begriff des Habitus angedeutet, wie ihn Bourdieu grundlegt. Er lässt sich »als eine handlungswirksame Struktur von Grenzen (Bourdieu 1993) definieren, die bestimmte Verhaltens- bzw. Reaktionsweisen wahrscheinlich, bestimmte andere hingegen unwahrscheinlich werden lässt« (Maschke & Hentschke, 2017, S. 123). Der Begriff des Orientierungsrahmens lässt sich insofern als umfassenderer Begriff verstehen, als Habitus bei Bourdieu dezidiert das vollständig inkorporierte Wissen bezeichnet und beispielsweise eben nicht Wissen, das in Form mentaler Bilder besteht (vgl. Bohnsack, 2012, S. 127)

Die Erfahrungen der Ministrant:innen werden im Hinblick auf die Orientierungsrahmen »als Dokument einer Orientierung rekonstruiert, die die geschilderte Erfahrung strukturiert. Der Dokumentsinn verweist auf die Herstellungsweise [...]. Es geht hier darum, wie der Text und die in ihm berichtete Handlung konstruiert ist, in welchem Rahmen das Thema (etwa eines Interviewtextes) abgehandelt wird« (Nohl, 2017, S. 4).

In Bezug auf die Orientierungsschemata wird geltend gemacht, dass sie in individuell unterschiedlichen Mustern bestehen. Gleiches gilt für die Muster, die als Orientierungsrahmen gefasst werden, wenngleich sie aus konjunktiven Wissensbeständen bestehen, welche unter Menschen gegeben sind, die »durch eine fundamentale Sozialität, durch eine »konjunktive« Erfahrung miteinander verbunden« (Bohnsack, 2012, S. 122) sind. Deshalb nennt Mannheim das *atheoretische* Wissen in Abgrenzung zum kommunikativen Wissen auch konjunktives Wissen. Entscheidend ist dabei, dass konjunktive Erfahrungsräume nicht nur unter Menschen bestehen, die sich persönlich kennen und interagieren, sondern auch über soziale Gefüge und Zugehörigkeiten in abstrakten Gruppierungen, beispielsweise Milieus, Generationen, Geschlechtern oder den Ministrant:innen in der Erzdiözese München und Freising (vgl. Bohnsack, 2012, S. 127).

Neben den Orientierungsschemata (vgl. Ziel 1) sollen auch die Orientierungsrahmen der Jugendlichen im Hinblick auf ihre religiösen Aneignungsprozesse rekonstruiert werden. Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen werden unter dem Oberbegriff Orientierungsmuster subsummiert (vgl. Bohnsack, 2011a, S. 132, siehe dazu Abb. 4, S. 60).

Ziel vier besteht darin, Kenntnis darüber zu erlangen, welche Bestrebungen der Glaubensweitergabe von den Jugendlichen explizit und implizit rezipiert werden und inwiefern sie rezipiert werden.

Dieses Forschungsziel richtet sich auf die Klassifizierung von Forschungsergebnissen aus den vorangestellten Forschungsfragen. Von Interesse ist hier die Benennung von personalen Einflussgrößen auf die entdeckten Orientierungsmuster. Ent-

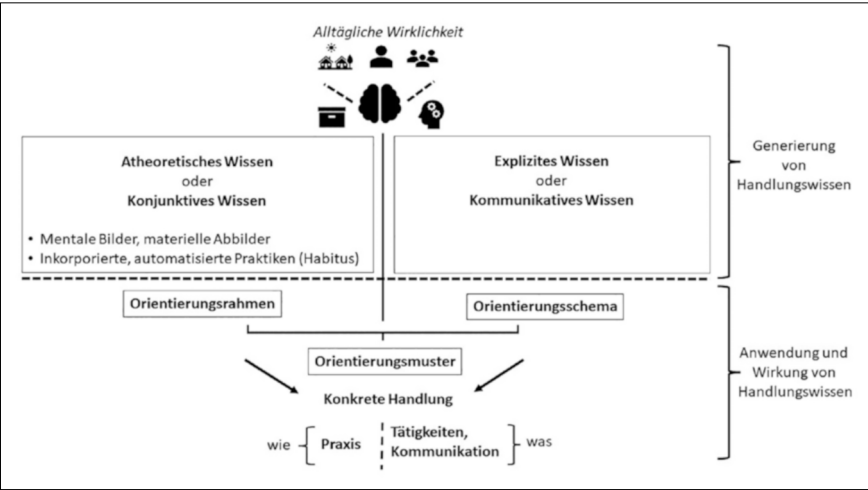


Abb. 4: Generierung und Wirkung von Handlungswissen [Martina Reiner]

scheidend ist dabei die Frage, in welcher Form konkrete Personen Einfluss genommen haben, ob sie als Modelle religiösen Denkens und Handelns fungierten, ob sie dies bewusst oder unbewusst taten oder ob sie mit der Intention der Glaubensweitergabe vermittelnd tätig waren. Da die Forschungsmethode keine Möglichkeit eröffnet, das Aneignungssubjekt in Interaktion mit Vermittler:innen wahrzunehmen und die Motive und Tätigkeiten der Vermittler:innen auch nicht gesondert erhoben werden, stützt sich die Klassifizierung allein auf die Aussagen, Bewertungen und Theorien der interviewten Aneignungssubjekte. Die Klassifizierung von Vermittlungstätigkeiten als Transmissionstätigkeiten ist also nur auf der Basis von Orientierungsschemata möglich. Darüber hinaus ist es denkbar, dass in unterschiedlichen Interviews auf vergleichbare Art und Weise auf intentionale Glaubensvermittler:innen eingegangen wird – dies könnte auf konjunktive Erfahrungsräume verweisen und damit Rückschlüsse auf Transmissionsmuster liefern. Die Erforschung solcher Muster ist allerdings nicht Ziel der vorliegenden Forschung. Ziel ist es, lediglich Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, in Bezug auf welche Gehalte in welchen Situationen und unter welchen Bedingungen Jugendliche Bestrebungen der Glaubensweitergabe reflexiv als wirksam einstufen.

Die folgende Übersicht fasst zusammen, wie die Forschungsziele mit dem Aneignungskonzept in Beziehung stehen und welche Grundbegriffe mit ihnen verbunden werden.

Tab. 1: Kohärenz zwischen Aneignungskonzept, Forschungszielen und rekonstruktiver Sozialforschung

Aneignung	→ Forschungsziel	→ Grundbegriffe
• Als bedeutsam wahrgenommene Gegenstände, Tätigkeiten, Vermittlungsmomente und Aneignungssituationen ▶ Interviewpassagen a) b) und c) ▶ Intentionalitätszentrum/rel. Selbstbild	1. Kenntnis darüber, was Jugendliche hinsichtlich der Themen Glaube, Religion und Kirche als persönlich bedeutsam beschreiben.	• Begriffliche Vielfältigkeit und Offenheit in der Nennung der drei Begriffe Glaube, Religion und Kirche ▶ Rekonstrutive Offenheit
• Motive der Bedeutungszuschreibung und der Aneignungstätigkeit • konkrete Aneignungssituationen	2. Kenntnis darüber, inwiefern und wie die Jugendlichen den genannten Erfahrungen Bedeutung zuschreiben.	• Explizites Wissen • Common-Sense-Theorien • Alltagstheorien • Kommunikatives Wissen • Um-Zu-Motive • Orientierungsschemata ▶ Muster der theoriegeleiteten Orientierung
• Interkulturelle und symbolische Prägung von Gegenständen und Tätigkeiten, sowie Situationen und Theoriebildung • Rahmen der Bedeutungs- und Wertzuschreibung	3. Kenntnis über dabei relevante Orientierungsmuster.	• Atheoretisches Wissen • Dokumentsinn • Konjunktive Erfahrungen • Habitus ▶ Muster, die die Praxis orientieren ▶ Gesamtmuster in Form eines Orientierungsmusters
• Vermittlung in Form gelingender Transformationen • Akteur:innen	4. Kenntnis darüber, welche Bestrebungen der Glaubensweitergabe von den Jugendlichen explizit und implizit rezipiert werden und inwiefern sie rezipiert werden.	

3.1.2 Rekonstruktivität

Alle Forschungsziele betonen einen Erkenntnisgewinn, der sich auf den Blickwinkel der Jugendlichen bezieht. Es geht darum, was *sie* als bedeutsam beschreiben, inwiefern *sie* Bedeutung zuschreiben, was *sie* wie rezipieren. Dem so gefassten Forschungsinteresse liegt das Grundverständnis zugrunde, »dass alle religiösen und philosophischen Denkfiguren und Gestaltungen aus der Weise hervorgehen, wie Menschen sich selbst aus ihrer Kontingenzerfahrung ins Verhältnis zu einem sie einbergenden Ganzen oder einem ihnen unverfüglich transzendenten und sie tragenden Grund setzen« (Müller, 2006, S. 218).

Dieser Vorgang des »sich ins Verhältnis Setzens« geschieht im systematischen Erfassen der alltäglichen Wirklichkeit. Erfahrungen werden gegliedert und interpretiert und als gedankliche Gegenstände für das Verhalten und die Bestimmung von Handlungszielen sowie deren Realisierung wirksam (vgl. Bohnsack, 2021, S. 26). »Denn die Alltagserfahrung, die im Lichte von theoretischen Begriffen und mit Hilfe von Meßoperationen in wissenschaftliche Daten *umgeformt* werden kann, ist ihrerseits schon symbolisch strukturiert und bloßer Beobachtung unzugänglich« (Habermas, 1981, S. 162). Die symbolische Struktur der Alltagserfahrung zu rekonstruieren ist Voraussetzung dafür, die gedanklichen Gegenstände rekonstruieren zu können, die den Um-zu-Motiven und Orientierungsschemata zugrunde liegen. Weil die »Zusammensetzung der interpretativen Selbstkonstitution einer Entität und [die] Erschaffung eines kulturwissenschaftlichen Gegenstandes aus dieser Entität [...] den Kern [einer] doppelten Hermeneutik« bilden (Ginev, 2022, S. 125), ist die Rekonstruktion der gedanklichen Gegenstände eine Konstruktion zweiten Grades (siehe dazu Abb. 5).

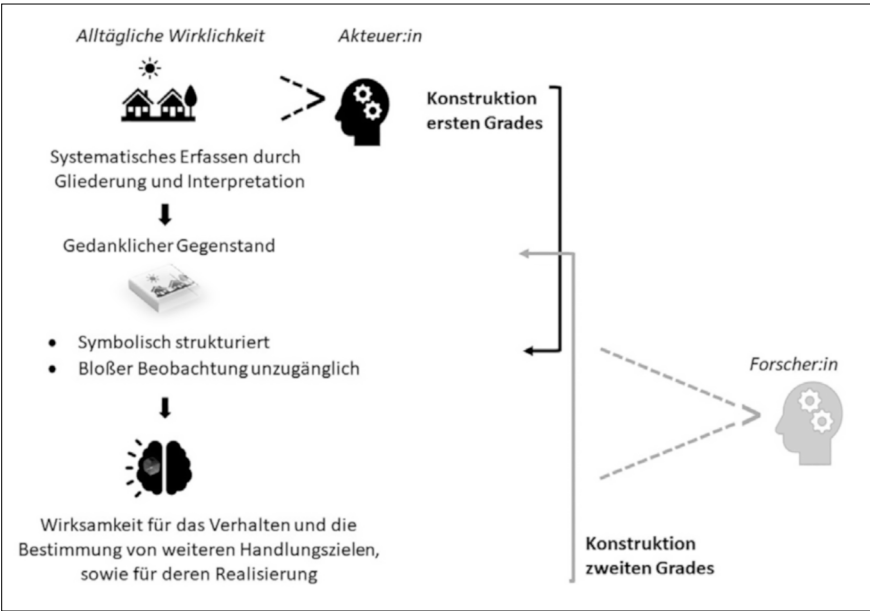


Abb. 5: Forschungshandeln als Konstruktion zweiten Grades [Martina Reiner]

Wie die gedanklichen Gegenstände der Jugendlichen durch Alltagserfahrungen mitbestimmt sind, ist deren Rekonstruktion von meinem eigenen Alltagshandeln mitgeprägt. In Kapitel 3.2.3 wird dargelegt, dass es nicht gilt, mein Alltagshandeln und meine Alltagserfahrungen aus dem Forschungsprozess zu eliminieren und damit den Anspruch zu vertreten, über dieses Alltagswissen vollständige Kenntnis und Kontrolle zu erlangen. Vielmehr ist es für die Forschung von Nutzen, wenn es mir gelingt, zu mir und meinem Alltag in ein reflexives Verhältnis zu treten und aus dieser Reflexion, die einer Rekonstruktion gleichkommt, methodische Prinzipien zu entwickeln (vgl. Bohnsack, 2021, S. 28 f.). Für eine derartige Rekonstruktion auf der Ebene der Forschungspraxis ist die Chicagoer Schule heranzuziehen. Glaser und Strauss vertre-

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 werde

- 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
• Autorität als Erwachsene • Autorität als Lehrerin • Autorität und Erfahrung als Religionslehrerin • Autorität als Engagierte in der kirchlichen Jugendarbeit • Autorität als Forscherin • Geübtheit in (religiösen) Gesprächssituationen (mit Jugendlichen) • Führungsrolle durch Initiative zum Gespräch	• 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
• Bewertung nicht Gegenstand der Forschung • Offenheit gegenüber den Interviewpartner:innen und ihren Erzählungen • Offenheit gegenüber einer Infragestellung der eigenen Haltung	• 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.

4. Auswertungsmethode Text

Im Folgenden wird die Wahl der Auswertungsmethode für die Interviewtexte als Folge des rekonstruktiven Forschungszugangs und der damit verbundenen wissenschaftstheoretischen Grundlegungen begründet. Die Wahl der Auswertungsmethode orientiert sich an den wissenschaftstheoretischen und forschungspraktischen Ausführungen in Kapitel drei. Bedeutsame Komponenten im Hinblick auf die Güte der Forschung stellen die Objektivität und die Reliabilität dar. Sie müssen angesichts meines Vorwissens und meiner Involviertheit in die Erhebung und Auswertung des Forschungsmaterials methodisch gesichert werden.

Konkret handelt es sich um die dokumentarische Methode, wie sie von Bohnsack entfaltet wird. Gewinnbringend für die vorliegende Arbeit sind neben der ausführlichen Beschreibung und wissenschaftstheoretischen Einordnung der Methode durch Bohnsack (vgl. Bohnsack, 2007, 2011a, 2011b, 2012, 2013a, 2013b, 2021; Bohnsack et al., 2013) auch die Arbeiten von Nohl (Nohl, 2017; vgl. Nohl et al., 2015), der die dokumentarische Methode auf die Erforschung von Bildungsprozessen anwendet und dessen Arbeit damit in inhaltlicher Nähe zu der Erforschung von Aneignungsprozessen steht. Die Einführung der Methode in diesem Kapitel geschieht mit Blick auf die speziellen Herausforderungen im Kontext des gegebenen Forschungsdesigns von biografischen Fragestellungen und Datenmaterial. Ein Überblick über die grundlegenden Auswertungsschritte, die gemäß dieser Methode zu vollziehen sind, führt hin zu einer Anwendung der ersten Analyseschritte auf den Interviewtext der 14-jährigen Jessica mit dem Ergebnis erster Markierungen, die für eine triangulierende Analyse bedeutsam scheinen.

4.1 Dokumentarische Methode

Obwohl mein Vorwissen in Kapitel drei nicht expliziert wird, ist es wirksam. Ebenso wie sich das explizite und das atheroretische Wissen der Jugendlichen in ihren Erzählungen und Zeichnungen niederschlagen, beeinflussen das explizite und das atheroretische (Vor-)Wissen meine Interpretation. Explizites Wissen findet in Form von standortgebundenen Theorien über die Kommunikation, die religiöse Entwicklung und weitere Aspekte seinen Eingang in die Interpretation und ebenso wird mein atheoretisches Wissen in Vergleichstheorien wirksam. Denn »Interpretation vollzieht sich grundlegend vor dem Vergleichshorizont einer Imagination hypothetischer alter-

nativer Praktiken. Zu diesem Zweck ist die Interpretin genötigt, zunächst auf eigenes, intuitiv verfügbares handlungspraktisches Wissen zurückzugreifen« (Bohnsack, 2021, S. 215). Dieses Wissen ist ebenso wie das explizite Wissen standortgebunden und durch milieuspezifische Sozialisation geformt, aber als solches nicht reflektierbar, weil inkorporiert und dem Bewusstsein nicht ohne Weiteres zugänglich.

Wie bereits in Kapitel drei dargelegt, lässt sich selbst das explizite Vorwissen nicht vorab kenntlich machen oder gar umfassend darlegen. Das bedeutet aber nicht, dass der Forschung die Objektivität und die Reliabilität und damit letztlich die Wissenschaftlichkeit abgesprochen werden müssen. Eine sozialwissenschaftliche Forschung kommt dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit nach, indem sie das kommunikative Regelsystem in den Sprachunterschieden der Forscherin und der Erforschten sichtbar macht. Diese Bestrebung folgt der Praxeologischen Wissenssoziologie, die »von Karl Mannheim [...], aber auch durch die Ethnomethodologie, die Sozialphänomenologie, die Kulturosoziologie von Pierre Bourdieu, die Identitätstheorie von Erving Goffman sowie durch Aspekte der Luhmann'schen Systemtheorie« (Bohnsack, 2021, S. 10) geprägt ist. Ihre methodologische Entsprechung findet die Praxeologische Wissenssoziologie in der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, 2021, S. 10). Von Bohnsack entwickelt, wird sie als explizit sozialwissenschaftliches Instrument seit Ende der 1980er Jahre in einer Vielzahl von Jugendforschungsprojekten angewandt (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 278) und vermag eine »methodische Kontrolle des Vor-Wissens dadurch zu leisten, dass die Trennung von ›Daten‹ (Originaltexten) und Interpretationen [der Forscherin] schärfer und präziser gefasst wird« (Bohnsack, 2021, S. 216).

Die dokumentarische Methode ist als Forschungsmethode zu verstehen, die zwischen objektivistischen und subjektivistischen Forschungszugängen verortet ist und damit eine Vermittlung zwischen dem »Was der sozialen Welt« und dem »Wozu und Warum des sozialen Subjekts« ermöglicht (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 280 f.). Dabei bezieht sie sich in ihrer erkenntnisgenerierenden Differenz auf die Unterscheidung zwischen explizitem, kommunikativem Wissen und atheroretischem, konjunktivem Wissen. »Sie dient der Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen von Einzelpersonen und Gruppen, in Milieus und Organisationen, gibt Aufschluss über die Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, und eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis« (Nohl, 2017, S. 4). Entscheidend ist, dass im Rahmen der Interpretation verschiedene Interviewpassagen eines Falls herangezogen werden. Dies eröffnet die Möglichkeit, darin Belege oder auch Widersprüche im Hinblick auf zuvor rekonstruierte Orientierungsschemata und -rahmen zu finden. Durch »das systematische Gegeneinanderhalten von empirischen Gegebenheiten [...] werden unterschiedliche Relationen innerhalb eines bearbeiteten Phänomens voneinander abhebbar. Zentral ist mithin die [fallübergreifende] komparative Analyse; der deutliche Schwerpunkt liegt auf dem systematischen Vergleich empirischer Fälle« (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 282). Die Anzahl der miteinbezogenen Fälle bestimmt dabei das Maß an Abstraktion: Je mehr Fälle verglichen werden, desto eher ist der »Standort der Forscherin [...] nur noch ein Dreh- und Angelpunkt unter anderen« (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 282). Der Bezug zu der in Kapitel drei vorgenommenen Unterscheidung von kommunikativem und konjunktivem Wissen als Grundlage der rekonstruktiven Forschung schlägt sich auf der Ebene der Interpretation in der Unterscheidung von immanentem und dokumentarischem Sinngehalt nieder, denn

»die dokumentarische Methode ist als Verfahren der Interpretation von Kulturobjektivationen sprachlicher, bildlicher und auch gegenständlicher Natur ausgearbeitet. Sie beinhaltet einen erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Ansatz, der stark in Handlungspraxis und Kollektivität verankert ist. Die Interpretation beruht auf der Trennung von immanentem bzw. kommunikativ generalisiertem Sinngehalt und konjunktivem bzw. dokumentarischem Sinngehalt [bzw. atheoretischem Sinngehalt]« (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S 277).

Das Wissen, das aus der Unterscheidung von immanentem und dokumentarischem Sinngehalt gewonnen wird, wird als Forschungswissen bezeichnet.

Auf der Ebene der Auswertung wird der Unterschied zwischen diesem Forschungswissen und anderen Wissensformen durch die deutliche Unterscheidung von Interpretationsschritten markiert (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 283). In der Zusammenführung zweier Darstellungen aus Nohls »Interview und Dokumentarische Methode« stellt die hier gegebene Tabelle Interpretationsschritte der dokumentarischen Methode und ihre Zwischenstufen dar und macht gleichzeitig die Bezüge zu expliziten und atheoretischen Wissensbeständen nach Mannheim zu immanenten und dokumentarischen Sinngehalten kenntlich (vgl. Nohl, 2017, S. 6; 30).

Tab. 3: Analyseschritte der Dokumentarischen Methode

Sinngehalt	Empirische Erfassbarkeit	Interpretations-schritt	Zwischenstufen
Immanenter Sinngehalt			
Intentionaler Aus-druckssinn	nicht erfassbar		
Objektiver Sinn	thematisch zu identifizieren	formulierende Interpretation	Thematischer Verlauf und Auswahl zu transkribierender Interviewabschnitte
			Formulierende Feininterpretation eines Interviewabschnitts
Dokumentarischer Sinngehalt			
Dokumentarischer Sinngehalt	anhand des Herstellungs-prozesses zu rekonstruieren	reflektierende Interpretation	Formale Interpretation mit Text-sortentrennung
			Semantische Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse

Die formulierende Interpretation richtet sich auf den objektiven Sinn im Feld des kommunikativen Sinngehalts und

»verbleibt [damit] vollständig in der Perspektive des Interpretierten, dessen thematischen Gehalt sie mit neuen Worten formulierend zusammenfasst. Demgegenüber wird in der reflektierenden Interpretation rekonstruiert, wie ein Thema oder eine Problemstellung verarbeitet, d. h. in welchem Orientierungsrahmen ein Thema oder eine Problemstellung abgehandelt wird« (Nohl, 2017, S. 5).

4.2 Auswertung am Fall Jessica

Im Folgenden werden die Auswertungsschritte in Hinblick auf die für die Forschungsfrage ausschlaggebenden Merkmale anhand einzelner Passagen aus dem Interview mit Jessica veranschaulicht.

Obwohl es die dokumentarische Methode nicht zwingend erfordert, ganze Interviews zu transkribieren, wird in vielen Fällen eine vollständige Transkription vorgenommen, um ein tieferes Durchdringen des Interviewmaterials zu ermöglichen und Sicherheit in der Auswahl der relevanten Passagen zu gewinnen. Eine erste strukturierende Begegnung mit dem Transkript besteht in der Anfertigung eines tabellari-schen Themenverlaufs (siehe Anhang, Tab. 5).

4.2.1 Operationalisierung und Passagenselektion

Zunächst ist es bedeutsam, die Interviewpassagen zu identifizieren, die der aneignungstheoretischen Operationalisierung in Kapitel drei entsprechen und demgemäß entweder a) eine Erweiterung des Handlungsrepertoires oder b) eine Erweiterung des Handlungsraumes oder c) eine Vernetzung von Handlungsräumen erkennen lassen. »Zudem sind all jene Themen wichtig, zu denen sich die Befragten Personen besonders ausführlich, engagiert und metaphorisch geäußert haben« (Nohl, 2017, S. 29). Entspre-chende Passagen werden gemäß Bohnsack (vgl. Bohnsack, 2011a, S 67 f.) als Fokussie-rungsmetaphern ausgewiesen.

In der Analyse des Interviewtextes von Jessica stellt sich also zunächst die Frage, welche Textpassagen den drei Operatoren jeweils zuzurechnen sind. Die Prüfung einer Textpassage auf Passung erfolgt subjektiv durch mich, folgt aber einer gewissen Systematik, die im Weiteren vorgestellt wird. Es werden nämlich für jeden Operator zwei bis drei inhaltliche Ausprägungen differenzierbar. Bedeutsam erscheinen dar-über hinaus Textpassagen, die jenseits der Operationalisierung als besonders dicht, emotional oder abweichend gelesen werden. Sie werden als Fokussierungsmetaphern bezeichnet. So entsteht im Laufe des Selektionsprozesses eine Systematik von relevant erscheinenden Textpassagen in Form einer Typik. Diese Typik findet schließlich im Gesamtprozess Anwendung als Sehhilfe bei der Identifikation passender Interview-passagen.

Tab. 4: Typik zur Erfassung geeigneter Interviewpassagen

Operatoren	Ausprägung 1	Ausprägung 2	Ausprägung 3
Erweiterung Handlungsrepertoire	religiöse Praxis (E HM praktisch)	kognitive Fähigkeiten (E HM kognitiv)	
Erweiterung Hand-lungsraum	klassischer Raum (E HR klassisch)	interaktionistischer Raum (E HR interak-tionistisch)	kognitiver Raum (E HR kognitiv)
Vernetzung Handlungsräume	klassische Räume (V HR klassisch)	interaktionistische Räume (V HR interak-tionistisch)	kognitive Räume (V HR kognitiv)
Fokussierungs-metapher	Keine Unterscheidung von Ausprägungen		

Diese Typik findet schließlich im Gesamtprozess Anwendung als Sehhilfe bei der Identifikation passender Interviewpassagen. Im Folgenden wird für jeden der neun vorkommenden Typen ein Textbeispiel angeführt, sofern eine Entsprechung in Jessicas Datenmaterial vorliegt. Anhand jeder dieser Textpassagen werden dann im Weiteren die Analyseschritte nach Nohl abgebildet. Auf diese Weise wird exemplarisch veranschaulicht, auf welche Weise die 13 vorliegenden Interviews für eine triangulierende Auswertung aufbereitet werden. Betont wird, dass die hier nachgezeichnete Auswahl relevanter Textpassagen und vor allem die Offenlegung der Motive für die Zuordnung einer Passage zu einem der dargestellten Typen nicht als Ergebnis einer methodisch geleiteten Interpretation und damit als Ergebnis der Forschung zu verstehen sind. Die Darstellung veranschaulicht lediglich die Auswahl möglicherweise relevanter Passagen anhand subjektiver, aber durchaus systematisch gewonnener Kriterien. Diese Offenlegung des Vorgehens dient der Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses.

4.2.1.1 Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten

Wie in Kapitel zwei dargelegt, umfasst die Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten sowohl Passagen, die sich auf den Erwerb religiöser Kompetenzen beziehen und auf Orientierungsfähigkeit und Sinnfindung zielen, als auch solche, die der Lebensbewältigung im Allgemeinen, sozusagen einem »gelingenden Leben an sich« dienen und der Ermächtigung und der Befähigung zum religiösen Selbstvollzug im Allgemeinen zuträglich sind. Bei der Auswahl und Zuordnung der Passagen wird dem auch dahingehend Rechnung getragen, dass sich die Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten nicht mit einer Erweiterung des Handlungsrepertoires unter rein praxeologischen Aspekten deckt (Ausprägung 1), sondern auch kognitiv-theoretische Fähigkeiten berücksichtigt werden (Ausprägung 2). So lassen sich zwei unterschiedliche Arten der Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten im Interviewmaterial ausmachen.

Zunächst erfolgt die Betrachtung der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten im Bereich religiöser Praxis (Ausprägung 1). Die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten ist in diesem Bereich an dem Erlernen von Praktiken festzumachen, die als typisch religiös gelesen oder von den Befragten als religiöse Handlung ausgewiesen werden.

Für Jessicas Glaubensentwicklung ist beispielsweise das Erlernen der Gebetspraxis ein beachtenswertes Element. In verschiedenen Abschnitten des Interviews geht sie auf das Erlernen und die Bedeutsamkeit ihrer Oma in diesem Zusammenhang ein (vgl. Interviewtext Jessica, 20–28, 468–474; 634–649). Im Weiteren wird das Augenmerk auf die erste der genannten Textpassagen gelenkt:

Aber ich bin auch aufgewachsen, zum Beispiel (-), halt vor allem durch Geschichten, wie ich kleiner war. Die Bibel. Wir haben halt auch alle eine Bibel zur Taufe bekommen. Und, ähm (--), ja und dann habe ich angefangen, immer am Abend zu beten. Weil ich habe das Vaterunser von meiner Oma gelernt [Mhm.] Also meine Familie wohnt in Österreich über, also (--), ja, ganz weit unten, Steiermark [Mhm.] aber immer, wenn ich da bin, ich wurde halt immer besser beim Vaterunser beten. Und ja, ich habe angefangen, weil mir das meine Oma so gelernt hat, dass ich jeden Abend bete, und das mache ich heute auch noch. Es ist zwar nicht das Vaterunser, aber manchmal gehe ich noch einmal durch, was war schön am Tag und so. Ähm (-), aber damit so, das war so, wo ich damit angefangen habe (Interviewtext Jessica, 20–27).

Hier handelt es sich um eine ausgewiesene Erweiterung des religiösen Handlungsrepertoires: Das Gebet ist unverkennbar im religiösen Feld verortet. Selten wird Religiös-Sein so konkret wie im Bereich des Gebets. Hier schlägt sich Religiosität als Einstellung oder Haltung in einer distinkten Tätigkeit nieder und wird beobachtbar. Das Gebet ist wie kaum eine andere Form Ausdruck der eigenen Gottesbeziehung und gleichzeitig Mittel des Religionserwerbs. Es vermag die Abstraktheit von Religiosität als Haltung in eine konkrete Form zu übersetzen und verleiht ihr dadurch ein erlernbares Moment, das auf Körperlichkeit und Ausdruckstechniken beruht. Es ist keine Voraussetzung für das Gebet, eine ausgereifte religiöse Haltung oder Vorstellung entwickelt zu haben. Das Gebet ist voraussetzungsarm nur an die Anleitung durch eine Person gebunden, die sich ein bestimmtes Gebetsritual oder eine bestimmte Technik zu eigen gemacht hat, befähigt aber zur eigenen Offenheit und Suche nach einem transzendenten Gegenüber. Und hierin besteht die Erweiterung der Handlungsmöglichkeit. Wer beten lernt, lernt das Feld des Religiösen als Feld mit eigener Sprache und eigenen Ausdrucksformen kennen und sich darin zu bewegen. Sie oder er lernt regional und kulturell geformte Gebetspraktiken kennen und wird dadurch befähigt, an Gruppenritualen, beispielsweise Gottesdiensten, in adäquater Form teilzunehmen. Und schließlich beinhaltet die Kenntnis von Gebetstechniken die Möglichkeit zur Entwicklung einer individuellen Gottesbeziehung und Glaubenspraxis.

Neben dem »Erlernen der Praxis des Gebets« (vgl. Interviewtext Jessica, 20–28, 468–474; 634–649) lassen sich auch die Interviewpassagen »Mitgestaltung von Gottesdiensten und Kirche« (vgl. Interviewtext Jessica, 68–78) und »Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten« (vgl. Interviewtext Jessica, 593–605) der Erweiterung bzw. Minderung von Handlungsmöglichkeiten im Feld religiöser Praxis zuordnen.

Darüber hinaus ist eine Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten im Bereich kognitiver Fähigkeiten beobachtbar (Ausprägung 2). Führt man sich das handlungstheoretische Potenzial kognitiver Fähigkeiten vor Augen, können zahlreiche weitere Interviewpassagen dem Bereich der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten zugeordnet werden. Jessicas Interview ist von Theorien über die Vermittlung von Religion und die Ziele dieser Vermittlung geprägt. Diese Theoriebildung geht mit der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten einher, weil sie Handlungen orientiert und sogar zu Handlungen motiviert, sofern die jeweilige Theorie mit Handlungszielen oder Interessen verbunden wird. Jessicas Theorien über eine gelingende Glaubensvermittlung motivieren sie, selbst vermittelnd tätig zu sein und ermöglichen ihr ein subjektiv professionalisiertes Handeln. Theorien wie diese geben dem Handlungs- und Gestaltungswillen einer Person eine Richtung und erweitern die Handlungsmöglichkeiten, weil sie zu einer positiven Selbsteinschätzung der eigenen Handlungsfähigkeit beitragen.

Jessica betrachtet beispielsweise tiefgründiges Denken als religiöse Kompetenz (vgl. Interviewtext Jessica, 282–316) und erkennt in gelebter Religiosität die Chance zu einem gelingenden gesellschaftlichen Miteinander (vgl. Interviewtext Jessica, 791–800). Über die Entwicklung eigener Vorstellungen, Meinungen und Haltungen wird sie in ihrer Religiosität kompetent und festigt diese. In diesem Sinne sind ihre kognitiven Auseinandersetzungen als Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten zu verstehen.

In Jessicas Interviewtext finden sich mehrere Passagen, in denen sie sich mit der Frage beschäftigt, inwiefern ein Verstehen beziehungsweise was für ein Verstehen re-

ligiöser Inhalte erforderlich ist. Das Thema zeigt sich zum Beispiel in Zusammenhang mit der Reflexion des Erstkommunion-Unterrichts (vgl. Interviewtext Jessica, 51–59):

Ähm, aber ich fand das sehr cool, wie sie, genauso wie wir hier auch den Erstkommunionsunterricht gestaltet haben, (-) nicht einfach Geschichten erzählen, weil Kinder verstehen das meistens nicht. Sie brauchen halt bildliche Sachen, sie müssen was selber machen dürfen (-), damit sie das verstehen. Vor allem in dem Alter, weil (-) in Österreich macht man das schon in der zweiten Klasse: Erstkommunion. Da ist es noch wichtiger. Ich meine, da ist man gerade erst in die Schule gekommen und dann ist schon was Neues. Ähm, (-) aber ja, und wir haben da so viel Sachen gemacht. Wir haben (-), wir haben das Wasser erlebt, das Element, das, also, das hat, das spielt ja auch sehr viel, ja, mit dem. Wir haben Brot und Wein natürlich gemacht, wir haben das Korn (-), also, das Brot dann auch daraus. Wir haben so viele Sachen gemacht (Interviewtext Jessica, 51–59).

Auch bestimmt es die Ausführungen um die Entwicklung der Ministrant:innen in ihrem Dienst am Altar (vgl. Interviewtext Jessica, 104–110):

Und (-) ich mein, ich bin, also meine Mutter ist, war jetzt eh die ganze Zeit sehr oft hier. Und (-) meine Schwester, ähm (-), sie findet Kirche ehrlich gesagt momentan ein bisschen langweilig. Aber, das glaube ich, liegt auch sehr viel daran, dass sie es noch nicht ganz versteht und (-) man braucht ja auch Zeit, bis man als Ministrant so in seiner Aufgabe drinnen ist und versteht, warum man das macht. Und (-) man ist viel aufmerksamer als Ministrant, als wenn man einfach nur in der Kirchenbank sitzt. Ähm (-) und klar, man kriegt auch viel mehr mit im Hintergrund. Was so ist (Interviewtext Jessica, 104–110).

An beiden Stellen wird erkennbar, dass Jessica über Theorien verfügt, wie religiöses Verstehen entsteht und warum es notwendig ist. Das befähigt sie zu einem theoriegeleiteten Umgang mit Erstkommunionkindern (beispielsweise ihrer Schwester) und jüngeren Ministrant:innen. Dieses Entwickeln eigener Theorien und das Verfügen über diese wird als Erweiterung von Jessicas Handlungsmöglichkeiten gewertet, weil es ihr Handeln gegenüber jüngeren Gläubigen aus der Beliebigkeit in eine subjektive religiöse Professionalität überführt.

Neben der »Bedeutung des Verstehens religiöser Inhalte und Vollzüge« (vgl. Interviewtext Jessica, 51–59; 104–110) lassen sich in diesem Sinne auch folgende Gruppen von Interviewpassagen der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten im Feld kognitiver Fähigkeiten zuordnen: »Entscheidungsfähigkeit hinsichtlich der religiösen Lebensgestaltung« (vgl. Interviewtext Jessica, 14–19), »Deutungen in Bezug auf den Tod und das Geschehen nach dem Tod« (vgl. Interviewtext Jessica, 122–144) »Entwicklung eines persönlichen Gottesbildes« (vgl. Interviewtext Jessica, 272–316) und »Entwicklung eines persönlichen Glaubensverständnisses« (vgl. Interviewtext Jessica, 481–484; 565–579; 789–791).

In manchen Passagen wird explizit erkennbar, wie und in welchen Zusammenhängen Jessica ihre Theorien formt, in anderen Passagen verraten die Theorien implizit etwas über die gemachten Erfahrungen, die ihnen zugrunde liegen.

4.2.1.2 Erweiterung von Handlungsräumen

Neben der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten sind im Kontext von Aneignungsprozessen auch solche Interviewpassagen von Interesse, in denen eine Erweiterung von Handlungsräumen erkennbar wird. Wie in Kapitel zwei dargelegt, umfasst die Erweiterung von Handlungsräumen sowohl Momente, in denen die Jugendlichen sich in typisch religiös ausgewiesenen Räumen (Ausprägung 1) als auch in interaktionistischen gefassten Räumen (Ausprägung 2) bewegen, wie sie Löw (vgl. Löw, 2001, S. 264) definiert und die sich in den Augen beziehungsweise im Handeln der Jugendlichen als aneignungswürdig, als entwicklungsförderlich erweisen. Darüber hinaus lassen sich kognitive Raumkonstrukte als Handlungsräume fassen (Ausprägung 3). Diese Räume sind durch Theorien und Lehren gegeben und werden an den Grenzen manifest, die sich gegenüber anderen Verständnissen zeigen. Aufschlussreich ist in Zusammenhang mit der Erweiterung von Handlungsräumen das Material der biografischen Karten. Aber auch in den Interviewtexten lassen sich entsprechende Passagen benennen. In Jessicas Interview zeigen sich die drei Aspekte in einer unterschiedlich starken Ausprägung. Über die Erweiterung der Räume in einem klassischen Verständnis gibt sie in ihrem Interview kaum und wenn dann nur am Rande Auskunft. Vielschichtig zeigt sich die Erweiterung von Handlungsräumen in ihrem Fall umso deutlicher in den Beziehungen, die ihr Tätigkeitsräume eröffnen, und ebenso in den Auseinandersetzungen, die ihr denkerische Räume eröffnen.

Zunächst erfolgt eine Betrachtung der Erweiterung von Handlungsräumen im Feld des klassischen Raumenkens (Ausprägung 1). Auch wenn Jessica kaum auf die Erweiterung von Handlungsräumen in diesem klassischen Sinn Bezug nimmt, so zeigt sich doch, dass sie die Pfarrei, insbesondere die Anlage des Pfarrheims, als Ort erfährt, an dem sie sich gerne aufhält und dem sie in ihrer religiösen Biografie eine Bedeutung zuschreibt. Sie geht darauf an wenigen Stellen explizit ein. Die Bezogenheit auf den Ort und seine subjektive Bedeutsamkeit kommen vor allem in Vergleichshorizonten ihrer Erzählung zum Ausdruck.

So erzählt Jessica im Zusammenhang mit der Firmvorbereitung während der Corona-Pandemie von dem Angebot eines Actionbounds in der Stadt. Dieses Angebot nimmt Jessica als Einschränkung gegenüber den vorangegangenen Firmvorbereitungen wahr, weil für sie die gemeinsame Aktivität auf dem Pfarrgebiet, konkret im Pfarrsaal, einen deutlich höheren Wert einnimmt als im Stadtgebiet.

Weil (-) wir haben zum Beispiel (-) gar keinen Firmunterricht gehabt, also wir hatten (-) so ein Actionbound, da sind wir durch die Stadt gefahren, haben einzelne Stationen gemacht, aber das ist was komplett anderes, als wenn wir hier uns auf der, ähm Pfarr- (--) Gebiet befinden und wir sind da drüben im Pfarrsaal und haben Einzelstationen, wir lernen was dazu, basteln unsere eigene Kerze (Interviewtext Jessica, 36–39).

Das veränderte Angebot der Firmvorbereitung wird nicht als Erweiterung des Handlungsraumes über die Grenzen des Pfarreigebiets hinaus erlebt, sondern als Einschränkung des Handlungsraumes, weil die Besonderheit der Pfarreiräumlichkeiten nicht genutzt werden kann. Die Rückbindung an die Pfarrei als Ort wird auch in anderen Passagen sichtbar, so reflektiert Jessica beispielsweise die Häufigkeit der Gottesdienstbesuche ihrer Familie (vgl. Interviewtext Jessica, 29–31) und geht im Zusammenhang mit dem Thema Tod darauf ein, dass es in ihrer Pfarrei ein Angebot für

Trauernde gibt (vgl. Interviewtext Jessica, 122–144), positive Gefühle verbindet sie mit dem Suppenessen im Pfarrsaal (vgl. Interviewtext Jessica, 666–676) und in besonderer Weise scheint das Zeltlager ein Ort der positiven Kirchenerfahrung zu sein (vgl. Interviewtext Jessica, 76–78; 95–97; 666–676). Damit sind Orte identifiziert, die in dem Interview zur Sprache kommen. Inwiefern sich Jessica diese erschließt und inwiefern sie mit einer Erweiterung von Handlungsräumen verbunden sind, bleibt eine Frage, die erst aus der detaillierten Auswertung der Passagen beantwortbar sein wird. Für den Einbezug dieser Abschnitte in die Interviewanalyse ist ausschlaggebend, dass diese wenigen Orte im klassischen Sinn von Jessica benannt und bewertet werden. Eine Auseinandersetzung in und mit diesen Räumen von Seiten Jessicas ist damit gegeben.

Neben diesen Räumen, die im klassischen Raumdenken als lokalisierbare Orte bestehen, wird bereits in Kapitel zwei eine Raumdefinition geltend gemacht, die auf die Interaktion von Menschen und das Vorhandensein sozialer Güter rekurriert (Ausprägung 2). Solche Räume im interaktionistischen Sinn kommen in Jessicas Interviewtext weit häufiger zu Gehör als Räume in einem ortsgebundenen Sinn.

Dieser Kategorie sind beispielsweise Interviewpassagen zuzuordnen, die Jessicas Verortung in der Gruppe der Ministrant:innen betreffen (vgl. Interviewtext Jessica, 60–67; 557–569; 582–590). Denn diese Gruppe definiert einen Raum, der nicht an einen bestimmten Ort gebunden ist, sondern immer dann in Jessicas Biografie hineinwirkt, wenn sie in ihrer Rolle als Ministrantin agiert oder sich auf diese bezieht.

Neben dem, dass ich in der Kirche (–) bin, ist die Gemeinschaft auch voll wichtig. Aber das ist jetzt, finde ich (–), ja. Aber (–) ein anderer Punkt wäre zum Beispiel (–), dass man sich (–) in der Kirche einbindet und auch (–) wir ja natürlich jünger sind und (–) Ministrantin ist nicht nur. Wenn ich sage, ich bin Ministrantin, dann meine ich nicht nur, dass ich in der Kirche (–), am Sonntag in die Kirche gehe [Mhm.], mich umziehe und dann dort (–) meinen Dienst mache (–) und sozusagen arbeite. [Mhm.] (–) Ich meine, dass ich (–) auch nach der Kirche (–) viel mich mit Freunden treffe, (–) oder auch vor der Kirche (–) was auch immer (–). Aber vor allem hat (–), hat es mich (–) halt überzeugt, dass (–), dass ich (–) meinen Glauben (–) so, das ist für mich eine Art (unverständlich), dass ich meinen Glauben (–) damit (–) verbinden kann. Weil (–) es ist (–), ja, das habe ich schon gesagt, das ist sehr, man ist sehr viel aufmerksamer. Aber, ich würde sagen, (–) auch (–), dass man sich weiterentwickelt und dass Glauben auch nicht nur dieser Glauben ist mit den Geschichten, sondern (–) eben auch dieses, diese allumfassende Religion. So wie sich das, das auch in deinem Leben viel bewirken und dass man das auch in der Kirche sieht. (–) Das ist so viel. (Interviewtext Jessica, 557–569).

Die Wirkkraft dieses Raumes besteht in einem mittelbaren Sinn in der Interaktion mit anderen Ministrant:innen, mit haupt- und ehrenamtlich Engagierten und mit Gottesdienstbesucher:innen. Jessica erschließt sich diesen Raum im Laufe ihrer Tätigkeit als Ministrantin und wird in ihm zunehmend eigenverantwortlich und gestalterisch aktiv. Wie jedes andere Mitglied der Gruppe ist sie nicht nur Nutzerin des Raumes, sondern ein Teil seiner Konstruktion. Der Beitritt zu der Gruppe der Ministrant:innen kommt dem Öffnen des so beschriebenen Handlungsraumes gleich, das Hineinwachsen in die Rolle entspricht sinngemäß der Erschließung des Raumes. Jessicas Tätigkeit als Ministrantin ist demgemäß als Erweiterung ihres Handlungsraumes anzusehen. Neben der »Verortung in der Gruppe der Ministrant:innen« (vgl. Interviewtext Jessica, 60–67; 557–569; 582–590) lassen sich in diesem Sinne auch die Interviewpassagen in

Bezug auf die »Verortung in der Familie« (vgl. Interviewtext Jessica 418–429; 433–439), die »Verortung in der Gemeinde« (vgl. Interviewtext Jessica, 176–186; 767–772; 791–800) und auf die »Kirche als Solidaritätsraum« (vgl. Interviewtext Jessica, 655–666) der Erweiterung von Handlungsräumen im Feld des interaktionistischen Raumdenkens zuordnen.

Darüber hinaus lassen sich auch in Jessicas Gedankenwelt Räume und ihre Grenzen erkennen, die in einzelnen Passagen erweitert oder überschritten werden. Diese Art der Raumerweiterung wird als Erweiterung im Feld kognitiver Raumkonstrukte bezeichnet (Ausprägung 3). Dieser Ausprägung sind Jessicas Haltung gegenüber kindlichen Gottesvorstellungen (vgl. Interviewtext Jessica, 550–554) ebenso zuzuordnen wie die Haltung gegenüber der christlich-katholischen Lehrmeinung (vgl. Interviewtext Jessica, 356–365; 367–397; 688–707; 711–723; 735–746) und die Haltung gegenüber der christlichen Erziehung der Eltern (vgl. Interviewtext Jessica, 845–858). Wie diese Raumkategorie zu verstehen ist, lässt sich an Jessicas Bezugnahme auf christlich-katholische Lehrmeinung darlegen.

Ähm, das (---) Hölle. [Mhm.] Das ist ein sehr, sehr gutes Thema für mich. [Mhm.] Weil (--), das ist das meiste. Ich muss ganz ehrlich sagen (-), die katholische Kirche sagt ja, nach dem (---) Tod ist der Körper, also, da ist die Seele aus dem Körper raus und geht in den Himmel. Wenn du dein Leben ohne Sünden verbracht hast, oder, ähm, gut gelebt hast, kommst du in den Himmel und sonst kommst du in die Hölle, wenn du etwas Schlimmes gemacht hast. Und da immer wieder mit den zehn Geboten (unverständlich) ja so viel. Ähm, und da wäre ein Punkt, dass ich mir das ganz anders vorstelle. Ähm, ich finde tatsächlich viele (-), dass es bei vielen anderen Religionen viel schöner ist (-), was den Tod angeht, weil es dort einfach keine (--), keine Bestrafung gibt, in dem Sinne. Ich finde den, ich weiß nicht, ob es der Hinduismus oder der Buddhismus ist, wo man wiedergeboren wird. Ich liebe das. Das ist so schön. Und je nachdem, glaube ich, ist es auch so, wie du dein Leben verbracht hast, dass du (-) eben, dass ein Tier, oder ein Mensch, also je nachdem, wie du halt dein Leben gelebt hast (-). Und (-), ich stelle mir das dann doch noch einmal ein bisschen anders vor. Also, ich stelle mir vor, wenn man stirbt, (-) ähm, ist dein (-) Körper, das stelle ich mir schon vor, wie es die katholische Kirche sagt, ist der Körper tot, aber deine Seele lebt weiter. Aber ich denke, dass die Seele irgendwo in ein anderes Leben kommt und deswegen gibt es auch so etwas (--), wie (-) ähm, Seelenmenschen, zum Beispiel, oder Menschen, mit denen du dich besonders gut verstehst. (-) Weil sie (-) irgendwie dann (-) vielleicht (---) oder die halt auch älter sind, oder (-), jünger sind. Oder ich denke, dass deine Seele irgendwo wieder einen Platz findet und nicht (-) unnützlich irgendwo ist, sondern sie findet irgendwo einen Platz, wieder für sich, egal, ob es ein Tier ist, oder eines Menschen. (-) Und dann ist es, ich finde es aber irgendwie noch besser, wenn es anders ist wie wiedergeboren, weil du bist, noch immer (-) da, aber du bist in einem anderen Körper. Doch es ist schon so, was Ähnliches. (-) Ähm (-) es ist eigentlich schon so, wie der Buddhismus. Aber (-), oder ich stelle mir auch vor, dass du (--), ähm (-), also die Hölle, das stelle ich mir gar nicht vor. (-) Das stelle ich mir nicht vor. Ich denke, dass jeder in seinem Leben allein, wenn er etwas falsch gemacht hat (-) irgendwann, ähm, was, so ein bisschen karmamäßig [Mhm.], ähm, stelle ich mir das vor, dass (--), die, die ihr ganzes Leben (---) einfach nur in der Scheiße saßen (-), so (-) es ausgedrückt (--), die kriegen irgendwann auch was Gutes. Auch wenn es nicht so etwas Großes ist, aber es wird (--), es kommt. Und die, die ihr ganzes Leben (-) ein super tolles Leben hatten, die stolpern auch mal. Weil sonst wäre es doch irgendwie, irgendwann ungerecht. [Spannend, auf jeden Fall.] Wenn du hinter einer Person schlecht redest, dann regt man

sich hoffentlich nicht darüber auf, sondern das wird schon alles regeln, so wie es ist. Genau. Ja, ich habe ganz schön viel geredet (Interviewtext Jessica, 367–397).

Dieses Wissen um die katholische Lehrmeinung, aber auch um Deutungen des Todes in fernöstlichen Religionen entwickelt sich in Jessicas Denken auf vieldimensionalem, nicht konkret nachweisbarem Weg. Nicht nur die familiäre und schulische Sozialisation, nicht nur ihre Tätigkeit in der Gemeinde mögen dafür ausschlaggebend sein, sondern auch die mediale Vermittlung und Alltagserfahrungen mit den unterschiedlichsten Gesprächs- und Interaktionspartner:innen sowie Gegenstände vermögen hier Einfluss zu nehmen. Dennoch kommt im Interview immer wieder zur Sprache, dass Jessica eine recht konkrete Vorstellung darüber für sich reklamiert, was der katholischen Lehre entspricht und was nicht. Hierbei ist nicht entscheidend, ob die Vorstellungen, die sie als christliche Lehrmeinung markiert, dieser tatsächlich entsprechen. Entscheidend ist, dass sie einen Raum der christlichen Lehrmeinung anerkennt und mit Inhalten füllt. Sie erschließt sich den Raum der katholischen Lehre laienhaft und erfährt darin eine Erweiterung ihres Handlungsraumes, weil sie fortan aus diesem Raum heraus argumentieren beziehungsweise auch eine abweichende Argumentation darauf beziehen kann. Ihren Handlungsraum erweitert sie also auch dadurch, dass sie den Raum der christlich-katholischen Lehrmeinung als festen Raum anerkennt und aus ihm heraustritt, um ihm gegenüber ihre eigene Haltung zu entwickeln.

In diesem Raumverständnis und in seiner Erweiterung ist eine große Nähe zu der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten im Bereich kognitiver Fähigkeiten gegeben. Der Unterschied besteht darin, dass die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten im Feld kognitiver Fähigkeiten die Entwicklung solcher Fähigkeiten, beispielsweise das Verstehen, das Entscheidenkönnen und das Konstruieren von Vorstellungen und eigenen Theorien umfasst, während die Erweiterung von Handlungsräumen im Feld kognitiver Raumkonstrukte sich auf den Umgang mit gegebenen oder erarbeiteten Vorstellungen und Theorien bezieht, die als gedankliche Räume verstanden werden und deren Grenzen Jessica in ihrem Denken erweitert oder überschreitet. Die Erweiterung der Handlungsräume in diesem Sinne setzt bestehende gedankliche Räume voraus. Die Erweiterung der Möglichkeiten im Feld kognitiver Fähigkeiten besteht demgegenüber in der Entwicklung von Fähigkeiten, die konkrete Handlungen ermöglichen oder der Eigenkonstruktion von Gedankenräumen dienlich sind.

4.2.1.3 Vernetzung von Handlungsräumen

Neben Interviewpassagen, die eine Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten oder eine Erweiterung von Handlungsräumen nahelegen, werden schließlich auch Textpassagen für die Erforschung von Aneignungsprozessen herangezogen, die eine Vernetzung von Handlungsräumen erkennen lassen.

Auch in diesem Zusammenhang greifen die Vorüberlegungen aus Kapitel zwei. Sind Akteur:innen in der Lage, die klassischen, interaktionistischen oder kognitiven Räume, die sie sich im Laufe ihres Aneignungsprozesses erschlossen haben, in Verbindung mit und Beziehung zu Räumen zu setzen, die für andere Lebensthemen und -welten stehen, kann man dies als Aneignung in einem fortgeschrittenen Stadium bewerten. Es ist denkbar, dass Jugendliche auf dieser entwickelten Aneignungsebene im Sinne eines Spacing selbst religiöse Orte schaffen und sich in ihrer Religiosität über Gegebenes emanzipieren.

Die Interviewpassagen, die sich auf die Vernetzung bzw. Erschaffung von Handlungsräumen beziehen, lassen sich untergliedern in Interviewpassagen, in denen Handlungsräume im Sinne des klassischen Raumdenkens miteinander vernetzt werden (Ausprägung 1), in solche, in denen interaktionistische Handlungsräume miteinander vernetzt werden (Ausprägung 2), und in solche, in denen kognitive Raumkonstrukte Vernetzung erfahren (Ausprägung 3). Prinzipiell sind auch Querverbindungen denkbar, es bleibt aber abzuwarten, inwiefern diese in den Interviews bedeutsam werden.

In dem Interviewmaterial von Jessica lassen sich keine Passagen finden, die eine Vernetzung klassischen Raumdenkens abbilden (Ausprägung 1). Prinzipiell wären an dieser Stelle aber Vernetzungen derart denkbar, dass beispielsweise eine Religionsklasse in Zusammenarbeit mit der Gemeinde vor Ort ein gemeinsames Projekt erarbeitet, oder dass gemeinsame Aktivitäten zwischen einem privaten Freundeskreis und dem Kreis der Ministrant:innen ausgeübt werden, dass die Ministrant:innen außerhalb der Kirche ein soziales Projekt verfolgen und Ähnliches. Wirkt sich eine solche strukturelle Vernetzung auf die Handlungsmöglichkeiten einzelner Akteur:innen aus und findet Eingang in die Erzählung, wird sie bei der Auswertung diesem Bereich zugeordnet. Dies lässt sich beispielsweise im Fall von Leni aufzeigen. In ihrer Erzählung gewinnt eine Erfahrung Bedeutung, in der eine Vernetzung des Handlungsraumes Schule und des Handlungsraumes Kloster vorliegt:

Aber, äh, so im Unterricht kamen dann wieder Themen, die ich interessant fand und ähm (-), die mir auch irgendwie wichtig waren. Also zum Beispiel Leben mit dem Tod oder ähm (-) das Klosterleben und so. Ich möchte zwar selber nicht im Kloster leben, aber (-) ich fand das halt interessant auch dadurch, dass wir mit Schwestern und Mönchen sprechen konnten und auch ne Woche weg waren mit den Katholen aus unserer Klasse, um halt auch in einem Kloster eine Woche zu leben. Morgens halt beten und singen mit den Mönchen und (-) halt sehen wie die leben. Und (-) ja, des fand ich ganz interessant (Interviewtext Leni, 47–53).

In Jessicas Interviewtext finden hingegen, wie bereits dargestellt, zwar nur wenige Passagen Eingang, die sich auf die Raumerweiterung im klassischen Sinn beziehen, dafür zeigen aber mehrere Passagen eine Erweiterung von Handlungsräumen im interaktionistischen Sinn an. Solche interaktionistischen Handlungsräume bestehen beispielsweise in der Gruppe der Ministrant:innen, in der Gemeinde und in der Kirche, die Jessica als Solidaritätsraum wahrnimmt. Von einer Vernetzung dieser Räume (Ausprägung 2), insbesondere zwischen der Gruppe der Ministrant:innen und der Gemeinde ist auszugehen, explizit wird sie aber in Jessicas Interviewaussagen nicht.

Lediglich eine interaktionistische Vernetzung innerhalb der Gemeindestrukturen kann angeführt werden:

Und man hat gemerkt, wie sie sehr auch die Gemeinde zusammenhält trotz Corona, was sie sich Mühe gegeben haben mit den Live-Streams, oder so. Und genau das ist, was eine Gemeinde eigentlich aus macht. Das ist auch für all die älteren Menschen einfach was Tolles, wenn sie immer hierher gehen können. Ich meine, wir haben hier nicht nur junge Menschen in der Gemeinde. Das ist ja sehr, sind sehr viele ältere Menschen noch (-) hier. Und (-) es ist schön zu sehen, wie viel ihnen das bedeutet, (-) diese ganzen Feste und dass sie sich hier echt geborgen fühlen (Interviewtext Jessica, 98–103).

An mehreren Interviewpassagen unterscheidet Jessica Gruppierungen in der Gemeinde anhand des Merkmals Generation. Sie stellt dar, dass Gemeinde in besonderer Weise der älteren Generation und ihrer Beheimatung dienlich sein solle, und sieht dafür die jüngere Generation und ihre Erfahrung mit Digitalität in der Verantwortung. Hier wird deutlich, dass Gemeinde für sie ein übergeordneter Raum ist, in dem interaktionistische Unterräume nicht unabhängig voneinander bestehen und agieren, sondern die wechselseitige Bezogenheit und Fürsorge, eine Vernetzung zu einem Gesamtkonstrukt wesentlicher Bestandteil von Gemeinde ist. Dies kann als Vernetzungsleistung Jessicas anerkannt werden, die ihrerseits in ihrer Gemeindegruppe eine Befriedigung ihrer eigenen Bedürfnisse sucht und für die in diesem Zusammenhang eine Bezogenheit auf andere Gemeindegruppen nicht zwingend notwendig ist. Neben der »Vernetzung in den Gemeindestrukturen« (vgl. Interviewtext Jessica, 98–103) ist auch eine »Vernetzung zwischen Familie und Gemeinde« für Jessicas religiöse Biografie relevant (vgl. Interviewtext, Jessica, 95–97; 104–110; 655–666).

Schließlich ergibt sich aus dem Typus der Erweiterung von Handlungsräumen im Bereich kognitiver Raumkonstrukte die Möglichkeit für eine Vernetzung solcher kognitiven Raumkonstrukte (Ausprägung 3). Kognitive Raumkonstrukte werden hier als gedankliche Räume verstanden, die sich auch als Themen- und Sinneinheiten beschreiben lassen, welche sich von anderen Themen- und Sinneinheiten abgrenzen. Entscheidend ist dabei nicht, dass den Akteur:innen ein solcher gedanklicher Raum und seine Ausgestaltung bis ins letzte Detail bewusst ist. Allerdings ist eine bewusste Grenzziehung als Raummarkierung von Seiten der Akteur:innen ebenso Voraussetzung für die Identifikation der Räume im Interviewmaterial als auch für das Aufspüren von Vernetzungen zwischen den Raumkonstrukten.

In Jessicas Fall ist eine derartige Vernetzung beispielsweise in der Übertragung religiösen Denkens auf Alltagserfahrungen gegeben. In verschiedenen Zusammenhängen greift sie auf Begründungen für ihr Handeln oder das Geschehen in der Welt zurück, die dem Bereich des Religiösen entspringen. Sie deutet die Corona-Pandemie ebenso religiös aus (vgl. Interviewtext Jessica, 358–355) wie die Heilung einer schweren Krankheit der Oma (vgl. Interview Jessica, 458–467). In der Verkettung der Themenfelder Glaube und Persönlichkeit im Punkt Ausstrahlung bringt sie die Verbundenheit der Raumkonstrukte sogar explizit zur Sprache (vgl. Interview Jessica, 679–685). Bemerkenswert ist im Zuge dieser Vernetzungen, dass Jessica durch die religiöse Deutung nicht nur die Raumstruktur der Alltagserfahrung verändert, sondern auch die Alltagserfahrung auf Jessicas Konstrukt von Religiosität verändernd wirkt, indem sie ein Vertiefen, Präzisieren oder Hinterfragen bestehender Ansätze provoziert, wie sich hier deutlich zeigt:

Und es war auch erst vor kurzen so, da hatte man so (--) Augenblicke, da hat man (-) nicht an Gott geglaubt (-) auch mit Corona und allem. [Mhm.] Da war so ein Aussetzer, also (--), da hat man, da war er halt irgendwie (-), nicht (--) für dieses Thema präsent. (-) Ähm, aber irgendwann hat man auch verstanden, warum Corona zum Beispiel. Es gibt natürlich (-) diesen wissenschaftlich diesen wissenschaftlichen Aspekt, aber den meiner Meinung, gibt es nicht nur. (-) Weil (--), also, dass die Krankheit ausgesetzt worden ist, ich weiß nicht (-), auf diesem Tiermarkt (--), ähm, in China und so. Aber meiner Meinung nach ist es auch ein. Was ich, was voll interess, was eigentlich (--). Es ist auf jeden Fall mein, warum Corona da ist, ist weil die Menschen, die

Erde zu viel ausbeuten. Und (---), die Erde ist so kaputt, also (--) die ist schon über ihrer Belastung hinaus und ja (--) über ihre (-----), ich weiß nicht, über ihre (-) [Gesundheit?] Ja, ja, ja. [Ich weiß, was du meinst.] Und (---) in dem Fall (-), verstehe ich auch, warum Gott uns nicht geholfen hat. Und (-) allein wie schade ist es, dass jeder Mensch (-) jetzt schon wieder weiter macht. So wie er angefangen hat. Ähm (-), oder wie er davor gelebt hat. Und viele wollen ja jetzt eh wieder zurück und denken darüber eben nicht tiefgründig nach, sondern einfach nur unter dem wissenschaftlichen Aspekt. Und das ist auch alles, finde ich, meiner Meinung nach Glaube, weil (---). Ich habe. Es war so lange jetzt Corona und es ist (---). Viele Leute finden das nur so schwierig, weil sie nicht mehr in den Urlaub fahren können (---), keine Schiffsreise mehr machen können, mit dem Flugzeug fliegen können, pi pa po. (--) Aber tiefgründiger hat irgendwie (-) fast keiner nachgedacht darüber. Und (-) deswegen ist meiner Meinung nach Gott eben nicht da gewesen, weil er (-). Ich denke auch, früher haben die Menschen viel mehr nachgedacht und deswegen war der Glauben auch viel mehr im Vordergrund, weil die Leute viel mehr nachgedacht haben. Und jetzt ist alles viel mehr in den Hintergrund gerückt (-). Das ist nicht unbedingt falsch, würde ich sagen (-). Er war früher viel zu viel im Hint-, Vordergrund. Allein (---) viele (-) versuchen es. (--) Ja, das Christentum war eines der schrecklichsten, ähm, Religionen früher. Es war sehr schlimm, was sie gemacht haben (-) und es war auch sehr viel Aberglaube drin und alles. (-) Aber ich komme wieder vom Thema ab. Auf jeden Fall [Alles gut.], ähm (-), war (---) also das mit Corona ist meiner Meinung nach kein Zufall gewesen. Einfach nur so, das (-) hätte kommen müssen oder das musste irgendwie kommen. Weil (---), wissenschaftlich natürlich werden wir bald zu viele Menschen auf der Erde sein und alles, pi, pa, po. Warum mache ich die ganze Zeit pi, pa, po? Aber auch wegen, ähm, weil eben die Erde es nicht mehr weiter schafft und Gott wird auch nicht mehr irgendwo da, (--) Ja (Interviewtext Jessica, 325–355).

Neben der »Übertragung religiösen Denkens auf Alltagserfahrungen« (vgl. Interview Jessica, 325–355; 458–467; 679–685) lassen Interviewpassagen in Bezug auf die »Vernetzung religiöser Wissensbestände« (vgl. Interviewtext Jessica, 111–121; 755–760) eine Vernetzung kognitiver Raumkonstrukte erkennen.

4.2.1.4 Fokussierungsmetaphern und Überblick

Neben den soeben veranschaulichten Ausprägungen der drei Aneignungsoperatoren im Textmaterial werden für die Auswertung der Interviewtexte letztlich auch solche Textpassagen herangezogen, die bereits als Fokussierungsmetaphern benannt sind. Unabhängig von dem jeweiligen Forschungsthema sind solche Fokussierungsmetaphern in einem Interview für die Interpretation nach der dokumentarischen Methode besonders relevant. Ihre Identifikation ist im Fall der vorliegenden Erhebungsreihe an zwei Kriterien gebunden.

Einerseits werden die Interviewpassagen, die sich auf drei der Interviewfragen beziehen, generell, also unabhängig von der Qualität oder Form der anschließenden Antwort, als Fokussierungsmetaphern betrachtet. Es handelt sich hierbei einerseits um den Erzählanfang, der als beginnende Antwort auf die Erzählaufforderung gelesen wird (vgl. Interviewtext Jessica, 14–19), um die Antwort auf die Aufforderung, die eigene Erzählung zusammenzufassen (vgl. Interviewtext Jessica, 803–823), und um die Antwort auf die Frage, wie die oder der Jugendliche die elterliche Taufentscheidung im Kindesalter retrospektiv beurteilt (vgl. Interviewtext Jessica 839–844). Die Bitte um Zusammenfassung zielt auf die Fokussierung des Aneignungsprozesses, die

Beurteilung der elterlichen Taufentscheidung zielt auf die Erfassung eines Maßes an Identifikation mit der kirchlich gebundenen Religiosität.

Zum anderen werden Interviewpassagen zu Fokussierungsmetaphern erhoben, wenn sie eine besondere erzählerische Dichte aufweisen oder sich in ihrer Gestalt anderweitig abheben. Im Fall von Jessica ist dies an zwei Stellen der Fall. In Bezug auf die Haltung gegenüber Weihnachts- und Ostertraditionen (vgl. Interviewtext Jessica, 187–221) und die Anwerbung neuer Mitglieder entwickelt sie einen stark appellativen Erzählcharakter und richtet ihre Worte über mich hinaus an ein imaginiertes Publikum:

Ja, das ist das Beste, was es gibt: Suppen essen. Ähm, sowas ist dann (-), jeder bringt eine Suppe mit und dann wird das verkauft und dann wird das gespendet. [Ah, das ist ja cool.] Sowas, ist halt richtig toll. Und dann (-) muss ich sagen (-), ist es das Beste, wenn man Ministrant ist und das Zeltlager. Oh, mein Gott, das ist so toll. Ich würde jeden empfehlen, aber es könne ja auch Leute, die nicht katholisch sind, mit ins Zeltlager fahren. Klar, werden die, die hier länger in der Gemeinde aktiv sind, als erstes halt natürlich mitfahren. [Mhm.] Aber an alle, ich würde es, ich würde es machen. [Lachen.] Es ist das Beste, was es gibt und es ist so ein toller Abschnitt. Und ich fahr jetzt, fahr jetzt das vierte Mal mit, oder das fünfte Mal, vier (--) irgendwie so etwas (Interviewtext Jessica, 666–676).

Dies spricht für eine hohe emotionale Involviertheit gegenüber den jeweiligen Erzählgegenständen und eine hohe persönliche Relevanz der Orientierungen, auf die sie verweisen.

Mit der Typik der Fokussierungsmetapher kommt die Darstellung der Systematik zur Auswahl relevanter Interviewpassagen zu ihrem Abschluss. Die Tabelle 5 im Anhang (Abschnitt C: Dokumentarische Methode) liefert zusammenfassend eine Übersicht über die Selektion relevanter Interviewpassagen und ihrer Typik. Es ist deutlich geworden, dass die Systematik kein Ergebnis des Forschungsprozesses ist, sondern das Mittel, der in Kapitel drei vorgenommenen Operationalisierung von Aneignung zu Wirkung zu verhelfen. Im Zuge der Auswertung kommt diese Operationalisierung nicht weiter zum Tragen. Sie ist allein im Bereich der Selektion von relevanten Interviewpassagen wirksam, weil im Bereich der Auswertung der Anspruch der Rekonstruktivität eine einseitige Orientierung an dem gegebenen Text- und Bildmaterial gebietet.

4.2.2 Orientierungsschemata und Markierungen Orientierungsrahmen

Nach der Identifikation der relevanten Interviewpassagen sieht die Auswertung nach der dokumentarischen Methode eine formulierende Interpretation der entsprechenden Interviewpassagen vor. Anhand der bereits zitierten Textpassagen aus dem Interviewtext von Jessica erfolgt eine Veranschaulichung auch dieses Auswertungsschrittes: Die Gliederung in Ober- und Unterthemen und die Reformulierung des Interviewtextes unter Verzicht auf sozialwissenschaftliche Begrifflichkeiten (vgl. Nohl, 2017, S. 60) soll Forschenden eine erste Distanzierung gegenüber dem exakten Wortlaut der Formulierung und somit gegenüber der Erzählung der Interviewpartnerin beziehungsweise des Interviewpartners ermöglichen. Den Interpret:innen wird so »vor Augen geführt, dass der thematische Gehalt nicht selbstverständlich, sondern interpretationsbedürftig ist« (Nohl, 2017, S. 30).

Die formulierende Interpretation ermöglicht eine Rekonstruktion expliziter Wissensbestände und der ihnen zugrunde liegenden Common-Sense-Theorien, also der relevanten Orientierungsschemata, über die hinaus im weiteren Interpretationsverlauf eine Erforschung der Orientierungsrahmen und damit eine Erforschung atheoretischer Sinngehalte möglich wird (vgl. Bohnsack, 2012, S. 128). In der formulierenden Interpretation »geht es [also] darum, zunächst konsequent *innerhalb* des Relevanzsystems, des Rahmens der Gruppe [bzw. des einzelnen Erzählsubjektes] zu bleiben. Dieser Rahmen selbst, der ausschlaggebend dafür ist, wie, d.h. in welcher Selektivität das Thema behandelt wird, wird hier nicht transzendiert, wird nicht explizit gemacht« (Bohnsack, 2021, S. 37). Eine Darstellung der formulierenden Interpretation an den ausgewählten Textpassagen findet sich in den Tabellen des folgenden Kapitels jeweils in der zweiten Spalte von links (siehe Anhang, Tab. 6 mit 13).

Im Anschluss an die formulierende Interpretation, die die Benennung von Themen und Unterthemen in den als relevant erachteten Interviewpassagen zum Ziel hat und gleichzeitig eine erste Distanzierung von der Erzählperspektive ermöglicht, dient die reflektierende Interpretation der Analyse der Art und Weise, wie die Erzählabschnitte und die Erzählung im Gesamten konstruiert sind. Dieser Analyseschritt umfasst gleichermaßen formale als auch semantische Aspekte, wobei die »Semantik des Textes [...] von seiner formalen Konstruktion nicht zu trennen [ist], geht es hier doch darum, wie eine Praxis oder eine praktische Erfahrung geschildert wird« (Nohl, 2017, S. 30).

Die reflektierende Interpretation erfolgt in der Reihenfolge, in der die Passagen im Verlauf des Interviews von den Jugendlichen dargestellt werden. Eine Sortierung nach genannten Themen oder Aneignungskategorien im Vorfeld wird nicht vorgenommen, um das Potenzial der originären Anordnungslogik für den Erkenntnisgewinn nicht zu verspielen. Die Einteilung der Interpretationsabschnitte richtet sich nach den in der formulierenden Interpretation gewonnen Ober- und Unterthemen.

Die Interviewpassagen werden zunächst hinsichtlich der vorliegenden Textsorten erschlossen, wie es von der Narrationsanalyse nach Schütze bekannt ist. Unterschieden werden die Textsorten Erzählung, Beschreibung, Argumentation und Bewertung. Nicht nur die in einem Abschnitt vordergründige Textsorte ist dabei von Interesse, sondern auch Einschübe werden kenntlich gemacht. Erzählungen sind an ein spezifisches Ereignis mit spezifischer Zeit- und Ortsangabe gebunden, Beschreibungen sind gegeben, wenn wiederkehrende Handlungsabläufe oder feststehende Sachverhalte thematisiert werden, Argumentationen bestehen in (alltags-)theoretischen Zusammenfassungen, Stellungnahmen zu den eigenen Motiven und den Gründen und Bedingungen des eigenen Handelns oder Denkens und Bewertungen sind an evaluativen, einschätzenden Prädikaten festzumachen (vgl. Nohl, 2017, S. 23 f.). Eine Darstellung der Textsortentrennung findet sich in den Tabellen, die die Auswertungsschritte veranschaulichen, jeweils in der dritten Spalte von links (siehe Anhang, Tab. 6 mit 13).

Während Argumentationen und Bewertungen für das Erfassen von Um-zu-Motiven und den Alltagstheorien der Jugendlichen bedeutsam sind, eröffnen Erzählungen und Beschreibungen die Möglichkeit, Orientierungen und damit atheroretisches Wissen zu identifizieren. Demgemäß erfolgt die weitere Interpretation. Die Orientierungsschemata, die den Bewertungen und Argumentationen zugrunde liegen, werden mittels Fragen wie diesen herausgearbeitet: »Welche Um-zu-Aussage verbirgt sich hinter dem Gesagten?« »Welcher Auffassung, welcher Denkrichtung und welchen Motiven folgt die Argumentation?« »Was ist für die erzählende Person an dieser Stelle

von Bedeutung und warum?» Auf diese Weise erhalte ich Einblick in die Alltagstheorien der Ministrant:innen und ihr explizites Wissen. Diese Kenntnis ist bedeutsam, um im späteren Verlauf die Orientierungsmuster der religiösen Aneignung in ihrer Vielschichtigkeit darstellen zu können. In die Orientierungsmuster finden neben den Orientierungsschemata auch die Orientierungsrahmen der Jugendlichen Eingang. Sie ergeben sich aus der parallelen Analyse der Beschreibungen und Erzählungen in einer Textpassage und rekurren auf eine Ebene hinter der Erzählung, den konjunktiven Erfahrungsraum und das atheroretische Wissen. »Impliziert ist damit [...] auch ein Bruch mit dem Common Sense. Gefragt wird [nun nicht mehr] danach, was die gesellschaftliche Realität ist, sondern danach, wie diese Realität hergestellt wird« (Nohl, 2017, S. 35). Für diesen Analyseschritt sind folgende Fragen an das Material hilfreich: »Was zeigt sich hier über den Fall? Welche Bestrebungen und/oder welche Abgrenzungen sind in den Redezügen impliziert? Welches Prinzip, welcher Sinngehalt kann die Grundlage der konkreten Äußerung sein? Welches Prinzip kann mir verschiedene (thematisch) unterschiedliche Äußerungen als Ausdruck desselben ihnen zugrunde liegenden Sinnes verständlich machen?« (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 295).

Im Anhang ist das Prozedere der bisherigen Interpretationsschritte an den Tabellen sechs mit dreizehn (Abschnitt C: Dokumentarische Methode) von links nach rechts nachvollziehbar. Im folgenden Text sind die Beobachtungen, die aus den tabellarisch dargestellten Analyseschritten zu den Orientierungsschemata gewonnen wurden, sowie erste Markierungen der Orientierungsrahmen ausformuliert. Das Prozedere wird an den Textpassagen aus dem Interview mit Jessica veranschaulicht, die exemplarisch für die Aneignungskategorien stehen.

Analysebeispiel Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten, praktisch (siehe Anhang, Tab. 6)

Aber ich bin auch aufgewachsen, zum Beispiel (-), halt vor allem durch Geschichten, wie ich kleiner war. Die Bibel. Wir haben halt auch alle eine Bibel zur Taufe bekommen. Und, (-), ja und dann habe ich angefangen, immer am Abend zu beten. Weil ich habe das Vaterunser von meiner Oma gelernt [Mhm.] Also meine Familie wohnt in Österreich über, also (-) ja, ganz weit unten, Steiermark [Mhm.] aber immer, wenn ich da bin, ich wurde halt immer besser beim Vaterunser beten. Und ja, ich habe angefangen, weil mir das meine Oma so gelernt hat, dass ich jeden Abend bete und das mache ich heute auch noch. Es ist zwar nicht das Vaterunser, aber manchmal gehe ich noch einmal durch, was war schön am Tag und so. Ähm (-), aber damit so, das war so, wo ich damit angefangen habe [Zeichenelement 2] (Interviewtext Jessica, 20–28).

Die Analyse der Textpassage liefert folgende Ergebnisse im Hinblick auf die Orientierungsschemata: Jessica ist der Auffassung, dass sie ohne ihre Oma nicht mit dem Beten begonnen hätte. Die Übung, die das Erlernen des Vater Unsers erfordert, ist an die Anwesenheit der Oma gebunden. In Bezug auf die Orientierungsrahmen können bereits folgende Markierungen vorgenommen werden: Jessica erzählt nicht viel über kindgerechte Glaubensangebote, sondern räumt im Kindheitsbereich dem Erlernen des Betens bei der Oma einen entscheidenden Platz ein. Das Gebet ist für sie Ausdruck eines schon früh aktiv gelebten Glaubens. Gleichzeitig nimmt sie Glaube als etwas konkret erlernbares wahr. Jessicas Gebetsform unterliegt einem Wandel von einem formalen Gebet zu einem freien Gebet. Die Häufigkeit hat sich reduziert. Einerseits zeigt sich, dass Jessica eine dauerhafte Glaubenspraxis entwickelt hat, andererseits

wird deutlich, dass sie diese nach ihren Bedürfnissen anzupassen vermag und sie selbstbestimmt auslebt. Sie weist in ihrer Erzählung damit implizit auf eine eigen-tätige Entwicklung des Glaubens, des Gottesbildes, des Glaubensverständnisses etc. im Laufe der Zeit hin.

Analysebeispiel Erweiterung von Handlungsräumen, klassisch (siehe Anhang, Tab. 7)

Weil (-) wir haben zum Beispiel (-) gar keinen Firmunterricht gehabt, also wir hatten (-) so ein Actionbound, da sind wir durch die Stadt gefahren, haben einzelne Stationen gemacht, aber das ist was komplett anderes, als wenn wir hier uns aufder, ähm Pfarr- (-) Gebiet befinden und wir sind da drüben im Pfarrsaal und haben Einzelstationen, wir lernen was dazu, basteln unsere eigene Kerze. (Interviewtext Jessica, 36–39).

Die Analyse der Textpassage liefert folgende Ergebnisse im Hinblick auf die Orientierungsschemata: Jessica ist der Auffassung, dass der Firmunterricht auf dem Pfarreigelände stattfinden und in einem traditionellen Format ablaufen muss, um als adäquater Firmunterricht zu gelten. In Bezug auf die Orientierungsrahmen können bereits folgende Markierungen vorgenommen werden: Dass die Firmvorbereitung aufgrund der Corona-Pandemie von der traditionellen Struktur abweicht, löst in Jessica ein Gefühl von Benachteiligung aus. Dies deutet darauf hin, dass sie die Erwartung hat, einem festgelegten Erfahrungsmuster folgen zu können. Sie orientiert sich an den Erfahrungen vorausgegangener, älterer Jugendlicher und erkennt in den festgelegten Strukturen der Sakramentenkatechese eine gewachsene Tradition, die auch sie durchschreiten möchte. Das Durchlaufen eines Ritus hat für sie eine Bedeutung.

Analysebeispiel Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten, kognitiv (siehe Anhang, Tab. 8)

Ähm, aber ich fand das sehr cool, wie sie, genauso wie wir hier auch den Erstkommunionsunterricht gestaltet haben, (-) nicht einfach Geschichten erzählen, weil Kinder verstehen das meistens nicht. Sie brauchen halt bildliche Sachen, sie müssen was selber machen dürfen (-), damit sie das verstehen. Vor allem in dem Alter, weil (-) in Österreich macht man das schon in der zweiten Klasse: Erstkommunion. Da ist es noch wichtiger. Ich meine, da ist man gerade erst in die Schule gekommen und dann ist schon was Neues. Ähm, (-) aber ja, und wir haben da so viel Sachen gemacht. Wir haben (-), wir haben das Wasser erlebt, das Element, das, also, das hat, das spielt ja auch sehr viel, ja, mit dem. Wir haben Brot und Wein natürlich gemacht, wir haben das Korn (-), also, das Brot dann auch daraus. Wir haben so viele Sachen gemacht und (-) (Interviewtext Jessica, 51–59).

Die Analyse der Textpassage liefert folgende Ergebnisse im Hinblick auf die Orientierungsschemata: Jessica ist es wichtig, den Glauben verstehen zu lernen. Das zeigt sich an ihren Theorien darüber, was für das Verstehen bedeutsam ist. So hat sie beispielsweise eine klare Vorstellung davon, wie man Kindern den Glauben vermitteln sollte. Sie ist der Auffassung, dass Kinder Bilder und eine haptische Herangehensweise benötigen, um Glauben zu verstehen. Je jünger die Kinder sind, desto wichtiger sei dies. Auch in Bezug auf die Terminierung der Erstkommunionvorbereitung hat Jessica eine klare Haltung: Sie dürfe nicht zu nah am Schulbeginn liegen. In Bezug auf die Orientierungsrahmen können bereits folgende Markierungen vorgenommen werden: Jessi-

ca reflektiert ihre Erfahrungen aus einer Art Lehrerinnen-Rolle. Das ermöglicht ihr eine Bewertung der Kinderkatechese als adäquat oder inadäquat. Sie bringt auf diese Weise nicht sich in den Fokus der Erzählung, sondern das Handeln der Katechet:innen bzw. die Struktur des Angebots (Didaktik etc.). Eine altersgemäße Vermittlung von Glaubensinhalten ist ihr wichtig. Generell scheint ihr eine gute Vermittlung von Glaubensinhalten wichtig. Daran lässt sich eine hohe Bedeutsamkeit des Glaubens und eine hohe Identifikation mit der Gemeinde ablesen. Denn Jessica ist es offensichtlich wichtig, dass andere ähnlich positive Erfahrungen wie sie machen und sich der Gemeinde dauerhaft anschließen. Man kann das als gewissen Missionierungswillen lesen.

Analysebeispiel Vernetzung von Handlungsräumen, interaktionistisch (siehe Anhang, Tab. 9)

Und man hat gemerkt, wie sie sehr auch die Gemeinde zusammenhält trotz Corona, was sie sich Mühe gegeben haben mit den Live-Streams, oder so. Und genau das ist, was eine Gemeinde eigentlich aus macht. Das ist auch für all die älteren Menschen einfach was Tolles, wenn sie immer hierher gehen können. Ich meine, wir haben hier nicht nur junge Menschen in der Gemeinde. Das ist ja sehr, sind sehr viele ältere Menschen noch (-) hier. Und (-) es ist schön zu sehen, wie viel ihnen das bedeutet, (-) diese ganzen Feste und dass sie sich hier echt geborgen fühlen (Interviewtext Jessica, 98–103).

Die Analyse der Textpassage liefert folgende Ergebnisse im Hinblick auf die Orientierungsschemata: Jessica ist der Ansicht, dass ein Bestandteil einer funktionierenden Gemeindestruktur sein muss, sich um die religiösen Bedarfe älterer Menschen zu kümmern. Sie vertritt die Position, dass Kirche unter anderem dafür da ist, um älteren Menschen Geborgenheit und Heimat zu vermitteln. In Bezug auf die Orientierungsrahmen können bereits folgende Markierungen vorgenommen werden: Im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie bietet die Gemeinde Live-Streams an. Für Jessica ist bemerkenswert, wie viel Mühe sich die Gemeindeverantwortlichen geben, auch die Angebote für ältere Menschen aufrecht zu erhalten, die ihrer Meinung nach in besonderer Weise von der Regelmäßigkeit der Angebote profitieren. In ihrer Erzählung kommt zur Sicht, dass sie stolz auf das Können ihrer Gemeinde ist. Ihre Erzählung wirkt in Teilen wie eine Werbung für das Funktionieren der eigenen Gemeinde und des Engagements der Gemeindeleitung. Das weist auf eine hohe Identifikation mit den Gemeindestrukturen hin und unterstreicht Jessicas soziale Orientierung in Bezug auf das, was Religion zum Gegenstand hat. Auch macht Jessica eine Generationenspezifikaus. Die Live-Streams von Gottesdiensten bewertet sie als gut – hier geht es um die Aufrechterhaltung der Quantität, während sie die Neu-Formatierung der Firmkatechese im Bereich der Jugendlichen nicht gut findet – hier geht es um die Veränderung der Qualität. Digitalität und Modernisierung beziehungsweise die Erneuerung der Angebote wertet Jessica nicht prinzipiell als gut.

Analysebeispiel Vernetzung von Handlungsräumen, kognitiv (siehe Anhang, Tab. 10)

Ok, Mhm. Da muss ich noch einmal kurz überlegen. [Mhm.] [Denkpause.] Also eine Sache da war, wo ich jünger war (-), da, wo ich gesagt, habe ich schon gesagt, nicht so sehr in der Kirche aktiv war. [Mhm.] Und es war auch erst vor kurzen so, da hatte man so (--) Augenblicke, da

hat man (-) nicht an Gott geglaubt (-) auch mit Corona und allem. [Mhm.] Da war so ein Aus-setzer, also (--), da hat man, da warer halt irgendwie (-), nicht (---) für dieses Thema präsent. (-) Ähm, aber irgendwann hat man auch verstanden, warum Corona zum Beispiel. Es gibt natürlich (-) diesen wissenschaftlich diesen wissenschaftlichen Aspekt, aber den meiner Meinung, gibt es nicht nur. (-) Weil (-), also, dass die Krankheit ausgesetzt worden ist, ich weiß nicht (-), auf diesem Tiermarkt (---), ähm, in China und so. Aber meiner Meinung nach ist es auch ein. Was ich, was voll interess, was eigentlich (--). Es ist auf jeden Fall mein warum Corona da ist, ist weil die Menschen, die Erde zu viel ausbeuten. Und (--), die Erde ist so kaputt, also (-) die ist schon über ihrer Belastung hinaus und ja (-) über ihre (-----), ich weiß nicht, über ihre (-) [Gesundheit?] Ja, ja, ja. [Ich weiß, was du meinst.] Und (---) in dem Fall (-), verstehe ich auch, warum Gott uns nicht geholfen hat. Und (-) allein wie schade ist es, dass jeder Mensch (-) jetzt schon wieder weiter macht. So wie er angefangen hat. Ähm (-), oder wie er davor gelebt hat. Und viele wollen ja jetzt eh wieder zurück und denken darüber eben nicht tiefgründig nach, sondern einfach nur unter dem wissenschaftlichen Aspekt. Und das ist auch alles, finde ich, meiner Meinung nach Glaube, weil (-). Ich habe. Es war so lange jetzt Corona und es ist (---). Viele Leute finden das nur so schwierig, weil sie nicht mehr in den Urlaub fahren können (-), keine Schiffsreise mehr machen können, mit dem Flugzeug fliegen können, pi pa po. (-) Aber tiefgründiger hat irgendwie (-) fast keiner nachgedacht darüber. Und (-) deswegen ist meiner Meinung nach Gott eben nicht da gewesen, weil er (-). Ich denke auch, früher haben die Menschen viel mehr nachgedacht und deswegen war der Glauben auch viel mehr im Vordergrund, weil die Leute viel mehr nachgedacht haben. Und jetzt ist alles viel mehr in den Hintergrund gerückt (-). Das ist nicht unbedingt falsch, würde ich sagen (-). Er war früher viel zu viel im Hint-, Vordergrund. Allein (-) viele (-) versuchen es. (-) Ja, das Christentum war eines der schrecklichsten, ähm, Religionen früher. Es war sehr schlimm, was sie gemacht haben (-) und es war auch sehr viel Aberglaube drin und alles. (-) Aber ich komme wieder vom Thema ab. Auf jeden Fall [Alles gut.], ähm (-), war (-) also das mit Corona ist meiner Meinung nach kein Zufall gewesen (Interviewtext Jessica, 325–355).

Die Analyse der Textpassage liefert folgende Ergebnisse im Hinblick auf die Orientierungsschemata: Jessica vertritt die Ansicht, dass die Thematisierung von Glauben wichtig ist, um glauben zu können. Sie ist der Auffassung, dass es für ein Verstehen der Welt und des Lebens nicht ausreicht, allein sachlogischen Erklärungen zu folgen. Als Beispiel führt sie eine Deutung der Corona-Pandemie an: Die Pandemie sei ausgebrochen, um die Menschen zum Einhalten zu bewegen. Jessica formuliert diese Sinnzuschreibung, um zu erklären, warum Gott nicht eingreift. Gott wünsche sich mehr Tiefgründigkeit und Glaube von den Menschen. In Bezug auf die Orientierungsrahmen können bereits folgende Markierungen vorgenommen werden: Die Corona-Pandemie löst eine Phase des Unglaubens aus. Diese Phase assoziiert Jessica zunächst nicht mit Glaubenszweifeln, sondern mit einem zu hohen Maß an Beanspruchung durch die Thematik der Pandemie, so dass der Glaube nicht präsent sein konnte. Der Glaube ist also an die Kapazität zu glauben geknüpft. Interessant ist, dass hier die Gewissheit, dass Gott immer da ist, negiert wird. Jessica knüpft das Dasein nun an die Bedingung des präsenten Glaubens. Das Dasein Gottes wird mit einem realen sichtbaren Eingreifen verbunden, das Jessica während der Pandemie nicht ausmachen kann. Hier klingt ein Erklärungsansatz zur Theodizee-Frage an: Leid, um die Menschen zum Lernen zu bewegen oder zur Umkehr. Dass Jessica die Pandemie religiös deutet, legt offen, dass sie prinzipiell von einer Sinnhaftigkeit der Geschehnisse in der Welt und von einer Erkennbarkeit des Sinns ausgeht. Tiefgründiges Denken hat die Erkenntnis

des Sinns zum Gegenstand. Ihr Glaube dient der Sinnzuschreibung zu Geschehnissen, für die anders keine Sinnhaftigkeit auszumachen ist.

Analysebeispiel Erweiterung von Handlungsräumen, kognitiv (siehe Anhang, Tab. 11)

Ähm, das (---) Hölle. [Mhm.] Das ist ein sehr, sehr gutes Thema für mich. [Mhm.] Weil (--), das ist das meiste. Ich muss ganz ehrlich sagen (-), die katholische Kirche sagt ja, nach dem (---) Tod ist der Körper, also, da ist die Seele aus dem Körper raus und geht in den Himmel. Wenn du dein Leben ohne Sünden verbracht hast, oder, ähm, gut gelebt hast, kommst du in den Himmel und sonst kommst du in die Hölle, wenn du etwas Schlimmes gemacht hast. Und da immer wieder mit den zehn Geboten (unverständlich) ja so viel. Ähm, und da wäre ein Punkt, dass ich mir das ganz anders vorstelle. Ähm, ich finde tatsächlich viele (-), dass es bei vielen anderen Religionen viel schöner ist (-), was den Tod angeht, weil es dort einfach keine (--), keine Bestrafung gibt, in dem Sinne. Ich finde den, ich weiß nicht, ob es der Hinduismus oder der Buddhis, Buddhismus ist, wo man wiedergeboren wird. Ich liebe das. Das ist so schön. Und je nachdem, glaube ich, ist es auch so, wie du dein Leben verbracht hast, dass du (-) eben, das ein Tier, oder ein Mensch, also je nachdem, wie du halt dein Leben gelebt hast (-). Und (-), ich stelle mir das dann doch noch einmal ein bisschen anders vor. Also, ich stelle mir vor, wenn man stirbt, (-- ähm, ist dein (-) Körper, das stelle ich mir schon vor, wie es die katholische Kirche sagt, ist der Körper tot, aber deine Seele lebt weiter. Aber ich denke, dass die Seele irgendwo in ein anderes Leben kommt und deswegen gibt es auch so etwas (--), wie (-) ähm, Seelenmenschen, zum Beispiel, oder Menschen, mit denen du dich besonders gut verstehst. (-- Weil sie (-) irgendwie dann (-) vielleicht (---) oder die halt auch älter sind, oder (-), jünger sind. Oder ich denke, dass deine Seele irgendwo wieder einen Platz findet und nicht (-) unnützlich irgendwo ist, sondern sie findet irgendwo einen Platz, wieder für sich, egal, ob es ein Tier ist, oder ein Menschen. (-) Und dann ist es, ich finde es aber irgendwie noch besser, wenn es anders ist wie wiedergeboren, weil du bist noch immer (-) da, aber du bist in einem anderen Körper. Doch es ist schon so, was Ähnliches. (-- Ähm (-) es ist eigentlich schon so, wie der Buddhismus. Aber (-), oder ich stelle mir auch vor, dass du (--), ähm (-), also die Hölle, das stelle ich mir gar nicht vor. (-) Das stelle ich mir nicht vor. Ich denke, dass jeder in seinem Leben allein, wenn er etwas falsch gemacht hat (-) irgendwann, ähm, was, so ein bisschen karmamäßig [Mhm.], ähm, stelle ich mir das vor, dass (-) die, die ihr ganzes Leben (-- einfach nur in der Scheiße saßen (-), so (-) es ausgedrückt (--), die kriegen irgendwann auch was Gutes. Auch wenn es nicht so etwas Großes ist, aber es wird (--), es kommt. Und die, die ihr ganzes Leben (-) ein super tolles Leben hatten, die stolpern auch mal. Weil sonst wäre es doch irgendwie, irgendwann ungerecht. [Spannend, auf jeden Fall.] Wenn du hinter einer Person schlecht redest, dann regt man sich hoffentlich nicht darüber auf, sondern das wird schon alles regeln, so wie es ist. Genau. Ja, ich habe ganz schön viel geredet (Interviewtext Jessica, 367–397).

Die Analyse der Textpassage liefert folgende Ergebnisse im Hinblick auf die Orientierungsschemata: Jessica findet zu einem eigenen Umgang mit dem Tod, indem sie die Vorstellung entwickelt, dass der verstorbene Mensch im Herzen immer noch da ist. Sie vertritt eine andere Vorstellung vom Leben nach dem Tod, weil sie den Aspekt der Bestrafung, wie er im Himmel-Hölle-Verständnis zum Tragen kommt, als hinderlich ansieht. Um den Aspekt der Gerechtigkeit Genüge zu tun, bezieht sich Jessica auf ein Alltagsverständnis von Karma als ausgleichender Gerechtigkeit.

In Bezug auf die Orientierungsrahmen können bereits folgende Markierungen vorgenommen werden: Jessica geht auf ihre eigenen Vorstellungen zum Themenfeld Tod

ein. Dies geschieht im Rahmen einer Kritik an der katholischen Lehre, die sie aus der Haltung einer Emanzipation gegenüber älteren Generationen als überholt ansieht. Sie beansprucht für sich, die katholischen Lehrmeinung zu kennen (verkürzte, aber treffende Beschreibung der Himmel-Hölle-Vorstellung aus dem Mittelalter), und grenzt sich dann in ihrer eigenen Position deutlich davon ab. Das zeigt: Obwohl Jessica sich als Christin versteht, sieht sie nicht die Notwendigkeit die (in ihren Augen) offizielle Lehrmeinung zu vertreten, sondern fühlt sich frei, eigene Glaubensvorstellungen zu pflegen. Dies spiegelt erneut ihre praktizierte Selbstbestimmung, die aber keinen Konflikt hinsichtlich der Glaubenszugehörigkeit auslöst. Glaubensinhalte werden von Jessica schlichtweg nicht als bindend verstanden. Ihr Christsein besteht in der Zugehörigkeit zur Gemeinde vor Ort, nicht in Bezug auf geteilte Glaubenswahrheiten. Auch wird deutlich, nach welchen Kriterien ein Glaubensinhalt von Jessica in das eigene System der Glaubenswahrheiten integriert wird. Sie rekurriert auf Vorstellungen anderer Religionen, um der Unannehmlichkeit des Bestrafungsdenkens zu entgehen. Attraktiv ist der Fortbestand der Seele beispielsweise in Form einer Wiedergeburt oder auch anderen, unkonkreteren Seinsweisen. Geglaubt wird, was ein gutes Gefühl erzeugt und damit der Bestärkung des eigenen Lebensvollzugs dient. Als Beleg dienen Jessica spirituell gedeutete Erfahrungen. Sie kann also ihre Position begründen und erhebt den Anspruch beziehungsweise sieht die Notwendigkeit, dass ihre Glaubensvorstellungen vermittelbar und anknüpfungsfähig sind.

Analysebeispiel Erweiterung von Handlungsräumen, interaktionistisch (siehe Anhang, Tab. 12)

Neben dem, dass ich in der Kirche (--) bin, ist die Gemeinschaft auch voll wichtig. Aber das ist jetzt, finde ich (--), ja. Aber (-) ein anderer Punkt wäre zum Beispiel (-), dass man sich (--) in der Kirche einbindet und auch (-) wir ja natürlich jünger sind und (--) Ministrantin ist nicht nur. Wenn ich sage, ich bin Ministrantin, dann meine ich nicht nur, dass ich in der Kirche (-), am Sonntag in die Kirche gehe [Mhm.], mich umziehe und dann dort (-) meinen Dienst mache (-) und sozusagen arbeite. [Mhm.] (-) Ich meine, dass ich (-) auch nach der Kirche (-) viel mich mit Freunden treffe, (-) oder auch vor der Kirche (-) was auch immer (-). Aber vor allem hat (-), hat es mich (-) halt überzeugt, dass (--), dass ich (--) meinen Glauben (-) so, das ist für mich eine Art (unverständlich), dass ich meinen Glauben (--) damit (-) verbinden kann (Interviewtext Jessica, 557–569).

Die Analyse der Textpassage liefert folgende Ergebnisse im Hinblick auf die Orientierungsschemata: Jessica ist der Ansicht, dass die Gemeinschaftserfahrung ausschlaggebend dafür ist, dass Kinder und Jugendliche gerne Ministrant:innen sind. Außerdem biete der Ministrant:innendienst eine Möglichkeit, um als junger Mensch in Kirche eingebunden zu sein. Jessica ist der Auffassung, dass die Rolle der Ministrantin mehr umfasst als den sonntäglichen Dienst am Altar. Für die Tätigkeit als Ministrantin sei ausschlaggebend, dass darin eine Möglichkeit bestehe, Glaube und Engagement zu verbinden. In Bezug auf die Orientierungsrahmen können bereits folgende Markierungen vorgenommen werden: Ministrantin-Sein ist für Jessica nicht nur ein Dienst, sondern umfasst ein breiteres Selbstverständnis. Wesentlich ist, eine Form für den eigenen Glauben und die eigene Glaubenspraxis zu finden. Der Dienst ist also nützlich im Hinblick auf den eigenen Entwicklungsanspruch. Auch artikuliert Jessica die Mehrdimensionalität ihrer Rolle als Ministrantin. Das zeigt das reflektierte Konstruieren der eigenen Identität, das einhergeht mit der Bewusstheit der Meinungsbildung

und der eigenen Entscheidungen. Die Definitionsmacht über das Selbstverständnis und die Passung zur eignen Vorstellung liegen bei Jessica selbst.

Analysebeispiel Fokussierungsmetapher (siehe Anhang, Tab. 13)

Aber dann gibt es eben auch die guten Momente. (-) Ähm (-), zum Beispiel, was (-). Ich liebe dieses (schmunzelt). Das ist immer nach der Kirche. Ich weiß nicht, wann es genau ist, aber da gibt's, stehen immer vierzig Suppen im Pfarrsaal und dann (-) essen wir alle Suppen und ich liebe es. [Ah, cool.] (Lacht.) Ja, das ist das Beste, was es gibt: Suppen essen. Ähm, sowas ist dann (-), jeder bringt einen Suppe mit und dann wird das verkauft und dann wird das gespendet. [Ah, das ist ja cool.] Sowas, ist halt richtig toll. Und dann (-) muss ich sagen (-), ist es das Beste, wenn man Ministrant ist und das Zeltlager. Oh, mein Gott, das ist so toll. Ich würde jeden empfehlen, aber es könne ja auch Leute, die nicht katholisch sind, mit ins Zeltlager fahren. Klar, werden die, die hier länger in der Gemeinde aktiv sind, als erstes halt natürlich mitfahren. [Mhm.] Aber an alle, ich würde es, ich würde es machen. [Lachen.] Es ist das Beste, was es gibt und es ist so ein toller Abschnitt. Und ich fahr jetzt, fahr jetzt das vierte mal mit, oder das fünfte mal, vier (---) irgendwie so etwas (Interviewtext Jessica, 666–676).

In Bezug auf die Orientierungsrahmen können hier folgende Markierungen vorgenommen werden: Auf die Frage nach der Rolle von Gefühlen in Bezug auf den Glauben bringt Jessica zunächst nur negative Gefühle (v.a. Traurigkeit) zu Sprache. Schließlich spricht sie aber auch von positiven Gefühlen. Diese werden vor allem mit dem Gemeindeleben assoziiert. Auffallend ist, dass Jessica im Verlauf der Erzählung über das Zeltlager eine völlig neue Textsorte wählt, die nicht in das Interviewformat passt: den Appell. Adressat:innen dieses Appells sind Kinder und Jugendliche, die für das Zeltlager angeworben werden sollen. Hier wird Jessicas Begeisterung greifbar und ihr starkes Bedürfnis, diese Erfahrung zu teilen. Das korrespondiert mit dem bereits konstatierten Wunsch nach einer Erweiterung der Gemeinschaft, der sich in gewissen Missionierungsaussagen zeigt. Möglicherweise möchte Jessica damit bei anderen ein Verständnis dafür erwirken, warum sie so gerne in der Gemeinde ist. Sehr wahrscheinlich sind ihre Erfahrungen für sie selbst so bereichernd, dass sie die Begeisterung teilen möchte.

Neben den Interviewpassagen, die hier exemplarisch angeführt sind, werden auch alle weiteren ausgewählten Passagen dem Auswertungsprozess unterzogen. Auf eine Darstellung der so erzielten Zwischenergebnisse wird an dieser Stelle verzichtet. Alle Textpassagen liefern Einblick in die Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen. In Bezug auf die Orientierungsschemata, die Jessica verwendet, ergibt sich im weiteren Auswertungsprozess vor allem dadurch ein klareres Bild, dass Bezüge und Vergleichspunkte innerhalb des Interviews ausfindig gemacht werden. In der Auseinandersetzung mit allen relevanten Passagen kristallisiert sich ein individuelles Muster an Orientierungsschemata heraus. In Bezug auf die Orientierungsrahmen ist ein fallinterner Vergleich von Passagen nicht ausreichend, um ein adäquates Verständnis davon zu erlangen, woran sich Jessica atheoretisch orientiert. Für die Rekonstruktion von Orientierungsrahmen ist der Vergleich mit anderen Fällen eine notwendige Bedingung. Deshalb ist bis hierher hinsichtlich der Orientierungsrahmen auch nur von Markierungen die Rede. Markierungen sind als erste Anhaltspunkte zu verstehen, in denen Orientierungsrahmen fragmentarisch sichtbar werden. Sie dienen der Bereit-

stellung von möglichen Bezugspunkten für die sich anschließende komparative Analyse. Nohl empfiehlt, für diese komparative Analyse Vergleichshorizonte aus ähnlich strukturierten Passagen des gleichen Interviews und aus thematisch verwandten Passagen anderer Interviews einzubeziehen mit dem Ziel, die Orientierungsrahmen zu präzisieren und eine valide Aussage über die jeweiligen Orientierungsrahmen treffen zu können (vgl. Nohl, 2017, S 39 f.). Bohnsack ergänzt die Vergleichshorizonte um positive und negative Gegenhorizonte. Im Zuge der weiteren Auswertung werden in Form einer komparativen Sequenzanalyse also

»in vergleichender Perspektive mehrere Aneignungsprozesse in den Blick genommen. Kommt es [innerhalb eines Themenaufwurfs oder innerhalb eines Feldes verwandter Markierungen in den unterschiedlichen Interviewtexten] zu übereinstimmenden Sinnkonstruktionen, so kann von gruppenübergreifenden Regeln ausgegangen werden, die die Aneignungsprozesse strukturieren« (Michel, 2007, S. 66).

Unterschiedliche Fortschreibungen in Bezug auf einen Themenaufwurf oder innerhalb eines Feldes verwandter Markierungen zeugen von der Unterschiedenheit der Orientierungen, die in den Aneignungsprozessen wirksam werden. Das Ergebnis dieser Analyse kann sowohl in der Validierung als auch in der Modifikation sowie in dem Verwerfen der hier vorgenommenen Markierungen bestehen. Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse aus der komparativen Analyse erfolgt in Kapitel sechs – sie wird dabei insofern nachgezeichnet, als dass verschiedene Orientierungsschemata innerhalb eines Orientierungsrahmens mit Passagen aus je verschiedenen Interviews belegt werden. Der komparative Charakter, der der weiteren Auswertung zu eigen ist, erfährt also in Kapitel sechs eine explizit Abbildung und wird daher an dieser Stelle methodisch nicht weiter »vorgeführt«.

5. Auswertungsmethode biografische Landkarte

Nach der Veranschaulichung der Grundschriffe der dokumentarischen Methode am Text in Kapitel vier ist es das Ziel des vorliegenden Kapitels offenzulegen, anhand welcher Methode die Stegreifskizzen für eine komparative und triangulierende Analyse aufbereitet werden. Denn das Vorliegen eines zweidimensionalen Datenmaterials in Form von Erzähltexten und Stegreifskizzen birgt zweifelsfrei die Chance eines vertieften Analysierens der religiösen Aneignungsprozesse, die die Ministrant:innen durchlaufen (haben). Gleichzeitig besteht in dieser Zweidimensionalität auch eine Herausforderung. Die Interpretation von Text und Bild muss einerseits in sich logisch sein und andererseits auch in Bezogenheit aufeinander erfolgen. Zudem ist die Arbeit mit Stegreifskizzen in der sozialwissenschaftlichen Forschung noch nicht in der Breite etabliert, so dass intensive und forschungsspezifische Überlegungen nötig sind, um eine valide Auswertung vornehmen zu können. Diese Überlegungen liegen auch diesem Kapitel zugrunde und werden in ihren zentralen Ergebnissen dargestellt, die sich aus einer Synthese verschiedener Ansätze ergeben. Und weil das auf diese Weise gewonnene Verfahren zur Interpretation von Stegreifskizzen sich so in keiner anderen Literatur findet, folgt auf die theoretische Darlegung der Auswertungsschritte deren ausführlicher Vollzug an dem Beispiel der Stegreifskizze von Jessica. Ihr Interviewtext diente bereits im vorhergehenden Kapitel zur Anschauung der Interpretationsschritte am Textmaterial.

5.1 Stegreifskizze und Methodenmodellierung

In den Schriften Bohnsacks zur dokumentarischen Methode weist dieser wiederholt auf die Möglichkeit hin, die Methode sowohl für Textinterpretation als auch für Bildinterpretationen zu nutzen (vgl. Bohnsack, 2007, 2011a, 2013b). Anhand von Werbefotos und Familienfotos führt er die Anwendung der Methode am Material auch vor (vgl. Bohnsack, 2011c, 2013a). Für Bohnsack ist die Semantik des Bildes ein selbstreferenzielles System, das sich über die Formalstruktur erschließt und den Habitus der abbildenden Produzent:innen dokumentiert (vgl. Bohnsack, 2007, S. 35). Und obwohl sich ein Werbeplakat in wesentlichen Aspekten von den hier vorliegenden Stegreifskizzen unterscheidet, ist es grundsätzlich zunächst einmal fruchtbar für die gegebene Forschung, dass sich die dokumentarische Methode auch für die Bildinterpretation eignet. Denn dies ermöglicht es mir, eine methodische Klammer um die verbale und

narrative Dimension und die zeichnerisch entworfenen biografischen Stegreifskizzen zu ziehen. Das bietet den Vorteil, die sequenzielle Ausdruckslogik der Texte mit der simultanen Ausdruckslogik der Zeichnungen in Austausch zu bringen, Transfermöglichkeiten zwischen den Materialien zu eröffnen und der gegenseitigen Bezogenheit des Materials Rechnung zu tragen (vgl. Maschke & Hentschke, 2017, S. 119). Nichtsdestotrotz ist eine Modifikation des Modells, wie es Bohnsack vorgibt, notwendig, um die dokumentarische Bildinterpretation auf den gegebenen Forschungsgegenstand anwenden zu können. Sie besteht im Folgenden aus der Kombination des dokumentarischen Modells der Bildinterpretation nach Bohnsack und des pragmatischen Ansatzes von Behnken und Zinnecker, wie sie ihn in einem Methodenaufratz zur Auswertung narrativer Landkarten vorstellen, ohne jedoch dabei eine wissenstheoretische Rückbindung offenzulegen.

5.1.1 Auswertungsmethode Behnken und Zinnecker

Behnken und Zinnecker entwickeln die Methode der narrativen Landkarte als Instrument der qualitativen Kindheitsforschung und nutzen sie unter anderem zu Erforschung von Sozialräumen von Kindern. Sie schlagen eine viergliedrige Auswertung vor, deren erster Schritt in der Sichtung der in der Zeichnung vorkommenden Raumelemente, wie Orte, Wege, Objekte, Grenzen sowie Personen, Handlungen und Erlebnisse besteht. Die Raumelemente werden in Inventarlisten gesammelt und codiert. In der Häufigkeit ihres Auftretens ist ein erster Analyseparameter gegeben. Weitergehend kann in diesem Schritt die Art der Darstellung der einzelnen Objekte Eingang in die Analyse finden und ebenso ihre Lage in der Gesamtdarstellung. Einen weiteren Analyseschritt stellt die Auswertung des Zeichen- und Erzählprozesses dar. Es werden Merkmale zeitlicher Linearität in den Blick genommen, wie sie im Entstehungs- und Herstellungsprozess der Karte gegeben sind. Das Hauptaugenmerk »der Interpretation besteht [in diesem Zusammenhang] darin, das Mit- und Gegeneinander von ›Zeichenzwängen‹ und ›innerpsychologischen Zwängen‹ soweit es geht zu entwirren und Schlussfolgerungen für die subjektiven Relevanzen der persönlichen Lebenswelten zu ziehen« (Behnken & Zinnecker, 2000, S. 20). Von besonderer Bedeutung ist hier die jeweils erste Eintragung. In einem dritten Schritt ist die Triangulation in Form einer synthesebildenden Auswertung Bestandteil des Analyseschemas. Es werden die ursprüngliche Stegreifzeichnung, die Erweiterungen der Skizze im Interviewverlauf auf der Folie, die Dokumentation des Zeichenprozesses durch die beziehungsweise den Befragende:n auf dem Interviewblatt und die Erläuterungen zum Zeichenprozess im Interviewtext zusammengeführt und interpretativ in Beziehung zueinander gesetzt (vgl. Behnken & Zinnecker, 2000, S. 20 f.). Mehrdeutigkeiten und Unschärfen in den Zeichenprodukten werden dadurch relativiert und die Aspekte, die sich in verschiedenen Datenschichten finden, können als valide erachtet werden. Ziel des Triangulierens ist es schließlich, einen wissenschaftlichen Quellentext zu verfassen. Dieser

»soll so abgefasst sein, dass darin das gültige Material aus den unterschiedlichen (Teil-) Instrumenten, die in die Triangulation einbezogen wurden, in einem Text vereint und konsistent präsentiert wird und dadurch den Rezipienten/Lesenden einen eigenen Rückgang auf das Rohmaterial der Untersuchung – was in der Forschungspraxis ohnehin sehr selten erfolgt – erspart« (Behnken & Zinnecker, 2000, S. 21 f.).

An die Triangulation der Materialschichten innerhalb eines Falls schließt am Ende die Triangulation der Fälle an. Diese Triangulation ist anhand verschiedener Vergleichsverfahren und -aspekte möglich. Es können beispielsweise von außen angelegte Kriterien Vergleichsgruppen bilden (Geschlecht, Alter, Herkunft etc.) oder Vergleiche in Bezug auf einen bestimmten Lebensabschnitt gezogen werden (vgl. Behnken & Zinnecker, 2000, S. 22).

Tab. 14: Analyseschema narrative Landkarten [Behnken und Zinnecker]

Sichtung der Zeichnung
Benennung der Zeichenelemente
• Identifizierung von Orten, Wegen, Objekten, Grenzen, Personen, Handlungen und Erlebnissen • Sammlung in Inventarlisten • Codierung nach Aneignungskategorien • Bestimmung der Häufigkeit der einzelnen Elemente
Betrachtung der Art der Darstellung
Betrachtung der Lage in der Gesamtdarstellung
Auswertung des Zeichen- und Erzählprozesses
Beachtung der zeitlichen Linearität
Erkennen des Mit- und Gegeneinanders von Zeichenzwängen und innerpsychologischen Zwängen
Ziehen von Schlussfolgerungen über die persönliche Relevanz
• Blick auf die erste Eintragung
Triangulation der Materialschichten
Auswertung in Form einer Synthesebildung
Zusammenführen und In-Beziehung-Setzen
• Ursprüngliche Stegreifzeichnung • Erweiterung der Skizze • Dokumentation des Zeichenprozesses
Erstellen eines wissenschaftlichen Quelltextes
Triangulation der Fälle

5.1.2 Auswertungsmethode Bohnsack

Das hier beschriebene Auswertungsverfahren nach Behnken und Zinnecker ist insofern als pragmatisch zu bezeichnen, als dass eine diskursive Einordnung und Rückbindung der Methode an wissenschaftstheoretische Konzepte nicht erfolgt oder nicht offengelegt ist. Der vorliegenden Arbeit hingegen, wie in Kapitel drei entfaltet, ist die Forschungslogik die Wissenssoziologie nach Mannheim zugrunde gelegt. Das Forschungshandeln stützt sich demgemäß auf die Unterscheidung zwischen expliziten, kommunikativen Wissensbeständen, die sich über die Frage nach dem »was« erschlie-

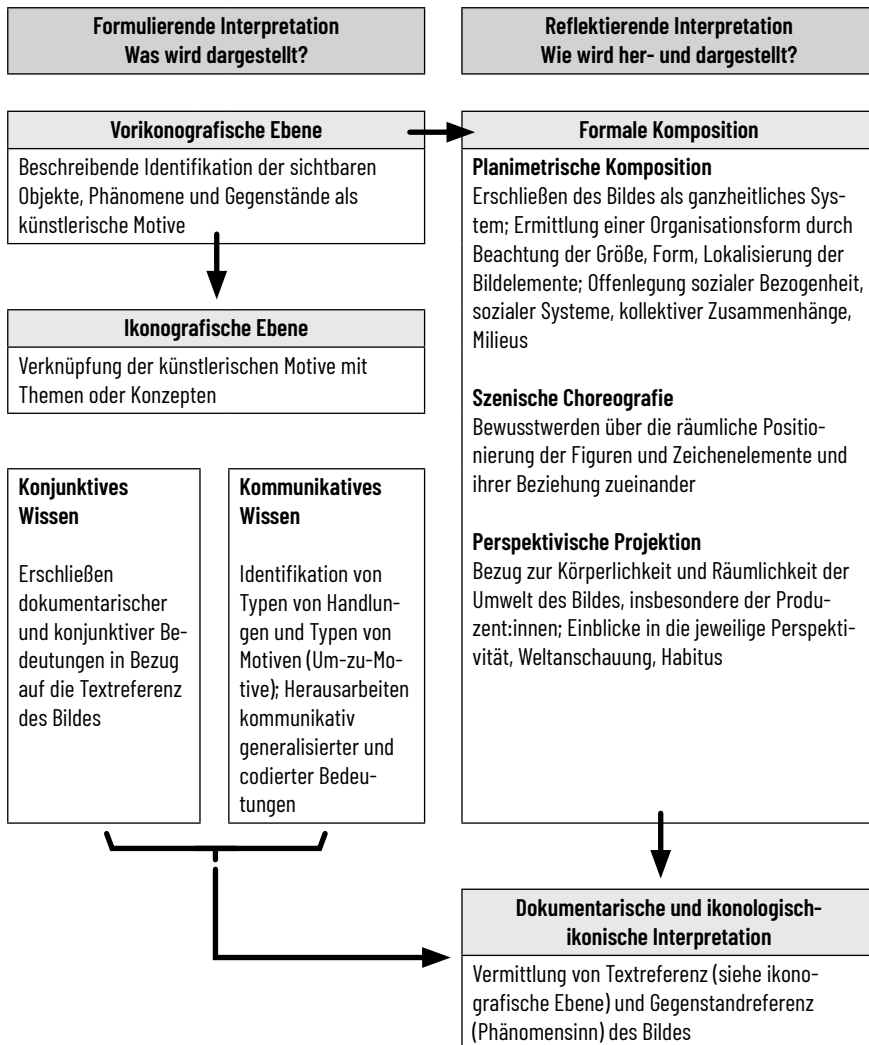
ßen, und den atheoretischen, konjunktiven Wissensbeständen, die in der Beantwortung der Frage nach dem »wie« verborgen liegen. Ein Bildanalyseverfahren, das dieser Unterscheidung Rechnung trägt, ist die ikonografisch-ikonologische Interpretation nach Panofsky (vgl. Panofsky, 2002). Es wird von Imdahl ergänzt, der in Panofskys Arbeit eine zu einseitige Bezugnahme auf das sogenannte wiedererkennende Sehen kritisiert und diese daher um das sogenannte sehende Sehen ergänzt. Diese Unterscheidung des Sehens

»resultierte aus der Verselbstständigung einer optischen Ebene aus gestalterischen Elementen, die auch dann, wenn sie wiedererkennbare Dinge konstituiert, für sich sichtbar bleibt. Imdahl bestimmte sie als eine ›Bildkonstruktion‹, die er ›optisch autonom‹ nannte. Die Realisierung dieser Autonomie erfolgte in einem Sehen, das sich nicht darin vollendet, etwas Gewußtem eine nachträgliche Anschauung zu verschaffen, etwas Bekanntes zu identifizieren bzw. wiederzuerkennen, sondern offene, visuelle Synthesen zu vollziehen und unbekannte anschauliche Evidenzen zu erschließen. Das sehende Sehen erkundet die dem jeweiligen Bilde, und nur ihm, eigenen Konnexe, deren Telos nicht in der Erkenntnis des bereits Erkannten besteht« (Boehm, 1996, S. 29 f.).

Für Imdahls Herangehensweise ist die Synthese beider Formen des Sehens und die Bestimmung ihres Verhältnisses im jeweiligen Bild konstitutiv. Das sehende Sehen bedient sich dabei einer dreigliedrigen Formanalyse, die die planimetrische Ganzheitsstruktur des jeweiligen Bildes, seine szenische Choreografie und die perspektivische Projektion zum Gegenstand hat (vgl. Imdahl, 1996b, S. 470). Die Semantik des Bildes ist in der Konsequenz ein selbstreferenzielles System, das sich über die Formalstruktur erschließt und den Habitus der abbildenden Produzent:innen dokumentiert (vgl. Bohnsack, 2007, S. 35). Auf diesem Weg eröffnet sie einen Zugang zu deren Erfahrungsräumen und den jeweiligen Eigengesetzlichkeiten. Die Analyse von Bildern ist demnach besonders geeignet, Zugang zu implizit wirksamen Aneignungsstrategien zu ermöglichen (vgl. Maschke & Hentschke, 2017, S. 122).

Auch Bohnsack erkennt in Bildern eine wirklichkeitskonstituierende Größe (vgl. Bohnsack, 2011a, S. 18 f.). »Sie sind eingelassen in die vorreflexiven, impliziten oder ›atheoretischen‹ Wissensbestände [...] in ein implizites oder inkorporiertes Wissen, welches vor allem auch das habituelle Handeln strukturiert« (Bohnsack, 2011a, S. 19) und damit handlungsleitend. Er geht sogar so weit zu proklamieren, dass »das Medium der Vermittlung des atheoretischen Wissens [...] ganz allgemein dasjenige der ›Bildlichkeit‹« (Bohnsack, 2007, S. 24) ist. Ausgehend von Panofsky und Imdahl beschreitet Bohnsack den Weg der Anwendung der dokumentarischen Methode auf Bildmaterial in den wie folgt dargestellten Schritten:

Tab. 15: Analyseschema dokumentarische Methode am Bild [Bohnsack]



5.1.3 Synthese

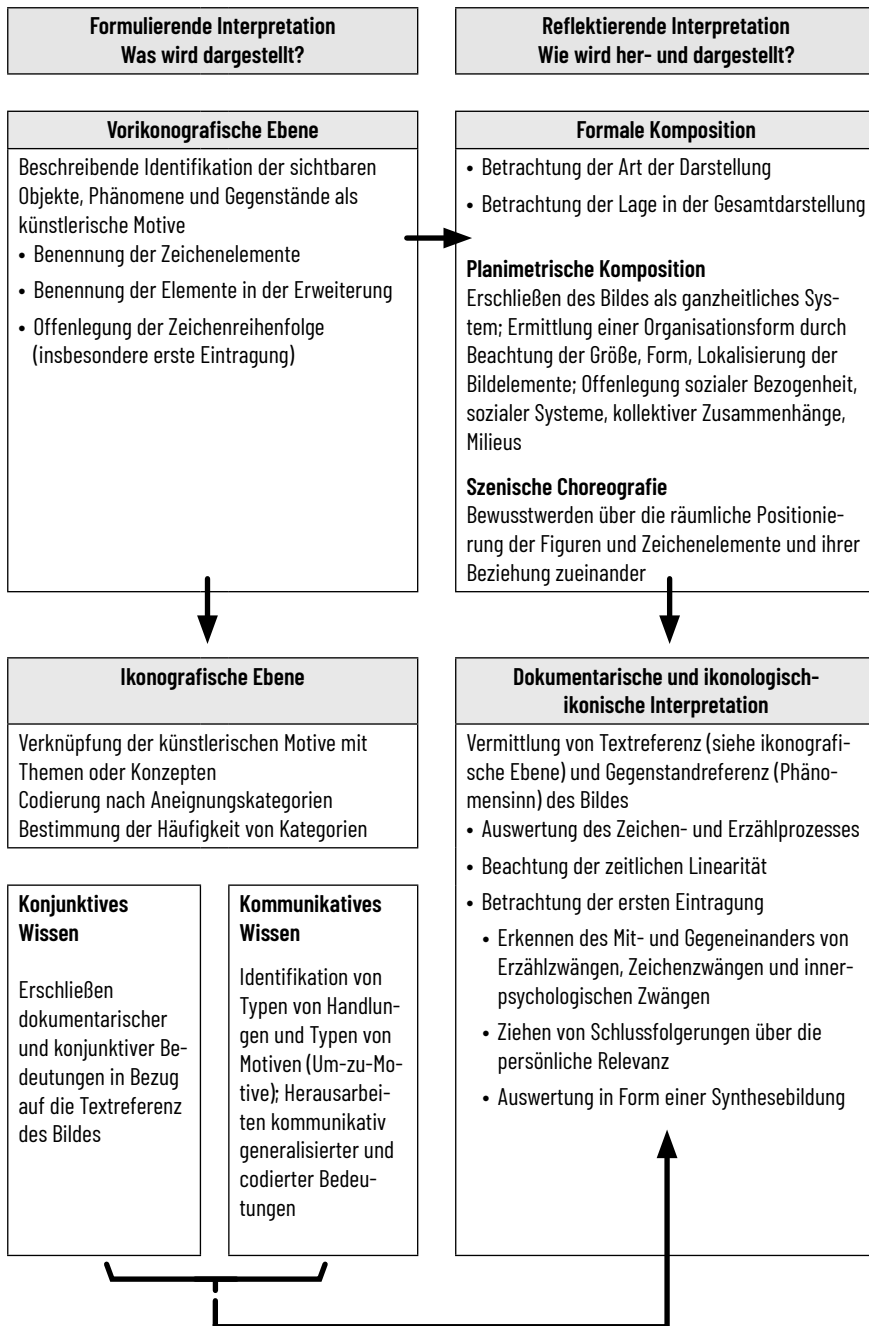
Im Versuch der konkreten Anwendung des Modells nach Bohnsack auf die Stegreifskizzen der Ministrant:innen wird sichtbar, dass das Auswertungsverfahren für Bilder auf die vorliegenden Stegreifskizzen nicht in allen Aspekten in sinnvoller Art und Weise gelingt. Die perspektivische Projektion ist in allen Fällen die Draufsicht, ein Zeichenvorder- oder Zeichenhintergrund lässt sich nicht ausmachen. Eine planimetrische Komposition ist nicht in der Art gegeben, dass die vorliegenden Stegreifskizzen als komponiert angesehen werden können. Die Strukturierung der Zeichnung erfolgt intuitiv und ist auch daran gebunden, wie viel Platz im Laufe der Erzählung für Einzelelemente noch geben ist und wo dieser Platz gegeben ist. Gezeichnete Figu-

ren nehmen keine Körperhaltung gegenüber einander ein und in keiner mimischen Beziehung Blickkontakt zueinander auf. Eine planimetrische Analyse nach dem Beispiel Imdahls am Werk Giottos (vgl. Imdahl, 1996a) lässt sich also nicht annähernd auf das Zeichenmaterial übertragen, dennoch ist der Blick auf die Anordnung und die Gesamtdarstellung einer Skizze von großer Bedeutung. Ein Spezifikum des Bildmaterials, das aus der Methode der narrativen Biografiekarte hervorgeht, besteht darüber hinaus in der gegenseitigen Bezogenheit des Text- und Bildmaterials. Zwar ist bereits bei Panofsky die Textreferenz eines Bildes mitgedacht, dennoch ist diese im Falle der Stegreifskizzen höher zu gewichten als im Zusammenhang biblischer Darstellungen von beispielsweise Bibelgeschichten bei Giotto: Die Stegreifskizzen entstehen im Erzählprozess, das heißt, sie reflektieren keine bereits bestehende Erzählung und übersetzen sie in eine bildliche Darstellung, sondern ihre Entstehung ist an die Erzählpfade gleichermaßen gebunden wie an die Kapazitäten und die Motivation der Jugendlichen, Erzählung und Zeichnung miteinander zu verbinden. Dass ich mit den zu den Bildern erzählten Geschichten und ihrem Entstehungsprozess vertraut bin, führt zu einer Vorstrukturierung der Bildinterpretation und erschwert das sehende Sehen (vgl. Bohnsack, 2013b, S. 93). In der grundsätzlichen Kenntnis der Text- und Bildbezogenheit und des Entstehungsprozesses besteht bereits ein konjunktives Wissen, das mich mit den Ministrant:innen gegenüber dritten außenstehenden Personen verbindet. Hierin spiegelt sich meine Standort- und Seinsverbundenheit, die wie im Zuge der Textinterpretation die Gefahr der Nostrifizierung birgt. Eine »interpretative Beliebbarkeit [kann] durch den Rückgriff auf textgebundenes Kontextwissen bewältigt werden« (Bohnsack, 2007, S. 32), dies schränkt aber den Blick auf die Eigenlogik des Bildes ein. Um der so wirksamen Vorstrukturierung zunächst entgegenzuwirken, sie bestmöglich zu suspendieren und dem kommunikativen Wissen in Form generalisierter beziehungsweise institutionalisierter Wissensbestände einen angemessenen Raum zu geben, werden einzelne biografische Karten in Zusammenarbeit mit Studierenden und einer Kunstlehrerin analysiert. Dies ermöglicht mir einen Zugang zum reinen sehenden Sehen, wie es Imdahl geltend macht. Eine vollständige methodische Kontrolle des wiedererkennenden Sehens ist auf diese Weise aber nicht zu erzielen.

Es stellt sich heraus, dass eine Vielzahl von Lesarten möglich ist und die Formanalyse im Sinne der ikonologisch-ikonischen Interpretation nach Bohnsack erst dann auch für die Betrachter:innen zufriedenstellend gelingt, wenn sie sich begründet auf eine Blickrichtung einlassen können, das heißt, wenn sie sich für eine »Lesebrille« entscheiden und andere Möglichkeiten dieser bewusst unterordnen. Das führt zu der Konsequenz, die Marotzki und Stoetzer grundsätzlich für die sozialwissenschaftliche Bildforschung geltend machen: Das wiedererkennende Sehen nach Panofsky ist dem sehenden Sehen nach Imdahl vorzuziehen (vgl. Marotzki & Stoetzer, 2007, S. 55).

Die Analyseschritte nach Behnken und Zinnecker werden daraufhin befragt, ob sie Aufschluss über das *Was* oder das *Wie* einer Zeichnung geben, und dementsprechend werden sie dem Bereich der formulierenden oder der reflektierenden Interpretation zugeordnet. Die perspektivische Projektion entfällt als Analyseschritt. Es ergibt sich dementsprechend dargestelltes Schema, wobei die kursiven Elemente aus dem Schema von Behnken und Zinnecker stammen.

Tab. 16: Analyseschema Biografiekarten [Bohnsack, Behnken und Zinnecker]



Entscheidenden Einfluss auf die Qualität der Analyse wird, wie bereits auf der Textebene, auch die Wahl der Vergleichshorizonte haben, die, vornehmlich empirischer Art, in den Bildern gegeben sind, die in die Analyse Eingang finden. »Je nach *Vergleichshorizont* geraten unterschiedliche – einander aber nicht ausschließende – Dimensionen oder Erfahrungsräume des Bildes in den Blick« (Bohnsack, 2007, S. 33).

5.2 Auswertung am Fall Jessica

Im Folgenden wird das Verfahren an der biografischen Karte von Jessica veranschaulicht. Es werden sowohl die ursprüngliche Skizze als auch ihre Erweiterung im weiteren Interviewverlauf auf der Folie miteinbezogen. Eine Besonderheit in Jessicas Darstellung besteht darin, dass sie für ein Zeichenelement die Rückseite des Blattes nutzt. Das entsprechende Element wird als singulär betrachtet.

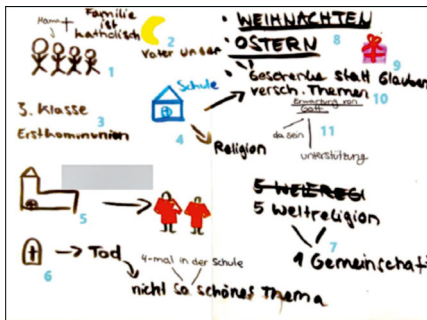
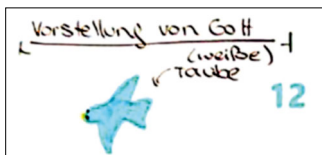


Abb. 6a: Biografiekarte ursprünglich [Jessica]
[Vorderseite oben; Rückseite unten]



Abb. 6b: Biografiekarte mit Ergänzungen
[Jessica]



5.2.1 Beschreibung

Die vorikonografische Interpretation fragt danach, was auf dem jeweiligen Bild zu sehen ist, was von der Zeichnerin dargestellt wird. In diesem ersten Analyseschritt liegt das Augenmerk auf Farben, Formen und Motiven. Diese werden benannt und beschrieben, aufgezählt und hinsichtlich der Zeichenreihenfolge geordnet.

Zunächst wird die ursprüngliche Stegreifskizze betrachtet, das heißt die Version des Bildes, die als Ergebnis der ersten Interviewphase, dem selbständigen Erzählen ohne Unterbrechungen zuzuordnen ist. Die vorliegende Stegreifskizze auf weißem DIN A3-Papier im Querformat besteht aus Zeichenelementen und deren stichwortartigen Ergänzungen und aus schematischen Darstellungen, die sich aus Worten, Verbindungslinien und Pfeilen zusammensetzen. Einzelne Zeichenelemente sind farbig dargestellt, überwiegend sind Schrift und Zeichnung in schwarz gehalten.

Am linken oberen Bildrand sind vier Strichmännchen bestehend aus Kopf, Rumpf, Armen und Beinen nebeneinander angeordnet, wobei sich von links nach rechts ein kontinuierliches Größengefälle abzeichnet, in dem das linke Strichmännchen am größten ist. Über der Gruppe stehen die Worteinheiten »Mama« und »Familie ist katholisch« geschrieben. Beide Worteinheiten sind durch ein Pluszeichen miteinander verbunden und von dem Wort »Mama« weist ein Pfeil nach unten auf das zweite Strichmännchen von links. Das Wort »Mama« und der zugehörige Pfeil sind mit einem dünneren Stift geschrieben als die restlichen Elemente der Einheit. Der Schriftzug »Familie ist katholisch« gliedert sich in drei Zeilen. Im Folgenden wird eine Zeilentrennung von Schriftzügen über Einzelbenennungen der Form »Familie« »ist« »katholisch« textlich dargestellt. Die gesamte Zeicheneinheit ist in schwarz gehalten.

Unmittelbar rechts neben dem Dreizeiler und immer noch in dem linken oberen Bildviertel ist in gelber Farbe ein Mond zu sehen, dessen Sichel ihre Rundung auf der linken Seite trägt. Unter dem Mond steht »Vater unser«, wobei das Wort »Vater« direkt unter dem Mond platziert ist und das »unser« weiter nach rechts und leicht schräg nach oben weist. Der Schriftzug ist erneut in schwarzer Farbe gehalten.

Unter der Strichmännchen-Gruppe am linken oberen Bildrand ist der Schriftzug »3. Klasse« »Erstkommunion« zu lesen. Der schwarze Schriftzug ist linksbündig auf zwei Zeilen aufgeteilt. Rechts neben dem Schriftzug und damit am rechten unteren Rand des linken oberen Bildviertels ist ein weiteres Farbelement eingefügt. Es handelt sich um ein blaues Haus in Form eines liegenden Rechtecks mit einem Dreieck als Dach und einem Kreis, der durch ein Kreuz in vier Sektoren geteilt ist, als Eingang. Rechts neben dem Dach und leicht schräg nach oben schließt sich der Schriftzug »Schule« in Blau an.

Unmittelbar unter dem Schriftzug »3. Klasse« »Erstkommunion« am oberen Rand des linken unteren Bildviertels befindet sich die Skizze einer Kirche. Sie besteht aus einer blockartig gezeichneten L-Form, wobei der nach oben ragende Block kürzer ist als der nach rechts ragende Block. Der nach oben ragende Block stellt den Kirchturm dar, auf ihm sitzt als Kirchturmspitze ein Dreieck, an seinem Fuß ist ein Bogen gezeichnet, der mit einem Kreuz versehen ist und das Eingangstor darstellt. Über dem Ende des nach rechts verweisenden Blocks, dem Kirchenschiff, ist der Name der Kirche zu lesen. Er wird hier aus Gründen der Anonymisierung nicht genannt. Direkt unter diesem Schriftzug und damit rechts vom Kirchenschiff weist ein Pfeil von der Kirche weg nach rechts auf zwei Figuren. Beide Figuren stehen nebeneinander und die linke Figur ist etwas größer und breiter als die rechte Figur. Sie haben jeweils zwei in schwarz gehaltene Füße in Form des kleingeschriebenen Buchstaben l und seiner Spiegelung und einen in schwarz gehaltenen Kopf in Form eines umgedrehten U. Der restliche Körper ist jeweils von einem roten Gewand bedeckt, das einem knielangen Kleid mit je zwei Ärmeln gleicht.

Eine Ebene unter der Einheit aus Kirche, Schriftzug, Pfeil und Figuren am linken unteren Bildrand befindet sich ein Grabstein mit einem Kreuz darauf gezeichnet. Der Grabstein entspricht einem langgezogenen umgedrehten U, das nach unten hin abgeschlossen ist. Von diesem Zeichenelement weist ein kurzer Pfeil nach rechts auf das Wort »Tod«. Auch von diesem Wort selbst geht ein Pfeil aus, er verläuft in einem rechtsgekrümmten Bogen nach unten und seine Spitze deutet auf das erste Wort des sich nach rechts über die linke Bildhälfte hinaus erstreckenden Schriftzugs »nicht so schönes Thema«. Von dem »so« aus weisen zwei kurze Striche trichterförmig auf

einen Schriftzug darüber, wobei der Trichter sich nach oben weitet. Der übergeordnete Schriftzug »4-mal in der Schule« und die Striche sind wie zuvor das Wort Mama und der zugehörige Pfeil mit einem dünneren schwarzen Stift notiert. Auch dieser Schriftzug überragt die Bildmitte von links nach rechts.

Zur genaueren Vorstellung: Über dem Schriftzug befinden sich am rechten oberen Rand des linken unteren Bildviertels die beiden Figuren in roten Gewändern, darüber das blaue Gebäude mit dem Schriftzug »Schule« und am rechten oberen Rand des linken unteren Bildviertels der gelbe Mond mit dem Schriftzug »Vater unser«.

Von dem Zeichenelement »Schule« verweisen zwei diagonal nach unten und oben strebende Pfeile auf Strukturelemente in das rechte obere Bildviertel. Der Pfeil, der nach rechts oben zeigt, führt zu dem linksbündig angeordneten Zweizeiler »Geschenke statt Glauben«, »versch. Themen«, der Pfeil, der nach rechts unten zeigt, deutet auf den Schriftzug »Religion«. An beide Verweisstellen gliedern sich weitere Schriftzüge an.

Oberhalb des Zweizeilers »Geschenke statt Glauben«, »versch. Themen« steht ebenfalls in zwei Zeilen untereinander angeordnet rechtsbündig unterstrichen und in Großbuchstaben »WEIHNACHTEN« und »OSTERN«, wobei um den Buchstaben O des Wortes Ostern verschiedene Striche und Punkte angeordnet sind. Rechts neben diesem Zweizeiler am rechten oberen Bildrand ist ein rosa Rechteck als Geschenk gekennzeichnet. Es ist mit einem roten Kreuz als Geschenkband und einer Schleife verziert.

Unterhalb des Zweizeilers »Geschenke statt Glauben«, »versch. Themen« steht in kleiner dünner Schrift, zentriert in zwei Zeilen ausgerichtet und unterstrichen »Erwartung von« »Gott«. Von dem Wort Gott führt eine kurze Linie nach links und eine längere Linie senkrecht nach unten. Am Ende der linken Linie steht »da sein«, am Ende der senkrechten Linie »Unterstützung«. Dieses Strukturelement findet sich am unteren Rand des rechten oberen Bildviertels.

Das rechte untere Bildviertel wird eröffnet von dem in Großbuchstaben gehaltenen und durchgestrichenen Schriftzug »5 WELTREGI«. In verbesserter Form steht darunter »5 Weltreligion«. Unter dem Wort »Weltreligion« markieren zwei Striche einen nach unten hin enger werdenden Trichter, der von dem Schriftzug »1 Gemeinschaft« abgeschlossen wird, wobei dieser Schriftzug nicht mittig platziert ist, sondern mit der Trichteröffnung beginnend bis zum rechten Bildrand verläuft. Zudem findet sich ein Bild-Textelement am linken oberen Bildrand auf der Rückseite des Blattes. Mittig unter dem unterstrichenen, in brauner Farbe geschriebenen Schriftzug »Vorstellung von Gott«, der an seinen Enden durch kleine Klammern verziert ist, ist ein hellblauer Vogel mit ausgebreiteten Flügeln, gelbem Schnabel und zwei Augen in Flugrichtung nach links abgebildet. Rechts darüber zwischen Überschrift und Bildelement steht in zwei Zeilen »(weiße)« »Tauben« und ein kleiner, linksgekrümmter Pfeil deutet auf die Taube herab.

Zur Vereinfachung werden nun bei der Darstellung der Zeichenreihenfolge die Zeichen- und Schriftelemente

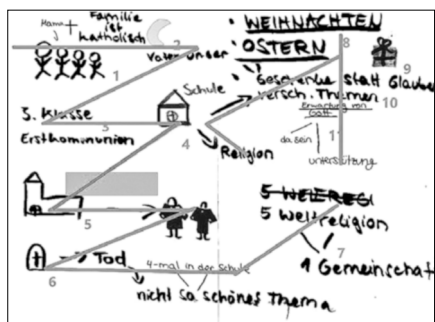


Abb. 7a: Zeichenreihenfolge ursprünglich
[Jessica]

bereits mit Überbegriffen angegeben. Die Zeichenreihenfolge geht auch bereits aus der Nummerierung der Elemente in der Abbildung 6a hervor: Familie – Vater unser – Erstkommunion – Schule – Pfarrgemeinde – Tod – Weltreligionen – Weihnachten und Ostern – Geschenke – verschiedene Themen in der Schule – Erwartungen gegenüber Gott – Vorstellung von Gott (Rückseite). Die Zeichenreihenfolge ergibt für die Vorderseite der Stegreifsskizze das hier dargestellte Muster.

Im weiteren Interviewverlauf wird die beschriebene Darstellung durch Hervorhebungen und weitere Schriftzüge ergänzt, nachdem besagte Glassichtfolie aufgelegt worden ist. Ergänzungen erfolgen überwiegend in roter oder grüner Farbe. Durch Umkreisungen in roter Farbe werden die Schriftzüge »1 Gemeinschaft« am rechten unteren Bildrand und »Erwartung von« »Gott« im rechten oberen Bildviertel hervorgehoben. Zudem ist nun in der Mitte des Blattes unter dem blauen Zeichenelement Schule und über den beiden rot gekleideten Figuren in roter Schrift und in drei Zeilen »allumfassend« »Religions-« »unterricht« zu lesen, wobei das Wort »allumfassend« schräg nach unten abgerundet ist, weil es auf das Wort »Religion« zuläuft.

In grüner Farbe ist das Wort »Tod« im linken unteren Bildviertel umrandet. Von der Umrandung weist ein kleiner grüner Pfeil auf einen grünen Schriftzug unterhalb der zwei rot gekleideten Figuren, der aus den Worten »Aufzwingung« und rechts darunter nach schräg oben sich biegend »einer Religion« besteht. Von diesem Schriftzug verweist ein grüner Doppelpfeil auf den Schriftzug »5 Weltreligion« im rechten unteren Bildviertel.

In der rechten unteren Bildecke steht ebenfalls in grüner Schrift und zentriert ausgerichtet in zwei Zeilen »ZIEL« und darunter »GLEICHBERECHTIGUNG« in Großbuchstaben. Ein langer Pfeil verläuft von dort in Richtung des Schriftzugs »1 Gemeinschaft«.

Als neues Schriftelement ist das Wort »MARIA« in grünen Großbuchstaben und mit grüner rechteckiger Umrandung und Unterstrich im rechten oberen Bildviertel verortet. Es befindet sich rechts in unmittelbarer Nähe zum Strukturelement »Erwartung von Gott«, »da sein«, »Unterstützung«.

Weiterhin ist in schwarzer Schrift am linken unteren Bildrand unter dem Grabstein ein Strukturelement hinzugefügt. In einer Zeile steht »Glaube an mich« und darunter verweist ein Doppelpfeil mit Richtung nach unten auf den Schriftzug »z.B. manifestieren«, wobei der Pfeil mittig unter dem »Glaube an mich« verläuft und konkret auf das »z.B.« des unteren Schriftzugs deutet, dieser also weiter nach rechts ausgerichte-

te ist. Die Zeichenreihenfolge ist erneut in der Skizze dargestellt, die Nummerierung erfolgt in ihrem Fall mit den Bezeichnung E1 bis E7, wobei das »E« für Ergänzung steht. Im Verlauf: Hervorhebung Gemeinschaft – Ergänzung »allumfassend« »Religions-« »unterricht« – Ergänzung »Glaube an mich« und »manifestieren« – Ergänzung »MARIA« – Hervorhebung »Erwartung von Gott« – Ergänzung »Aufzwingen« »einer Religion« – Ergänzung »ZIEL« »GLEICHBERECHTIGUNG«.



Abb. 7b: Ergänzungen und ihre Zeichenreihenfolge [Jessica]

5.2.2 Common-Sense-Typisierungen

Der dokumentarischen Bildinterpretation nach Bohnsack folgend, soll die »ikonografische Ebene [...] lediglich insoweit einbezogen werden, als es sich um kommunikativ-generalisierte Wissensbestände handelt [...], also ein Wissen um gesellschaftliche Institutionen und Rollenbeziehungen, nicht aber ein Wissen, welches auf das, was hier zu sehen ist, in je fallspezifischer Weise eingeht, also konjunktive Wissensbestände einbezieht. Wenn letzterer Weg der ikonografischen Interpretation beschritten würde, würde danach gefragt, welche (konkrete) Geschichte das Bild erzählt« (Bohnsack, 2013a, S. 350 f.).

Da die Zeichnung sehr schemenhaft gehalten ist und viele Schriftzüge beinhaltet, sind kaum Elemente auszumachen, die kommunikativ-generalisierte Wissensbestände beinhalten, die nicht fallspezifische, konjunktive Wissensbestände einbeziehen. In der Art der Darstellung lassen sich aber durchaus solche kommunikativ-generalisierten Ausdrucksformen erkennen.

Die Gruppe der vier Strichmännchen ist insofern als Familie zu identifizieren, weil eines der Männchen als »Mama« markiert ist. Die Darstellung der Kirche ist eine typische einfache Darstellung, wie sie aus Kinderzeichnungen bekannt ist, und die Markierung beispielsweise des Grabsteins mit dem Kreuz macht diesen als solchen erkennbar, wie das Geschenk durch die Schleife als solches identifiziert werden kann. Jessica greift hier auf schlicht gehaltene Zeichenelemente zurück, die auf einfachen Symboliken beruhen, mit denen Kinder im deutschsprachigen Raum ihren Vorstellungen Ausdruck verleihen. In diesem Zusammenhang verweisen diese symbolischen Zeichenelemente auf kindliche Vorstellungen und Darstellungsweisen, die auf einfache Art und Weise Bedeutung transportieren und wenig komplex generalisierte Bedeutungszuschreibungen zulassen, aber keinen Aufschluss über spezifisches Erleben oder die im Kontext gemachten Erfahrungen geben.

Auch strukturierende Zeichenelemente wie das Pluszeichen oder Pfeile und Verbindungslinien, das Einkreisen von Worten, das Schreiben in Großbuchstaben, das Vornehmen von Unterstreichungen und die Varianten der Textausrichtung sind allgemein anerkannte Stilmittel zur Herstellung von Beziehungen und Gewichtungen auf zeichnerischer beziehungsweise formaler Ebene. Jessica bedient sich dieser Stilmittel intuitiv.

Ein expliziter und bewusster Rückgriff auf eine Commons-Sense-Typisierung ist in der auf der Rückseite gezeichneten Taube und dem schriftlichen Hinweis, dass es sich um eine weiße Taube handle, gegeben. Die weiße Taube gilt in Abgrenzung zur graublauen Taube als Symbol für Friede und im Zusammenhang mit christlicher Religion für den Heiligen Geist. Jessica weist im Erzähltext darauf hin, dass die Taube an sich auch als dreckiges Tier gelesen werden kann, und ist sich der Common-Sense-Theorien in Abhängigkeit von der Taubenfarbe bewusst (vgl. Interview Jessica, 322–339).

Jessica bedient sich bei der Gestaltung ihrer Stegreifskizze demnach sowohl unbewusst als auch bewusst kommunikativ-generalisierter Wissensbestände und Stilmittel. Symbolische Zeichenelemente dienen der Elementarisierung der Darstellung auf Gegenstände, Personen und Räume, ohne deren spezifische Bedeutung in Jessicas Erfahrungswelt zu transportieren. Strukturierende Zeichenelemente werden eingesetzt, um Beziehungsgeflechte und Gewichtungen in der Bedeutungszuschreibung vorzunehmen, und explizit ist eine Abgrenzung oder Präzisierung im Hinblick auf generalisiertes Verstehen in der Definition der dargestellten Taube als weißer Taube gegeben.

In der Erweiterung des Interpretationsmodells um Elemente aus dem pragmatischen Ansatz nach Behnken und Zinnecker wird im Folgenden eine Codierung der Zeichenelemente nach den in Kapitel vier auch auf den Erzähltext angewandten Anordnungskategorien vorgenommen und deren jeweilige Häufigkeit erfasst.

Folgende Zeichenelemente sind zu codieren: Familie – Vater unser – Erstkommunion – Schule – Pfarrgemeinde – Tod – Weltreligionen – Weihnachten und Ostern – Geschenke – verschiedene Themen in der Schule – Erwartungen gegenüber Gott – Vorstellung von Gott (Rückseite). Eine Zuordnung erfolgt auf der Bildebene allein anhand der Darstellung: Personen weisen auf interaktionistische Räume hin, Gebäude auf Räume im klassischen Sinn, Worte und Strukturen auf kognitive Elemente, Verbindungslinien auf Verknüpfungen. Inwiefern die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten Eingang in die konkrete Darstellung findet, muss im Einzelfall eruiert werden, hier sind verschiedene Ausdrucksformen denkbar. In Jessicas Interviewtext ist beispielsweise das Erlernen des Gebets als Erweiterung praktischer Handlungsmöglichkeiten identifiziert, aus der Darstellung in der Zeichnung geht das mit dem Bildelement Mond und dem Schriftzug »Vater unser« nicht hervor. Weil auch die angegebenen Identifikationsmerkmale für die Raumkategorien hier nicht greifen, wird in der untenstehenden Tabelle »Sonstiges« eingetragen.

Tab. 17: Übersicht der Darstellungsformen in der Biografiekarte von Jessica

Nr.	Thema	Art der Darstellung	Kategorien der Bildelemente	Kategorien der Textstellen
1	Familie (15–21)	Zeichen- und Schriftelement	Interaktionistischer Handlungsraum	E HM kognitiv
2	Vater unser (22–30)	Zeichen- und Schriftelement	Sonstiges	E HM praktisch
3	Erstkommunion (34–37); (56–65)	Schriftelement	Kognitiver Handlungsraum	E HM kognitiv
4	Schule (48–55)	Zeichen- und Schriftelement	Raum im klassischen Sinne Vernetzung von Handlungsräumen	
5	Pfarrgemeinde (66–74); (75–87)	Zeichen- und Schriftelement	Raum im klassischen Sinne Interaktionistischer Handlungsraum	E HR interaktionistisch E HM praktisch
6	Tod (139–164)	Zeichen- und Schriftelement	Kognitiver Handlungsraum	E HM kognitiv
7	Weltreligionen (167–193)	Schriftelement	Kognitiver Handlungsraum	
8	Weihnachten und Ostern (212–219)	Schriftelement	Kognitiver Handlungsraum	FM
9	Geschenke (219–250)	Zeichen- und Schriftelement	Sonstiges	FM
10	Verschiedene Themen im schulischen Religionsunterricht (251–269)	Schriftelement	Kognitiver Handlungsraum	E HR kognitiv

Nr.	Thema	Art der Darstellung	Kategorien der Bildelemente	Kategorien der Textstellen
11	Erwartungen gegenüber Gott (276–317)	Schriftelement strukturiert	Kognitiver Handlungsraum	E HR kognitiv
12	Vorstellungen von Gott (318–358)	Zeichen- und Schriftelement	Sonstiges	E HM kognitiv

Tab. 18: Statistik zu Markern von Aneignung in der Biografiekarte von Jessica

Raum im klassischen Sinne	2 von 12 Themen	17% der Darstellungen
Interaktionistischer Handlungsraum	2 von 12 Themen	17% der Darstellungen
Kognitiver Handlungsraum	6 von 12 Themen	50% der Darstellungen
Sonstiges	3 von 12 Themen	25% der Darstellungen

Aus der Tabelle geht hervor, dass Interviewpassagen, die im Text mit der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten identifiziert sind, auf der biografischen Karte in klassischen, interaktionistischen oder kognitiven Räumen Verortung finden. Es ist selbsterklärend, dass die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten nicht ortlos erfolgen kann. Jessicas biografische Karte macht in ihren Einzelelementen primär nicht Erweiterungen von Handlungsmöglichkeiten oder Handlungsräumen sichtbar, sondern zeigt, in welchen Räumen sich die jeweiligen Erweiterungen vollziehen. Eine Vernetzung von Handlungsräumen ist insofern sichtbar, als dass Jessica von dem Zeichenelement vier, der Schule, mit zwei Pfeilen die gesamte rechte Bildhälfte eröffnet, die stark von kognitiv orientierten Formen geprägt ist. Die Schule als Handlungsraum eröffnet ihr also in besonderen Maß Zugang zu kognitiven Aneignungsprozessen, die in ihrem Gesamt religiöser Aneignung einen überproportional gewichtigen Raum einnehmen.

5.2.3 Organisationsform

Die Analyse der planimetrischen Komposition dient dem Erschließen des Bildes als ganzheitliches System. Die Betrachtung von Größen, Formen und Lokalisierungen unterstützt das Erkennen einer Organisationform. Es besteht die Absicht, auf diesem Weg soziale Bezogenheit, kollektive Zusammenhänge und wirksame soziale Systeme und Milieus offenzulegen, sofern sie in die Zeichnung Eingang gefunden haben. Bohnsack orientiert sich im Rahmen dieses Interpretationsschrittes an der planimetrischen Vorgehensweise nach Imdahl, der sie an der gegenständlichen Kunst Giotto's vorführt (vgl. Imdahl, 1996a). Das Verfahren ist auf das biografische Kartenmaterial nur eingeschränkt anwendbar: Dargestellte Figuren beziehen sich selten aufeinander, die Karten sind nicht Darstellung einer Szene, in der jegliche Form von Bezogenheit sichtbar werden kann, sondern bestehen aus Einzelelementen, die teilweise zwar in Beziehung gesetzt werden, aber dies auf eine recht unmittelbare Weise. Auch ist zu berücksichtigen, dass die Karten nicht kompositionell durchdacht, sondern intuitiv und den Erzähl- und Zeichenzwängen folgend gestaltet sind, die Komposition also auch durch das jeweilige Gestaltungsgeschick und den Umgang mit (noch) verfügbaren Zeichenplatz beeinflusst ist.

Die planimetrische Analyse der vorliegenden Karte orientiert sich an der Anordnung der Farbelemente, die Jessica selektiv und gezielt einbezieht, und sie orientiert sich an den Bildachsen, die durch Freiflächen und Pfeilachsen zum Vorschein kommen. Zweitere Sehhilfe und Lesart begründet sich damit, dass das Bild auf den ersten Blick recht »voll« und unstrukturiert wirkt. Lässt man den Entstehungsprozess außen vor und betrachtet allein das fertige Produkt und geht dabei nicht auf explizite thematische Bezüge ein, lässt sich eine Komposition vor allem anhand der Freiflächen ausmachen.

Auch die planimetrische Analyse erfolgt zunächst an der ursprünglichen Skizze, ohne Berücksichtigung nachträglicher Ergänzungen. Die Skizze, die Jessica im Rahmen der Einstiegserzählung anfertigt, lässt sich planimetrisch durch eine von links



Abb. 8a: Planimetrie Schritt 1 [Jessica]

oben nach rechts unten diagonal verlaufende Linie in zwei Bildbereiche untergliedern. Die Diagonale setzt dabei nicht direkt an der linken oberen Bildecke an, sondern an dem Zeichenelement, das sich unmittelbar in dem Eckbereich befindet: der Gruppe der vier Strichmännchen-Gruppe ragt somit in beide durch die Diagonalen definierten Bildbereiche hinein und verbindet diese. Die Familie

ist also der Ausgangspunkt all dessen, was in den verschiedenen Bereichen folgend dargestellt ist. Die Diagonale teilt das Bild von der Familie ausgehend in zwei Trapeze, eines, das seinen Schwerpunkt in der linken unteren Bildhälfte einnimmt, und eines mit Schwerpunkt in der rechten oberen Bildhälfte.

Das Trapez mit Schwerpunkt in der linken unteren Bildhälfte wird durch eine waagrechte Trennlinie in zwei Trapeze untergliedert. Die waagrechte Linie verläuft zwischen den Zeichen- und Schriftelementen der Themenfelder »eigene Kirchengemeinde« und »Tod« und separiert somit das Themenfeld Tod in einem waagrechten Trapez zu einer planimetrisch separierten Fläche.

Auch das Trapez mit Schwerpunkt in der rechten oberen Bildhälfte wird durch eine Linie in zwei Trapeze untergliedert. Die Linie verläuft in diesem Fall diagonal von der Blattdiagonale am Schriftzug »Erstkommunion« ausgehend in die rechte obere Bildecke. Sie separiert die Themenbereiche »Abendgebet« und »Weihnachten und Ostern« von den Themenfeldern »Geschenke«, »Erwartungen gegenüber Gott« und Weltreligionen, wobei das Themenfeld »Geschenke« mittig auf der Diagonale liegt und damit Bestandteil beider Teiltrapeze ist. Schließlich verdeutlichen zwei parallele senkrechte



Abb. 8b: Planimetrie Schritt 2 [Jessica]

Linien die planimetrische Komposition des Bildes. Beide Linien begrenzen mit dem oberen Bildrand und der waagrechten Linie, die das Themenfeld »Tod« separiert, ein Rechteck. Dieses Rechteck umfasst nahezu alle farbig gestalteten Bildelemente und definiert eine Art Mittelstreifen, der sich nicht in Symmetrie entlang der Mittelsenkrechten des Bildes befindet, sondern

sich nahezu vollständig in der linken Bildhälfte abhebt.

Auf der Rückseite des Bildes findet sich isoliert am rechten oberen Bildrand ein farbiges Zeichenelement mit Schriftzug. Diese Struktur ist in der Planimetrie nicht einzubinden.

Bezieht man nun die Ergänzungen in die Analyse mit ein, so zeigt sich, dass diese die ursprüngliche Planimetrie in ihren Grundzügen kaum verändern. Allerdings verlieren einzelne Elemente an prägender Kraft, während andere klarer hervortreten. Deutlich planimetrisch wirken die zwei senkrecht verlaufenden Linien, die die Skizze in drei Bereiche untergliedern. Durch die Platzierung des ergänzenden Schriftzugs »allumfassend« »Religions-« »Unterricht« in der Blattmitte treten sowohl die Diagonale, die von links oben nach rechts unten verläuft, als auch die horizontale und die diagonale Linie in den Hintergrund, die



Abb. 8c: Planimetrie Schritte 3 und 4 [Jessica]



Abb. 8d: Planimetrie mit Ergänzungen [Jessica]

die Trapeze in Teiltrapeze untergliedern. Dennoch sind die Linienführungen im Bild weiter wirksam. Insgesamt erfährt das Bild durch die Erweiterungen eine strukturrelativierende Verdichtung. Im Vergleich zur Ursprungsdarstellung erfährt die untere Bildhälfte ein stärkeres Gewicht und eine inhaltliche Erweiterung, die über die Präzisierung einzelner Zeichen und Schriftelemente hinausgeht

5.2.4 Szenische Choreografie

Der Analyse der szenischen Choreografie wird von Beginn an die Gesamtzeichnung mit den ergänzten Elementen auf der Folie zugrunde gelegt. In den Ergänzungen zeigt sich eine größere szenische Dichte, insbesondere auch deshalb, weil in den Ergänzungen Bezüge deutlicher herausgearbeitet werden, indem Jessica Verbindungspfeile und Erläuterungen einfügt, so dass die räumliche Positionierung der Figuren und Zeichenelemente und ihrer Beziehung zueinander deutlicher als in der Ursprungszeichnung hervortritt.

Dominant ist sowohl in der ursprünglichen Zeichnung als auch in der Betrachtung der Skizze mit den Erweiterungen die Bildmitte, die durch rote Zeichen- und in der Ergänzung auch Schriftelemente besonders betont wird. Die zwei Figuren mit

roten Gewändern und der dreizeilige Schriftzug »allumfassend« »Religions-« »Unterricht« werden oben durch das blaue Zeichenelement »Schule« und unten durch das grüne Schriftelement »Aufzwingung« »einer Religion« eingerahmt. Diese dreifarbig ausgestaltete mittlere Bildbereich wirkt auf die überwiegend in Schwarz gehaltenen umgebenden Elemente strukturgebend und zentrierend. Einzelne Themenfelder werden mit Pfeilen in den mittleren Bildbereich hineingeführt, in anderen Fällen verweisen die Pfeile aus dem Mittelbereich hinaus. Die Pfeilrichtung ist dabei immer von links nach rechts, in einem Fall in beide Richtungen dargestellt.

In diesem Zusammenhang fällt auch auf, dass die Themenelemente im linken Bildbereich sehr schlicht untereinander gereiht sind, während im rechten Bildbereich mit mehr Farbe und mehr strukturgebenden Elementen wie Strichen, Pfeilen, Linien, Umrandungen und Farben gearbeitet wird. Es ist also von links nach rechts eine tiefere Differenzierung und Strukturierung auszumachen. Es lässt sich von einer Bewegung und Verdichtung von links nach rechts sprechen. Neben dieser horizontal verlaufenden szenischen Anordnung der Einzelelemente um die Bildmitte ist eine Ausgestaltung der Skizze auch von oben nach unten gegeben. An verschiedenen Stellen verweisen Trennstriche, Pfeile, eine senkrechte Linie und die Anordnung zweier Striche zu einem Trichter auf eine Leserichtung des Bildes von oben nach unten. Nur durch zwei einzelne Pfeile wird das Schema durchbrochen: durch den Pfeil, der ausgehend von dem Zeichenelement »Schule« nach rechts oben verweist und dadurch der planimetrischen Diagonale folgt, und durch einen Pfeil am unteren rechten Bildrand, der Bestandteil der späteren Ergänzungen im Zusammenhang mit dem Ziel von Weltreligionen ist und nach links oben deutet. Der letztgenannte Pfeil ist in doppelter Hinsicht markant, weil er auch der Leserichtung von links nach rechts in der durch Pfeile ausgestalteten Zentrierung um die Bildmitte entgegensteht.

5.2.5 Textreferenz und Gegenstandsreferenz

Anders als bei der Analyse der szenischen Choreografie werden für die ikonische Interpretation die Ursprungszeichnung und die Erweiterung erneut in zwei unterscheidbaren Interpretationsschritten analysiert. Ausgangspunkt der ursprünglichen Stegreifskizze ist sowohl in Jessicas Erzähl- und Zeichenverlauf als auch in der planimetrischen Gestaltung die in Form von vier Strichmännchen dargestellte Familie, innerhalb derer die Gestalt der Mutter Hervorhebung findet.

Hiervon ausgehend verläuft eine Bilddiagonale in das Zentrum der Skizze, in dem zwei rotgewandete Strichmännchen auch gestalterisch zum Bildmittelpunkt avancieren. Es handelt sich hier um Ministrant:innen. Das geht zeichnerisch aus der Beziehungsstruktur zur Heimatpfarrei hervor und ist im Erzählprozess eindeutig belegt (vgl. Interviewtext Jessica, S 60–67; 93 f.). Farblich stechen zudem die Themenfelder »Beten lernen«, »Schule« und »Geschenke zu Weihnachten und Ostern« heraus. Auf

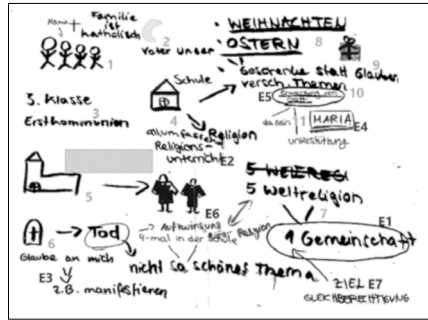


Abb. 9: Szenische Choreografie [Jessica]

fällig ist, dass es sich hierbei um Aneignungsfelder sowohl in der Ausweitung praktischer Möglichkeiten als auch in der Erweiterung klassischer Handlungsräume und in der Vernetzung von interaktionistischen und kognitiven Handlungsräumen handelt und damit um eher konkrete Aneignungskategorien, das heißt, kognitive Aneignungsmomente sind in der Bildkomposition mit einer Ausnahme, dem Geschenk, in Schwarz gehalten.

In der Betrachtung der schwarzen Zeichen- und Schriftelemente wird deutlich, dass es sich nicht um ausschließlich kognitiv orientierte Aneignungsfelder handelt. Beispielsweise verweist die Darstellung der Heimatkirche gleichzeitig auf eine Erweiterung eines Handlungsraumes im klassischen Sinn und auf eine Erweiterung im Feld interaktionistischer Handlungsräume. Beiden Kategorien lässt sich auch die Thematik zuordnen, die durch den der Schriftzug »3. Klasse« »Erstkommunion« benannt ist. Auffallend ist, dass das interaktionistisch und klassisch räumlich geprägte Feld in der Skizze eine durch die Planimetrie eindeutig abgrenzbare Fläche beschreibt. Es handelt sich um das Rechteck, dass durch die linke Bildecke, die horizontale und die zweite senkrechte Linie definiert ist. Während der unterhalb der Diagonale liegende rechteckige Bereich dezidiert kirchliche Handlungsräume beinhaltet, sind mit Schule und dem Erlernen des Gebets im Zusammenhang mit Familienstrukturen oberhalb der Diagonale Handlungsräume dargestellt, die den typischen Alltagsräumen von Kindern und Jugendlichen entsprechen. Zeichnerisch stehen also die kirchlichen Handlungsräume ebenso wie die alltäglichen Handlungsräume in unmittelbarer Nähe zum familiären Ausgangsort der Zeichnung. Je weiter man sich in der Betrachtung der Zeichnung von diesem Ausgangspunkt in der linken oberen Bildecke wegbewegt, desto abstrakter werden die Aneignungskategorien, die mit den Zeichenelementen in Verbindung stehen, wobei die Verläufe in die untere linke Ecke (Thema Tod) und die obere rechte Ecke (Thema Feiertage und Geschenke) jeweils noch deutliche persönliche Relevanz aufzeigen, während die mit größtem Abstand zum familiären Ausgangspunkt in der rechten unteren Ecke dargestellten Inhalte auch den am meisten erweiterten religiösen Raum der Erzählung versinnbildlicht – den rein kognitivistischen Handlungsraum der Weltreligionen.

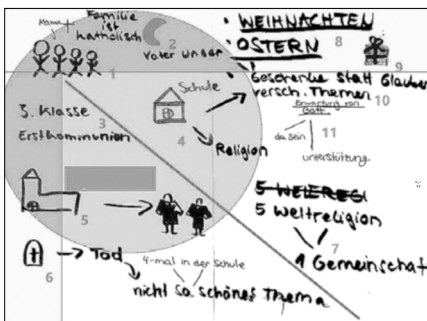


Abb. 10a: Aneignungsräume ursprünglich
[Jessica]



Abb. 10b: Aneignungsräume mit Erweiterung
[Jessica]

Bezieht man nun die Erweiterung der Stegreifsskizze mit ein, dann lässt sich feststellen, dass diese vornehmlich aus Hervorhebung bereits bestehender Schrift- und Zeichenelemente besteht. Eine Engführung des Handlungsraumes Schule wird durch

den roten und in der Bildmitte positionierten Schriftzug »allumfassend« »Religions-« »Unterricht« erzielt und gleichzeitig in seiner Relevanz betont. Alle als bedeutsam markierten Themen, »Tod«, »Gemeinschaft und Gleichberechtigung der Weltreligionen« und »Erwartungen gegenüber Gott« sind dem interaktionistisch und kognitiv geprägten gruppenübergreifenden Religionsunterricht zuzuschreiben. Die Beschäftigung mit den Themen selbst entspricht dabei einer Erweiterung von Handlungsräumen in kognitivistischer Hinsicht. Das zeigt sich auch daran, dass die Themen fast ausschließlich durch Schriftzüge und Strukturierungselemente versinnbildlicht werden. Für Jessica ist demnach in ihrem Aneignungsprozess die kognitive Auseinandersetzung mit Themen religiösen Gehalts besonders bedeutsam.

Neben dieser grundsätzlichen Deutung der Erweiterung im Interviewverlauf sind hinzugefügte Einzelelemente nicht zu vernachlässigen. Es handelt sich um die als strukturierten Schriftelemente dargestellte Thematik des »Glaubens an sich selbst«, des »Vorbilds Maria« und des »Zwangs in Religionen«. Diese drei Themen zeigen einen unmittelbaren Persönlichkeitsbezug an und sind Ausdruck bestimmter, gegenwärtiger Alltagstheorien von Jessica. Maria ist in Jessicas Augen eine emanzipierte und mündige Identifikationsfigur im Glauben, Glauben ist für Jessica mehr als religiöser Glaube und hat auch zum Ziel, den Glauben an sich selbst zu stärken, das Selbstbewusstsein zu stärken. Religiöse Identität kann nicht aufgezwungen werden und ist insbesondere in Jessicas Fall kein Produkt von Zwang, sondern entspringt ihrem eigenen Willen, Handeln und Entscheiden. Auch der Schriftzug »Ziel« »Gleichberechtigung« im Zusammenhang mit dem Thema »Weltreligionen« in der rechten unteren Bildecke ist Bestandteil von Jessicas Religionsverständnis: Religionen sind kein Selbstzweck, sondern sollen einem guten Miteinander der Menschen dienen. Es zeigt sich hier, dass das Durchdenken religiöser Themen tatsächlich Einfluss auf Jessicas Religiosität nimmt. Die angesprochenen Ergänzungen heben nicht nur hervor, was aus Jessicas eigener Sicht in ihrer Aneignung besonders bedeutsam ist, sie zeigen auch an, inwiefern persönliche Bedeutung besteht. Die genannten Aspekte in Jessicas Alltagstheorien tragen eine teils gesellschaftsethisch, teils entwicklungspsychologisch ermächtigende Funktion und unterstehen dem Ziel, ein individuell verantwortetes gelingendes Leben zu beschreiten. In den Ergänzungen, die Jessica im weiteren Interviewverlauf an ihrer Skizze vornimmt, schlägt sich Folgendes nieder: Kognitive Theorien erfahren in Jessicas Denken eine konkrete Anwendung auf das eigene Leben.

Diese Form eines Quelltextes dient im Weiteren für den Vergleich von biografischen Landkarten. In der sich anschließenden komparativen Analyse der Karten geraten sowohl auf ikonografischer als auch auf formaler Ebene Besonderheiten in den Blick, die ohne Vergleichshorizont nicht augenfällig sind. Einen Einblick in die komparative Analyse und die Triangulation von Bild- und Textebene bietet die Darstellung der Forschungsergebnisse im folgenden Kapitel.

6. Modellierung von Aneignung

Das vorliegende Kapitel stellt den Kern der vorliegenden Forschungsarbeit dar. Hier werden die Befunde der Interview- und Bildanalysen in ihrem Ergebnis vorgestellt. Dieses Ergebnis besteht in der Modellierung religiöser Aneignung als Prozessgeschehen in Abhängigkeit von sechs Parametern. Diese Parameter werden zunächst an dem Textmaterial aus dem Interview mit Julia entfaltet. Im Hinzuziehen der Stegreifskizze finden sie einen Beleg auf zeichnerischer Ebene. Im weiteren Verlauf des Kapitels wird jeder der Prozessparameter dann an unterschiedlichen Fällen auf Text- und Bildebene entfaltet und differenziert. Dadurch wird sichtbar, dass innerhalb eines Orientierungsrahmens fallspezifisch unterschiedliche Orientierungsschemata zur Anwendung gelangen. Anders ausgedrückt: Es gelangen in diesem Kapitel die Orientierungsmuster zur Darstellung, wobei diese nach der Art der Orientierungsahmen gegliedert werden. Auf diese Weise wird deutlich, wie individuell die untersuchten Aneignungsprozesse innerhalb der genannten Rahmen verlaufen und durch welche Faktoren und Techniken sie beeinflusst sind.

6.1 Prozessparameter der religiösen Aneignung

Die Auswertung der Interviewtexte nach der dokumentarischen Methode legt Orientierungsrahmen frei, die in übergeordneter Weise die Aneignung betreffen. Sie können als Parameter eines Prozesses betrachtet werden, in dem sich Aneignung vollzieht. Prozessparameter sind also zu den Aneignungsprozessen gehörende Orientierungsrahmen und beeinflussen gleichzeitig den Prozessverlauf der Aneignung. Sie wurden aus dem empirischen Material in der Triangulation von Text- und Bildinterpretation im Sinne der Grounded Theory (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 190–223) gewonnen und zu Kenngrößen abstrahiert. Als solche sind sie nicht deduktiv aus einer Theorie von Aneignung abgeleitet, sondern von dieser lediglich informiert. Anhand des Interviewtextes im Fall Julia werden die Prozessparameter Linearisierung, Verortung, Verbindung, Unterscheidung, Aushandlung und Entscheidung eingeführt.

6.1.1 Prozessparameter auf Textebene

Julia reagiert auf die Zeichen- und Erzählaufforderung zu Beginn des Interviews, indem sie zunächst eine Zeichnung anfertigt. Erst als sie damit fertig ist, beginnt sie zu erzählen. Die ersten Sätze ihrer Erzählung sind folgende:

Ja, also angefangen hat es, weil ich bin sehr christlich aufgewachsen, also nicht sehr, aber (-) meine Eltern glauben einfach an Gott und die Bibel. Und deswegen bin ich auch so aufgewachsen, hab auch die Bibel als Kind vorgelesen bekommen und bin auch schon immer hier in die Kirche gegangen. Und das ist einfach meine Kindheit und bin eben so gläubig aufgewachsen. Und hab dann den Glauben auch behalten und hab früher auch schon (-) eine sehr (-) mich sehr wohl gefühlt, wenn ich irgendwie zu Gott geredet hab oder eben zu einer Per, Person oben [Mhm.] oder zu einer höheren Macht. Und, ähm, jetzt ist es so, dass ich da meinen (-) bisschen eigenen Glauben mir erstellt habe. Ähm, die Hand soll so Gott sein und das andere ist so ein bisschen verschwommen, weil ich eben nicht genau weiß, was es ist, aber es bringt mir einfach sehr viel Glück und lässt mein Lachen immer so da sein. (-) Und genau. [Ja, voll, schön.] Und das da soll so sein, so (-) einfach sehr positive Energie und so, dass man zusammengehört (Interviewtext Julia, 17–28).

Dieser erste Erzählabschnitt ist zunächst durch Orientierungsschemata geprägt, die sich auf die Rolle der Eltern beziehen. Sie bestehen in der Bemessung des Christseins der Eltern und einer einordnenden Bezugnahme ihrer Vermittlungsfunktion. Auch Orientierungsschemata, die den Glauben betreffen, werden in der Eingangssequenz aufgerufen. Glaube wird als ein subjektiv vermitteltes Gut betrachtet, das man behalten oder ablegen kann und dessen Gehalt individuell veränderbar ist. Zudem sind der Erhalt des Glaubens und die Anpassung von Glaubensgehalten in einem zweckrationalen Sinne an positive Emotionen, an ein Streben nach Glücksempfinden gebunden. Dieses Glücksempfinden wird, als Beziehungsgeschehen in Bezug auf transzendente Wirkmächte, konkret in Bezug auf Gott und eine andere, nicht näher bestimmte Größe, gefasst. Julia gestaltet ihren Erzählanfang als einen Überblick über den Verlauf ihrer Entwicklung und damit als Überblick über den Verlauf ihrer beginnenden Erzählung. Dadurch gibt sie ihrer Erzählung von Beginn an eine Gestalt. Indem sie Kernthemen benennt, legt sie die Inhalte fest, die später einer detaillierten Ausführung bedürfen. Gleichzeitig selektiert sie bereits an dieser Stelle, welche Erfahrungen für die erzählte Entwicklung relevant werden und welche nicht. Diese Festlegung ist ein Charakteristikum narrativer Interviewerzählungen, das durch Schütze erforscht und mit der begrifflichen Dreifaltigkeit von Gestaltungszwang, Detailierungszwang und Kondensierungszwang systematisch erfasst ist (vgl. Bohnsack, 2021, S. 97 f.). Das Herstellen einer Kohärenz in der Erzählung ist demnach kein Orientierungsrahmen, der spezifisch religiöse Aneignungserzählungen orientiert. Bedeutsam ist die Kohärenzkonstruktion hier deshalb, weil sie sich nicht allein auf die Erzählung, sondern auch auf die Rekonstruktion der eigentlichen religiösen Entwicklung bezieht. Die Entwicklung erfährt eine *Linearisierung*, die das Aneignungsgeschehen in Abgrenzung gegenüber dem Erziehungshandeln der Eltern zu einer selbstreferenziellen Entwicklung erhebt, die in der Entfaltung einer eigenen Vorstellung von Gott beziehungsweise von transzendenten Wirkmächten besteht und an deren Beginn die Wahrnehmung von positiven Empfindungen in Bezug auf Gott steht. Die Linearisierung wird als Orientierungsrahmen demnach auf zwei Ebenen wirksam: Auf der einen Ebene erzählt Julia ihre Geschichte als Geschich-

te der Ablösung von elterlichen beziehungsweise übernommenen Vorstellungen, auf der anderen Ebene linearisiert sie ihre Erzählung, indem sie den Wandel ihres Gottesbildes zur zentralen Bezugsgröße ihrer Entwicklungsgeschichte erhebt. In dieser Setzung spiegeln sich die in Kapitel vier erwähnte sozial vermittelte Gebrauchsvergegenständlichung und Wertvergegenständlichung: Es wird nicht nur deutlich, warum bestimmte Gegenstände und Situationen zu Kernelementen der Erzählung und reflektierten Entwicklung werden, sondern auch warum andere Gegenstandsbereiche in Julias Erzählung gegenüber anderen Fällen eine Vernachlässigung erfahren.

Im eigentlichen Sinne ist die Linearisierung ein Orientierungsrahmen der Rekonstruktion des religiösen Aneignungsprozesses und nicht des Aneignungsprozesses selbst. Insofern er aber einen Blick auf paradigmatische Setzungen eröffnet, die Julias Aneignungsdenken und -handeln betreffen, kann davon ausgegangen werden, dass auch das Aneignungshandeln selbst durch ihn gerahmt wird. In diesem Sinne ist der Orientierungsrahmen Linearisierung auch als Prozessparameter zu verstehen: Er ist eine Kenngröße oder ein Einflussfaktor, der Bestandteil des Entwicklungsprozesses ist und diesen beeinflusst. Als solcher Einflussfaktor ist er auch in anderen Erzählungen wirksam. Linearisierung lässt sich als Prozessparameter der religiösen Aneignung definieren, der als Orientierungsrahmen der Erzählgestaltung fungiert: Die Linearisierung orientiert die Entwicklungslogik, innerhalb derer Stationen religiöser Aneignung erinnert und miteinander verbunden werden, und ermöglicht Rückschlüsse auf die identitäts-narrativen Zwänge der tatsächlich erfolgten Entwicklung.

Es klingt in der Eingangssequenz bereits an, dass Julia insofern religiös erzogen wird, als dass sie aus der Bibel vorgelesen bekommt und mit ihren Eltern regelmäßig den Gottesdienst besucht. Spezifische Glaubenssituationen aus der frühen Kindheit finden in Julias Erzählung keinen Eingang, weil ihre Darstellung im Zuge der Linearisierung auf die Entwicklung ihres Gottesverständnisses zustrebt. In der späteren Interviewphase der leitfadengestützten Nachfragen antwortet Julia darauf, ob es Personen gebe, die in Bezug auf ihren Glauben für sie besonders wichtig seien:

Ähm, und ich würde sagen, ähm, wahrscheinlich mein Vater, weil der ist doch noch einmal gläubiger als meine Mutter. Und der hat mir auch immer früher aus der Bibel vorgelesen, aber er hat mir auch immer gesagt, es ist ok, wenn ich auch an etwas anderes glaube. [Mhm.] Aber hat eben so (-) ähm, aufgezogen, aber es ist auch ok, wenn ich an was anderes glaube. Und meine Mutter ist auch extra (-), ähm, zum katholischen Glauben gewechselt, weil sie eben auch mit uns dann immer geweiht werden wollte und so. Und das (-) hat mich auch sehr glücklich gemacht (Interviewtext Julia, 218–223).

Die gegebene Argumentation lässt verschiedene Orientierungsschemata zur Bedeutsamkeit von religiösen Autoritäten in der Entwicklung hervortreten. So wird in der Darstellung des Vaters deutlich, dass Julia in ihrer Entwicklung Maß nimmt an religiöser Autorität und diese an Gläubigkeit und religiösem Erziehungshandeln festmacht. Woran die Gläubigkeit des Vaters bemessen wird, bleibt dabei offen. Auch dass eine gemeinschaftliche Glaubenspraxis durch die Konfessionszugehörigkeit legitimiert ist und somit kirchliches Recht Autorität besitzt, stellt in diesem Zusammenhang ein Orientierungsschema dar.

Die Bedeutsamkeit von Personen in der Glaubensentwicklung ist demnach an Formen von Autorität rückgebunden. Dass Julia das Erziehungshandeln bereits ein-

gangs erwähnt (Interviewtext Julia, 17–28) und im Weiteren auf diese Weise präzisiert, macht deutlich, vor welchem Hintergrund sich ihre selbstreferenzielle (Weiter-) Entwicklung vollzieht. Hier handelt es sich um eine sozialisatorischen Rahmung, die über die Vermittlungstätigkeit der Familie transportiert und vom Aneignungssubjekt internalisiert wird. Den Aneignungsprozess als Ganzes betreffend wird hier der Orientierungsrahmen *Verortung* wirksam.

Auch in anderen Interviewtexten spiegelt sich *Verortung* weniger in Erzählungen als in der Benennung von Praktiken, Ereignissen und Erfahrungen der frühen Kindheit. Hierin besteht ein Wesensmerkmal des Orientierungsrahmens *Verortung*, denn sie vollzieht sich im Bezugnehmen auf Transmissionssituationen (vgl. Bisin & Verdier, 2011). Sofern es sich dabei nicht um Transmissionen von Praktiken handelt, sind die Situationen nicht durch das aktive Tun der Empfänger:innen gekennzeichnet und werden deshalb weder reflexiv erfahren, noch in Erzählform erinnert.

Der Orientierungsrahmen *Verortung* ist insofern als Prozessparameter zu verstehen, als dass er paradigmatische Setzungen impliziert. Diese beziehen sich nicht wie im Fall des Linearisierungsparameters auf die Kohärenz der Entwicklung, sondern auf die Exklusivität religiöser Wahrheitsansprüche und die Möglichkeit subjektiver Eintragungen in von Autoritäten vermittelte Gehalte. Konkret liegt Julias Glaubensentwicklung zugrunde, dass kirchliches Recht und letztlich die katholische Kirche eine zentrale Autorität in Bezug auf Glauben und Religiosität sind. Dies ist umso mehr der Fall, als sich unter ihrer Verfasstheit die Glaubenspraxis der Familie in einem positiv empfundenen Sinn formiert. Julias Glaubensentwicklung liegt demzufolge zugrunde, dass die Anerkennung katholischer Glaubensgehalte und -praktiken die familiäre Bindung unterstützt, bisweilen sogar stärkt, aber eine subjektive Prüfung dieser Gehalte und Praktiken im Hinblick auf die eigenen religiösen Empfindungen und Vorstellungen sanktionsfrei und ergebnisoffen möglich ist. Zusammenfassend lässt sich *Verortung* als Prozessparameter der religiösen Aneignung definieren, der als Orientierungsrahmen in einer Phasenverschiebung von einem »Sozialisiertwerden« zu einem »Sich-Sozialisieren« fungiert. *Verortung* orientiert die Präferenzsetzung im Hinblick auf Dimensionen, die in der unmittelbaren Umwelt als religiös gelten, und sie orientiert das Maß an persönlicher Trägheit (vgl. Kapitel 2.1.3; S. 30) gegenüber einem Wandel dieser Präferenzen.

Kommen in den Prozessparametern Linearisierung und *Verortung* vor allem solche Orientierungsschemata zum Tragen, die sich auf das Wirken der Eltern und die Familie beziehen, so markiert Julia im Folgenden eine Glaubenssituation aus der Kindheit insofern als besonders, als in ihr dezidiert nicht die elterliche Anleitung oder Praxis, sondern die Neugier gegenüber einer eigenen Erfahrung aus sich selbst und für sich selbst den Ausschlag gibt. Hierin wird ein dritter Prozessparameter, der der *Verbindung* wirksam. Julia erzählt von einer Situation, in der sie bedingt durch eine schulische Belastungssituation in ihrem Kinderzimmer vor einem Fenster den Versuch unternimmt, in der formal erlernten Praxis des Betens eine Beziehung zu Gott wahrzunehmen. Als Aneignungsgegenstand fungiert das personale Gottesbild, das im individuellen Beziehungsgeschehen zwischen Mensch und Gott wirksam wird. Julias Aneignungstätigkeit besteht dabei im Gebet, dessen Praktik ihr im familiären Rahmen vermittelt wurde, und in einer besonderen Form von Wahrnehmung, die aus einem Eigeninteresse resultiert. Das Motiv, das dieses Eigeninteresse leitet, legt Julia nicht offen, es steht aber in inhaltlicher Nähe zum Umgang mit Stresserfahrungen.

B: Ich glaube, es gab ein Erlebnis, da war ich so zehn oder so, wo es eben diesen einen Punkt gab. Ich glaube das war nicht nur ein Erlebnis, sondern so einfach, da gab es so einen Punkt, da war ich so (-), nicht, dass es nur von meinen Eltern kam, sondern auch von mir. So, wo ich so umgedacht habe.

I: Kannst du dich an den Moment erinnern, oder kannst du [Ja.], magst du mir davon erzählen, oder nicht?

B: Ja, also, ich weiß noch, wie ich so da. Ich habe relativ große Fenster. Ich weiß noch, wo, wie ich so da lag und ich war einfach ein bisschen gestresst, glaube ich, wegen Schule auch, obwohl ich so klein war (schmunzelt). Und dann, ähm, war ich einfach so: »Hm, vielleicht soll ich es auch mal ausprobieren, so bisschen besser so zu Gott so wirklich zu reden und nicht einfach nur hinzuknien und an nicht wirklich was denken.« Ähm, und hab dann einfach ein bisschen so (-) mit ihm geredet, irgendwie, oder auch einfach mit etwas da oben geredet. Und das hat mir echt einfach, das hat, ähm, so gemacht, dass ich mich wohl fühle und mir geholfen (Interviewtext Julia, 52–58).

Als Orientierungsschema tritt in der Erzählung zunächst die auf die Entwicklungspsychologie rekurrierende Vorstellung von einer zunehmenden Eigenständigkeit in der Gestaltung der Alltagspraxis hervor. Das wird daran erkennbar, dass Julia nicht das einzelne Erlebnis als entscheidend markiert, sondern von einem Punkt der Entwicklung, von einer distinkten Zeit des Umdenkens spricht. Dem liegt die recht einfache Vorstellung zugrunde, dass Lebensphasen, die am Lebensalter orientiert sind, an je eigene Entwicklungsfähigkeiten und -aufgaben gebunden sind. Legt man beispielsweise Piagets Stufenmodell der kognitiven Entwicklung zugrunde, befindet sich Julia im Alter von zehn Jahren in der konkret-operationalen Phase, in der ihr Denken flexibler und beweglicher wird und sie in die Lage versetzt, von beobachtbaren Abläufen zu einem verinnerlichten Handeln zu gelangen (vgl. Bovenschen et al., 2020, S. 7).

Darüber zeigt sich als Orientierungsschema, dass Stress- und Belastungssituationen im Zusammenhang mit Schule eher in einem fortgeschrittenen Alter, als in der Grundschulzeit erwartet werden. Auch hierin ist ein Bezug auf Entwicklung im Sinne einer Komplexitätssteigerung der Alltagspraxis gegeben.

Hinsichtlich der religiösen Aneignung ist von Interesse, dass Julia eine Unterscheidung zwischen einer formal ausgeführten Praxis und einer innerlich vollzogenen Praxis vornimmt, wobei die formal ausgeführte Praxis in der Einnahme einer bestimmten Körperhaltung besteht, während die innerlich vollzogene Praxis in der Öffnung des Selbst gegeben ist, das das Eigene zur Sprache bringt. Julia legt mit der Bewertung durch das Wort »besser« eine Bemessung der Qualität religiöser Praxis zugrunde. Der Grad der persönlichen Involviertheit wird als Maß für die Ernsthaftigkeit des Betens wirksam.

Diese persönliche Involviertheit ist in Julias Erzählung an einen achtsam wahrgenommenen Moment des Für-Sich-Seins gebunden. Beide Elemente, die Wahrnehmung und das Alleinsein, sind Orientierungsschemata, die in Bezug zu der persönlichen Involviertheit stehen und damit den Qualitätsanspruch eigener Frömmigkeit orientieren.

Die Entwicklungslinien von einer elterlich orientierten zu einer selbstbestimmten Gebetspraxis sowie von einer formalen zu einer innerlich vollzogenen Frömmigkeit fungieren als Kennzeichen der Qualitätssteigerung der eigenen Religiosität und voll-

ziehen sich innerhalb des Orientierungsrahmens Verbindung. Julia erfährt Bindung durch die Wahrnehmung des Selbst und der eigenen Empfindung in einer Bezogenheit auf ein religiös konnotiertes Gegenüber. Diese Bindung ist insofern auch eine Verbindung, als dass sie auf Julia und ihr Erleben rückwirkt, indem sie sich positiv auf ihr Befinden auswirkt. Dadurch verändert sich nicht nur das Erleben in der Ausgangssituation, sondern Julia wird auch in die Lage versetzt, fortan der eigenen Erfahrung Autorität in religiösen Belangen zuzuschreiben. Darin wird bereits offenbar, inwiefern der Orientierungsrahmen Verbindung als Prozessparameter fungiert. Ist Verbundenheit einmal hergestellt, so birgt sie den Charakter eines Bündnisses und bleibt in diesem Sinne wirksam. Eine einmal erlebte Verbundenheit im oder mit dem Glauben kommt einer Erfahrung gleich, die dem Glauben über die familiäre Setzung hinaus Berechtigung erteilt und das Subjekt zur Autorität des eigenen Glaubenslebens erhebt. Verbundenheit orientiert die religiöse Entwicklung in verschiedenen Phasen. In Julias Fall fällt eine erste Phase der Orientierung an Verbundenheit in die Zeitspanne um die Erstkommunion, in der sich auch die dargelegte Gebetssituation ereignet. Dass sie sich darüber bewusst ist, zeigt sich an der folgenden Aussage:

Ja, also erst einmal die Kommunion. Das war ungefähr bei dem Moment [zeigt auf die Zeichnung], da habe ich mich wirklich sehr verbunden zu Gott gefühlt. [Mhm.] Und es war auch sehr schön und ich hab mich da auch sehr wohl gefühlt (Interviewtext Julia, 130–132).

Eine weitere Phase der Orientierung an Verbundenheit wird von Julia nicht bewusst in den entsprechenden Zusammenhang eingeordnet und ereignet sich im Jugendalter in zeitlicher Nähe zur Firmung. Die Erzählung darüber ist in der Phase einer Glaubenskrise situiert. Vermittelt durch das Angebot eines Geschäfts, das Kristalle verkauft und dem esoterischen Spektrum zugeordnet werden kann, eignet sich Julia Glaubensgehalte an, die sich auf die Präsenz von Energien in der Welt beziehen und an die Wirkkraft von Kristallen gebunden sind. Die vorherrschende Aneignungstätigkeit besteht in der Informationseinholung und in einer ganzheitlich orientierten, das heißt sowohl kognitiv als auch sinnlich-emotional orientierten Befassung mit den genannten Gegenständen. Konkret erzählt Julia:

Und dann habe ich auch mal angefangen, in so einen Kristallladen zu gehen. Dann habe ich mir, ähm (-), hab ich das Gefühl gehabt, also, dass es mir auch sehr geholfen hat, als ich dann meinen ersten Kristall bekommen habe. Hab mich dann auch (-) näher darüber informiert und jetzt auch angefangen so, Kristalle zu tragen und das macht ich einfach sehr glücklich und (-) ich fühle mich wohl dabei. [Mhm.] Und deswegen (-) habe ich das Gefühl, es ist trotzdem noch mit Gott zusammen (Interviewtext Julia, 82–86).

Als Orientierungsschema zeigt sich in dieser Passage vordergründig eine zweckrationale Haltung gegenüber dem Glauben an die Wirksamkeit von »Kristallen«, Edelsteinen und Mineralien. Dennoch geht es für Julia hier um mehr. Dass das Tragen von Kristallen Julia ein positives Gefühl vermittelt, steht in Abhängigkeit zu den Informationen, die sie über Kristalle gesammelt hat. Die Nützlichkeit des Kristallglaubens vollzieht sich vor dem Hintergrund einer Sinnhaftigkeit, die über das Sichtbare hinaus verweist. Julia orientiert ihr Handeln an der Suche nach alternativen Transzendenzbezügen. Die Legitimation ihrer Bezugnahme erfolgt anhand der eigenen

Wahrnehmung und Bewertung, wie hilfreich sich die Glaubenspraxis in Alltagssituationen auswirkt. Demnach ist die Wahrnehmbarkeit von Transzendenz ein weiteres Orientierungsschema. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang auch, dass Julia das Wohlgefühl, das sie mit der Wirkkraft der Kristalle verbindet, in Assoziation mit Gott bringt. In der Verknüpfung von Gottgläubigkeit und Wohlgefühl mit Transzendenzbezug besteht ein weiteres Orientierungsschema. Es steht mit dem Prozessparameter der Verbindung insofern in Zusammenhang, als dass sich darin die Verbundenheit auswirkt, die Julia in ihrer Grundschulzeit gegenüber Gott erfahren hat.

Gleichzeitig folgt auch die Aufnahme des Kristallglaubens selbst dem Orientierungsrahmen der Verbindung. In der jetzigen Phase erfährt Julia Verbindung mit Energien, wie schon zuvor mit Gott. Konstituierend ist damals wie jetzt die Auseinandersetzung mit sich selbst, wobei die Verbundenheit nun nicht mehr nur in ungestörter Atmosphäre, sondern auch in Alltagssituationen wahrgenommen werden kann. Wie schon die Verbundenheit mit Gott äußert sich die Verbundenheit mit Energien in einer positiven Grundstimmung. Inwiefern Verbindung ein Prozessparameter ist, zeigt sich ebenfalls auch hier: Dass die Verbundenheit mit Energien durch Kristalle die weitere religiöse Aneignung beeinflusst, klingt in der Textpassage darin an, dass das durch die Kristalle vermittelte Verbundenheitsgefühl auf Julias Verbundenheit mit Gott rückwirkt.

Zusammenfassend ist der Orientierungsrahmen Verbindung immer dann gegeben, wenn ein Individuum über einen Akt der Bewusstmachung oder -werdung eine persönliche Bezogenheit auf ein (transzendentes) Gegenüber herstellt und diese Bezogenheit längerfristig als Verbundenheit in die eigene Lebenspraxis integriert, indem es sich auf die Wirksamkeit der Beziehung beruft. Verbindung ist also insofern ein Prozessparameter der religiösen Aneignung, als dass sie als Orientierungsrahmen zwischen einer Phase der familiär vollzogenen Religiosität und einer Phase der individuell vollzogenen Religiosität fungiert. Verbindung orientiert die Priorisierung religiöser Gegenstände und die damit einhergehende Bedeutungszuschreibung.

Sobald der Erfahrungsraum über die Familie erweitert wird und eigene Wahrnehmung über kognitive Auseinandersetzungen und Deutungen in das Weltverstehen integriert werden, geschieht dies nicht nur im Rahmen von Verbindung, sondern auch im Rahmen von *Unterscheidung*. In Julias Eingangserzählung findet sich die folgende Passage, die zunächst einmal grundsätzlich nachzeichnet, dass ihre Glaubensbiografie auch durch eine Phase der Gottferne mitbestimmt ist. Eine dezidiert situative Festlegung findet im Zuge dessen zunächst nicht statt. Eine rahmende Situation kann aber grob nachgezeichnet werden: Julia beschäftigt sich außerkirchlich mit aktuellen gesellschaftlichen Diskursen und gewinnt eine Haltung ihnen gegenüber. Sie schreibt dem Wert der Gleichberechtigung in Bezug auf sexuelle Orientierungen eine hohe Bedeutung zu und möchte ihr eigenes Handeln an diesem ausrichten. Schließlich macht sie die Erfahrung, dass das Lehramt der katholischen Kirche den Wert der Gleichberechtigung in Bezug auf sexuelle Orientierungen negiert.

Ja, ich glaube erst einmal habe ich angefangen, mich erst einmal ein bisschen von Gott wegzubewegen. Da ich mehr in (-) so Thema Gleichberechtigung und all dies so reingekommen in und ähm (-), dann auch mitgekriegt habe, dass die katholische Kirche zu etwas, sowas, sehr homophob ist und so etwas. Und dann habe ich eben erst einmal angefangen, mich von Gott wegzubewegen (Interviewtext Julia, 63–66).

Ein Orientierungsschema der religiösen Entwicklung, das Julias Haltung in diesem Zusammenhang zugrunde liegt, besteht darin, dass es verschiedene Grade der Gottesnähe beziehungsweise Gottesferne gibt und dass diese durch einen zumindest teilweise selbstbestimmten Akt realisiert werden können. Zudem zeigt sich als Orientierungsschema, dass die Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen prozesshaft an die eigene Entwicklung gebunden ist. An der Tatsache, dass die Diskrepanz zwischen der eigenen Anschauung und dem kirchlichen Lehramt in einer Wegbewegung von Gott mündet, wird zudem sichtbar, dass Kirche und Gottesglaube in Julias Verständnis in einer sehr engen Konnektivität zueinander stehen. Als Orientierungsschema kann gefasst werden: Die kirchliche Autorität wird als so große und durchaus göttliche Autorität angesehen, dass ein Widerspruch zu ihr eine Verminderung der Gottesnähe erfordert.

Die Phase der Gottferne vollzieht sich vor dem Horizont einer Differenz zwischen der eigenen, gesellschaftlich rückgebundenen Werterhaltung und dem Wertegerüst des kirchlichen Lehramts. Das Erkennen und Erfahren von Differenz markiert nicht nur in diesem Zusammenhang den Orientierungsrahmen der Unterscheidung. Zur Präzisierung dieses Orientierungsrahmens werden weitere Interviewpassagen herangezogen.

Im weiteren Verlauf des Interviews ergeht die Bitte an Julia, genauer von der eingangs dargestellten Auseinandersetzung mit der Kirche zu erzählen. Nun knüpft sie ihre Erzählung an eine konkrete Situation im Rahmen eines Pfarrfestes. Dort kommt sie mit älteren Gemeindemitgliedern ins Gespräch und Julia reagiert auf Äußerungen, die dort in Bezug auf Homosexualität getätigt werden, so dass es zu einer Diskussion kommt. Diese nimmt sie zum Anlass, um sich mit lehramtlichen Aussagen der Kirche zu beschäftigen. Der Aneignungsgegenstand, der hier relevant wird, ist das Lehramt der katholischen Kirche, das sich in den Aussagen und Haltungen älterer Gemeindemitglieder niederschlägt. Diese Gemeindemitglieder fungieren demnach als Vermittler:innen des Gegenstands. Die Aneignungstätigkeit besteht zunächst in der diskursiven Auseinandersetzung und im Weiteren in der Einholung von Informationen.

Ähm, als ich angefangen habe, ich war schon immer hier so in Festen, war ich schon immer dabei und dann kam halt auch das alte, wo man auch mit den älteren, ähm, Leuten halt mal so geredet hat und dann haben die halt manchmal auch so kritische Sachen gesagt, wo ich dann auch schon mit denen diskutiert habe und dann bin ich mal (-), hab mich mehr informiert und dann bin ich zu dem Gedanken gekommen, vielleicht liegt es ja an der katholischen Kirche und an diesem traditionellen Denken, was die Kirche doch sehr oft hat (Interviewtext Julia, 109–114).

Hier tritt Julias Haltung hervor, abweichende Meinungen auch gegenüber älteren Menschen artikulieren und behaupten zu wollen. Daraus lässt sich ein Orientierungsschema ableiten, das gesellschaftliche Wertorientierung prinzipiell als Aushandlungsgegenstand begreift. Weitere Schemata bestehen in der Identifikation einer homophoben Position mit Traditionalismus, in der Identifikation einer älteren Generation mit Traditionalismus sowie in der Feststellung der Nähe zwischen Kirche in einem allgemeinen Sinne und Traditionalismus. Übergeordnet wird hier kirchenbezogen ein Diskurs zwischen Moderne und Tradition orientierend rezipiert.

Die Differenzierungen zwischen der eigenen Position und der Position der anderen, zwischen der jungen Generation und der alten, zwischen der Tradition und der Moderne haben eine trennende Wirkung und folgen dem Orientierungsrahmen der Unterscheidung. Dieser Orientierungsrahmen ist darin wirksam, dass Julia sich einem von mindestens zwei Polen des Diskurses dezidiert zugehörig fühlt. Sie erfährt sich und ihre Meinung in Unterschiedenheit zu anderen Personen und Positionen.

Als Julia nach Phasen des Zweifelns an Glaube, Religion und Kirche gefragt wird, kommt die beschriebene Unterscheidung nochmals zur Sprache. Hier wird deutlich, welch weitreichende Konsequenzen sie mit sich bringt. Julia nimmt nun Bezug auf ihre Firmung. Sie ist der Gegenstand, auf den sich die religiöse Aneignung hier bezieht. Die Aneignungstätigkeit besteht zunächst in der Teilnahme an der Firmung und über die Situation hinaus in der nachträglichen Reflexion des damaligen Geschehens. Vermittelnde Funktion nimmt die Kirche als institutioneller Rahmen der Sakramentenspendung ein.

Und dann (-), so um meine Firmung rum war das mit der harten Schale und deswegen konnte ich meine Firmung auch nicht wirklich so (-) genießen. Weil ich die ganze Zeit so welche Gedanken im Hinterkopf hatte, „oh nein, dann supporte ich das alles.“ Halt diese blöden Gedanken. Und (-), ja, und dann habe ich das nicht so (-) genossen und war. Und hab die Firmung schon auch ernst genommen, aber wünsche mir jetzt im Nachhinein doch, dass ich (-) dort schon einen anderen Gedankengang hatte (Interviewtext Julia, 132–137).

Das Sprechen von der harten Schale bezieht sich auf die wahrgenommene harte Schale der Amtskirche in Bezug auf Fragen der Gleichberechtigung von Menschen unterschiedlicher sexueller Orientierung. Als Orientierungsschema wird hier aufgerufen, dass ein gläubiger Mitvollzug von Sakramenten vor dem Hintergrund inhaltlicher Diskrepanzen gegenüber dem Lehramt der Kirche nicht in adäquater Weise möglich ist. Dieses Orientierungsschema ist bereits bekannt, es lässt sich auch als Verminderung der Gottesnähe durch Hochachtung der kirchlichen Autorität fassen. Zudem liegt der Situationsbewertung als Orientierungsschema zugrunde, dass Kirchenzugehörigkeit mit einer Systemstabilisierung einhergeht. Aus dieser Orientierung heraus bereitet es Julia Sorge, dass ihr öffentliches Bekenntnis zu kirchlichen Vollzügen durch die Teilnahme an der Firmung als Bekenntnis zum kirchlichen Lehramt gelesen werden kann. Es zeigt sich hierin auch, dass sich der Bezugsrahmen des Differenzdenkens geweitet hat. Julia reflektiert die Differenz zwischen eigener Werterhaltung und Lehramt nicht mehr auf rein individuell und privat bedeutsamer Ebene, sondern auch im Hinblick auf die gesellschaftliche Öffentlichkeit. Das Orientierungsschema der Diskursivität von Privatheit und Öffentlichkeit religiöser Vollzüge tritt hervor. Es zeigt sich nicht nur in dem Fall Julia, dass Differenzierungen, die auf der Basis einer Diskursivität von Gesellschaft und Kirche erfolgen, in die Hinterfragung des eigenen religiösen Bekenntnisses und der eigenen religiösen Zugehörigkeit münden. Der Orientierungsrahmen Unterscheidung erhöht die Aufmerksamkeit gegenüber Situationen, in denen Ablösungs- oder Wandlungsprozesse ihren Ausgang nehmen. Er orientiert demnach Phasen des aufkommenden Zweifels ebenso wie Phasen der beginnenden Identitätsstabilisierung durch Abgrenzung. In der Formulierung ist bereits angedeutet, inwiefern der Orientierungsrahmen Unterscheidung ein Prozessparameter ist. Unterscheidung provoziert die Auseinandersetzung mit den religiösen Gehalten, an denen

Unterschiedenheit festgemacht wird, und erfordert darüber hinaus einen Umgang mit dem Wissen um Unterschiedenheit. Bei ausreichend starker Verbundenheit eröffnet die Unterscheidung ein Spannungsverhältnis zwischen Nähe und Distanz, das nicht einseitig auflösbar ist, das deshalb in der weiteren religiösen Entwicklung wirksam ist und diese zuweilen sogar prägt.

Zusammenfassend ist Unterscheidung ein Prozessparameter der religiösen Aneignung, der als Orientierungsrahmen zwischen einer Phase der Privatheit von Religiosität und einer Phase des Bewusstseins sozialer Zugehörigkeit durch Religiosität fungiert. Unterscheidung orientiert religiöse Diskrepanzerfahrungen und die Wahrnehmung der eigenen Position im religiösen und im gesamtsozialen Feld.

Julia steht beispielsweise infolge der Unterschiedenheit vor der Herausforderung, ihre soziale Verortung in der Kirche und ihre emotional-transzendente Gottverbundenheit mit der Unterscheidung ihrer Werthaltung zumindest so weit in Einklang zu bringen, dass sich ein unbeschwerter Umgang mit dem entstandenen Zugehörigkeitsdilemma ergibt. In der zuletzt angeführten Interviewpassage klingt bereits an, dass Julia dies schließlich gelingt. Situationsbeschreibungen, die Einblick in dieses Entwicklungsgeschehen geben, eint der Orientierungsrahmen der *Aushandlung*.

Die Auseinandersetzung mit der Problematik vollzieht Julia zunächst auf der kognitiven und der emotionalen Ebene. Diese Beschäftigung mit den Folgen der Unterscheidung ist in der Erzählung an keine spezifische Situation gebunden und wird zunächst von der Aneignungstätigkeit der Selbstwahrnehmung in Bezug auf den Gegenstand des Glaubenszweifels beziehungsweise des zeitweisen Glaubensverlusts bestimmt. Der dabei empfundene Schmerz verdeutlicht die Relevanz der Verbindung mit Gott und dem Glauben eindrücklich:

Dadurch, dass ich an (-) der Kirche ein bisschen gezweifelt habe und das einfach nicht mehr so durchgelassen habe, glaube ich, hab ich auch einfach nicht mehr so an Gott viel gedacht. Und dann dachte ich auch kurz, dass es ihn vielleicht gar nicht gibt oder dass es die Person gar nicht gibt (Interviewtext Julia, 340–342).

Ich war auf jeden Fall sehr traurig und enttäuscht, (-) weil ich ja damit aufgewachsen bin und dann etwas rein gehofft habe und dann war ich traurig, dass das quasi alles umsonst war. Und ich mag auch einfach daran glauben, dass es etwas Höheres gibt. Aber (-), dadurch, dass ich eben gedacht habe, dass es keine Zeichen, oder nicht mehr, nicht mehr, nicht mehr fühle, ähm (-), war ich eben sehr traurig, weil ich etwas. Weil ich einfach glaube, dass es etwas gibt, das einen so, so fühlen lässt (Interviewtext Julia, 352–356).

Ein Orientierungsschema, das hier hervortritt, besteht darin, dass Glaube an eine emotionale Durchlässigkeit gebunden ist, womit im Fall Julia einhergeht, dass ihr Glaubensverlust die Folge einer Disposition im Selbst darstellt. Gleichzeitig wird als Orientierungsschema deutlich, dass sich Glaube für Julia im Denken an Gott bemisst. Ihre Enttäuschung ist an einer zweckrationalen Begründung der Kosten-Nutzen-Abwägung orientiert. Auch wird als Orientierungsschema sichtbar, dass Glaube an die Wahrnehmung von Emotionen gebunden ist, die von außen, von Gott oder allgemein einer transzendenten Macht hervorgerufen werden.

Julias Beschreibung ihrer Verfasstheit ist eine Folge der festgestellten Unterschiedenheit. Sie verdeutlicht, worauf die Unterschiedenheit hinausläuft, wenn Julia sie zu

Ende denkt: Obwohl sie daran glauben möchte, dass es eine transzendente Wirkmacht gibt, muss sie erkennen, dass der Glaube daran unverfügbar ist, weil er von einer emotionalen Durchlässigkeit abhängt, die nicht ohne Weiteres hergestellt werden kann, beziehungsweise von äußeren Faktoren mitbestimmt wird. Die Textstelle ist nicht trennscharf von dem Orientierungsrahmen der Unterscheidung gelöst. Jedoch ist in der Entschiedenheit, grundsätzlich glauben zu wollen, ein Motiv der weiterführenden Auseinandersetzung gegeben. Damit bewegt sich die Phase des wertenden Wahrnehmens der Konsequenz von Unterschiedenheit bereits im Rahmen einer beginnenden Aushandlung. Als Aushandlung orientiert sind Erfahrungen, die vor dem Hintergrund der Verhältnisbestimmung von Verbundenheit und Unterschiedenheit erzählt werden.

Im Interviewverlauf fügt Julia ihre Zweifel kreativ in die Zeichnung ein, so dass es im Anschluss einer weiteren Erklärung bedarf. Hier wird offenbar, dass die Aufgabe des Gottesglaubens als erste Reaktion nicht als das Ergebnis der Aushandlung bestehen bleibt. Auch diese Erzählung lässt sich nicht situativ binden. Aus der obigen Passage zur Wahrnehmung der Firmung geht hervor, dass die im Folgenden dargestellte Entwicklung erst nach der Firmung erfolgt. Die Entwicklung, an deren Ende der Glaube an Gott wieder möglich ist, wird hier zusammengefasst dargestellt und erfolgt entlang der Aneignung der Gegenstände Lehramt der Kirche, Kristall- und Energienglaube und Gottesglaube. Die vorherrschenden Aneignungstätigkeiten bestehen im Wahrnehmen, Bewerten und Bilanzieren, möglicherweise im Ausprobieren. In der Passage zeigt sich auch eine umfassende Metaphorisierung. Inwieweit diese erst im Erzählen innerhalb der Interviewsituation erfolgt oder schon im Vorfeld bedeutsam war, bleibt offen.

Also, und zwar: (-) Das ist ja quasi Gott und der christliche Glauben und das hat eine sehr harte Schale, weil ich eben Zeit hatte, wo ich das angezweifelt habe. (-) Und mir gedacht habe, die katholische Kirche ist doch so manchmal sehr blöd. Wieso (-), glaube ich überhaupt noch daran? Und, ähm, dann gab es aber, kamen diese Energien und Kristalle ding dazu und dann hat mich das aber wieder. Also, das hat mir erst einmal geholfen, aber es war irgendwie noch nicht wieder genug und dann hat, kam es wieder zu der Gott-Sache zurück und hat so eine (-) Explosion, dass es, es doch wieder gibt. Und diese Explosion dringt dann doch wieder durch und macht mich wieder glücklich (Interviewtext Julia, 96–104).

Als Orientierungsschema ist erneut wirksam, dass Gott, christlicher Glaube und Kirche in enger Konnektivität zueinander gedacht werden und daher eine Entfremdung von Kirche unmittelbar auf die anderen genannten Felder zurückwirkt. Die Beschäftigung mit Kristallen und Energien wird zweckrational orientiert. In Bezug auf das Verhältnis von Gottesglaube und Kristallglaube zeigt sich das Orientierungsschema der ideellen Höherwertigkeit der personalen Gottesbeziehung gegenüber anderen Glaubensformen.

Auch zeigt sich, dass die Wiederentdeckung der Beziehungsfähigkeit mit Gott als kraftvolles Ereignis der Befreiung, als sehr entlastende Freisetzung neuer Energie empfunden wird, woran deutlich wird, dass Glaube und Glaubensfähigkeit im individualpsychologischen Bereich verortet werden. Die Notwendigkeit der Weiterentwicklung des Glaubens folgt aus dem Schmerz über den Verlust der emotional-transzendenten Gottverbundenheit, die aus der Unterschiedenheit gegenüber dem Lehramt der Kirche resultiert. Das zeigt sich daran, dass es für Julia nicht in erster Linie be-

deutsam ist, das Dilemma auf der kognitiven Ebene zu lösen, sondern einen Weg zurück in das Wohlfühl zu finden, das in der einstigen Verbindung zu Gott bestand. Das Spannungsverhältnis, das in dieser Phase darin gegeben ist, dass die Verbindung mit Gott durch kirchlich konnotierte Vollzüge und Praktiken nicht möglich ist, aber weiterhin als bedeutsam und wichtig betrachtet wird, löst Julia, indem sie das Gefühl von Verbundenheit mit Hilfe anderer spiritueller Mittel sucht.

Die neue Verbundenheit besteht schließlich in dem Bewusstsein, dass Gott über die kirchlichen Vollzüge hinaus und durch ihre ausgrenzenden Strukturen hindurch wirksam ist und eine Bindung an ihn prinzipiell nicht der Kirchenzugehörigkeit bedarf.

Diese Vorstellung markiert eine Wendung des bisherigen Verständnisses von Kirchenzugehörigkeit und Glaube und verweist auf den Orientierungsrahmen Aushandlung. Eine Aushandlung besteht konkret darin, dass ein religiöser Gegenstand zum Beispiel aufgrund einer Unterscheidung in den Fokus der Wahrnehmung rückt und einer differenzierten Betrachtung unterzogen wird. Wie bei einem Vorgang, in dem eine Person einen Gegenstand in die Hand nimmt und ihn dreht und wendet und in der Betrachtung von verschiedenen Seiten einen neuen Zugang ihm gegenüber findet, geht das gedankliche Drehen und Wenden kognitiver Gegenstände mit neuen Erkenntnissen über den jeweils gewendeten Gegenstand einher. Wenn dabei eine Vorstellung revidiert beziehungsweise differenziert oder erweitert wird oder auch nur Merkmale des Gegenstandes Bedeutung gewinnen, die zuvor unbedeutsam waren, so wird dieses Ergebnis des Wendens als Wendung des Gegenstands bezeichnet.

Das Wenden selbst erfolgt mittels verschiedener Techniken. Die zentrale Wendungstechnik ist in diesem Zusammenhang die Differenzierung. Julia differenziert in ihren Aussagen beispielsweise zwischen Zugängen zu einer transzendenten Wirklichkeit: Das Gebet als Form einer kirchlich vermittelten Praxis ist nur eine neben anderen Möglichkeiten, beispielsweise des Glaubens an Kristalle und Energien, eine transzendente Verbundenheit und damit ein Wohlfühl zu erfahren. Des Weiteren differenziert Julia zwischen der Qualität der Verbundenheit mit Energien oder einer namenlosen höheren Macht und der Verbundenheit mit Gott. Zweitere hat für sie einen höheren Stellenwert und ist letzter Bezugspunkt ihrer Sehnsucht nach Verbundenheit. Es wird deutlich: Die Wendetechnik des Differenzierens lässt Orientierungsschemata besonders deutlich hervortreten.

Als Hilfsmittel im Vorgang des Wendens fungieren in Julias Fall Kristalle und der mit ihnen verbundene Glaube an Energien. In Julias Fall ist bedeutsam, dass das eingesetzte Hilfsmittel dezidiert keine christlich-katholischen Bezüge aufweist.

Obwohl es für Julia zunächst bedeutsam war, wieder eine Verbundenheit mit Gott wahrnehmen zu können, beschreitet Julia den Weg der Aushandlung weiter, nachdem sie dieses Ziel erreicht hat. So findet sie schließlich auch zu einer kognitiv begründeten Positionierung gegenüber ihrer Kirchenmitgliedschaft.

Ähm (--), dann war Schale [gemeint ist die harte Schale der Kirche s.o.] immer mehr, ich bin weniger in die Kirche gegangen und hab gedacht, »ne, das heißt, wenn ich da bin, dass ich das auch, auch so denken muss«. [Mhm.] Und deswegen wollte ich halt nicht so denken und hab, bin halt nicht mehr in die Kirche gegangen. Aber dann hatte ich eben diesen Umschwenken-Gedanke. Und (--), das, hab mir gedacht, das stimmt doch gar nicht, »muss doch gar nicht«. Nur (-), weil ich auch in die Kirche gehe und auch an Gott glaube und vielleicht ein bisschen was aus der Bibel glaube,

heißt das doch nicht, dass ich auch so denken muss. [Mhm.] Und Gott hatte ja gesagt, er liebt alle Menschen gleich und dann (-) stimmt das auch. Und es soll ja auch so sein (Interviewtext Julia, 114–121).

Die rahmengebende Aushandlung bezieht sich auf eine Wendung des Gegenstands der Kirchenmitgliedschaft. Erneut erfolgt das Sich-Wenden mit Hilfe der Technik des Differenzierens. In diesem Fall besteht die Differenzierung darin, dass Julia eine notwendige Voraussetzung der Kirchenzugehörigkeit, konkret ihren Wunsch nach kirchlicher Verortung, von einer nicht notwendigen Voraussetzung abhebt, die hier in der Übereinstimmung mit dem kirchlichen Lehramt gegeben ist.

Als Orientierungsschema wirksam sind öffentliche Diskurse im Zusammenhang mit Kirche. Hierzu gehört vordergründig der *believing-without-belonging*-Diskurs und damit auf einer tieferen Ebene die Frage nach der inhaltlichen Bestimmung von Kirchenzugehörigkeit: Dass der Glaube an Gott auch ohne Partizipation an Kirche und allgemein institutionalisierten Praktiken möglich ist, ist ein oft gehörtes Argument im Zusammenhang mit einer Abwendung von Kirche. Im Kern bezieht sich der Diskurs auf die Frage von Zugehörigkeitszuschreibungen, weil zur Debatte steht, worin sich Zugehörigkeit zur (katholischen) Kirche überhaupt festmachen lässt. Ihrem Selbstverständnis folgend stellt die Taufe das Signum der Zugehörigkeit dar, die Ablehnung und das aktive Zuwiderhandeln gegen Lehrmeinungen kann allerdings auch zu einem Ausschluss aus der Kirche führen. Hier wie auf Seiten des Gläubigen steht die Zugehörigkeitszuschreibung beziehungsweise Selbstbeschreibung in einem Spannungsfeld zwischen Zugehörigkeit durch göttliche Annahme und Zugehörigkeit durch aktive Unterordnung unter das Regelwerk der Kirche, wobei auf dieser Seite Graduierungen möglich sind, die sich daraus ergeben, welche Regeln als wie bindend angesehen werden. Schließlich tangiert diesen Diskurs ein weiterer Diskurs, der sich um die Frage rankt, inwieweit das kirchliche Lehramt tatsächlich den Willen Gottes repräsentiert. Die Wendung, die in dieser Textstelle hervortritt, besteht in Julias erkenntnisthafter Setzung, dass ihre Kirchenmitgliedschaft in ihrer Affinität gegenüber Gottesdienstbesuchen, der Beschäftigung mit der Bibel und ihrem Glauben an Gott besteht und nicht in der (volumfänglichen) Übereinstimmung mit dem Lehramt der Kirche. Entscheidend ist dabei die Einsicht, dass eine Zustimmung zum Lehramt für die Verortung des eigenen Glaubens in der Kirche nicht notwendig ist, zumal die lehramtlichen Aussagen in Bezug auf Homosexualität von dem abweichen, was Julia über das Ansinnen Gottes weiß. Im Rahmen der Aushandlung nimmt Julia zusammenfassend Wendungen ihres Zugehörigkeitsdenkens in Bezug auf Kirche und ihrer Praxis des sich mit Gott Verbindens vor. An den zitierten Stellen wird nicht sichtbar, dass im Zuge der Aushandlung auch ihr Gottesbild selbst eine Wendung erfährt, was aber der Fall ist. Die gegebenen Wendungen entstehen aus der Erfahrung von Unterschiedenheit des aus der sozialen Umwelt übernommenen Wertebewusstseins und dem Werteverständnis des katholischen Lehramts sowie einiger Gemeindemitglieder aus einer älteren Generation. Es ist das Eingebundensein in eine säkulare Lebenswelt, das Anfragen an allgemein religiöse und spezifisch kirchliche Glaubensgegenstände aufwirft und die Wendung dieser Gehalte bedingt.

Auch der Orientierungsrahmen Aushandlung fungiert als Prozessparameter, weil die vollzogenen Wendungen Einfluss auf die Weiterentwicklung von Praktiken und

Vorstellungen nehmen. Aushandlung fungiert als Orientierungsrahmen zwischen einer Phase des Diskrepanzerlebens und einer Phase der Neupositionierung. Aushandlung orientiert innere und äußere Tätigkeiten der Neugestaltung und identitätsstiftende Setzungen.

Neben Interviewpassagen, die durch die Orientierungsrahmen Linearisierung, Verortung, Verbindung, Unterscheidung und Aushandlung gefasst sind, zeichnen sich andere Absätze dadurch aus, dass sie als **Entscheidung** gerahmt sind. Beispielsweise erkennt Julia im Zuge ihrer Aushandlung, dass sie an Gott glauben kann, auch wenn sie dem Lehramt der Kirche inhaltlich nicht in allen Punkten folgt. Situativ ist die gegebene Stelle weiterhin auf die Zeit nach der Firmung bezogen, in der Julia in gedanklicher Auseinandersetzung mit dem Glauben befasst ist. Die folgende Textpassage beinhaltet keine neuen Aspekte, bezieht sich aber im Unterschied zu den vorherigen Textpassagen auf die Gegenstände Glaube als Ganzes und Glaubensentwicklung.

Aber dann ist mir aufgefallen, ›hey, nur weil die katholische Kirche und der Papst so denken, heißt das nicht, dass ich auch so denken muss, dass ich dieses Gott komplett weglegen muss. Ich kann das trotzdem behalten [Mhm.], aber (-) hab trotzdem mein eigenes dazugewonnen«. [Mhm.] Und (-) zum Beispiel, ähm, glaub auch an etwas, so wie Energien, zum Beispiel. Ein großes Thema für mich ist auch (-) die Energie, die du an andere absp-, absp-, ähm (-) abgibst, als auch die, die du selber (-) zurück bekommst. [Mhm.] Ja (Interviewtext Julia, 67–71).

Als Orientierungsschema wird hier wirksam, dass Julia (Gottes-)Glaube als Akt der Selbstbestimmung sieht. Zudem zeigt sich im Zuge der Selbstbestimmung das Orientierungsschema der Legitimität von Hybridisierungen, das heißt von Verbindungen und Vermischungen von Elementen aus verschiedenen Glaubensstraditionen zu einem subjektiv gesetzten Glaubensgegenstand. Konkret ist im Fall von Julia eine Hybridisierung erkennbar, die auf dem christlichen Gottesbild, dem esoterisch-spirituellen Glauben an Kristalle und Energien und auf einer Art aufgeladenem Karma-Wiedergeburt-Konzept basiert.

An den Orientierungsschemata wird erkennbar, dass in der gegebenen Textpassage nicht die Aushandlung dieser Hybridisierung selbst rahmengebend ist, sondern die Überzeugtheit, die aus der Aushandlung hervorgeht: Julia kann ihren Glauben weiterführen und hat den Gegenstand ihres Glaubens so bestimmt, dass dieser Glaube für sie in einem Gefühl von Verbundenheit praktikabel bleibt. Der Bezugnahme auf das zumindest zeitweilig stabile Ergebnis eines zuvor ausgehandelten Aneignungsgegenstands liegt der Orientierungsrahmen der Entscheidung zugrunde. Dieser Orientierungsrahmen wird demnach dann wirksam, wenn eine selbsterarbeitete Festsetzung religiöser Gegenstände sichtbar wird, die den Anspruch auf eine zumindest vorläufige Abgeschlossenheit erhebt.

Diese Abgeschlossenheit artikuliert Julia in Bezug auf die Gesamtheit ihres Glaubensgegenstands folgendermaßen:

Ähm (----), also es würde bei mir gar nicht mehr in den Sinn kommen, dass es, dass ich irgendwie (-) an noch etwas anderes glauben würde. Also (-), ich glaube schon so an sehr viel. Aber ich glaub, ich hab jetzt schon so. (-) Und es gibt mir auch das Gefühl eben, dass ich nicht noch an etwas anderes glaube, glauben kann irgendwie. Also (-), ich hab jetzt einfach, glaube ich. Ähm (-).. Ja, ich kann das nicht wirklich erklären, aber (-) (Interviewtext Julia, 308–312).

Auch in dieser Textpassage werden Orientierungsschemata erkennbar. Julia begreift ihre Hybridisierung, die sich wie eben dargestellt im Wesentlichen auf drei Elemente bezieht, als komplex. In ihrer Vorstellung folgt sie demnach der Orientierung, dass religiöse Gegenstände nicht in völliger Beliebigkeit hybridisiert werden dürfen beziehungsweise können, was die Anzahl der einbezogenen Traditionslinien betrifft. Diese Orientierung bedingt sich aus einem zweiten Orientierungsschema, das darin besteht, dass die Fähigkeit zu glauben, in Julias Fall die Fähigkeit eine Verbindung zu Glaubensgegenständen herzustellen, limitiert ist und sich deshalb nur auf eine begrenzte Anzahl von unterschiedlichen Elementen beziehen kann, die Eingang in die Hybridisierung finden.

Diese Orientierungsschemata unterstützen die Orientierung der Entscheidung, indem sie auf eine situative Abgeschlossenheit des Aushandlungsprozesses verweisen. Die Abgeschlossenheit gründet darin, dass die transzendente Wirklichkeit als vollständig abgesteckt wahrgenommen wird. Der Orientierungsrahmen Entscheidung ist insofern als Prozessparameter zu verstehen, als dass er einerseits eine Bestimmung von Gehalten ermöglicht, die im weiteren Entwicklungsverlauf als erarbeitete Konstrukte die Grundlage weiterer Auseinandersetzungen und Wandlungen darstellen. Ebenso markieren Entscheidungsmomente auch Wendungen von Entwicklungsprozessen: Ist ein religiöser Aneignungsprozess beendet, beginnt möglicherweise ein anderer, das heißt ein Prozess, der sich auf andere religiöse Gegenstände bezieht, oder die religiöse Aneignung wird als gänzlich abgeschlossen betrachtet und nachfolgende Entwicklungen sind nicht weiter aneignender Gestalt.

Aufschluss darüber soll eine abschließende Interviewfrage geben, die die Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen in Bezug auf ihre Glaubenspraxis thematisiert. Auch die Antwort, die Julia hierauf formuliert, ist durch den Parameter der Entscheidung gerahmt.

Ähm (--), ich glaube, jetzt werde ich erst einmal noch länger Ministrantin sein. (-- Ähm (--), ich mag nicht irgendwie (-) sp(-), später dann noch die Le(-), Leserin werden oder so etwas. Aber ich werde auf jeden Fall schon noch in die Kirche gehen und weiter an Gott glauben. Ähm (----), mir ist relativ eigentlich egal, ähm und auch an Spirituelles glauben und mir ist eigentlich relativ egal, was (-- mein Mann oder meine Frau oder meine Kinder denken. [Mhm.] An was die glauben. Aber (-) ich fände es auf jeden Fall schon schön, wenn sie ungefähr das gleiche glauben würden, wie ich. [Mhm.] Ja (Interviewtext Julia, 416–421).

Es wird noch einmal deutlich, der Glaube an Gott und etwas Spirituelles sind gesetzt, die Verortung in der Kirche wird als stabil erachtet und eine Übereinstimmung in Glaubensfragen im engeren privaten Umfeld ist keine kategorische Voraussetzung für den Erhalt der eigenen Vorstellungen und Praktiken. Damit sind die zentralen Orientierungsschemata in Bezug auf Julias religiöse Aneignung abschließend noch einmal benannt: Kirchenzugehörigkeit ist trotz einer Hybridisierung der eigenen Glaubensbezüge möglich und besteht nicht vorrangig in einem kirchlichen Engagement, sondern in der Bezogenheit auf Gott, die mit der Bezogenheit auf die persönliche Spiritualität einhergeht. Dieses Schema ließe sich als »belonging through believing« auf eine Kurzformel bringen. Darüber hinaus besteht das Orientierungsschema der Glaubensfreiheit, deren Gültigkeit insbesondere im familiären Kontext Ausweis erfährt.

An Julias Zukunftsvorstellung wird konkret, dass sie ihre Entscheidung als bindend wahrnimmt. Ihre Entschiedenheit artikuliert sie dabei nicht als öffentliches Bekenntnis oder in Form einer dezidierten Positionierung gegenüber Kirche, sondern als innerliches Bekenntnis zu einem Glauben an Gott und Energien. Ihre weiter anvisierte Glaubenspraxis dient dem Erhalt der Verbundenheit mit diesen transzendenten Wirkmächten und nicht vorrangig der sozialen Verortung ihrer Religiosität. Das zeigt sich daran, dass Orientierungsschemata, die im Zusammenhang mit religiöser Vergemeinschaftung stehen, im Rahmen der Linearisierung ebenso wenig zum Tragen kommen wie im Rahmen der Entscheidung. Im Blick auf die Zukunft im Glauben und aus dem Glauben heraus sind für Julia zum Zeitpunkt des Interviews keine Fragen offen. Im Rahmen ihrer bisherigen Aneignung konnte sie klären, woran sie glaubt, was ihr in Bezug auf ihren Glauben wichtig ist und welche Bedeutung und Rolle der Amtskirche in ihrem Glaubensleben zukommt. Ihre Aneignung vollzieht sich dabei vornehmlich auf einer Ebene der innerlichen Wahrnehmung von Glauben.

Zusammenfassend ist Entscheidung ein Prozessparameter der religiösen Aneignung, der als Orientierungsrahmen zwischen einer Phase des religiösen Selbstbewusstseins und einer Phase der Bejahung der religiösen Identifikation fungiert. Entscheidung orientiert den Entwurf einer religiösen Biografie und Zukunft.

6.1.2 Prozessparameter auf Bildebene

Die Analyse der biografischen Karte von Julia unterstützt in ihren Ergebnissen die Struktur der Prozessparameter. Nicht nur, dass die von links nach rechts verlaufende Strukturierung durch Pfeile und das schrittweise Größerwerden der Elemente eine Linearisierung erkennbar werden lassen, auch mit der inhaltlichen Bestimmung dieser Linearisierung im Erzählanfang deckt sich die Strukturierung der Karte: Die darstellerische Bezugnahme auf das Wirken des Vaters führt in die eigenständige Entwicklung von Glaubensvorstellungen und bezieht sich dabei vor allem auf die Entwicklung des eigenen Gottesglaubens. Gerade die Linearisierung auf das Ziel eines selbstreferenziell bestimmten Glaubens hin kommt im Bild auf besondere Art und Weise zum Ausdruck, indem sich Julia keiner christlich geprägten Symbolsprache bedient (in etwa Fischen, Kreuzen, Wolken, Kerzen usw.), sondern tatsächlich einen eigenen zeichnerischen Ausdruck pflegt. Der Orientierungsrahmen der Linearisierung wird im Unterschied zur Textebene nicht im isoliert betrachteten ersten Zeichenelement greifbar, sondern in der Gesamtkomposition und insbesondere in der Anordnungslogik der Zeichen-, Struktur- und Textelemente.

Auch lassen sich an der Ursprungszeichnung die Prozessparameter Verortung (Zeichenelement 1), Verbindung (Zeichenelement 2), Unterscheidung (Zeichenelemente 7 und 8), sowie Aushandlung (Zeichenelement 9) identifizieren. Im Unterschied zum Erzähltext reduziert das Bild die Erfahrungen auf die Elemente, die im Zusammenhang mit dem Interviewthema als besonders bedeutsam wahrgenommen werden. Dem Bild kommt damit eine verdichtende Funktion zu. Es lenkt den Blick auf Einzelelemente innerhalb der Gesamterzählung, die als Situationsmarker fungieren. Im Rahmen der Verortung wird auf Bildebene vor allem die Bedeutung des Vaters im Zusammenhang mit dem erzählten Abendritual hervorgehoben. Die Gebetssituation im Kinderzimmer, die sich im Rahmen der Verbindung vollzieht, ist zeichnerisch vor allem dadurch geprägt, dass etwas als wirksam wahrgenommen wird, was nicht er-



Abb. 11: Entwicklungsverlauf [Julia]

- 1 Vater liest abends aus der Bibel vor
- 2 Gebet mit eigener Intention
- 3 Glaube an das Wirken Gottes
- 4 Glaube an eine Macht, die durch Kristalle und Energien wirkt
- 5 Glück, das vom Glauben ausgeht
- 6 Wirksamkeit sozialer Energie in einer personalen Relation
- 7 Harte Schale der Kirche erschwert den Zugang zu Gott
- 8 Wirksamkeit von Energien
- 9 Wiederentdeckung des Gottesglaubens über den Energieglauben

men, was ihren aktuellen Glaubensstand umfasst. Dies geschieht veranlasst durch die Bitte, das, was zuvor im Interview erzählt wurde, nun doch auch noch auf der Karte sichtbar werden zu lassen, da der Zeichenprozess zwischenzeitlich in Vergessenheit geraten war. Ein weiteres Gesamtbild zu erstellen, war dabei nicht gefordert oder intendiert. Dass Julia diese Form der Zeichenergänzung wählt, verdeutlicht, dass sie selbst die verschiedenen Faktoren ihrer Geschichte zu einer Gesamtgestalt einer Glaubensüberzeugung integriert hat. Im Zentrum stehen dabei sie selbst und ihr eigenes Empfinden, das in der Darstellung eines lächelnden Mundes seinen Ausdruck findet (Zeichenelement). Für Julia ist im Hinblick auf den Glauben besonders zentral und legitimierend, dass er ihr gut tut. Als glaubensvermittelnd treten Julias Familie (Zeichenelement E2) ebenso wie die Kirche (Zeichenelement E4) und Gott selbst (Zeichenelement E3) hervor. Eine besondere Funktion von Vermittlung, nämlich die Vermittlung von Glauben in einen Bereich über die Grenze der Kirchlichkeit hinaus, übernehmen im

fasst werden kann. Zeichenelement 7 verdeutlicht, wie sehr Gottesglaube und Kircheng Zugehörigkeit in Einheit erlebt werden. Die Kirche ist die harte Schale, die dicke Umrandung der Hand Gottes, durch diese Schale hindurch ist die Gottesbeziehung zeitweise nicht erfahrbar und es bedarf einer externen Energie, die es vermag, die Schale zu durchbrechen (Zeichenelement 9). Julias biografische Karte bebildert ihre Erzählung in kongruenter Art und Weise und verhilft zu einem eindrücklicheren Verständnis und Nachvollzug ihrer Entwicklung und der Implikationen. Es dokumentiert sich ein kreativer Konstruktionsprozess, der von einem emotionalen Zugang her erfolgt. Betrachtet man schließlich auch die Zeichenergänzung, die in der zweiten Interviewphase auf der Folie erfolgt, so wird daran der Prozessparameter der Entscheidung konkret. In dieser einen Darstellung fasst Julia all das zusam-



Abb. 12: Ausdruck der Glaubensüberzeugung in der Ergänzung [Julia]

- E1 Julia früher und heute
- E2 Familie, die Julia umgibt
- E3 Glaube an das Wirken Gottes und Energien
- E4 Kirche als Mittlerin des Glaubens
- E5 Fenster im Kinderzimmer
- E6 Wahrnehmung einer übernatürlichen Macht

Entwicklungsprozess Kristalle und Energien (wellenartige Linien über Zeichenelement E3). Das Fenster als wiederholt dargestellter Ort der Verbindungserfahrung (Zeichenelement E5) unterstreicht die Bedeutsamkeit dieser Erfahrung.

Die hier am Fall Julia gewonnene Unterscheidung von Parametern, die den religiösen Aneignungsprozess prägen, fungiert im Weiteren als Gliederungselement. Die nun folgende detailliertere Entfaltung der einzelnen Prozessparameter erfolgt erneut an den Interviewtexten und den narrativen Biografiekarten, wobei die Interviewtexte als vorrangige Interpretationsquelle gelten und die biografischen Karten herangezogen werden, um zu untersuchen, inwiefern sie gegenüber den Texterkenntnissen Präzisierungen oder Differenzierungen ermöglichen. Im Sinne einer leichteren inertextuellen Anschlussfähigkeit und einer größeren Leser:innenfreundlichkeit folgt die Anordnung der Ergebnisse aus der Text- und der Bildebene einem Dominoprinzip: Der Prozessparameter Linearisierung wird zunächst auf Text- und dann auf Bildebene entfaltet, das Folgekapitel um den Prozessparameter Verortung bezieht sich dann zuerst auf die Bild- und dann auf die Textebene. Daran schließt sich wiederum die Betrachtung der Textebene des Prozessparameters Verbindung an, ehe auch er in der Bildebene aufgegriffen wird, und so weiter. Am Eingang jedes Kapitels, sowohl auf Text- als auch auf Bildebene, findet sich eine Zusammenfassung und Erläuterung des jeweiligen Parameters in seiner Gesamtheit. Am Ende jedes Kapitels werden zentrale Ergebnisse in einer Übersicht dargestellt.

6.2 Linearisierung

Linearisierung ist ein Prozessparameter der religiösen Aneignung. Im Rahmen der Linearisierung wird die Kohärenz der Erzählung dadurch angelegt, dass die Paradigmen, die der Reflexion des eigenen Aneignungsprozesses zugrunde liegen, offengelegt werden. Insofern dieser Orientierungsrahmen einen Blick auf paradigmatische Setzungen eröffnet, die das Aneignungsdenken und -handeln der jeweiligen Jugendlichen bzw. des jeweiligen Jugendlichen betreffen, kann davon ausgegangen werden, dass durch ihn das Aneignungshandeln selbst gerahmt wird. In diesem Sinne ist der Orientierungsrahmen Linearisierung auch als Prozessparameter zu verstehen: Er ist eine zum religiösen Aneignungsprozess gehörende und diesen beeinflussende Rahmenbedingung und als solche in allen Interviews auf vergleichbare Weise wirksam. Die Linearisierung orientiert die Entwicklungslogik, innerhalb derer Stationen religiöser Aneignung erinnert und miteinander verbunden werden, und ermöglicht Rückschlüsse auf die identitäts-narrativen Zwänge der tatsächlich erfolgten Entwicklung.

Aus der Analyse der Erzähltexte treten Orientierungsschemata der individuellen religiösen Entwicklung als Gesamtprozess zu Tage. Die typischen paradigmatischen Setzungen, die sich hier zeigen, finden in den Erzählanfängen ihren Ausdruck und spiegeln anhand der benannten Kernthemen sozial vermittelte Gebrauchs- und Wertvergegenständlichungen. Darüber hinaus wird an den Erzählanfängen sichtbar, in welchen Räumen die Linearisierung vorgenommen und wer dabei von den Jugendlichen als Vermittler:in klassifiziert wird. Die Betrachtung der narrativen Biografiekarten eröffnet demgegenüber einen Einblick in die Linearisierung von Entwicklungen, der über die genannten Aspekte hinausgreift: Die Anordnungslogik der Zeichenelemente verweist auf Schemata, die der Rekonstruktion und Konstruktion des Aneig-

nungsprozesses zugrunde liegen. Es wird erkennbar, welcher subjektiven Logik sie folgen, an welchen Verlaufsentwurf sie Ausrichtung erfahren.

6.2.1 Linearisierung am Textmaterial

In den Erzähltexten zeigt sich, dass Linearisierung in fast allen Interviews unter Bezugnahme auf die Religiosität der Eltern, in manchen Fällen darüber hinaus auch in Bezug auf die Religiosität der Großeltern oder des weiteren Familienkreises vollzogen wird. Diese Bezugnahmen sind von unterschiedlichen Aspekten geprägt. Prägungen durch das familiäre Umfeld können zu einem organischen Wachsen der eigenen Religiosität führen oder expliziter in familiär standardisierten Schritten der religiösen Sozialisation wirksam werden. Sie beziehen sich in je unterschiedlichem Maß auf die Gegenstände Glaube, religiöse Praxis und religiöse Sozialform und werden von den Jugendlichen reflexiv nachvollzogen oder auch unmittelbar erfahrungsbezogen erinnert. Die Bezugnahme auf die Wirksamkeit von Eltern und Familie verweist insofern auf einen konjunktiven Erfahrungsraum, als dass in vielen Fällen nur angedeutet wird, was als typisch christliche Prägung gilt. In diesem konjunktiven Erfahrungsraum scheint die Gestaltung christlicher Hochfeste ebenso bedeutsam zu sein wie das innerfamiliäre Sprechen über den Glauben, der Besuch von (Kinder-)Gottesdiensten und die Beschäftigung mit einer Kinderbibel. Die linearisierende Komponente der Erzählanfänge besteht vor allem darin, dass Horizonte aufscheinen, auf die hin die Entwicklung aus der familiären Situiertheit heraus erzählend vollzogen wird und die deshalb auch als Faktoren der Aneignung von Relevanz sind. Solche Entwicklungshorizonte bestehen in Orientierungsschemata, die auf Unterschiedenheit oder Zugehörigkeit abheben und damit unterschiedliche Bezugsgrößen der Selbstreflexion darstellen. Anhand der Entwicklungshorizonte wird deutlich, dass neben der Familie auch das soziale Umfeld in den Linearisierungen mitbedacht wird. Dabei wirkt sich die familiäre Prägung einerseits auf die Beurteilung des sozialen Umfelds aus, andererseits beeinflusst das soziale Umfeld aber auch die retrospektive Beurteilung der familiären Prägung. Beispielsweise kann eine Linearisierung Elemente der Abwehr von imaginierten Assoziationen in Bezug auf das Merkmal Religiosität enthalten oder in einem Selbstverständnis der Privilegiertheit gegenüber weniger religiös-kompetent sozialisierten Jugendlichen münden. Retrospektive Beurteilungen der familiären Prägung werden in Form von Bemessungen elterlicher oder großelterlicher Religiosität formuliert. Das Maßnehmen und Qualifizieren von Religiosität, beispielsweise als »streng«, »krank«, »wenig«, »sehr«, geht mit einer Reflexion einher, die eine subjektiv gesetzte Außenperspektive zugrunde legt. Bemessungen dienen dazu, dem Handeln der Eltern, der eigenen Entwicklung und dem eigenen Standpunkt Legitimation zu verschaffen. Trotz eines hohen Bewusstseins gegenüber der familiären Prägung in Glaubensfragen kann von einer reinen Übernahme von religiösen Gehalten und Praktiken nicht ausgegangen werden. In nahezu allen Interviews zeigt sich eine deutliche und wiederholte Betonung der Eigenständigkeit und Eigentätigkeit gegenüber den Gegenständen Religion, Glaube und Kirche. In den Erzählanfängen werden solche Betonungen vor allem dann vorgenommen, wenn die Taufe Bestandteil der Eingangspassage ist. Im Feld dieses Initiationssakraments wird vornehmlich der gesellschaftliche Diskurs rezipiert, der sich zwischen religiöser Vermittlung und Indoktrination bewegt, wobei die elterliche Entscheidung nicht unkritisch gesehen, aber am Ende

zumindest für den eignen Fall und aus der eigenen Erfahrung heraus gutgeheißen wird. Dabei gilt zu berücksichtigen, dass die Taufe unterschiedliche Deutungen erfährt und unter durchaus unterschiedlichen Gesichtspunkten reflektiert wird. Sie kann beispielsweise als komplexitätsreduzierend angesehen werden oder wird als das Ende der elterlichen Vermittlungstätigkeit verstanden, insofern mit ihr jegliche Glaubenserfahrung als Ausweis der Vermittlungstätigkeit Gottes beziehungsweise der Trinität gilt. Wo die Taufe nicht an eine weiterführende religiöse Prägung innerhalb der Familie gebunden ist, erfordert die religiöse Aneignung ein besonders hohes Maß an Eigenaktivität und vollzieht sich in einem permanenten Abgleich eigener Erfahrungen und Vorstellungen mit Setzungen religiöser Autoritäten. In einzelnen Erzählanfängen finden familiäre Bezüge keine Anwendung. In ihnen steht die Eingebundenheit in gemeindliche Vollzüge oder in die gemeindliche Jugend im Vordergrund.

6.2.1.1 Familiäre Prägung

Im Folgenden werden die Befunde an den Eingangserzählungen veranschaulicht. Den Ausgang stellt dabei die Bezugnahme auf die Religiosität der Eltern und Großeltern dar.

Also, ich mach das einfach chronologisch. Ich glaube, das ist einfacher. [Mhm.] Ähm (--), ich glaube, also ich bin aus einer Familie, wo also (--) Glauben eh immer schon sehr wichtig war, vor allem also meinem Vater und meiner Mutter auch und (--) auch meinen Großeltern. Ähm (---) und also, wie soll ich das zeichnen? (---) Soll ich dann einfach so (-) Skizzen machen und dann mit Pfeilen, oder? (Interviewtext Benjamin, 14–18).

Benjamin stellt die Erzählung von den Stationen der Auseinandersetzung mit seinem Glauben in den übergeordneten Zusammenhang der Relevanz von Glauben in der familiären Konstellation. Damit deutet er an, dass er die eigene Religiosität als logische Konsequenz der familiären Verhaftung im Glauben betrachtet. Sein Glaube entspringt nicht einer in irgendeiner Form besonderen singulären Erfahrung, sondern erwächst in erster Linie organisch aus den familiären Gegebenheiten.

Karoline wählt keinen biografisch orientierten Erzählverlauf und nimmt die Bezugnahme auf die Eltern daher in einer anderen Art und Weise vor. Mittels einer Fokussierung auf die Frage nach den Motiven für ihr Dasein als Ministrantin, gestaltet sie die Zeichen- und Erzählaufforderung um.

Ok, (--), dann fange ich einfach an. [Genau.] Ok, also (--), also es geht ja auch so ein bisschen darum, worum ich jetzt auch (-) Ministrantin bin. Und (-), also ich glaube, es ist vor allem halt, weil die Familie von meiner Mutter ist halt (-) religiös. Und auch meine ganzen Cousinen und so sind halt Ministranten. Deswegen war es halt auch so (-), für mich so ›ok, die machen das. Cool, probiere ich auch mal aus.‹ Und wir wurden halt auch einfach, bei dieser Kommunionvorbereitung gefragt, wollen wir es einmal ausprobieren? Und (-) ich war ›Ja, why not?‹ Und, ähm, [...], mit der du gerade geredet hast: Ich kenne die seit dem Kindergarten, und die war halt auch Ministrantin. Die ist ja älter als ich. Und deswegen war das dann auch so, ›ja, sie macht es auch und ihr macht es Spaß, deswegen (-) schaue ich jetzt auch mal‹ (Interviewtext Karoline, 14–22).

Karoline vollzieht eine linearisierende Bezugnahme auf die Eltern und den erweiterten Familienkreis aus dem Wissen heraus, dass die Entwicklung einer religiösen

Praxis zumindest im Kindesalter einer familiär standardisierten Form unterliegt. Im Unterschied zu Benjamin steht hier paradigmatisch nicht der Gegenstand des Glaubens, sondern der Gegenstand der religiösen Praxis im Vordergrund der weiteren Erzählung. Trotz der unterschiedlichen Aneignungsgegenstände gestaltet sich der familiäre Einfluss in beiden Fällen ähnlich: Wie bei Benjamin das Glauben an sich aus einer familiären Tradition erwächst, so erwächst bei Karoline die Praxis des Ministrierens aus einer familiären Tradition. Bei Benjamin sind es Eltern und Großeltern, denen die vermittelnde Rolle zugesprochen wird, bei Karoline fällt diese Rolle zunächst unmittelbar den Cousinen und einer älteren Bekannten zu und der Einfluss der erwachsenen Familienangehörigen mütterlicherseits wird erst auf zweitrangiger Ebene relevant. Das Orientierungsschema der Bezugnahme auf die familiäre Tradition findet bei Karoline demnach eine unmittelbar erfahrungsbezogene Anwendung, während es bei Benjamin im reflexiven Nachvollzug des eigenen Glaubenshintergrunds von Bedeutung ist.

Ein drittes Beispiel für die Bezugnahme auf die Eltern liefert der Erzählanfang von Cecilia.

Ok (--), gut (--), fange ich gleich einmal an, oder? [Ja, gerne.] Also, es hat natürlich angefangen mit der Taufe, wie halt immer. [Mhm.] Und (-) keine Ahnung, da zeichne ich jetzt so einen Wassertropfen (--), die Taufe. Also, meine Eltern haben mich natürlich (-) gleich (-) als katholisch erzogen. Also ich bin katholisch aufgewachsen und das hat halt mit der Taufe begonnen. (-) Daran erinnere ich mich natürlich nicht mehr. (-) Aber (--), also das war halt der Anfang meiner Glaube-, meines Glaubensweges. (-) Anfang (Interviewtext Cecilia, 16–21).

Mit der Setzung der Taufe als Ausgangspunkt des eigenen Glaubensweges werden die Eltern zu einer bestimmenden Größe der eigenen Entwicklung, weil durch sie eine katholische Erziehung und Sozialisation Eingang in Cecalias Leben findet. Cecilia orientiert ihre Entwicklung nicht wie Karoline und Benjamin an dem Schema der familiären Tradition in Bezug auf Glauben oder Glaubenspraxis, sondern vor dem Hintergrund der Idee einer spezifisch katholischen, den Glauben orientierenden Sozialform, für die sich ihre Eltern mit ihrer Taufe entschieden haben und deren Vermittlung sich vornehmlich auf spezifisch katholische Erziehungsgehalte bezieht. Wie im Fall von Karoline die Entwicklung einer religiösen Praxis einen familiär gesetzten Standartverlauf folgt, so folgt in Cecalias Fall die Erziehung in eine katholische Sozialform hinein einem standardisierten Verlauf, innerhalb dessen die elterliche Taufentscheidung den ersten Schritt darstellt.

An diesen drei Erzählanfängen zeigt sich, inwiefern die Erzählung von bedeutsamen Stationen der Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben von der eigenen Aktivität abhebt und an die Wirksamkeit der sozialen Umwelt gebunden ist. Sowohl das Orientierungsschema, dass der eigene Glaube oder die eigene Glaubenspraxis vornehmlich aus einer familiären Tradition hervorgeht, als auch das Orientierungsschema, dass die eigene Glaubensentwicklung von der elterlichen Entscheidung für eine Erziehung in eine nicht näher bestimmte Sozialform des Katholischen bestimmt ist, zeugen davon, dass Glaube, Glaubenspraxis, Religion und Religiosität in der Vorstellung der Jugendlichen ihren Ursprung nicht im Selbst nehmen, sondern in der Bezugnahme auf eine mehr oder weniger weite, familiäre und soziale Umgebung. Die in den Interviews oftmals beschriebene religiöse Entwicklung verdankt sich demnach

in ihrem Ursprung externen Faktoren. Dass dies aus nahezu allen Erzählanfängen hervorgeht, verweist darauf, dass die je beschriebene eigene Auseinandersetzung mit dem Glauben nicht vorraussetzungslos erfolgt und auch nicht als voraussetzungslos reflektiert wird. In den Erzählungen kommt zum Tragen, dass die eigene Auseinandersetzung vor einem gewissen Hintergrund erfolgt und sich in individueller Form von diesem Hintergrund abhebt. Der Hintergrund wird dabei trotz einiger Differenzierungen, die bereits in den drei genannten Fällen sichtbar werden, recht pauschal als elterliche beziehungsweise familiäre Prägung dargestellt. Eine Ausdifferenzierung dessen, anhand welcher Vorstellungen, Praktiken und Kategorien sich Religiosität der einzelnen vermittelnden Personen und damit die Vermittlung selbst konkretisiert, ist dabei im Zuge der Linearisierung üblicherweise nicht von Belang. Das deutet darauf hin, dass die Jugendlichen hier ein konjunktives Wissen darüber voraussetzen, wie eine religiöse Prägung in der Kindheit ausgestaltet ist, wenn die Eltern sich als christlich verstehen und in irgendeiner Form Wert darauf legen, ihre Kinder an das Christentum heranzuführen. Dass und inwiefern die Rede von einer Geprägtheit hier zutreffend ist, macht allein Vincent in seinem Erzählanfang an einem Beispiel sichtbar.

Alles klar. Ja, dann fang ich an (-) mal an. [Mhm.] Ähm, also an sich bin ich in einer (-), in einer christlichen Familie groß geworden. Also (-) und von dem her natürlich auch von der Kinderstube her, ähm, katholisch geprägt. [Mhm.] Das fängt natürlich schon an, bei den, ähm, Weihnachts-Weihnachtsfest (-), ähm, das in meiner Familie auch (---) entsprechend gefeiert wird. Das ist ja heutzutage etwas, was (-), ähm (-), natürlich auch in nicht christlichen Haushalten geschieht. Aber (-) in einem christlichen, denke ich, ist es dann doch noch einmal etwas (--) bewusster. (--) Weil da ist, da gibt es eben nicht nur den Weihnachtsbaum (-), ähm (-) sondern auch (-) eine (-) Weihnachtskrippe (-), wo man (---) das auch vor Augen geführt bekommt, weil es natürlich dann auch einmal mit dem religiösen Bewusstsein, ähm (-), gefeiert wird. Ebenso natürlich auch Ostern (Interviewtext Vincent, 13–22).

Die christliche Prägung durch das Elternhaus wird für ihn an der Gestaltung christlicher Hochfeste erkennbar. In seiner Ausführung darüber folgt er dem Orientierungsschema, dass ein christlich orientierter Vollzug der Feste im Unterschied zu einem säkularen Vollzug mit einem besonderen Bewusstsein über die jesuanischen Letztbegründung einhergeht. Dieses Bewusstsein findet seinen Ausgang und seinen Ausdruck in einer spezifischen Fest- und Raumgestaltung. Eine christliche Prägung durch das Elternhaus ist demnach dann zu konstatieren, wenn Wissen über den Ursprung und den Sinn religiöser Vollzüge transportiert wird. Sie bezieht sich im Fall von Vincent auf den Gegenstand religiöser Wissensbestände im Hinblick auf Feste der Vergewärtigung.

Eine paradigmatische Setzung der religiösen Entwicklung besteht in Vincents Fall darin, dass er die religiöse Lebenspraxis in Differenz zu einer säkularen Lebenspraxis anlegt. Diese religiöse Lebenspraxis geht einher mit einer besonderen Form von Wissen, die den Blick auf eine nicht selbstverständliche Realität eröffnet, in der das Leben und Wirken Jesu maßgebend sind. Dass Vincent Zugang zu dieser Lebenspraxis erhält, ist dem Umstand geschuldet, dass auch seine Familie als christlich geprägte Familie diese Lebenspraxis vollzieht.

Weniger exemplifizierend, dennoch greifbar, spricht auch Samuel in seinem Erzählanfang davon, dass der Zugang zum Glauben von Kindesbeinen an familiär ver-

mittelt ist und dass seine Taufe innerhalb des christlichen Lebensvollzugs der Eltern einen selbstverständlichen Schritt darstellt.

Also natürlich kann ich mich schlecht erinnern, aber ich würd sagen, Vieles hat damit angefangen halt, dass meine Eltern christlich sind. (-) Das ist, glaub ich bei Vielen so. Ich glaub, da kriegt man es zum ersten mal mit. Dann wurd ich natürlich getauft. Also, da kann ich mich jetzt auch nicht mehr dran erinnern. Da war ich (-), wie alt war ich da? Zwei, oder so. (-) Also (-) ich würd sagen, da hat es einfach mal so angefangen [zeichnet 1 und 2]. Aber meine Eltern sind jetztat auch nicht so krank christlich (Interviewtext Samuel, 26–31).

Samuel setzt seine religiöse Geprägtheit durch die Eltern nicht in Differenz zu einer säkularen Lebensweise, sondern entfaltet sie vor dem Horizont einer empfundenen Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Jugendlichen, die in irgendeiner Form als christlich gelesen werden kann. Hierin zeigt sich, dass eine als konjunktiv verstandene religiöse Prägung durch das Elternhaus keinesfalls eine vergleichbare weitere Entwicklung bedingt. Es ist vielmehr entscheidend, vor welchem Horizont sich die weitere Entwicklung ereignet. Auch darauf hebt die Linearisierung zu Beginn der Erzählung ab. Unabhängig davon, ob Religiosität grundlegend als Unterscheidungs- oder als Zugehörigkeitsmerkmal reflektiert wird, zeigt sich, dass neben dem familiären Umfeld auch die soziale Umgebung und die individualpsychologische Ausgestaltung von Sozialität Einfluss auf die Entwicklung nehmen. Es ist davon auszugehen, dass auch die individualpsychologische Sicht auf die soziale Umgebung familiär geprägt ist.

6.2.1.2 Entwicklungshorizonte

Gleichzeitig erfährt im weiteren Verlauf der Entwicklung aber auch die subjektive Sicht auf die eigene Familie eine Prägung durch die soziale Umgebung. Dieses Merkmal tritt in den Erzählanfängen beispielsweise immer dann in Erscheinung, wenn die Jugendlichen retrospektiv eine Bemessung des Christseins der Eltern einfügen. Indem Samuel artikuliert, dass seine Eltern »nicht so krank christlich« (vgl. Interviewtext Samuel, S 30 f.) seien, setzt er seine Prägung in ein Verhältnis zu anderen Maßen christlicher Geprägtheit. Dabei macht er deutlich, dass es in seinen Augen ein »zu viel« an Religiosität gibt, und distanziert sich in zweifacher Weise davon: Zum einen relativiert er seine eigene christliche Geprägtheit dahingehend, dass sie einer aus seiner Sicht angemessenen christlichen Haltung der Eltern entspringt, zum anderen bringt er durch die Wahl einer deutlich abwertenden Formulierung gegenüber einem hohen Maß an Christlichkeit zum Ausdruck, dass er diese Form von Religiosität für schlecht oder falsch hält.

Anders verhält es sich im Fall von Stefanie. Der wiederholte Gebrauch des Adverbs »sehr« deutet darauf hin, dass sie ihre familiäre christliche Prägung als in hohem Maß religiös begreift.

Na ja, ähm, fangen wir mal am Anfang an (-), so. (---) Also eigentlich wurde ich schon seit meiner Geburt, also, meine Eltern haben sehr viel über die Religion geredet. Und, ähm, ja, diese Kinderbibel-Geschichten gelesen und ich war auch in der Kirche jeden Sonntag. Und (-), ja, also, (-), ja, das war so. Ähm [Denkpause]. Also (-), ähm, ich habe auch, also, sehr religiös, religiöse Großeltern gehabt mütterlicherseits [Mhm.]. Also, mein Opa war Diakon und meine Oma war Pastoralreferentin [Mhm.], also Diakon war er nach, nachdem er in Rente gegangen ist. [Mhm.] Ähm (-),

ja, also, ich habe da immer sehr viel mitbekommen und ich habe auch vor meiner Kommunion (-), ähm, bin ich dann zu meiner Oma gefahren und haben wir eine Woche lang, war ich mit meiner Oma alleine (Interviewtext Stefanie, 18–26).

Die Bezugnahme auf die Eltern erfolgt hier gemäß dem Orientierungsschema einer frühkindlichen religiösen Prägung durch die elterliche Vermittlungstätigkeit. Dass Stefanie dabei auf das Sprechen über Religion, auf Kinderbibel-Geschichten und den sonntäglichen Gottesdienstbesuch verweist, mag in Ergänzung zu der Darstellung von Vincent als Konkretisierung dessen gelten, was auch in anderen Interviews als konjunktive Erfahrung des Beginns von Glauben oder Religiosität im Familiensetting angedeutet ist. Eine Bemessung von Religiosität erfolgt schließlich in Bezug auf die Großeltern mütterlicherseits. Folgt die Bemessung im Fall von Samuel dem Orientierungsschema der Abwehr einer imaginierten negativen Assoziation in Bezug auf das Merkmal Religiosität, so ist sie im Fall von Stefanie an dem Schema einer privilegierten Prägung durch Personen einer besonderen religiösen Kompetenz orientiert.

Die Bemessung der elterlichen beziehungsweise großelterlichen Religiosität geht dementsprechend mit einer Bewertung einher. Eine solche Bewertung ist nur im Vergleich mit anderen Ausprägungen von Religiosität und damit in Rückbezug auf die Kenntnis sozial differierender Ausprägungen von Religiosität möglich. Die eigene Entwicklung wird im Weiteren in Kohärenz oder Differenz zu der Prägung durch die Familie und in Affinität oder Divergenz zu der vorherrschenden Ausprägung innerhalb der sozialen Umgebung entwickelt. Gleichzeitig verweist die Bemessung paradigmatisch auf Entwicklungshorizonte, gegenüber denen eine Abgrenzung erfolgt. So wie Samuel für sich eine Entwicklung in eine strenge Form von Religiosität nicht in Erwägung zieht, so zieht Stefanie für sich keine Form von Religiosität in Erwägung, die dem Anspruch einer privilegierten religiösen Situiertheit zuwiderläuft. Gerade in Fällen, in denen eine Kohärenz angelegt wird, scheint es demnach bedeutsam, eine Bemessung vorzunehmen, aus der hervorgeht, in welchen Rahmen der familiäre Einfluss gesetzt wird, das heißt, in welcher Hinsicht er als orientierend gilt und welche Entwicklungsgrenzen er impliziert. In diesem Sinne dient die Bemessung im Zuge der Linearisierung auch der Legitimation der eigenen Entwicklung und ist als solche immer auf eine Außenperspektive hin reflektiert.

6.2.1.3 Eigenständigkeit

Dass die Bezugnahmen auf die Eltern in vielen Interviews einordnender Natur und damit Ausweis dafür sind, dass die eigene Entwicklung sich in Kohärenz zu der gegebenen familiären Prägung vollzieht, bedeutet nicht, dass die religiöse Aneignung einer mehr oder weniger bewusst vollzogenen Übernahme elterlicher Vorstellungen und familiärer Praktiken entspricht. Inwiefern die Aneignung ein individueller Prozess der aktiven Tätigkeit des Subjekts darstellt, wird in allen Interviews im Laufe der Erzählung deutlich. In einigen Interviews findet eine abgrenzende Bezugnahme gegenüber einer bloßen Übernahme elterlicher Religiosität auch Eingang in den Erzählanfang und wirkt dementsprechend linearisierend. So beginnt beispielsweise Jessica das Interview mit folgender Darstellung:

Ok. Also, ähm, meine ganze Familie ist katholisch [Zeichenelement 1] und meine Mutter hat von Anfang an gesagt, dass ich, ähm (-). Ab der dritten Klasse macht man ja Erstkommunion, in

dem Alter ist man, glaub ich noch nicht so bereit, selber zu entscheiden, was man will, weil man ziemlich jung ist. Aber ihr war sehr wichtig, dass ich jetzt ab der Firmung entscheide, ob ich das machen will und zur katholischen Religion dazu zu gehören. [Mhm.] Und, ähm (-), mir, also mir ist es schon wichtig, sie zu machen. (-) Ähm (-) genau (Interviewtext Jessica, 14–19).

Mit dem subjektiv gesetzten Erreichen der Reife, die für eine solche Entscheidung nötig ist, übernimmt Jessica selbst Verantwortung gegenüber dem Gegenstand Religion: Dass die ganze Familie katholisch ist, entbindet nicht von der eigenen Entscheidung gegenüber der Religionszugehörigkeit. So bekommt es Jessica von ihrer Mutter vermittelt und so artikuliert sie auch ihren eigenen Anspruch. Die Bezugnahme auf die familiäre Prägung wirkt sich hier vieldimensionaler aus als in anderen Erzählanfängen. Wie bereits dargestellt, ist es typisch, dass auf die Religionszugehörigkeit der Eltern Bezug genommen wird und dass dabei vor allem auf ihre religiös konnotierte Vermittlungstätigkeit rekurriert wird. Jessica stellt darüber hinaus aber auch dar, dass ihre Mutter ihr nicht nur religiöse Gehalte und Praktiken vermittelt, sondern ihr auch einen Umgang mit Religion nahelegt, der trotz aller Geprägtheit eine individuelle Entscheidung beinhaltet. Die Vermittlungstätigkeit bezieht sich also nicht nur auf den Gegenstand Religion, sondern auch auf den Umgang mit Religion. Darüber hinaus eröffnet der Erzählanfang den Blick darauf, dass dieser Umgang mit Religion trotz aller Erwünschtheit die Möglichkeit einer Entscheidung gegen das beinhaltet, was mütterlicherseits vermittelt wird.

Hier klingt auch eine Art Verteidigung der elterlichen Erziehungsstrategie an. Die Vermittlungstätigkeit elterlicherseits wird in ihrer Prägekraft nicht nur einfach festgestellt, sondern erfährt auch eine Einordnung, die auf ihre einschränkende Macht abhebt. Dem Umstand, dass Jessicas Mutter in religiösen Belangen erzieherisch handelt, steht Jessica nicht unkritisch gegenüber, sie gesteht ihrer Mutter diese Erziehung aber nachträglich zu, weil diese ihr den Freiraum einräumt, am Ende selbst zu entscheiden. Es zeigt sich hieran, dass sich die Erzählung der Jugendlichen durchaus an dem Orientierungsschema ausrichten, das als gesellschaftlicher Diskurs die Ambivalenz zwischen Glaubensvermittlung und Indoktrination widerspiegelt. Dieser Diskurs wird im Feld Religion vor allem im Zusammenhang mit Initiationsriten wirksam. In den Interviews ist er das bestimmende Orientierungsschema, wenn es um die explizit erfragte Beurteilung der elterlichen Taufentscheidung geht, welche gegen Ende des Interviews im leitfadengestützten Interviewteil thematisiert wird. Madeleine greift dem bereits in ihrem Erzählanfang vor.

Also ich würde am Anfang mit der Taufe beginnen, weil das ja sozusagen (-) der Grundschrift ins Leben ist. Und (-) ja, meine Eltern haben mich (-) kurz nach meiner Geburt taufen lassen. Ähm (-), meine Mama ist katholisch, mein Papa ist evangelisch, und sie haben sich entschieden, ja, dass sie mich (-) also katholisch taufen lassen. Und (-) ja, das war auch schon hier in der Kirche (schmunzelt). Also hat es eigentlich alles hier in dieser Kirche angefangen. Und (-) ja, von der Taufe selber (-) weiß ich natürlich nicht mehr so viel. Aber (-), also ich habe auch schon öfters Fotos von meiner Taufe gesehen. Und ich war auch als Ministrantin selber, sozusagen bei mehreren Taufen dabei. Und ja, also (-) ich finde es gut, dass meine Eltern mich gleich haben taufen lassen, weil ich glaube, es wäre ziemlich schwer, so im Nachhinein zu entscheiden, was möchte ich jetzt eigentlich oder (-) zu welchem Glauben möchte ich dazu gehören? Ja, genau. Deswegen bin ich eigentlich da relativ dankbar (Interviewtext Madeleine, 14–23).

Auch Madeleine fügt der Bezugnahme der Religiosität der Eltern und deren Vermittlungshandeln eine retrospektive Beurteilung hinzu. Auch diese ist als Verteidigung der elterlichen Erziehungsstrategie gegenüber dem imaginierten Vorwurf zu verstehen, dass Eltern, die ihre Kinder im Kleinkindalter taufen lassen, der religiösen Selbstbestimmung der Kinder zuwiderhandeln. Madeleine erfährt es als entlastend, die Entscheidung über ihre Religionszugehörigkeit nicht selbst treffen und verantworten zu müssen, weil sie darin eine komplexe Aufgabe erkennt. Im Zuge der Linearisierung macht sie also deutlich, dass ihre religiöse Aneignung nicht vor dem Hintergrund einer Zugehörigkeitsentscheidung erfolgt und dass eine Infragestellung der elterlichen Vermittlung von Religion in ihrer Entwicklung keine maßgebende Rolle einnimmt.

Dass die Erzählung von den Stationen der Auseinandersetzung mit dem Glauben durch das Ereignis der Taufe eine Linearisierung erfährt, in der es nicht um eine Integration von oder Abgrenzung gegenüber Kindheitsprägungen geht, sondern um eine schrittweise Entfaltung dessen, was mit der Taufe eine Setzung erfährt, tritt in Annikas Erzählanfang noch deutlicher hervor.

Ähm, also klar, am Anfang habe ich jetzt mal die Taufe hingeschrieben, auch wenn ich mich da natürlich nicht dran erinnern kann. Also (-), ich war noch ein Baby, als ich getauft wurde. (-) Aber (-), war trotzdem natürlich irgendwie der Anfang. Ähm, und (-), ja. Ich bin sehr froh, dass ich getauft wurde. Und auch (-), ähm, meine Mutter hat mal gesagt. Also (-), bei meinen Eltern ist es so, meine Mutter, also meine Eltern sind beide in der Kirche (-). Meine Mutter ist, glaube ich, nicht so wirklich gläubig. Ähm, mein Vater schon eher. Ähm, und meine Mutter hat einmal gesagt, sie haben damals (-) auch einfach gesagt (-), ähm, sie wollen uns (-), oder meinen Bruder und mich, beide eben (-) irgendwie im Glauben erziehen, weil es einfach (-) sehr viel leichter ist, im Zweifelsfall den Weg weg von der Kirche zu finden (-), als hin zum Glauben. Ähm, und da bin ich auch sehr froh darum, weil ich irgendwie (-), ich habe das für mich nie Frage gestellt, sozusagen. (-) Und (-) eigentlich würde ich mich eher als rationalen Menschen (-) sagen. Und klar, gibt es viele Dinge, die nicht logisch sind und man kann sich viel fragen. (-) Aber ich stelle den Glauben einfach nicht in Frage. Und für mich gibt es Gott und es gibt Jesus und die sind da (-), und es ist für mich absolut selbstverständlich, irgendwie, dass es nach dem Tod noch weitergeht, zum Beispiel (-), einfach auch (-), weil ich es glauben möchte und (-) weil es schön ist (-), das zu glauben. (-) Ja (Interviewtext Annika, 26–40).

Was mit der Taufe Setzung erfährt, besteht aus Annikas Sicht in der grundsätzlichen Anerkennung des Glaubens als relevante Lebensdimension. Diese Anerkennung besteht in einer unantastbaren Entscheidung für den Glauben an die Existenz Gottes, Jesu und eines Lebens nach dem Tod. Alle im Folgenden erzählte Stationen der Auseinandersetzung mit dem Glauben sind an diese Setzung gebunden. Die Beschäftigung mit dem Glauben dient demzufolge allein der Erfahrung und dem Ausweis dessen, was hier einmal gesetzt ist und dauerhaft wirksam bleibt. Auf ihre Eltern bezieht sich Annika nur, um sie als initiiierendes Moment der Taufe zu benennen. Jegliche weitere Entwicklung ist nicht von ihrer Vermittlung geprägt, sondern entspringt dann Getauft-Sein an sich. Vermittelnd tätig ist in dieser Vorstellung Gott selbst beziehungsweise die Trinität. Auf diese Weise sind für Annika alle Diskurse, die sich im Feld der elterlichen Einflussnahme auf die religiöse Selbstbestimmung von Kindern beziehen,

obsolet, sofern sie ihr Gewicht nicht auf die Taufentscheidung an sich, sondern auf das erzieherische Handeln der Eltern legen.

Die Anfangserzählungen von Jessica, Madeleine und Annika eint die Verteidigung beziehungsweise die Relativierung der elterlichen Entscheidung. Jessica betont in diesem Zusammenhang ihre Eigenständigkeit in Bezug auf ihre religiöse Entwicklung. Annika spricht davon, dass sie den Glauben einfach nicht in Frage stelle, weil sie glauben möchte – eine ausgewiesene Entscheidung. Und Julia, deren Fall übergeordnet Betrachtung findet, erzählt, dass sie sich ihren Glauben selbst erstellt habe. Auch wenn in anderen Interviews eine solche Betonung noch nicht explizit Gegenstand des Erzählanfangs ist, so weisen doch in nahezu allen Fällen die im weiteren Interviewverlauf verwendeten Verben darauf hin, dass die dargestellten Entwicklungen auf Selbstständigkeit und Eigenständigkeit beruhen. In besonderer Form ist die Eigenständigkeit der Entwicklung aber im Fall von Leni gegeben.

Mhm. Also (-), so richtig in meinen Glauben rein bin ich in der ersten Klasse. Ähm, mit dem Schulanfang hatte man dann auch den Religionsunterricht – also zumindest an meiner Schule, weil das ne katholische Schule war. Und (--) wir haben halt sehr viel über Moses und die Ereignisse vor allem in den fünf Büchern Moses gesprochen. (-) Und (-), ich muss ehrlich sagen, es hat mich irgendwie fasziniert, was er getan hat für Menschen, die er nicht kannte, oder nicht wirklich kannte. Und (-) ich war anfangs nur in dieser katholischen Gruppe drin, weil meine Eltern Katholen sind. Und ähm, nicht weil ich selber irgendwie dran geglaubt habe. Weil meine Eltern haben mir das selber überlassen, nach meiner Taufe, ob ich die Firmung und die Kommunion überhaupt machen möchte und ob ich (-), ähm, in diesem Glauben auch sein möchte (Interviewtext Leni, 17–25).

Wie in Jessicas Fall sprechen Lenis Eltern ihr die Entscheidung über ihre Glaubenszugehörigkeit zu. Anders als im Fall von Jessica setzen sie die erforderliche Reife dafür aber nicht im Alter der Firmung, sondern bereits im Alter der Erstkommunion an. Und anders als im Fall von Jessica beginnt Lenis Erzählung auch mit Grundschulerfahrungen und damit in Bezug auf ein Alter, in dem faktisch das eigene Bewusstsein gegenüber religiösen Themen eine andere Qualität erfährt als noch im Kindergartenalter. Die Linearisierung bezieht sich hier also in einem besonderen Maß auf die bewusste und unmittelbare Erfahrung mit dem Gegenstand Religion. Diese Bezugnahme ist dem geschuldet, dass Lenis Eltern ihr nicht nur die Entscheidung über die Erstkommunion und die Firmung übertragen, sondern auch darüber, ob der Glaube an sich eine bestimmende Größe in Lenis Leben darstellen soll. Lenis Auseinandersetzung besteht infolgedessen in dem vielschichtigen und permanent sich vollziehenden Abgleich zwischen eigener Vorstellung und religiös autoritärer Setzung und hat zum Ziel, die eigene Zugehörigkeit zum Christentum zu begründen oder zu verneinen.

Lenis Erzählanfang hebt sich von den übrigen bisher dargestellten Erzählanfängen insofern ab, als dass er an eine bewusst erinnerte Situation gebunden ist und nicht pauschal auf die Phase der frühen Kindheit oder den Einfluss der Eltern auf die Entwicklung abhebt. Auch in den Fällen von Tanja und Tim bestehen alternative Erzählanfänge. Sie sind ebenso an der bewussten Wahrnehmung als auch am Erleben von Räumlichkeit orientiert. Tanja legt ihrer Erzählung keine Linearisierung im Sinne einer Einleitung zugrunde. Sie erzählt von der ersten bewusst erinnerten Begegnung mit Glauben und Religion im Kinderwortgottesdienst.

Ok. (---) Dann fange ich einfach mal an. Also ich glaube, (---) die allerfrüheste Begegnung mit dem Glauben (--) ist im Kinderwortgottesdienst gewesen. (--) Wie zeichnet man das denn? (----) [Zeichenpause.] Also, es war alles sehr kindgerecht auf jeden Fall gemacht. Und es gab immer so, ähm, Figuren, die Jesus dargestellt haben und ähm (-) seine Jünger. Und dann wurden die ganzen Geschichten, also das Evangelium, das quasi in der großen Kirche, ähm, erzählt wurde, wurde dann quasi im Kinderwortgottesdienst nachgespielt. (---). Es gab immer so Tücher auf dem Boden, (----) [Zeichenpause.] Vielleicht auch mit Tieren (schmunzelt). Ähm (-) und dann durften wir auch vieles immer selber machen. Ich durfte zum Beispiel, als ich dann endlich lesen konnte in der zweiten Klasse, durfte ich dann (--), durfte ich dann, etwas vorlesen. Ja. (----). Ja, ähm, (-) und wir haben immer irgendetwas mitbekommen, eine Blume, oder irgendein Zeichen, was gerade zum Evangelium gepasst hat (Interviewtext Tanja, 14–27).

Auch an diesem unvermittelten Beginn der Erzählung lässt sich erkennen, wie Tanja ihre Entwicklung linearisiert. Dabei ist das eigene Erleben eine zentrale Größe. Auch ist durch die Freude angedeutet, die Tanja empfindet, als sie »endlich« selbst lesen kann, dass die Eigentätigkeit und die Eingebundenheit in religiöse Vollzüge ein bedeutsames Orientierungsschema darstellen. Übergeordnet wirkt aber vor allem die grundlegende Verortung der eigenen Religiosität in Kirche und Gemeinde linearisierend: Von Beginn an werden Glaube und Religion mit dem Angebot der Kirche und mit gemeinschaftlicher Praktik assoziiert. Demgegenüber unterscheidet sich Tims Erzählanfang darin, dass in seinem Fall nicht Glaube und Religion die zentralen Themen der Verortung in Kirche und Gemeinde darstellen, sondern die Freizeitgestaltung innerhalb einer Jugendgruppe.

Ok, dann fange ich mal bei der Kirche an sich an. Also bei uns da in der Kirche (---) da haben wir eine Jugend, die sozusagen »Jam«. In der ist man seit der Firmung, also ich seit jetzt ungefähr (---) äh (---) knapp (--) knapp eineinhalb Jahren, seit ich, ja (--) seit eineinhalb Jahren, seit ich ungefähr Firmung hatte. Und da bin ich jetzt eigentlich auch relativ aktiv drin. Also wir haben zum Beispiel immer jetzt über, ähm (-), Zoom so einen Videoabend, äh, Spieleabend, immer ähm Samstagabend. Den haben wir jetzt ähm im Prinzip seit Corona und da treffen wir uns eigentlich auch mehr oder weniger regelmäßig, zumindest immer die gleichen Leute. (-) oder die Aktivsten. Ähm, und da haben wir halt auch Aktionen quasi, in letzter Zeit jetzt nicht mehr so. Aber die kommen jetzt wieder. Und, des ist so jetzt im Prinzip, wie ich am meisten in der Kirche aktiv bin (Interviewtext Tim, 16–24).

Hier wird deutlich, dass sich Tims Erzählung von den Stationen seiner Auseinandersetzung mit den Themen Glaube, Religion und Kirche nicht in erster Linie auf die Beschäftigung mit spezifisch religiösen Inhalten oder Praktiken beziehen wird, sondern auf die Kirchengemeinde als Sozialraum. Dadurch erfährt seine Erzählung eine Linearisierung, die sich deutlich von anderen Erzählungen abhebt. Und obwohl Tim darüber hinaus auch nicht biografisch orientiert erzählt, bietet sein Interviewtext Aufschluss darüber, dass und wie religiöse Aneignung mit Vergemeinschaftung im Sozialraum Kirche einhergeht.

6.2.2 Linearisierung am Bildmaterial

Die biografischen Karten eröffnen einen Einblick in die Linearisierung von Entwicklungen, der über die Aspekte hinausgreift, die aus den Erzähltexten abgeleitet werden können. Der Mehrwert der Karten ergibt sich aus der Zeichenlogik, der sie folgen. Die Linearisierung wird im Kartenmaterial ausschließlich an den Ursprungszeichnungen untersucht, das heißt an den Zeichnungen auf Papier ohne Zuhilfenahme der nachträglichen Ergänzungen auf der Folie. Der Grund dafür besteht darin, dass die Linearisierung in der Anlage der Zeichnung erkennbar wird. Die späteren Ergänzungen schärfen den Blick auf diese Anlage nicht, sie überlagern sie in vielen Fällen sogar.

Bei der Betrachtung der Karten zeigen sich verschiedene Linearisierungstypiken. Es können Linearisierungen durch Fortschreibung, durch Steigerung, durch Vertiefung, durch Polarisierung und durch Suche unterschieden werden. Daran wird erkennbar, dass Linearisierung nicht im Sinne einer steigenden oder fallenden linearen Geraden zu verstehen ist, sondern als Einbettung von Erzählung und Zeichnung in eine übergeordnete Entwicklungslogik, die im Sinne eines »roten Fadens« die Entwicklung strukturiert. Die Linearisierungstypiken, die das Kartenmaterial offenlegt, entsprechen demnach unterschiedlichen Legungen eines solchen »roten Fadens«.

6.2.2.1 Fortschreibung

Karten, die der Linearisierung durch Fortschreibung zuzuordnen sind, sind dadurch gekennzeichnet, dass sie insofern einem Verlaufscharakter folgen, als dass einzelne Stationen in chronologischer Reihenfolge in einer zeilenförmigen Darstellung von links nach rechts und von oben nach unten dargestellt werden. Im Fall von Benjamins Karte verweisen Pfeile auf die Fortschreibungslogik, in den Fällen von Tanjas und Vincents Karte sind die einzelnen Stationen fortlaufend nummeriert. Die fortschreibende Zeichenlogik verweist auf eine organisch sich entwickelnde Religiosität. Es können in dieser Entwicklung markante Stationen in eine zeitliche, nämlich die biografisch-chronologische Struktur eingeordnet werden. Diese Stationen lassen sich von anderen Stationen deutlich abgrenzen und werden isoliert voneinander betrachtet. Die religiöse Entwicklung ist in diesem Verständnis ein Prozess, der auf Erfahrungen basiert, die im Laufe der Entwicklung als religiöse Erfahrungen gelesen werden. Die Entwicklung ist dabei nicht als zielgerichtete Entwicklung angelegt, sondern als richtungs- und ergebnisoffen. Weitere Erfahrungen können problemlos integriert werden. Die religiöse Entwicklung wird als unabgeschlossen betrachtet.



Abb. 13a–c: Linearisierung durch Fortschreibung [v.l.n.r Benjamin, Tanja, Vincent]

6.2.2.2 Steigerung

Von solchen Karten sind insbesondere Karten zu unterscheiden, die einer Linearisierung durch Steigerung folgen. Auch ihr Aufbau ist chronologisch orientiert. Dieser wird aber als Höherentwicklung angelegt. Karten, die dieser Linearisierung folgen, haben Cecilia, Julia und Madeleine entworfen.

Die Orientierung dieser Karten, die sich aus der chronologischen Anordnung der Elemente von links unten nach rechts oben ergibt, verweist auf eine Steigerungslogik. Die religiöse Entwicklung wird als ein Emporsteigen, als ein Ermächtigungsprozess angelegt. Unter welchen Gesichtspunkten die Höherentwicklung qualifiziert wird, geht aus den Karten nicht hervor. Ein Wachsen im Religiösen kann beispielsweise mit der Vorstellung eines qualifizierteren Verständnisses einhergehen, mit einem Mehr an Erfahrung, mit einem höheren Maß an Eigenverantwortlichkeit oder mit einer Weiterentwicklung religiöser Kompetenz und Rollenqualifikation. Ein Explizieren dessen, worin die Höherentwicklungen bestehen, kann auch anhand des Textmaterials nicht eindeutig identifiziert werden. Es ist von einer Höherentwicklung auf mehreren Ebenen auszugehen.



Abb. 14a–c: Linearisierung durch Steigerung [v.l.n.r Cecilia, Julia, Madeleine]

6.2.2.3 Vertiefung

Karten, die der Linearisierung im Sinne einer Vertiefung folgen, weisen in eine andere Richtung. Entwicklungen, die dieser Orientierung folgen, streben nicht nach einem Höheren, sondern nach einem Mehr. Das Feld des Religiösen wird in seiner Vieldimensionalität erfahren, die Aufmerksamkeit richtet sich auf das Religiöse als Gegenstand von Interesse und weniger auf die Nutzbarmachung des Religiösen für die eigene Weiterentwicklung. Religion wird hier demnach weniger funktional als vielmehr phänomenologisch erschlossen. In Samuels Karte zeigt sich in der zeitlich orientierten Leserichtung von oben nach unten eine Weitung seines Erfahrungsraumes mit fortschreitender zeitlicher Entwicklung. Vergangenes tritt dabei in der Darstel-

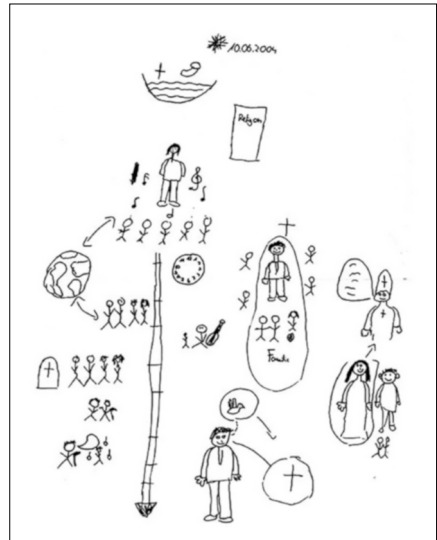


Abb. 15a: Linearisierung durch Vertiefung [Samuel]

lung nicht hinter Aktuellerem zurück, vielmehr treten jüngere Ereignisse zu älteren Erfahrungen hinzu.

Auch Annikas Karte folgt einer vertiefenden Linearisierung. In ihrem Fall ist die Vertiefung nicht als Erweiterung angelegt und führt somit nicht in die Mehrdimensionalität. Ihre Vertiefung bezieht sich nicht auf das Feld des Religiösen, sondern auf den innerlichen Glauben an die Präsenz Gottes und an sein Wirken in der Gegenwart. Der Glaube an Gott, wie er in der Taufe angelegt ist, gilt als gesetzt. In der Erstkommunion (Zeichenelement 3) und in gravierender Form in der Firmung (Zeichenelement 5) sowie im kurz danach erlebten Tod eines Opas (Zeichenelement 6) nimmt Annika das Wirken Gottes in ihrem Leben in besonderer Weise wahr. Diese Erfahrungen vertiefen ihren Glauben und sind Ausweis dessen, was sie als gesetzt betrachtet.

Sowohl die Linearisierung durch Fortschreibung als auch die Linearisierung durch Steigerung und die durch Vertiefung sind biografisch-chronologisch orientiert und unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Gerichtetheit. Während Linearisierungen durch Fortschreibung ihre Gerichtetheit durch den Verlaufsscharakter erfahren, führen Linearisierungen durch Steigerung in einen in irgendeiner Weise optimierten Umgang mit Religion. Linearisierungen durch Vertiefung sind dahingehend gerichtet, dass sie dem Anspruch eines qualitativ hochwertigeren Erfassens des Religiösen entweder durch Erkenntnis seiner Vielschichtigkeit oder seiner Bedeutungsimmanenz folgen.

Von diesen gerichteten Linearisierungen können die Linearisierung durch Polarisierung und die Linearisierung durch Suche unterschieden werden. Karten, die an ihnen orientiert sind, verbleiben nicht in einer chronologischen Orientierung und lassen in ihrem Ergebnis keine Rückschlüsse über die Gestaltungsreihenfolge zu. Karten, die der Linearisierung durch Polarisierung folgen, unterscheiden sich von Karten der suchenden Linearisierung durch Grenzziehungen, durch die einzelne Zeichenelemente zu Polen erhoben werden. Es sind Stefanie und Tim, die solche Karten entwerfen.

6.2.2.4 Polarisierung

Stefanie setzt nur einen Pol, auf den sich die gesamte Karte bezieht – ihre eigene Person, beziehungsweise Persönlichkeit. Und Tim nimmt mit der Umrandung der Personengruppe in der unteren Bildhälfte eine Polarisierung vor, die durch die zulaufende Struktur begleitet wird von einer schwächeren Polarisierung der linken und der rechten oberen Bildelemente.

Polarisierungen setzen die dargestellten Erlebnisse und Erfahrungen in ein

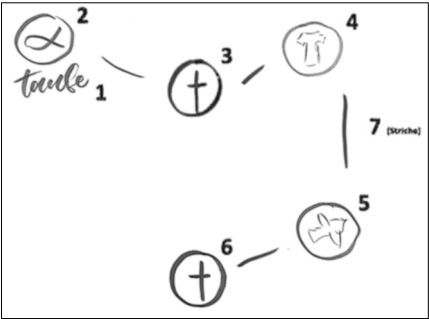


Abb. 15b: Linearisierung durch Vertiefung [Annika]

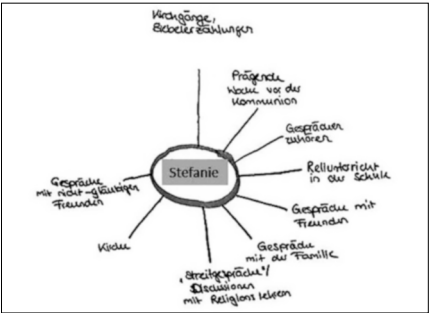


Abb. 16a: Linearisierung durch Polarisierung [Stefanie]

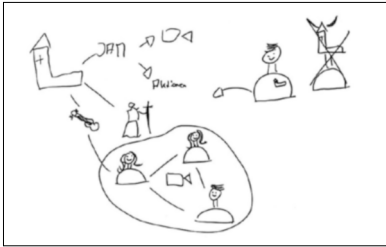


Abb. 16b: Linearisierung durch Polarisierung [Tim]

Verhältnis zueinander. Tims Linearisierung vollzieht sich im gedanklichen Abschreiten von Sozialräumen.

Dadurch, dass der kirchliche Sozialraum des oberen linken Bildbereichs und der reflexive Pol im oberen rechten Bildbereich beide auf den unteren Pol der Freundschaftsbeziehung hin geordnet sind, erfährt Tims Zeichnung eine doppelte Linearisierung: Die Anordnung der Pole ist auch gerichtet, und zwar im Sinne einer

Vertiefung. Die religiöse Entwicklung ist auf die Gestaltung der Lebenspraxis in Beziehung zu Gleichaltrigen hin ausgerichtet.

6.2.2.5 Suche

Linearisierungen durch Suche sind in solchen Karten erkennbar, die in der Anordnung lose oder chaotisch wirken. Die in Kapitel sieben exemplarisch dokumentarisch analysierte biografische Karte von Jessica ist dieser Kategorie zuzuordnen, ebenso die Karte von Karoline und die von Leni.



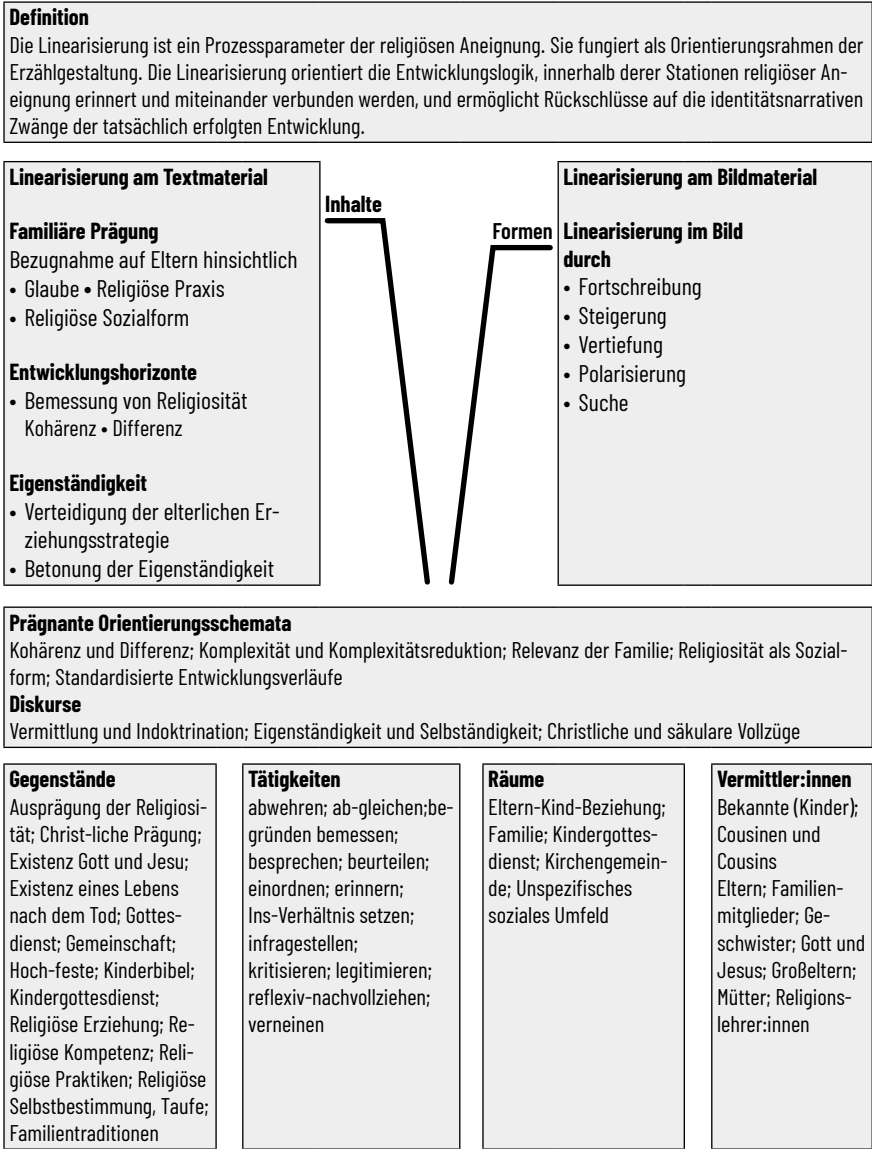
Abb. 17a–c: Linearisierung durch Suche [v.l.n.r. Jessica, Karoline, Leni]

Zwar nimmt Jessica anhand von Pfeilen und Verbindungslinien ebenso wie anhand von Farben Strukturierungen vor, eine deutliche Verdichtung von Elementen ist dabei aber ebenso wenig erkennbar wie eine explizite Gerichtetheit. Jessica schreitet zeichnerisch einen Raum ab, der sich in der Zeichnung (und der Erzählung) erst erschließt. Sie leistet in der Interviewsituation elementare Biografiearbeit: Ihre religiöse Entwicklung hat sie gedanklich zuvor nicht in eine Form gebracht. Im Hinblick auf die Entwicklung bedeutet dies, dass eine suchende Systematik zugrunde liegt. Als religiös gelesene Räume und (gedankliche) Gegenstände werden in einer gedanklichen Offenheit abgeschritten und reflektiert und die damit verbundenen Erfahrungen müssen in konstruierender Eigenleistung erst zu einem Ganzen zusammengefügt werden. Jugendliche, die ihre Karten in polarisierender Linearisierung anlegen, sind in diesem Prozess insofern einen Schritt weiter, als dass sie bereits Gewichtungen innerhalb der Erfahrungen beziehungsweise Grenzziehungen und damit Unterscheidungen zwischen einzelnen Stationen der Entwicklung vorzunehmen vermögen. Dass Jessica, Karoline und Leni dies zunächst nicht tun, ist dabei unter Umständen nicht dem geschuldet, dass sie solche Grenzziehungen noch nicht vornehmen konnten, sondern möglicherweise auch dem, dass sie sich eine Offenheit in der Konstruktion noch weiter erhalten möchten. In Karolines Fall besteht die Karte aus ausdifferenzierten

Stationen der Entwicklung. Sie stellt dabei heraus, dass jedes Erlebnis Träger mehrerer bedeutsamer Implikationen ist. Da die dargestellten Stationen die Karte recht unverbunden ausfüllen und nicht zu Polen gruppiert sind, ist auch hier eine Linearisierung der Suche wirksam. In Lenis Karte tritt die Linearisierung der Suche noch deutlicher hervor: Zeichenelemente sind zwar in Zeilen und Spalten sortiert ordentlich angeordnet, aber sie stehen isoliert nebeneinander. Der religiöse Erfahrungsraum wird hier erkundend abgeschieden, Gegenstände werden in ihrer Eigenart und Situationsgebundenheit wahrgenommen und eine Verbindung herzustellen unterliegt der Konstruktionsleistung und dem Konstruktionswillen von Leni.

Dass den Erzählungen unterschiedliche Linearisierungstypiken zugrunde liegen, legt die Vermutung nahe, dass die Linearisierung nicht voraussetzungslos erfolgt. Das wird plausibel, sofern die Linearisierung der Erzählung identitäts-narrative Zwänge innerhalb der religiösen Entwicklung widerspiegelt. Die Tatsache, dass Entwicklung immer an sozialisatorische Grundprägungen gebunden ist, öffnet den Blick dafür, dass der Prozessparameter der Verortung die je spezifische Linearisierung bedingt. Inwiefern Verortung und Linearisierung in der Zeichen- und Erzähllogik aufeinander verweisen, zeigt sich im folgenden Kapitel. Der Zugang zu diesem Zusammenwirken ist dabei deduktiver Natur: Es werden von der zeichnerischen Linearisierung her Implikationen dargestellt, die im Zusammenhang mit der zeichnerischen Verortung bestehen. Wie beschrieben ist aber davon auszugehen, dass in Wirklichkeit Linearisierung und Verortung einander wechselseitig beeinflussen.

6.2.3 Übersicht Linearisierung



6.3 Verortung

Der Prozessparameter Verortung wird in Kapitel 6.1.1 als Orientierungsrahmen benannt, der paradigmatische Setzungen impliziert, die sich auf die Exklusivität religiöser Wahrheitsansprüche und die Möglichkeit subjektiver Eintragungen in von Autoritäten vermittelte Gehalte beziehen. Als Prozessparameter der religiösen Aneignung fungiert Verortung als Orientierungsrahmen in einer Phasenverschiebung von einem »Sozialisiertwerden« zu einem »Sich-Sozialisieren«. Verortung orientiert dabei die Präferenzsetzung im Hinblick auf Dimensionen, die in der unmittelbaren Umwelt als

religiös gelten, und sie orientiert das Maß an persönlicher Trägheit gegenüber einem Wandel dieser Präferenzen.

Der Blick auf das Kartematerial verdeutlicht, dass die Prozessparameter Linearisierung und Verortung in einem engen Zusammenhang zu denken sind: Die Linearisierungslogik, innerhalb der die jeweilige religiöse Biografie rekonstruiert wird, kann einer Form von Verortung eindeutig zugeordnet werden. Dadurch zeigt sich, dass die verschiedenen Linearisierungstypiken mit je eigenen Präferenzsetzungen für die Rekonstruktion der religiösen Biografie verbunden sind. Diese Setzung von Präferenzen entspricht dabei einer paradigmatischen Setzung hinsichtlich der Zuschreibung von Autorität, an der die Entwicklung Orientierung findet, oder hinsichtlich der Zuschreibung von Legitimität von Verläufen.

Der enge Zusammenhang, der auf der Ebene des Kartenmaterials zwischen Linearisierung und Verortung ausgemacht werden kann, schlägt sich auf der Ebene der Erzähltexte nicht annähernd so deutlich nieder. Hier wird dafür umso konkreter, welche Orientierungsschemata und Tätigkeiten die Präferenzsetzungen beeinflussen und welche Vermittlungsakteur:innen, Gehalte und Räume sich dabei als besonders wirksam erweisen.

6.3.1 Verortung am Bildmaterial

An Julias Karte wurde ein Verortungselement in der Vorleseszene im Abendritual des Vaters mit der Tochter identifiziert (vgl. Kapitel 6.1.2, S. 146). Auch in anderen Karten lassen sich problemlos solche Zeichenelemente benennen, die sozialisatorischen und transmittiven Charakters sind. Es handelt sich um Elemente, die meist im Bereich der (frühen) Kindheit auf die Sozialräume Familie und Kirche verweisen. Verortung ist aber auch zu einem späteren Zeitpunkt in der Biografie möglich, wenn einem Handlungsraum prägende Kraft zugeschrieben wird, der zuvor nicht bedeutsam war. Dies zeigt sich beispielsweise bei den Eintritten der Jugendlichen in den Dienst der Ministrant:innen. Allerdings greift es zu kurz, in den Erzähltexten identifizierbare Verortungsmomente in den Karten wiederzuentdecken und zu benennen. Das Kartenmaterial ermöglicht einen gänzlich anderen Zugang zu dem Prozessparameter, indem es gerade darüber Rückschlüsse zulässt, als wie stabil verortende Präferenzsetzungen wahrgenommen werden. Aus den verschiedenen Typiken der Linearisierung ergibt sich das jeweils sozialisatorisch-transmittiv beeinflusste Maß an Präferenzstabilität.

6.3.1.1 Christliche Sozialisation

In Benjamins, Tanjas und Vincents Fall, innerhalb der Linearisierung durch Fortschreibung also, wird die familiäre Sozialisation als dezidiert christliche Sozialisation erinnert und gliedert die ersten Elemente der Karte und der Erzählung. In der Familie herrscht weitestgehend Übereinstimmung in der konfessionellen Zugehörigkeit. Die Präferenzsetzung besteht in dieser christlichen Lesart von Religiosität. Die Entwicklung erhält durch die traditionell institutionelle Gebundenheit des Religiösen eine Spurung, deren Leitplanken ebenso in der familiär praktizierten Religiosität wie in der gemeindlich organisierten und praktizierten Religiosität bestehen. Die Rede von Spurungen und Leitplanken macht deutlich, dass die religiöse Entwicklung durch sozialisatorische Einflüsse deutlich orientiert ist. Eine religiöse Entwicklung innerhalb solcher Spurungen ist eine geleitete Entwicklung. Auch wenn die aneignen-

den Subjekte innerhalb der gesetzten Spurungen und im Kontakt mit den jeweiligen Leitplanken zu individuellen Bewertungen, Bilanzierungen und Entscheidungen im Hinblick auf ihre Religiosität kommen, erfährt ihr Entscheidungsraum eine Komplexitätsreduzierung gegenüber beispielsweise Linearisierungen durch Suche, sofern die Spurungen nicht ohne Weiteres verlassen werden. Anders gefasst: Wahrheitsansprüche, Präferenzsetzungen und Autoritätszuschreibungen, die innerhalb der je unterschiedlich sozialisatorisch gegebenen Spurungen vermittelt werden, sind relativ stabil, es ist dennoch jedem Aneignungssubjekt möglich, die gesetzte Spurung über die Leitplanken hinaus zu verlassen und sich abseits eines einst sozialisatorisch gesetzten Rahmens weiterzubewegen. Ein solches Verlassen der gespurten Wege erfordert aber eine hohe Eigenmotivation und geht mit einer Komplexitäts- und Aufwandssteigerung einher. Weder in den Karten noch in den Erzählungen sind solche Entwicklungen erkennbar.

6.3.1.2 Relevanzbezug

Die Rede von Spurungen und Leitplanken trifft auch für die Verortung in den Karten von Cecilia, Julia und Madeleine zu, die der Linearisierung durch Steigerung zugeordnet werden. Auch hier ist eine Verortung durch christliche Sozialisation auszumachen und dennoch ist ihre Verortung um einen Aspekt erweitert: Es besteht der Anspruch, dass sich Religiosität als in irgendeiner Form nützlich erweist – zu einer (religiösen) »Höherentwicklung« oder Reifung beiträgt. Religiosität besteht in ihrem Fall nicht als Selbstzweck. Sie ist eine Lebensdimension, deren Entfaltung durch das Subjekt einer Legitimierung in Form von Relevanz bedarf. Religiöse Präferenzen und vermittelte Wahrheitsansprüche erweisen sich dadurch als stabil, dass sie von Nutzen für die eigene (religiöse) Entwicklung sind. Insofern besteht Verortung in den Karten von Cecilia, Julia und Tanja nicht nur in Form einer Spurung, sondern auch in Form einer Erwartungshaltung gegenüber der eigenen religiösen Entwicklung und in der selbsttätigen Setzung von Präferenzen, die durch die jeweilige Relevanzerwartung orientiert wird.

6.3.1.3 Grundgestimmtheit

Anders verhält es sich im Fall von Samuel und Annika, also im Fall der Linearisierung durch Vertiefung. Die religiöse Verortung besteht in ihrem Fall nicht in einer Spurung. Religiöse Verortung besteht vielmehr in der Setzung einer christlichen Grundgestimmtheit, die sich auf je individuelle Weise Ausdruck verleihen kann. Der Begriff der Grundgestimmtheit spiegelt wider, dass die Verortung sich auf eine Haltung gegenüber dem Religiösen bezieht. Genauer gefasst wird über die Verortung eine spezifische Form der Wahrnehmung von religiösen Gehalten transmittiert. So kommt es, dass Samuels und Annikas Karte in Form einer Vertiefung angelegt sind, die sich im Erfahren von Glauben und Religiosität vollzieht. Wahrheitsansprüche und Präferenzsetzungen sind in diesem Zusammenhang nicht explizit identifizierbar. Sie schlagen sich darin nieder, welche Gegenstände und Erfahrungen auf welche Art und Weise als religiös wahrgenommen werden. Den Ausschlag für die Präferenzsetzung gibt demnach nicht die umgebende als religiös markierte Sozialform, sondern die selbstreferenziell bemessene Qualität religiös konnotierter Erfahrungen. In Samuels Fall treten beispielsweise solche Erfahrungen als bedeutsam hervor, die im Raum der Kirche angesiedelt sind und ihm gleichzeitig einen aktiven und emotionalen Mitvollzug ermöglichen: das Wirken im Kirchenchor, die Kirchen in der Welt, sakramentale Feiern in

der Kirche, Beerdigung als Teil des kirchlichen Auftrags und der Ministrant:innen-dienst als gemeindlicher Vollzug von Kirchengebundenheit. In Annikas Fall bezieht sich die Präferenzsetzung auf Erfahrungen, in denen sie ihren Glauben und die Beziehung mit Gott als erfahrbar erlebt. Es sind die sakramentalen Feiern der Erstkommunion und der Firmung sowie die existenzielle Erfahrung des Todes des Opas, die hier den Ausschlag geben. Dabei ist festzuhalten, dass eine Vertiefung erst dadurch möglich ist, dass ein Gehalt gesetzt ist, der vertieft werden kann. Besonders deutlich wird das im Fall von Annika, die die Existenz Gottes und sein Wirken als stabile und durch die Taufe a priori gesetzte Wahrheit anerkennt. In Samuels Fall stellt ebenfalls die Taufe, im Weiteren aber vor allem die Mitgliedschaft im Kirchenchor eine solche Setzung dar. Religiosität ist bei ihm stark durch die eigene Tätigkeit im Kirchenraum und in der Gemeinschaft geprägt.

6.3.1.4 Standpunktsetzung

Im Unterschied dazu besteht Verortung im Fall der Linearisierung durch Polarisierung bei Stefanie und Tim in einer Setzung von stabilen Standpunkten (zeichnerisch gegeben in Form eines dominanten Pols). Bei Stefanie tritt eine Setzung des Eigenen als Inneres und des anderen als Äußeres durch die Kreismarkierung in der Bildmitte, auf die alles Weitere hin geordnet ist, besonders markant hervor. Aber auch Tim ist in verschiedenen Sozialräumen verortet, die nach außen hin mehr oder weniger durchlässig sind. Die Auseinandersetzung mit religiösen Gehalten ist hier nicht von einer neugierigen Offenheit geprägt, sondern wird vielmehr durch eine Zuordnungslogik orientiert. Dominante Tätigkeiten sind in diesem Zusammenhang Bewertungen und Bilanzierungen. Erfahrungen, die im Zusammenhang mit dem Religiösen stehen, werden dem Bereich eines bestimmten Pols oder dem Bereich außerhalb der Pole zugeordnet. Die jeweiligen Pole fungieren als stabile Präferenzrahmen. Für Stefanie ist der eigene religiöse Standpunkt der maßgebende Präferenzrahmen. Er wirkt sehr stabil. Die Setzungen, die Stefanie mit ihrer Person und Religiosität verbindet, sind klar definiert. Geltungs- und Wahrheitsansprüche sind nicht Gegenstand von Aushandlungsprozessen, sondern sozialisatorisch verbindlich gesetzte Größen. Im Fall von Tim ist die Sozialität der Aspekt, der die Pole eint, wobei der freundschaftlich erlebten Sozialität im unteren Bildbereich besondere Bedeutung zukommt. Stabil im Zuge dieser Entwicklung ist, dass Religiosität einst Zugang zu einem sozialen Miteinander ermöglicht hat, das als beständig und wertvoll erlebt wird. Tims Religiosität vollzieht sich im Ausgestalten dieser Sozialität, ohne dabei explizit religiöse Gehalte zu zentrieren. Kirche und Religiosität erhalten ihre Berechtigung dadurch, dass sie eine besondere Form von Sozialität ermöglichen.

6.3.1.5 Lose Verortung

Eine eher lose Verortung ist in den Karten von Jessica, Karoline und Leni auszumachen, wobei, wie in Kapitel 5.2.5 dargelegt, im Fall von Jessica ikonisch durchaus ein Verortungsbereich im linken oberen Bildviertel zu erkennen ist. In der Stabilität von Jessicas Setzungen zeigt sich eine Ambivalenz: Einerseits erkennt sie den Sozialraum des Katholischen als maßgebend und verbindlich für ihre Auseinandersetzung an, andererseits bewegt sie sich in ihrem Denken und Prüfen religiöser Gehalte weit über den Rahmen katholisch definierter Anschauungen hinaus und integriert Vorstellungen in ihr religiöses Diskurssystem, die von der katholischen Lehre abweichen. Das Diskurs-

system entwickelt sich daher innerhalb eines katholischen Sozialrahmens und in der Suche von Gehalten auch außerhalb dieses Rahmens. Die Karte bildet dabei in erster Linie das suchende Moment ab. Die Verortung wird daher, so legt es die Zeichnungen nahe, nicht als stabil betrachtet. Sozialisatorisch vermittelte Präferenzsetzungen stehen zumindest zum Zeitpunkt der Erzählung auf dem Prüfstand und sind möglicherweise aufgrund von Dekonstruktion nicht mehr unmittelbar im Kartenmaterial zu erkennen. In Lenis Fall ist eine Reinform der suchenden Linearisierung gegeben. Ihre Verortung gestaltet sich entsprechend anders als die von Jessica. Bei Leni findet der Prozessparameter Verortung auch in den Erzähltexten gar keinen explizit markierten Eingang: Lenis Eltern leben keinerlei religiöse Praxis. Sie vermitteln Leni allein die Aufgabe, selbst über ihre religiöse Zugehörigkeit zu entscheiden. Dies schlägt sich auch in der Karte nieder: Sie besteht in einem Ausleuchten verschiedener Erfahrungen, beginnend mit den biblischen Erzählungen von der Arche Noah und Mose in der Grundschulzeit. Es schlägt sich keine Präferenzsetzung im Kartenmaterial nieder. Im Textmaterial zeigt sich, dass der Wahrheitsanspruch, mit dem Leni ihre eigenen Erfahrungen und Denkweisen abgleicht, in Bekenntnisformeln des Katholischen besteht. Leni schreibt dem Lehramt und seinen Setzungen die Wahrheitsautorität im Katholischen zu, sie orientiert sich dabei an den institutionell gesetzten Ansprüchen. Diese haben aber für ihren individuellen Vollzug zunächst keine Gültigkeit, sondern bedürfen der Prüfung auf Passung mit der je eigenen Erfahrung und Anschauung.

Karolines Karte und Erzählung ist als Sonderfall auszuweisen. In den gegebenen Stationen bestehen Elemente einer klassischen Spurung, wie sie sich beispielsweise auch bei Cecilia, Madeleine oder Tanja findet. Auch ist in ihrem Fall eine klassisch religiöse Sozialisation durch die katholische Ausrichtung der Familie mütterlicherseits gegeben. In ihrem Fall zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen dem Textmaterial, das auf eine Linearisierung durch Spurung verweist, und dem Kartenmaterial, das die Merkmale einer Linearisierung durch Suche trägt. Dies hat möglicherweise damit zu tun, dass Karoline zu Beginn eine Umgestaltung des Zeichen- und Erzählimpulses vornimmt. Sie erzählt nicht von Stationen, die für ihre religiöse Entwicklung bedeutsam waren, sondern geht der Frage nach, warum sie Ministrantin geworden ist – diese Frage wird suchend beantwortet, während die religiöse Entwicklung allgemein eher gespurt verläuft.

6.3.2 Verortung am Textmaterial

Verortung tritt als Prozessparameter der religiösen Aneignung auch in den Erzähltexten hervor, wobei die am Bildmaterial entfalteten Aspekte des Prozessparameters sich auf der Textebene nicht in kongruenter Weise wiederfinden. Hier lassen sich weniger Hinweise über die Art der vorgenommenen Verortung als über die Bezüge, Orte und Situationen, in denen Verortung erfolgt, ausmachen. Was sich anhand der Interviewtexte in Bezug auf Verortung austragen lässt, bezieht sich im Wesentlichen auf Sozialisations- und Transmissionssituationen und wird nur in manchen Fällen bereits im Erzählanfang und somit in der Nähe zur Linearisierung offenbar. In der Mehrzahl der Erzählungen finden sich darüber hinaus weitere Passagen, die in ausführlicherer oder expliziterer Gestalt auf den Orientierungsrahmen der Verortung abheben. Hier handelt es sich zum einen um eine sozialisatorisch-transmittive Rahmung, die über die Vermittlungstätigkeit vornehmlich der Familie, aber auch durch Lehrkräfte und

Katechet:innen transportiert und vom Aneignungssubjekt internalisiert werden. Zum anderen findet sozialräumliche Verortung auch in der Gruppe der Ministrant:innen, in der Gemeinde und in der Kirche als Sozialraum statt.

Im Sinne des Modelles der Zone der nächsten Entwicklung nach Vygotski vollzieht sich Verortung in einer Phasenverschiebung von einem »Sozialisiertwerden« zu einem »Sich-Sozialisieren«. Verortung orientiert die Präferenzsetzung im Hinblick auf Dimensionen, die in der unmittelbaren Umwelt als religiös gelten, und sie orientiert das Maß an persönlicher Trägheit gegenüber einem Wandel dieser Präferenzen.

Wie jeder Prozessparameter der Aneignung ist Verortung im Zwischenraum zwischen Umwelt und Subjekt wirksam. Seine Orientierung richtet sich dabei in besonderer Weise auf das Verhältnis der beiden Bereiche. Im Rahmen der Verortung werden allgemein-sozialisatorische Effekte und spezifisch-transmittive Effekte wirksam. Als allgemein-sozialisatorisch werden dabei solche Effekte gefasst, die eine unintendierte, gewissermaßen beiläufige Prägung mit sich bringen. Sie erfolgen beispielsweise in Form von Modellernen oder werden durch die Geprägtheit religiöser Sozialräume wie Familien, katholische Kindergärten oder religiöse Gruppierungen transportiert. Sozialisation beeinflusst die religiöse Verortung, indem sie fallspezifische, das heißt von Fall zu Fall unterschiedliche, Halterungen für die Verortung bereitstellt. Beispielsweise kann die Institution Kirche eine solche Halterung sein, ebenso die Ortsgemeinde oder auch die Mutter-Tochter-Beziehung. Häufig können Halterungen mit Orientierungsschemata gleichgesetzt werden. Halterungen bestehen teilweise über mehrere Generationen und erfahren dabei zeitbedingt ein je unterschiedliches Gewicht. Auch können die Halterungen der Verankerung einer je unterschiedlichen Kategorie von Religion dienen: der Verankerung für die religiöse Lebenspraxis und, beziehungsweise oder, der Verankerung von Religion als Diskurssystem. Es handelt sich um zwei Stränge von Religiosität, die jeweils unabhängig voneinander verankert werden können. Halterungen, die aus dem familiären Feld hervorgehen, erfahren dabei eine besondere Bedeutung, weil sie im unmittelbaren Nahbereich der Aneignungssubjekte liegen und weil sie sich unter Umständen bereits über Generationen hinweg als tragfähig erwiesen haben. Von Relevanz ist in Bezug auf den Sozialisationsraum Familie aber auch, dass hier in der unterschiedlichen religiösen Verortung von Eltern eine Diversität nicht nur von religiösen und säkularen Halterungen zur Geltung kommt, sondern auch eine Unterschiedenheit in der Auswahl und persönlichen Nutzbarmachung dieser Halterungen für die eigene religiöse oder säkulare Verortung. An einzelnen Beispielen aus dem Religionsunterricht der Grundschule zeigt sich, dass Diversität selbst zu einer Halterung des religiösen Diskurssystems werden kann.

In Ergänzung dazu werden einige, in der Erwachsenenwelt besonders relevante Halterungen durch Transmission in den Fokus der Aufmerksamkeit der Kinder und Jugendlichen gerückt. Dabei finden Formen der direkten und der indirekten Transmission Unterscheidung: Tätigkeiten der direkten Transmission bestehen in der Vermittlung religiöser Gehalte und Praktiken, beispielsweise in der Vermittlung des Wertes der Nächstenliebe oder in der Vermittlung der Praxis des Abendgebets. Tätigkeiten der indirekten Transmission beziehen sich auf die Vermittlung eines Modus der Verortung. Indirekte Transmission wird in den Interviews daran sichtbar, wie die Entscheidung für den Ministrant:innendienst elterlich begleitet wird: In manchen Fällen zeigt sich, dass die Nutzung dieser Halterung bereits im Kindesalter der Selbstbestimmung anheimgestellt wird, aber auch dass sie aufgrund elterlicher Setzung erfolgen kann.

Religiöse Verortung besteht letztlich in der Auswahl eigener Halterungen aus dem Gesamt der sozialisatorisch und transmittiv bereitgestellten Halterungen und in dem Verankern der eigenen religiösen Lebenspraxis und des eigenen religiösen Diskurssystems an diesen Halterungen. Weil allgemein-sozialisatorische und spezifisch-transmittive Effekte unabhängig davon, wie sie sich konkret auswirken, das heißt unabhängig davon, welche Halterungen sie bereitstellen, in einer Positionierungsanfrage kumulieren, ist Verortung an die Notwendigkeit einer Eigenleistung gebunden. Positionierung erfolgt in der Konstruktion eines je eigenen Grundverständnisses von Religion und ist dabei zunächst nur innerhalb des sozialisatorisch gesetzten Rahmens möglich. Dieser Rahmen wird in den Interviews anhand der Verhältnisbestimmung von Religion als Diskurssystem und religiöser Lebenspraxis (als Ausdruck einer Lebensüberzeugung) (vgl. Schambeck, 2022, S. 74) ebenso erkennbar wie an der An- oder Aberkennung von religiöser Autorität. Um im Bild zu bleiben: Die eigene religiöse Positionierung wird durch den Rahmen beschränkt, den das Gesamt der bewusst und unbewusst wahrgenommenen Halterungen aufspannt. Zunächst werden in der Darstellung nun die allgemein-sozialisatorischen Effekte am Textmaterial konkretisiert. Dabei gerät zuerst die familiäre Sozialisation in den Blick, die sich einerseits auf eine Ausprägung von Religiosität an sich bezieht und andererseits auch auf den Umgang mit religiöser Diversität. Daran schließen sich Beobachtungen dazu an, wie der Umgang mit religiöser Diversität in anderen sozialisierenden Räumen orientiert wird, ehe spezifisch-transmittive Handlungen in den Zusammenhang mit religiöser Verortung gestellt werden und der Blick auf die verortend wirksamen Positionierungsanfragen fällt.

6.3.2.1 Ausprägung von Religiosität

Religiöse Verortung vollzieht sich als Eigenleistung des Subjekts vor dem Hintergrund allgemein-sozialisatorischer und spezifisch-transmittiver Prägung. Diese ist zuallererst in der unmittelbaren Nahwelt des Subjekts, innerhalb der Familie wirksam. Gemäß der Unterscheidung von allgemein-sozialisatorischen und spezifisch-transmittiven Effekten im Rahmen der Verortung wird zunächst auf erstere belegend Bezug genommen. Dass familiäre Sozialisation das Wirken mehrerer Generationen umfasst, soll dabei allen weiteren Aspekten vorangestellt werden und wird beispielhaft am Fall von Annika nachvollziehbar:

Und (-) meine Oma war für mich auch immer jemand, oder ist auch immer noch jemand, den ich sehr mit dem Glauben verbinde, weil meine Oma (-), ja (-), ein bisschen, ja schon eher streng gläubiger ist und so (-) in die Richtung: Man geht eigentlich jeden Sonntag in die Kirche, Punkt. Aber (-), ähm (-), trotzdem irgendwie ich auch von ihr, dieses, diese Selbstverständlichkeit der Kirche (-) ein bisschen mitgekriegt habe. Ähm (--), und das weiß ich, dass es ein (-) sehr schönes, ähm, Ereignis war (Interviewtext Annika, 104–109).

Am Beispiel der Oma wird Annika gewahr, dass Religiosität eine Dimension der Lebenspraxis ist und dass diese ihren Ort in der Kirche beziehungsweise in der sonntäglichen Eucharistiefeier hat. Annika bemisst die Gläubigkeit ihrer Oma anhand dieser Praxis als sehr streng und macht damit deutlich, dass sie diese Art der Gläubigkeit nicht als Norm betrachtet. Hier findet die zeitliche Abhängigkeit von Normen und dessen, was als normal gilt, Ausdruck. Obwohl sie zur Kenntnis nimmt, dass ihre Oma ein anderes Verhältnis zu Religion pflegt als das, das Annika selbst für normal hält,

üben die Haltung und Praxis der Oma Einfluss auf sie aus: Annika lernt, dass eine religiöse Lebenspraxis ritualisiert bestehen kann und dadurch nicht einer fortwährenden Legitimation bedarf.

Weil Annika in dem Handeln ihrer Eltern und ihrer Oma keine ausgewiesene Hinführung an den Glauben erkennt, sondern sich auf sie als Modelle bezieht, an denen sie die Möglichkeit einer religiösen Lebenspraxis kennenlernt, ist hier Familie in einem sozialisatorischen Sinne prägend. Es liegt nahe, dass religiöse Erwachsene ihnen anvertrauten Kindern religiöse Gehalte und Praktiken auch aktiv und in einem intendierten Handeln vermitteln, das schließt aber nicht aus, dass in einer religiösen Familie neben transmittiven Erziehungsmomenten auch allgemein-sozialisatorische Effekte Einfluss auf die Verortung nehmen, beispielsweise in Form eines Modells, das nicht nur im Bewusstsein des Subjekts wirksam ist, sondern auch in seinem Unterbewusstsein. Auf die Frage, ob es in Annikas Vergangenheit Personen gab, die in Bezug auf den Glauben wegweisend waren, zeigt sich der sozialisatorische Charakter der Familienprägung in ihrem Fall noch einmal deutlicher:

Nicht so wahnsinnig viel. [Mhm.] Also (-), klar, irgendwie (-), meine Eltern, die mich zu meinem Glauben hingebraucht haben. Und dann, was ich schon ein bisschen gesagt habe, meine Oma eben (-), ähm (-), von der ich immer mitgekriegt habe, dass sie sehr gläubig ist (-). Ähm (-), aber (-), es gab, nicht so (-) Personen direkt, die mich wahnsinnig zu Glauben hingeführt haben (-), sondern eher grundsätzlich (-), ähm (-), dieses in der Kirche sein und glauben (Interviewtext Annika, 435–439).

Die familiäre Sozialisation stellt Annika demnach folgende Halterungen (neben vielen anderen) bereit: die sonntägliche Eucharistiefeier, die Ritualität religiöser Vollzüge, die Kirche und das Modell der Oma. Annika erkennt diese Halterungen als nützlich für die Verankerung einer religiösen Lebenspraxis.

Neben der Familie ist beispielsweise auch der christlich geprägte Kindergarten ein Ort der religiösen Sozialisation. In Benjamins Fall handelt es sich um einen katholischen Kindergarten. Auf die Frage, ob er Phasen seiner Entwicklung benennen könne, antwortet er:

Ähm (-), ja, ja, in gewisser Weise schon. Also, es gab, also zum Beispiel der Kinder... (-) die Phase vom Aufwachsen in der Kirche ist, glaube ich, einfach insgesamt ein großer Punkt. Also, dass (-) meine Familie insgesamt gläubig ist und dass ich im Kindergarten, im katholischen Kindergarten aufgewachsen bin, dass irgendwie die Grundlage insgesamt schon geschaffen (-) wurde (Interviewtext Benjamin, 527–530).

Auf seine kindliche Sozialisation geht Benjamin hier in abstrakterer Art und Weise als Annika ein. Es sind keine konkreten Erlebnisse oder Personen, die er mit seiner Verortung verbindet, sondern Sozialräume: Sowohl seine Familie als auch der katholische Kindergarten, den er besucht, fungieren als Orte, in denen er Halterungen für die religiöse Verortung ausmacht. Halterungen, die dabei zur Sprache kommen, sind die Kirche und das Katholische. Ob diese Halterungen im Hinblick auf die religiöse Praxis oder das religiöse Diskurssystem als Halterungen identifiziert werden, bleibt hier offen.

Während die von Annika und Benjamin benannten Räume religiöser Sozialisation in einer religiösen Biografie mehr oder weniger üblich sind, steht Stefanie ein exklusiver Sozialisationsraum zu Verfügung. Dieser besteht im privaten Kontakt zu kirchlichen Autoritätspersonen, denen üblicherweise ein Expertenstatus zugeschrieben wird.

Also, ähm, was die M, meine Eltern, meine Mutter macht das, weil, ähm, sie macht, sagt, dass es wichtig ist, dass die Priester und so nicht vereinsamen. [Mhm.] Und darum, das hat meine Oma schon gemacht [Mhm.] und darum macht sie das eigentlich auch, dass sie die Priester einlädt. [Mhm.] Ähm, und kommen dann normalerweise zum Abendessen (-), meine Eltern kochen dann, also mein Papa kocht dann. Und dann essen wir erst einmal zusammen und dann haben meine Geschwister keinen Bock mehr, das heißt, sie gehen dann weg und spielen, ähm, und ich bleibe dann sitzen (-) und höre zu, über was die so (-) reden. [Mhm.] Und davon lerne ich viel (Interviewtext Stefanie, 109–115).

Halterungen, die sich in diesem Sozialisationsfeld für Stefanie ergeben, sind das Modell der Oma, das Priesteramt und seine Würde, die Mahlgemeinschaft und die religiöse Praxis Erwachsener.

Diese Halterungen dienen gleichermaßen der Verankerung einer religiösen Praxis als auch der Verankerung von Religion als Diskurssystem, wobei zweiterem hier die größere Betonung zukommt: Die Einladungen vollziehen sich vor dem Orientierungsschema einer fürsorgenden Verantwortung gegenüber Priestern und damit in Bezug auf den Diskurs um die Herausforderungen und Erfordernisse einer gelingenden zölibatären Lebensweise. Darüber hinaus lernt Stefanie, dass Religion als Gesprächsgegenstand fungieren kann und auf diese Weise diskursiver Natur ist. Eine andere Form von Expertentum beschreibt Jessica.

Ähm (-), aber ich würde sagen, ja, meine Mutter ist eindeutig momentan der, mit dem ich meinen Glauben teile und eine, mehr in der Gemeinschaft hier bin (-), weil sie eben auch (-), in der (----) Gemeinde richtig aktiv ist (-) und ich (-) halt auch. [Mhm.] Deswegen würde ich sagen ist meine (-) Mutter. [Mhm. Danke.] (-----) Der, mit dem ich über so etwas sprechen kann. [Mhm.] Und sie fragen kann. Sie ist sehr, sehr, sehr katholisch aufgewachsen. Die, vor allem ihre Oma hat sie sehr viel gelernt. (-) Ähm, (-), ja, (---) katholische Religion. Und meine Oma geht (-) eigentlich jeden Sonntag in die Kirche. Halt jetzt wegen Corona (-) jetzt hat sie das halt irgendwie im Dorf halt (Interviewtext Jessica, 433–439).

Jessica macht hier eine generationsübergreifende Sozialisation geltend, die im Wesentlichen über das Modell der Mutter wirksam ist. Diese ist insofern als aktives Modell wirksam, als dass Jessica an ihr nicht nur eine religiöse Lebenspraxis und die Fähigkeit zu religiösem Diskurs wahrnimmt, sondern beide auch im gemeinsamen Vollzug erfährt. Die Erfahrung geht dabei eng einher mit einem Zusammengehörigkeitsgefühl, das sich darin äußert, gemeinsam Teil der kirchlichen Gemeinschaft zu sein. Halterungen, die diese Erfahrung für Jessica bereitstellt, bestehen in der Kirche, der Ortsgemeinde und in der Mutter-Tochter-Beziehung.

In allen angeführten Passagen wird Religiosität als Lebenspraxis und beziehungsweise oder Diskurssystem nicht an einem konkreten Handeln in Bezug auf die eigene Person thematisiert, sondern als Merkmal der umgebenden Nahwelt wirksam. Da-

bei finden transmittive Vermittlungstätigkeiten statt, beispielsweise wenn Stefanies Mutter eine Erklärung für den Grund der Einladung von Priestern abgibt oder Jessicas Mutter ihre Tochter zu den eigenen Gemeindeaktivitäten mitnimmt. Diese sind aber gewissermaßen beiläufiger Natur. Im Vordergrund steht die Praxis der Bezugspersonen, an deren Modell sich erste Marker für die eigene religiöse Praxis beziehungsweise des Spektrums religiöser Diskursivität ergeben.

6.3.2.2 Religiöse Diversität

Dieses Spektrum religiöser Diskursivität eröffnet sich nicht allein dadurch, dass Religion als Diskurssystem relevant wird, sondern auch über die Erfahrung von religiöser Diversität und in Bezug auf Diversität in der unmittelbaren, insbesondere familiären Umgebung. Dieser Aspekt ist nun Gegenstand der genaueren Betrachtung.

Jessica und Karoline teilen ihre religiöse Praxis vor allem mit ihren Müttern. Die Väter pflegen keine kirchlich gebundene Praxis. Jessicas Vater differenziert bei seiner Teilnahme an Gottesdiensten zwischen Hochfesten und Alltagsmessen und teilt nur bei ersteren die Praxis, die Jessica und ihre Mutter regelmäßig pflegen.

Aber für mich (-) spielt (-) Familie (---). Ja (-), das ist, mein Vater (-), er ist katholisch, aber er hat, sagt auch, dass die katholische Kirche jetzt mal einen Schritt machen muss, mal mehr mit der Zeit. Er geht nicht oft in die Kirche, er geht, ähm, an wichtigen Feiertagen in die Kirche mal mit uns. Ähm, und halt an Festen, jetzt auch an Firmung, klar (schmunzelt) (Interviewtext Jessica, 418–422).

Mit der Begründung der eigenen Praxis bringt Jessicas Vater Kritik an der Kirche als Institution in das religiöse Diskurssystem seiner Tochter ein. Gleichzeitig vermittelt er in seiner Haltung, dass eine kirchlich verortete religiöse Praxis weder eine religiös-immanente noch eine familiäre Notwendigkeit darstellt. Halterungen, die am religiösen Vollzug des Vaters sichtbar werden, sind: Lebenspraxis und Glaubenspraxis als voneinander unterschiedene Halterungen, Kirche als Rahmen für Fest- und Familienereignisse. Diese Halterungen sind im Fall des Vaters sowohl im Hinblick auf Religion als Diskurssystem als auch im Hinblick auf eine religiöse Praxis wirksam.

Jessica lernt an dem Modell ihrer Eltern, dass Divergenz in der religiösen Praxis und in der Gewichtung von Diskursen möglich und familiär nicht bindungshinderlich ist. Darüber hinaus lernt sie, dass verschiedene Haltungen durchaus plausibel sind und die eigene Praxis an eine subjektive Legitimierung gebunden ist.

Im Fall von Karolines Vater besteht die abweichende Haltung nicht in der Kritik an der Kirche, sondern im Unglauben.

Also mein Vater glaubt selber nicht daran, der ist auch aus der Kirche ausgetreten, aber (-), das stört mich jetzt auch nicht, weil (---), jedem das sein. Also (-), wenn er nicht will, muss er nicht in den Gottesdienst gehen (Interviewtext Karoline, 258 ff.).

Karoline knüpft, wie bereits herausgearbeitet, Gläubigkeit eng an Kirchenzugehörigkeit. Die abweichende Praxis des Vaters bedingt eine Positionierung ihrerseits. Die Begründung ihrer Positionierung in Form von Akzeptanz besteht in der Anerkennung des freien Willens in Bezug auf Religion. Karoline macht deutlich, dass auch sie gelernt hat, dass die eigene religiöse Praxis und darüber hinaus der Glaube und die Zu-

gehörigkeit zu einer Religion der subjektiven Entscheidung unterliegen. Eine Praxis, die den individuellen Glauben oder Unglauben authentisch widerspiegelt, wertet sie als legitim. Halterungen, die diese Bewandtnis offenlegt, sind die Authentizität religiöser Bezogenheit und die Subjektivität religiöser Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit.

Auch Tanja, die Schwester von Julia, nimmt Bezug auf die unterschiedliche religiöse Geprägtheit ihrer Eltern. Hier führt die sozialisatorisch bedingte Unterschiedenheit nicht zu einer sich unterscheidenden Lebenspraxis der Eltern, sondern erfährt durch die religiöse Praxis und die konfessionelle Entscheidung der Mutter eine Anpassung.

Weil mein Vater (-) ist (-) der (-) mehr religiöse in unserem, in unserer Familie und meine Mutter war halt evangelisch. Und durch meinen Vater (-) ist unsere ganze Fam, Familie eigentlich in den tiefen Gla, tiefen Glauben – aber in den Glauben, der nicht nur Weihnachten in die Kirche gehen bedeutet – gekommen. Weil meine Mutter hat sich jetzt zum Beispiel dann auch (-) ähm (-) dann auch konvertiert. Weil (-) sie einfach hier ihre Gemeinschaft hat. Ja, ich rede jetzt nicht von meiner Mutter, ich weiß nicht was ihre Beweggründe sind. Aber (-) einfach, dass unser Vater uns das alles geöffnet hat, und durch die Taufe natürlich noch viel mehr (Interviewtext Tanja, 458–465).

Tanja lernt demnach bereits auch früh, dass es unterschiedliche Ausprägungen von Religion gibt und dass die eigene Religiosität als Diskurssystem verhandelbar ist, wobei die religiöse Praxis und das religiöse Diskurssystem eng aufeinander bezogen scheinen. Bedeutsam ist für Tanja, dass ihrem Vater eine zentrale Rolle der Glaubensvermittlung und -prägung zukommt und dass Religiosität ein Merkmal der Familie als Ganzes ist. Damit stellt Tanja eine innerfamiliäre Einheit im Glauben als positiven Horizont dar und erkennt in einer gemeinsam, bewusst und gläubig vollzogenen religiösen Praxis ein gemeinschaftsstiftendes, identitätsförderndes Moment. Es scheint plausibel, dass ein solcher Horizont mit einer anderen Implikation für die eigene Entwicklung einhergeht als ein Horizont, wie er bei Jessica und Karoline artikuliert ist. Eine Positionierung außerhalb des familiär gesetzten Rahmens erfordert in allen Fällen Selbstbewusstsein und eine innerliche und äußerliche Legitimierung. Es scheint plausibel, dass dies umso mehr der Fall ist, je geringer die Unterschiedenheit der elterlichen Praktiken ausfällt, das heißt je enger das Feld ist, das die elterlich tradierten Halterungen abstecken. Am Fall von Tanjas jüngerer Schwester Julia wird sichtbar, wie sehr sie um ihren christlichen Gottesglauben ringt, und damit, wie wichtig ihr dieser geteilte Glaube ist.

Es ist aber nicht nur die familiäre Konstellation, die den Jugendlichen schon in jungen Jahren vor Augen führt, dass Glaube und Glaubenspraxis mit subjektiven Bewertungen einhergehen. Der Umgang mit Diversität findet auch in andere Felder religiöser Sozialisation Eingang. Tanja und Jessica erzählen zum Beispiel davon, dass sie bereits im Religionsunterricht der Grundschule dazu angehalten wurden, je eigene Vorstellungen zu artikulieren. Tanja berichtet:

Also, ich bin mit ziemlich sicher, dass das so zweite Klasse war. [Mhm.] (--) Ähm (-), also Schule, Religionsunterricht habe ich (-) gute Erfahrungen in der ersten und zweiten Klasse, weil da durften wir viel zeichnen und durften auch einfach mal Jesus zeichnen, wie wir ihn sehen (Interviewtext Tanja, 125–127).

Subjektive Eintragungen sind einerseits erwünscht und andererseits erfreut sich Tanja an der Möglichkeit, solche vornehmen zu dürfen. Jesus so zu zeichnen, »wie man ihn selbst sieht«, erfordert, eine eigene Vorstellung nicht nur zu entwickeln, sondern auch zu explizieren. Die Vorstellung darüber, wer Jesus war, wie er war und was ihn auszeichnet wird dabei der subjektiven Konstruktion anheimgestellt, wobei davon auszugehen ist, dass sich die Vorstellung der Kinder an dem orientiert, was sie zuvor beispielsweise über biblische Geschichten vermittelt bekommen haben. Jessica beschreibt in diesem Zusammenhang, in welcher Form die Aufgabe ein Bild von Gott zu malen, mehrheitlich gelöst wird.

Und zwar ist es so (-) (schmunzelt), ist esso (-) von Anfang an, in der ersten Klasse hat das, nimmt man, glaube ich, ziemlich schnell durch, wie man sich Gott vorstellt, dann lässt man die Kinder malen und so. [...] Aber letztendlich war die Mehrzahl, dass man sich Gott als einen älteren Mann im Himmel vorgestellt hat. [Mhm.] Weil es halt so auch von Anfang an vermittelt wird. (-) Ähm, ahm (-), dann haben wir es durchgenommen (-), dieses Thema [Mhm.], wie man sich Gott, dass Gott für jeden etwas anderes ist. Dann haben wir noch einmal gezeichnet und am Ende kamen ganz unterschiedliche Sachen raus (Interviewtext Jessica, 289–291; 305–309).

Interessant ist dabei, dass die Unterrichtseinheit darauf abzielt, den Kindern zu vermitteln, dass Gott sich nicht objektiv festlegen lässt, also eine Unbestimmte bleibt, der sich nur durch subjektive Eintragungen angenähert werden kann. Letztlich wird dabei vermittelt, dass zumindest bestimmte religiöse Gehalte Gegenstand der Interpretation und Deutung sind und einst entwickelte Schemata, wie der alte Mann auf der Wolke eines darstellt, der Hinterfragung bedürfen, wobei die legitimierende Autorität gegenüber den Gehalten am Ende im Subjekt liegt, dass eine Diversität herzustellen vermag. Die Diversität religiöser Deutungen und die Subjektivität des Religiösen können daraus als Halterungen hervorgehen, an denen Kinder ihre religiöse Verortung vollziehen.

Damit ist ein bedeutsames Moment im Feld der religiösen Sozialisation benannt: Sie impliziert in vielen Fällen die Erfahrung von Positionierung und Positionierungsnotwendigkeit und dies nicht nur im Bereich von Kircheng Zugehörigkeit, sondern auch gegenüber religiösen Gehalten und Glaubensvorstellungen. Was traditionell überliefert und vermittelt wird, erfährt erst dadurch ein Geltungsrecht, dass es sich gedanklich nachvollziehen und mit der eigenen Vorstellung oder Erfahrung in Einklang bringen lässt. Dieser Vollzug des religiösen Lehrens und Lernens resultiert aus der gesellschaftlichen Anerkennung dieser Diversität, die dadurch auch in die Religionslehre an Schulen Eingang findet. An diesem Beispiel wird die Grenze zur Transmission berührt. Schule und Schulunterricht sind zwar immer Räume, die allgemein-sozialisatorisch wirken, spricht man der Religionslehrkraft aber in diesem Fall die Intention zu, die objektive Unbestimmbarkeit Gottes und damit einhergehend die Notwendigkeit subjektiver Eintragungen für eine Gottesbeziehung dezidiert zu vermitteln, so handelt es sich bei der Gestaltung des Unterrichts um einen Transmissionsvorgang. Fasst man die Lehre im Rahmen des Religionsunterrichts allgemein als Transmission, so ist davon auszugehen, dass nicht nur religiöse Gehalte, sondern auch der relativierende und subjektivierende Umgang mit religiösen Gehalten transmittiert wird, was sich mit der Kompetenzorientierung von Lehrplänen deckt.

6.3.2.3 Transmission

Generell wird die Ebene der Transmission dann erreicht, wenn Erwachsene ihren oder ihnen anvertrauten Kindern auf intendierte Weise Glaubensgehalte und -praktiken vermitteln, sie also zu Subjekten intendierter Glaubensvermittlung im Sinne einer Glaubensweitergabe oder -anleitung machen. Wie die beschriebenen Sozialisationsvorgänge ereignet sich Transmission als spezifische Form gerichteter Sozialisation zunächst im familiären Feld. Besonderes Augenmerk liegt in den Erzählungen der Jugendlichen dabei auf vermittelten Praktiken. Benjamin erkennt aber im Erziehungshandeln seiner Eltern auch eine Vermittlung ausgewiesener Werte:

Und ich glaube auch, dass meine Eltern, ähm (--), sehr versucht haben, uns auch irgendwie mit diesen Werten (-), die auch die Kirche ja irgendwie weitergeben will (-), also (--), Nächstenliebe oder Barmherzigkeit, ähm (-), uns immer versucht haben, die zu (-), uns weiterzugeben, aber immer auch versucht haben, uns, ähm, (-) den Weg so freizulassen, dass wir auch, ähm, darüber nachdenken und das irgendwie nicht so (--), ähm, (--), so (-), ähm (-), ja, so wie es ist. Also sie haben halt immer so mit uns darüber geredet und uns gefragt, was wir irgendwie darüber denken (Interviewtext Benjamin, 38–43).

Dass er Nächstenliebe und Barmherzigkeit als Zielkategorien der elterlichen Vermittlung benennen kann, zeugt davon, dass ihre Vermittlung expliziter Gegenstand des Erziehungshandelns der Eltern war. Darüber hinaus bezieht sich die Vermittlungstätigkeit der Eltern in Bezug auf religiöse Gehalte auch bei Benjamin bereits auf eine Praxis, und zwar in Bezug auf die Weise der Auseinandersetzung mit diesen Gehalten: Sie ist auf Reflexivität und die Fähigkeit der Artikulation angelegt. Sowohl die Vermittlung der genannten Werte als auch die Vermittlung des Anspruchs der kognitiven Auseinandersetzung und der Weise, auf die eine solche Auseinandersetzung möglich ist, sind als Transmissionen auszuweisen. Dass sich dieses Erziehungshandeln in Benjamins Fall tatsächlich als wirksam erweist, wird in seinen weiteren Ausführungen deutlich. Er betrachtet den Glauben als imaginären »Gesprächspartner« (vgl. Interviewtext Benjamin, 210), der ihm dabei hilft, Alltagssituationen aus der Perspektive der Kirche und in Bezug auf ihre Werte hin zu reflektieren (vgl. Interviewtext Benjamin, 208–214). Auf die Frage, welche Werte er damit im Sinn habe, antwortet er:

Ähm, also ich glaube, Nächstenliebe ist schon, also für mich (-), ein sehr, sehr wichtiges Wort. Ähm (-) Barmherzigkeit ist ja auch eigentlich fast das Gleiche. Genau. Ähm (-), dass man insgesamt einfach versucht, anderen Menschen zu helfen und ein bisschen immer, immer etwas weiterzugeben. Ähm (-), ja, das glaube ich, ist für mich so das Wichtigste aber auch, dass man auf sich selbst achtet und guckt, dass es einem selber gut geht. Ähm, ja (Interviewtext Benjamin, 218–222).

Die Vermittlung der Werte Nächstenliebe und Barmherzigkeit und die Vermittlung auch ihrer Werthaftigkeit wirkt sich nachhaltig aus und mündet in einer Reflexionspraxis, die sich als vom Kindesalter an durchgängige Praxis erweist. Auch in anderen Interviews ist die Anlage von Praktiken, die sich im Weiteren als durchgängige Praktiken erweisen, ein Merkmal von Verortung.

Dass eine dauerhafte Praxis in Bezug auf das Diskurssystem auch anderer Gestalt sein kann, zeigt sich an Vincents Ausführungen auf die Frage, ob er schon einmal an

Religion, Kirche oder Glaube gezweifelt habe, und wie er mit solchen Zweifeln umgehe. Im Feld der Zweifel an Kirche stellt er dar:

Man (-), in meinem Alter wird natürlich auch mit Krisen groß, gewissermaßen. Also, ich habe nie dieses Bild von einer Kirche erlebt, in der eben alles passt. Im Gegensatz zu der [unverständlich], wo alles schlecht ist. Ähm (-), jetzt die Missbrauchskrise, oder (-), ähm, durch alle anderen möglichen Krisen. Ähm (-), Amtsmissbrauch, oder (-) ähm, Rei, Reichtum, der hier angehäuft wird. Das war wohl auch eine Komponente, mit der zusammen ich aufgewachsen bin. Und ich von früh an, auch schon die Zeitungs-, ähm, Überschriften lesen konnte [Mhm.] und ich natürlich dann auch gefragt [unverständlich]. [Mhm.] Ja, insofern hat, hat mich das (-) vielleicht auch einfach nicht so sehr, ja aus der Bahn werfen können, weil das einfach, ähm, ja, dazu gehört hat. Wenn man [unverständlich], dann (-) hat man es nicht anders erlebt. [Mhm. Mhm.] Aber gerade dadurch (-), bekommt man vielleicht auch (-) ein reiferes Verhältnis zur Kirche (Interviewtext Vincent, 577–586).

Hier vollzieht sich Verortung sozialisatorisch anhand der Medienberichterstattung, aber in diesem Sinne auch transmittiv, weil Medienberichterstattung zum Ziel hat, über Sachverhalte aufzuklären und das Bewusstsein der Rezipierenden zu schärfen. Es kann insofern von Verortung gesprochen werden, als Vincent mit dem Beginn seiner Lesefähigkeit Kirche in ein weltliches Verhältnis setzt. Er verortet demgemäß die Kirche, aber damit auch sich selbst im Gegenüber der Kirche. Das zeigt sich daran, dass er zu einer Position ihr gegenüber gelangt, die einen Anspruch an Heiligkeit im Sinne einer Makellosigkeit nicht miteinschließt und die er als reif im Sinne von realitätsbezogen qualifiziert. Diese Haltung ist insofern als verortende Halterung zu betrachten, auf die Vincent sich und seine Religiosität verankernd zurückgreift. Sie orientiert den Umgang mit Krisenmeldungen. Auch sie ist dabei dauerhafter Natur.

Während es sich bei Benjamin und Vincent zunächst je um eine Praxis handelt, die auf Religion als Diskurssystem bezogen ist, finden sich verortende Elemente auch in Transmissionen religiöser Lebenspraxis. Jessica und Tanja geben Einblick in Transmissionsvorgänge, die bei der Vermittlung und dem Erlernen des Betens von Bedeutung sind.

Aber ich bin auch aufgewachsen, zum Beispiel (-), halt vor allem durch Geschichten, wie ich kleiner war. Die Bibel. Wir haben halt auch alle eine Bibel zur Taufe bekommen. Und, ähm (-), ja und dann habe ich angefangen, immer am Abend zu beten. Weil ich habe das Vaterunser von meiner Oma gelernt [Mhm.] Also meine Familie wohnt in Österreich über, also (-) ja, ganz weit unten, Steiermark [Mhm.] aber immer, wenn ich da bin, ich wurde halt immer besser beim Vater Unser beten. Und ja, ich habe angefangen, weil mir das meine Oma so gelernt hat, dass ich jeden Abend bete, und das mache ich heute auch noch. Es ist zwar nicht das Vater Unser, aber manchmal gehe ich noch einmal durch, was war schön am Tag und so. Ähm (-), aber damit so, das war so, wo ich damit angefangen habe (Interviewtext Jessica, 20–27).

Dass Jessica das Betenlernen in einen zeitlichen Zusammenhang mit dem Hören oder Lesen von Kinderbibelgeschichten stellt, lässt vermuten, dass sie die Gebetspraxis im frühen Kindesalter von ihrer Oma erlernt hat. Das Lernen vollzieht sich immer nur in Anwesenheit der Oma und ist damit an bestimmte Lernphasen gebunden. Es vollzieht sich prozesshaft in einem Immer-besser-Werden und stellt somit für Jessica eine

Lernleistung dar. Die Praxis der Oma, die diese ihrer Enkelin nicht vorenthält, sondern sie sogar aktiv miteinbezieht, stellt das initiiierende Moment für eine anhaltende Praxis von Jessica dar, auch wenn sich die Form des Gebets im Laufe der Zeit wandelt. Als Orientierungsschemata werden in Jessicas Ausführung wirksam, dass religiöse Praxis ein Lerngegenstand ist und dass eine religiöse Praxis durch Beziehung und einen Bindungswunsch Relevanz erfährt. Ähnlich verhält es sich im Fall von Tanja.

Es gab mal eine Zeit, da hat mein Vater mir immer abends mit mir das Vaterunser gebetet und ich war (-) ganz stolz, dass ich es schon konnte, als ich mich, als ich dann, als wir das in der Schule hatten. [Mhm.] Und (-) er hat mir dann immer erklärt, dass wir irgendwie danken können, was wir haben und was ich heute erlebt habe. Und einfach, (-) auch vielleicht eine Bitte (-) ähm, nach oben schicken kann (Interviewtext Tanja, 29–33).

Auch in ihrem Fall ist das Erlernen des Vater Unsters der Einstieg in die Gebetspraxis, wobei das Erreichen des Lernziels eine motivationale Größe innerhalb dieses Lernprozesses darstellt. Neben dem Erlernen des Vater Unsters führt Tanjas Vater sein Kind aber auch dahin, dass das persönlich Erlebte in den Dialog mit Gott gebracht werden kann, wobei Tanja Gott als übergeordnete, das Leben begleitende Größe erfährt und lernt, dass sich ihre Erfahrungen diesem Gott verdanken. In dieser Thematisierung des Betens wird eine Bezogenheit auf Gott angelegt. Dem Vater kommt dabei die Rolle des Wissenden, der religiösen Autorität zu, die Tanja die Erfahrung von Transzendenz ermöglicht.

Auch in Samuels Kindheit vollzieht sich Verortung in dem Beginn einer Praxis, die nicht explizit, aber doch implizit religiösen Charakters ist.

Dann bin ich irgendwann in die Schule gekommen eben (-). Ä:hm (-) und dann kam (-) irgendwann in der zweiten oder ersten Klasse, ich weiß nicht genau (-) kamen Leute vorbei, oder was heißt Leute? Es kam halt eine Frau vorbei, Chorleiterin vom Münchner Dom, Münchner Frauenkirche (-), und haben halt, wie jedes Jahr, ähm, nach Leuten gesucht, die neu anfangen wollen da (-), also halt so ausbilden. Und ich hatte damals null Komma null Lust, also wirklich gar keinen Bock. (-) Und meine Eltern so, »Probier's halt wenigstens aus. Geh mal hin«, so. Und ich so »Nee, keine Lust«. Aber dann mussten wir da zu diesem (-) Vortreffen damals gegangen. (-) Ähm (-), das war dann eigentlich echt ganz cool und irgendwie hat das einen fasziniert (-), wie die da vorne geredet haben (-) über Musik und wie das so miteinander verbindet (-). Und dann bin ich da irgendwie hängen geblieben (-). Und seitdem (-) ist das eins der großen Sachen in diesem (-) Chor, also Musik, was mich halt durch die Kirche begleitet, seit. Also immer noch, also jetzt halt gerade nicht, weil ich weg war, aber (-) ä:hm (-) durch die Zeit (Interviewtext Samuel, 69–80).

Das Singen im Domchor ist insofern als religiöse Praktik zu qualifizieren, als es an religiöse Textgehalte, die Auseinandersetzung mit dem Kirchenjahr und den Raum der Kirche gebunden ist. Ein transmittives Moment in Bezug auf diese Tätigkeit besteht anders als im Falle der Gebetspraxis von Jessica und Tanja nicht in der Vermittlung der Tätigkeit durch die Eltern, sondern in der Vermittlung der Möglichkeit über Samuels Widerstände hinweg. Diese bewusste Einflussnahme im Sinne des Elternwillens ist als Transmissionshandlung zu lesen. Argumentativ ist dabei der Vorschlag zentral, die Praxis erst einmal auszuprobieren, das heißt, die Möglichkeit einer Revision der Entscheidung miteinzubeziehen. Dass sich dieses Erziehungshandeln schließlich als

erfolgreich erweist, ist einer zweiten Vermitteltheit geschuldet, die in dem Inhalt und der Art der Vorstellung des Chors im Rahmen eines Vortreffens gegeben ist. Auch Samuel macht deutlich, dass die Praxis des Singens einen durchgängigen Faktor seiner religiösen Entwicklung darstellt. Als Werbeaktion ist auch die Ausgestaltung des Vortreffens als transmittives Geschehen zu klassifizieren.

Es erweist sich als ein Muster in Samuels Erzählung, dass er an religiös konnotierten Tätigkeiten zunächst kein Interesse hat und seine Motivation ihnen gegenüber gering ist, er dann aber nach einer Phase des Sich-Überwindens doch Gefallen daran findet. Dies zeigt sich im Zusammenhang mit seiner Erzählung zur Teilnahme an der Erstkommunionvorbereitung (vgl. Interviewtext Samuel, 90–95) und gegenüber dem Kulturprogramm im Urlaub (vgl. Interviewtext Samuel, 113–119). Die bisher thematisierte Bereitstellung von Halterung durch Sozialisation im Allgemeinen und Transmission im Speziellen mündet erst in der Verortung, wenn die Aneignungssubjekte Halterungen selektieren, an denen sie ihre eigene Religiosität in diskursiver und praktischer Form festmachen. Samuel scheint für seinen Umgang mit religiösen Praktiken internalisiert zu haben, dass sich ein Ausprobieren lohnt, damit aber keine zwingende Fortführung einer Praktik verbunden sein muss. Auch als Samuel nach seiner Firmung die Tätigkeit als Ministrant aufnimmt, wird dieses Prinzip von Erprobung und Rücktrittsmöglichkeit bei Nicht-Gefallen wirksam, das zuvor schon als Argument der Eltern in Bezug auf den Chor Anwendung gefunden hat.

Ja, am Anfang wusst ich echt nicht so, wie es ist. Ich hab's halt, ehrlicherweise hab ich halt einfach mal gesagt, ›ich probier's einfach mal‹. Also, ich hatt jetzt auch so keinen richtigen Grund. Ich hab eher so gesagt ›probier ich das jetzt halt einfach mal‹. Und (-), dann hab ich's halt probiert und dann hat es mir halt getaugt, ja (Interviewtext Samuel, 451–454).

Damit sind zwei Faktoren der Verortung in ihrem Vollzug benannt, die auch in anderen Fällen Bedeutung erlangen: Verortung ist hier ein Ergebnis einer an Neugier orientierten Handlung und vollzieht sich vor dem Horizont, sich auch anders entscheiden zu können. Dass Verortung im Feld zwischen Neugier und möglicher Entscheidungsrevision nicht nur das Ergebnis von Transmission, sondern auch Ergebnis eines selbstverantworteten Entscheidungsprozesses sein kann, zeigt sich daran, wie Madeleine von der Aufnahme des Ministrant:innendienstes erzählt.

Also ich weiß, dass wir, ähm (-), ich glaube am Tag der Erstkommunion oder davor, ähm (-), einen Zettel mitgekriegt haben (-), weil zum Ministrant-Sein mussten halt auch damals noch die Eltern sozusagen unterschreiben, ob sie das (-), also (-), ob sie damit einverstanden sind. Und (-) ähm (-), ja, also, bei mir war es so. Ich habe mir überlegt, möchte ich das oder (-) was (-), was kreuze ich jetzt da an. Und, ähm (-) ja, genau. Also, ich habe auch mit meinen Eltern darüber geredet, ob also (-) ja, was, ich tun soll, und dann meinten meine Eltern, ›ja (-), gehe mal in dich und überleg dir das. Ähm (-), weil theoretisch, du kannst es ja mal ausprobieren und wenn es dir nicht taugt oder wenn du sagst, nein, das ist gar nichts für mich, kannst du es ja auch lassen oder wieder aufhören‹. Ähm (-) und dann habe ich das, habe ich halt so überlegt ›ja, ok, das probiere ich mal aus‹. (-) Und ja, es haben auch viele meiner Klassenkameradinnen (-) zu dem Zeitpunkt dasselbe (-), dieselben Entscheidungen, oder dieselben Fragen gestellt bekommen. Und (-) dann dachte ich mir so ›ja, ok, ich probiere das jetzt mal. Weil, wenn (-). wenn es mir nicht taugt, kann ich ja immer noch sagen (-), ne lasse ich. Aber wenn (-), es mir taugt, dann (-) ja (-), dann habe ich es gemacht,

sozusagen. Weil, wenn ich jetzt gleich von Anfang an sage, ok (-), das ist etwas Fremdes, etwas Unbekanntes und das lasse ich. Ja, dann (-), kann es immer noch sein, dass mir etwas entgeht. Und deswegen (-), ja, dann (-), habe ich mich entschieden, »ja, möchte ich machen.« (Interviewtext Madeleine, 393–408).

Madeleines Entscheidungsfindung orientiert sich an diversen Orientierungsschemata. Zum einen sieht sie die Anfrage bezüglich des Ministrant:in-Werdens an sich selbst gerichtet und damit in ihrem Entscheidungsraum angelegt. Den Eltern kommt dabei zunächst nur eine legitimierende Funktion zu. Das zeugt von einem Anspruch auf religiöse Selbstbestimmung und von Selbstvertrauen, diesem Anspruch auch gerecht werden zu können. Die Eltern werden schließlich als Berater:innen hinzugezogen, wobei das Einholen des Rates nicht die Entscheidung untergräbt. Bedeutsam ist für Madeleine nicht nur in diesem Fall die Orientierung an Gleichaltrigen. Dass sie mit ähnlichen Fragen konfrontiert sind, ermutigt Madeleine, sich die Entscheidung und die damit verbundene Praxis zuzutrauen. Als Orientierungsschema ist hier wirksam, dass eine Art Prüfung der Altersentsprechung gegenüber Herausforderungen angelegt wird. Die Entscheidung orientiert schließlich eine Kosten-Nutzen-Abwägung, innerhalb der die Vermeidung einer verpassten Chance den Vorrang erhält.

In Karolines Fall bewegt sich der Beginn der Ministrant:innentätigkeit ebenso im Feld zwischen Neugier und möglicher Rücktrittsentscheidung. In diesem Fall kann nicht von einer expliziten Entscheidungsrevision gesprochen werden, weil der Beitritt zu der Gruppe der Ministrant:innen nicht wie bei Madeleine Ergebnis einer selbstverantworteten Entscheidung ist, sondern auf ausdrücklichen Wunsch der Mutter erfolgt.

Genau. Und (-), also auch, also (-) meine Mutter hat halt gesagt, ich soll es ausprobieren. Und es ist aber auch nicht so, dass sie sagt, ja, wenn du es jetzt nicht machst, dann (-) geht gar nicht, sondern halt, solange es mir Spaß macht, soll ich es machen. Und (-) es macht mir Spaß (Interviewtext Karoline, 27–29).

Hier zeigt sich, dass nicht nur die Verortung im religiösen Feld elterlicher Transmission unterliegen kann, sondern auch die Verortungsgestaltung. Sowohl in Madeleines Fall als auch in Karolines Fall wirken die Eltern darauf ein, wie eine Entscheidung über die Aufnahme des Dienstes erfolgt: aus der eigenständigen Auseinandersetzung oder aus einer Befolgung des elterlichen Willens heraus. Entscheidend für den Verbleib ist in Madeleines Argumentation, dass das, was mit dem Ministrant:in-Sein einhergeht, ihr »taugt«. Karoline fasst es etwas präzisiert und führt als Grundlage einer Verbleibsentscheidung Spaß an. Damit ist ein weiteres wichtiges Schema im Rahmen religiöser Verortung gegeben: die Spaß-Orientierung.

Julia zeigt auf, dass diese Orientierung vor allem zu Beginn der Ministrant:innentätigkeit den Ausschlag gibt, im weiteren Verlauf aber durch ein sich entwickelndes Wohlgefühl im Zusammenhang eher nicht mit Spaß verbundenen Gottesdienstbesuchen Ergänzung findet.

Also (-) wir sind halt ja schon immer hier in die Kirche gegangen (-) und ich habe das dann auch gesehen und auch bei meiner Schwester (schmunzelt) und das hat mir auch schon (-) früher immer Spaß gemacht. Aber am Anfang, als ich noch so kleiner war, war es natürlich vor allem nicht so

wegen den Gottesdiensten, sondern eher so wegen den ganzen Spielen und Ausflügen, die man zusammen macht, weil das auch eine schöne Gemeinschaft ist. Aber dann, umso länger, auch wenn es ein kleiner manchmal Zwang war, in die Kirche zu gehen (schmunzelt), umso länger ich da Erfahrung hatte, umso wohler ging es mir dann dabei auch (Interviewtext Julia, 226–232).

Die Entscheidung für den Dienst erfolgt bei ihr anhand der Orientierung an der Praxis der älteren Schwester. Die Verbleibsorientierung Spaß wird in der Freude an Gemeinschaftsaktivitäten und Events konkret. Dass eine ursprünglich empfundene Freude an kirchlichen Angeboten keine hinreichende Bedingung für den Verbleib und damit für eine dauerhafte Verortung in der Kirche darstellt, wird an Cecilias Fall offenbar. Sie erzählt, dass die Teilnahme an der Kinderkatechese, insbesondere aufgrund der spielerischen Elemente, für sie mit Freude und Vorfreude assoziiert ist.

Ok (-), dann (--), dann, als ich ein Kind war, da sind meine Eltern mit mir immer in der, in die Kirche gegangen, also jeden Sonntag, praktisch. Da waren wir immer in der Kinderkatechese, wo so (-) alle Kinder miteinander gespielt haben und (-) halt so spielerisch der Glauben beigebracht wurde, praktisch. (-) Das gibt so die Bibel. (-- Ich hoffe, man erkennt das einigermaßen. [Absolut.] Und (-), ja, dann halt noch so ein (-) Ball (-) für Spiel. Ja, ich hoffe, das erkennt man. Und (-) ja, da war ich halt auch schon im Glauben ziemlich nah, weil ich habe mich immer drauf gefreut (-), auf die Kinderkatechese und (-) da hatte ich auch ziemlich viele Freunde. Und wir haben uns da immer getroffen und (-) so etwas halt (Interviewtext Cecilia, 22–30).

Cecilia sieht in der Kinderkatechese kein rein spielerisches Angebot, sondern nimmt Bezug darauf, dass sie auf die Vermittlung von Glaubensgehalten ausgerichtet ist und somit ausgewiesenermaßen der Glaubensunterweisung dient. Auch ihre Empfindungen sind dabei zweidimensionaler Natur: Einerseits besteht Freude gegenüber der Praxis, andererseits verortet Julia sich retrospektiv als dem Glauben nah. Diese Erfahrungen greifen nicht mehr, als es um die Entscheidung für oder gegen die Aufnahme des Ministrant:innendienstes geht:

Da war erst die Kommunion. Und da habe ich mich aber entschieden, kein Ministrant zu werden, weil ich dachte mir so, ›oh nein, Kirche, das ist bestimmt total uncool und so was. [Mhm.] Und (-) ja (-), also, da hab ich mich da noch dagegen entschieden und habe halt dann während praktisch in der Gymnasiumszeit hatte ich praktisch gar keinen Bezug zu der Kirche. Also ich habe das komplett vergessen, was ich in der Kindheit so erlebt habe und so. (-) Also, ich bin zwar noch zum Krippenspiel gegangen, habe da mitgemacht, aber mehr so als Hilfe. (-) Und es hat auch für mich auch nicht so wirklich etwas mit der Kirche mehr zu tun gehabt (Interviewtext Cecilia, 38–44).

In der Begründung gegen die Aufnahme des Ministrant:innendienstes orientiert sich Cecilia an dem Schema der Außenwahrnehmung von Kirchenzugehörigkeit als uncool. Dieses Schema geht mit der Wahrnehmung eines unattraktiven Images des Katholisch-Seins einher. Die einstige Verortung im Raum der Kirche, die im Rahmen der Kinderkatechese als positiv, gemeinschaftsfördernd und glaubensermöglichend wahrgenommen wurde, greift nicht mehr. Die gemachten Erfahrungen vermögen den mit einer öffentlich ausgeübten kirchlichen Praxis verbundenen Imageverlust nicht auszugleichen oder zu überwiegen. Die Verortung in der Kirche ist hier nur temporärer Natur. Es zeigt sich, dass sie in der Phase der aktiven Willens- und Entscheidungs-

artikulation in der Grundschulzeit auf dem Prüfstand steht und die Orientierung an Spaß keine Alleingültigkeit besitzt.

6.3.2.4 Positionierungsanfragen

An dieser Stelle kommt ein weiterer Aspekt von Verortung deutlich zum Vorschein: Verortung erfolgt vor dem Hintergrund impliziter oder expliziter Positionierungsanfragen. Positionierungsanfragen sind in vielen Fällen der Anlass zur Verortung, das heißt zur Selektion von Halterungen und zur Präferenzsetzung gegenüber religiösen Gehalten und Horizonten. Implizite Positionierungsanfragen sind durch die konfessionelle Diversität innerhalb der Familie gegeben oder durch die Didaktik des Religionsunterrichts und sind bereits zur Darstellung gelangt. Dass und inwiefern sie Aneignungsprozesse beeinflussen, wird an Interviewpassagen deutlich, die explizite Positionierungsanfragen zum Gegenstand haben. An Madeleines Ausführung zu ihrer Entscheidung Ministrant:in zu werden (vgl. Interviewtext Madeleine, 393–408) tritt das Orientierungsschema der Prüfung der Altersentsprechung gegenüber Herausforderungen zutage. Sie erzählt, dass auch andere Kinder in ihrem Alter mit den Fragen konfrontiert sind, mit denen sie konfrontiert ist. Auch im Zusammenhang mit der Kommunionvorbereitung weist sie darauf hin, dass ihr und den Kindern der Gruppe Fragen gestellt werden.

Und (-) ja, genau dann (-), ja, ich habe sowohl Kommunion hier als auch (-), ähm, Firmung hier erleben. Und (-) ja, Kommunion hatten wir auch, Kommuniionsunterricht, hier in diesem Raum. [Ah.] Deswegen kommen hier gerade so (-) sämtliche Erinnerungen hoch. [(lachen.) Das ist gut.] Ja, genau und (-), ähm (-), das war schon (-) eine sehr schöne Erfahrung bei vor allem (-) ja, man kann mit anderen Kindern zusammen und es wurden einem halt auch wirklichen Fragen, auch zum Glauben gestellt und auch, wie man (-) dazu steht. Und (-) ja, wir sind halt sozusagen alle zusammengekommen, und die Zeit hat uns schon auch irgendwie zusammengeschweißt. (Interviewtext Madeleine, 66–72).

Madeleine erzählt nicht davon, welche religiösen Gehalte in der Kommunionvorbereitung thematisiert werden oder welche Aktivitäten sie prägen, sie geht darauf ein, dass sie mit Positionierungsfragen konfrontiert ist. Diese sind neben der Gemeinschaft mit anderen Kindern der Grund dafür, dass sie die Erstkommunionvorbereitung als positiv erlebt. Hier wird Positionierung als Grundvollzug von Religiosität angelegt: Schon im Grundschulalter sollen Kinder die Frage beantworten können, wie sie zum Glauben stehen. Das setzt nicht nur voraus, eine positionelle Haltung zumindest ansatzweise entwickelt zu haben, sondern auch, sie reflektieren und artikulieren zu können und zu wollen. Im didaktischen Sinne orientierend wird hier das Schema von Religion als Bekenntnis und damit als Zugehörigkeit wirksam. Dass ein solcher von außen gesetzter Bekenntnisanspruch von den Jugendlichen wahrgenommen wird, zeigen auch Tanjas Ausführungen auf die Frage, ob sie ihre Glaubenserzählung in Abschnitte oder Phasen unterteilen könne.

Ähm (----). Also ich würde sagen, ich hatte, es gab den ersten Abschnitt. Das war so ein kindlicher Glaube: Ja, oben auf der Wolke sitzt Gott und dann halt, Jesus hat gelebt und der ist jetzt auch bei ihm oben. Ähm (--) und dann, so langsam, in der weiterführenden Schule und in den höheren Klassen hat sich dann (--) so ein Bild geformt. Weil man dann schon immer wieder gefragt

wird, was ist denn Gott für dich? Oder was, ähm (--), was ist dein Glaube, woran hältst du dich fest? Ähm (---) und dann hat man so seinen, seinen eigenen, seine eigene Definition von Glauben und wie man das ausleben möchte und ob man es ausleben möchte. Und (--) ähm, man bildet sich halt so seine eigenen Gedanken, dann. Und (-) manche haben sich auch entschieden, »ne, Kirche und Religion ist nichts für mich.« Und (-) ich habe halt meinen Weg gefunden und mir Definitionen gemacht. (-) Und (---) jetzt gerade bin ich, glaube ich, in dem Moment, dass ich gut damit bin, mit der Definition, die ich gefunden habe. Ja (Interviewtext Tanja, 401–411).

Sie ordnet explizite Positionierungsanfragen dem Rahmen des Religionsunterrichts am Gymnasium zu und legt offen, dass sie entweder in der Auseinandersetzung und einer Eigendefinition münden oder in der Entscheidung gegen eine Verortung in der Kirche oder im Feld von Religion allgemein, wobei offen ist, ob diese aus der Auseinandersetzung resultiert oder aus der Ablehnung einer entsprechenden Auseinandersetzung. Weil implizite und explizite Positionierungsanfragen mit Verortung einhergehen und, wie dargestellt, sowohl im innerfamiliären als auch im kirchlichen Bereich der Katechese sowie im gesellschaftlichen Raum der religiösen Schulbildung von Belang sind, kann konstatiert werden, dass der in den Interviews vielfach definierte Anspruch an das Eigene auch Ergebnis religiöser Sozialisation ist. Kinder und Jugendliche sind im religiösen Feld explizit dazu angehalten, eigene Vorstellungen zu entwickeln und Interpretationen vorzunehmen, um darüber zu einer bewussten Haltung gegenüber der eigenen Religiosität zu gelangen und ihre eigene Bezogenheit und Erfahrung darin zu verankern. Religiosität unterliegt der Konstruktion und religiöse Vermittlung zielt grundsätzlich auf das Bewusstsein einer Konstruktionsnotwendigkeit. Den Konstruktionen werden, ebenfalls im Rahmen der Verortung, von Fall zu Fall unterschiedliche explizite oder implizite Schranken gesetzt.

Solche Schranken werden in den Interviews in der Regel nicht expliziert, sie zeigen sich beispielsweise darin, in welchen Situationen die Thematisierung religiöser Gehalte Rezeption findet und in welchen nicht. Annika kann zum Beispiel ihrem Religionsunterricht nichts entnehmen, was ihrer religiösen Konstruktion dienlich werden könnte.

Und, ach jetzt (-) Religionsunterricht fand ich nie so (--), wahnsinnig bereichernd und auch mit dem Glauben nicht so. Auch weil da, ganz ehrlich dann (-), der größte Teil, also (-), der größte Teil der Klasse nicht so wirklich gläubig ist, sondern halt (-) in der Kirche ist, aber (-) nie zur Kirche geht und auch (-) einfach nicht gläubig ist (Interviewtext Annika, 446–450).

Als die Konstruktion beschränkend wirkt sich hier aus, dass die Thematisierung religiöser Gehalte in einer Gruppe Nicht-Gläubiger erfolgt, wobei ein Merkmal dieser Bemessung im Kirchenbesuch liegt und ein anderes in der persönlich vollzogene Spiritualität, über die Annika aber nur Vermutungen anstellen kann. In jedem Fall erfährt sie ihre Religionsgruppe als im Wesentlichen nicht gläubig und erkennt darin ein Hindernis für eine gewinnbringende Auseinandersetzung, ob sich diese beispielsweise aus der didaktischen Anpassung an die Mehrheit ergibt oder aus der Diskussionskultur in der Klasse oder aus anderen Faktoren, bleibt offen. In ihrem Fall ist die Konstruktion von Religion in Form eines Austausches nur gewinnbringend möglich, wenn die beteiligten Personen selbst gläubig und im besten Falle kirchlich sozialisiert sind. Für eine Auseinandersetzung mit Religion als Diskurssystem ist demnach für Annika eine zu-

mindest ansatzweise religiöse Lebenspraxis erforderlich. In Tims Erzählung kommt der Religionsunterricht nicht zur Sprache. Auch in der Interviewphase des narrativen Leitfrageninterviews nimmt er an keiner Stelle Bezug darauf. Erst die direkte Frage nach der Rolle des Religionsunterrichts am Ende des Interviews führt zu einer Thematisierung, an der auch in seinem Fall sichtbar wird, dass Religion jenseits der religiösen Lebenspraxis für ihn irrelevant ist.

Im Prinzip gar keine. [Mhm.] Also, unser Pastoralreferent, der war in der Grundschule mein Relilehrer. Aber da hat der Religionsunterricht für mich auch keine Rolle gespielt, so. Reliunterricht (-) bedeutet für mich eigentlich so (-) im Prinzip nichts. Das ist eine Stunde, wo halt dir irgendjemand da vorne was erzählt, irgendwie keine Ahnung. Ja, irgendwie dies und das und so, was man lernen muss. Wir hatten zum Beispiel mal einen Relilehrer, bei dem mussten wir alle Bücher auswendig lernen, so. Das mag für ihn wahrscheinlich (-) voll erfüllend sein und halt seine Art so von Glauben sein, so. Aber meine ist es nicht, so. Meine ist halt eher das Leben und nicht dieser Unterricht. So deswegen, ist Reliunterricht für mich (-) langweilig, oder so, keine Ahnung. Den bräuchte es für mich jetzt nicht (Interviewtext Tim, 595–602).

Im Unterschied zu Annikas Haltung lehnt Tim Religion als Diskurssystem sogar ab, obwohl der Religionslehrer ein von ihm grundsätzlich geschätzter Pastoralreferent ist und seine kirchliche Praxis teilt. Beschränkend wirkt es sich auf Tims Aneignungs- und Konstruktionsprozess aus, wenn eine Thematisierung des Religiösen jenseits eines dezidierten Praxisbezugs erfolgt. Religion als bloßes Diskurssystem hat für ihn keine Bedeutung.

Gleichzeitig können sich Schranken gerade innerhalb des Diskurssystems ergeben, wie es zum Beispiel im Fall von Stefanie sichtbar wird, die ihrem Religionslehrer jegliche religiöse Autorität abspricht.

Ja, also, jetzt das war kein Streitgespräch, aber (-) unser Lehrer (-), ich sage jetzt keinen Namen und auch nicht die Schule, aber (-), ähm (-), der hat gesagt, dass Jesus nicht Gottes Sohn ist (-) und dass er kein, ähm, nur ein Talent zum Beten hat (-) und (-), dass er nicht der Messias ist, sondern dass sie (-), ähm, Evangelisten gedacht haben, dass er der Messias ist und darum, ähm, haben wir das aufgeschrieben. [Mhm.] (-) Und das Heft habe ich noch immer. Das habe ich mir aufgehoben (Interviewtext Stefanie, 154–158).

Als bestimmendes Orientierungsschema fungiert hier die dogmatische Setzung der Christologie. Zumindest in diesem Feld ist für Stefanie religiöse Positionierung nicht außerhalb des dogmatisch gesetzten Rahmens möglich.

Generell zeigen sich Schranken religiöser Konstruktionen und Interpretationen unabhängig von dem Sozialraum des Religionsunterrichts darin, wem und mit welcher Begründungen Autorität in religiösen Fragen zugeschrieben wird und wem nicht. Jessica beispielsweise betont in der Interviewpassage, die bereits in Bezug auf die Vermittlung von Religion als Diskurssystem ausgeführt ist, in positiver Form, dass ihrer Mutter besondere religiöse Autorität zukommt, indem »sie eben auch, in der Gemeinde richtig aktiv ist und ich halt auch« (Interviewtext Jessica, 434 f.) und sie »sehr, sehr, sehr katholisch aufgewachsen« ist und von Jessicas Oma »sehr viel« über Religion gelernt hat. Im Gegensatz zu Tim ist hier neben der geteilten religiösen Lebenspraxis vor allem auch die fundierte Kenntnis von diskursiven Elementen der Religion bedeutsam.

Demnach bestimmen die über Sozialisation und Transmission beeinflusste und hervorgerufene Verhältnisbestimmung von Religion als Diskurssystem und religiöser Lebenspraxis und die Zuschreibung von Autorität in religiösen Fragen den Horizont, vor dem sich der Umgang mit Positionierungsanfragen vollzieht. Dabei kommt unter Umständen nicht nur Menschen Autorität zu, sondern auch beispielsweise dem kirchlichen Lehramt.

6.3.3 Übersicht Verortung



6.4 Verbindung

Verbindung ist der Prozessparameter der religiösen Aneignung, der als Orientierungsrahmen zwischen einer Phase der familiär vollzogenen Religiosität und einer Phase der individuell vollzogenen Religiosität fungiert. In vielen Fällen sind es Verbindungssituationen im Kindesalter, die diesen Phasenzwischenraum belegen, es kommt aber auch vor, dass Verbindung im Jugendalter erlebt wird. In diesen Fällen lässt sich die Phase der familiär vollzogenen Religiosität im Sinne einer Phase der institutionell vollzogenen Religiosität erweitern. Verbindung orientiert demnach die subjektive Priorisierung religiöser Gegenstände und die damit einhergehende Bedeutungszuschreibung in einem von außen übernommenen Rahmen religiöser Gehalte. Der Rahmen ist durch die bereitgestellten Halterungen gegeben, die im Zusammenhang mit dem Prozessparameter Verortung zur Sprache kamen. Schon Verortung besteht in dem subjektiv verantworteten Präferieren von bereitgestellten Halterungen für die Grundlegung der religiösen Lebenspraxis und des religiösen Diskurssystems. Verbindung zeichnet sich demgegenüber dadurch aus, dass die Erfahrung des Selbst in seiner Bezogenheit auf einen religiösen Gehalt in besonderer Qualität wahrgenommen wird. Um den Prozessparameter Verbindung zu entschlüsseln, wird zunächst dargelegt, woran Verbundenheit in den Interviewtexten festgemacht werden kann und wie sich Verbindung konkret vollzieht. Es wird rekonstruiert, wie Verbindungssituationen markiert werden und anhand welcher Tätigkeiten und Gegenstände sich Verbindung vollzieht. Dass im Weiteren auch der Begriff Verbindungsmoment Anwendung findet, ist Ausdruck des Wissens darum, dass entsprechende Situationen als zeitlich begrenzt und in einer Verdichtung der Wahrnehmung erinnert werden. Der Blick auf das Kartenmaterial ergänzt die Befunde dahingehend, dass sichtbar wird, in welcher Form das Aneignungssubjekt die eigene Religiosität in den Lebensvollzug integriert, in welcher Form eine religiöse Verbundenheit im Lebensvollzug Ausprägung erfährt und dadurch bedeutsam wird.

6.4.1 Verbindung am Textmaterial

Ehe der Prozessparameter Verbindung an den Erzähltexten eine detaillierte Entfaltung findet, erfolgt ein Überblick über die Ergebnisse des vorliegenden Kapitels. Verbindung ist erfolgt, wenn Verbundenheit besteht. Eine solche Verbundenheit kann sich auf verschiedene als religiös gelesene Gegenstände beziehen und tritt auf unterschiedliche Weise in Erscheinung. Verbundenheit besteht beispielsweise, wenn ein Gefühl des dauerhaften Begleitet-Seins artikuliert werden kann oder etwa, wenn auf ein unbestimmtes Grundvertrauen verwiesen wird. Verbundenheit ist ein Aneignungsfaktor, der auf Erfahrbarkeit basiert und als solcher die konkrete Erfahrung sogar zwingend voraussetzt. In vielen Fällen ist die Erfahrung allein dadurch gegeben, dass Verbundenheit wahrgenommen wird. Und genau das meint die Erfahrbarkeit von Verbundenheit: Verbundenheit ist wahrnehmbar. Darüber hinaus ist sie aber auch nutzbar. Vielfach dient sie als Ressource und wird dadurch zu einem Resilienzfaktor. Im Gegensatz zum Bestehen einer Verbundenheit lässt sich ihr Entstehen nicht immer nachvollziehen oder belegen. Generell besteht aber Verbindung immer zwischen einem Subjekt und einem Objekt, beispielsweise einem religiösen Gegenstand oder Gehalt, und vollzieht sich im Rahmen eines Interiorisationsprozesses.

ses (siehe Kapitel 2.1.2). Dabei werden Erfahrungen, die sich auf das jeweilige Objekt beziehen, zu einem oder mehreren Glaubenssätzen verdichtet und finden schließlich in einer habitualisierten Form Niederschlag im Denken und Handeln des Subjekts. Auch Verbindung kann einer Vermittlung unterliegen. Sie unterscheidet sich aber von der Verortung dahingehend, dass der Eigentätigkeit des Subjekts eine gesteigerte Bedeutung zukommt. Entscheidend für die Rede von Verbindung ist, dass das Subjekt eine aktive und stabile Zuschreibung von Bedeutung vornimmt. Wird Bedeutung im Zuge einer Vermittlung nur wahrgenommen, aber nicht selbst gesetzt, ist die Bedeutungszuschreibung zumindest für eine gewisse Zeit stabil und nachhaltig wirksam, so lässt sich im Zwischenraum von Verortung und Verbindung von einer Annäherung sprechen. Verbindung ist als Prozessparameter in solchen Situationen auszumachen, die als singuläre Ereignisse Hervorhebung finden, etwa die Erstkommunion oder die Firmung. Sie ereignet sich aber auch in Situationen, die mit starken Emotionen negativer wie positiver Art einhergehen, beispielsweise im Zusammenhang mit Angst und Trauer, aber auch mit Faszination. Da der Wahrnehmung im Zuge von Verbindung besondere Bedeutung zukommt, sind viele Verbindungssituationen auch mit diversen Wahrnehmungsanreizen belegt, solche können beispielsweise in Erwartungshaltungen, in einer besonderen Ästhetik oder in einem Setting des Alleinseins beziehungsweise des Für-sich-Seins bestehen. Verbindungsanker in Form von Praktiken, Ritualen und greifbaren Gegenständen dienen der Verbindungsvergewisserung und -prüfung. Dass der hier dargestellte Prozessparameter als Verbindung Bezeichnung findet, ist den Aussagen der Jugendlichen geschuldet und entspricht dem Ansatz der Grounded Theory (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 190–223): In mehreren Interviews kommt das Wortfeld um den Begriff Verbindung zum Tragen: Es ist vom Bund der Ministrant:innen die Rede (vgl. Interviewtext Leni, 320 f.), von einer Verbindung mit Gott und der Gemeinde durch das Essen der Hostie (vgl. Interviewtext Karoline, 155–159), von einem Gefühl des Verbundenseins im Gebet (vgl. Interviewtext Tanja, 316–320) oder beim Lesen der Schriften von Papst Benedikt XVI. (vgl. Interviewtext Vincent, 130–133).

6.4.1.1 Verbundenheit

Ehe dargestellt wird, wie und in welchen Situationen Verbindung entsteht, soll veranschaulicht werden, woran sich Verbindung festmachen lässt. Verbindung ist die individuelle Bezogenheit auf religiöse Gehalte in Form einer Bedeutungszuschreibung. In Benjamins Fall besteht ein Verbindungsausweis darin, dass er sich kontinuierlich durch Gott begleitet sieht. Dieses Gefühl des Begleitet-Seins ist in der Lebensphase zwischen Eintritt in die Grundschule und gymnasialer Schulzeit das, was in Bezug auf den Glauben erinnert wird.

Ja, und ich habe halt also (-) es hat mir, glaube ich, ich habe schon, ähm, in den Zeiten das hat mir, glaube ich, schon immer viel geholfen, weil es irgendwie (-), ähm (-) ja, es hat mich irgendwie immer begleitet, bei vielen Momenten. Ich würde jetzt sagen von (-) irgendwie dem Alter, seitdem ich irgendwie aus der (-), ähm (--), aus dem Kindergarten raus bin irgendwie, bis zu (-) einer bestimmten Zeit. Im Gymnasium hat sich das aber irgendwie (-). Das war so ein Begleiter, aber es gab jetzt irgendwie nicht so Momente, wo ich jetzt sagen würde die, an die kann ich mich jetzt erinnern. Ähm (-) also ich bin halt öfter in die Kirche gegangen, hatte da die Gemeinschaft – auch, als wir dann irgendwann nach [Wechsel der Kirchengemeinde] gegangen sind. Ähm (-) es war

aber irgendwie nie so ein Moment da, wo ich jetzt sage, der wäre dann besonders gewesen (Interviewtext Benjamin, 53–61).

In dieser Zeitspanne sind es keine ausweisbaren Situationen, die im Zusammenhang mit der religiösen Entwicklung erinnert werden können, sondern allein dieses Grundgefühl des Begleitet-Seins gibt den Ausschlag. Das wird in Benjamins biografischer Karte besonders deutlich: Das Begleitet-Sein wird als Station dargestellt und unterscheidet sich darin wesentlich von den anderen Stationen, die konkrete Situationen oder Sozialräume darstellen. Dass Benjamin aber ein solches Begleitet-Sein wahrnimmt und als eigene Station in das Bild einbringt macht deutlich, dass er eine Form von Verbundenheit mit Gott erlebt. Im Laufe seiner Kindheit hat sich die Deutung eingestellt, dass Gott ein Begleiter durch das Leben ist und diese Bedeutung des Glaubens weist Benjamin als Erfahrung und damit als erfahrbar aus.

Auch Karoline bringt in ihrem Interview eine solche Verbundenheit zur Sprache, die wie bei Benjamin in einem Grundvertrauen gegenüber Gott besteht

Und ich habe auch das Gefühl irgendwie (-), da ist irgendetwas. Und solange derjenige da ist (-), kann ich nicht total (-). kann ich nicht total mein Leben verhaufen (Interviewtext Karoline 326 ff.).

Sie betont, dass das Begleitet-Sein eine Komponente ist, die das Leben gegen eigene gravierende Verfehlungen absichert. Das Grundvertrauen richtet sich darauf, dass Gott das Gelingen des Lebens im Blick hat und es unterstützt. Karoline knüpft diese Verbundenheit an eine unbestimmte Voraussetzung: Das Dasein Gottes wird vor der Möglichkeit eines zukünftigen Nicht-Daseins reflektiert. Auch Benjamin lässt zuvor bereits anklingen, dass diese unmittelbare Erfahrung der Verbundenheit eine zeitliche Begrenzung erfährt. Daran zeigt sich, dass Verbundenheit besteht, aber an zwei Bedingungen geknüpft ist: An das tatsächliche Dasein Gottes und an die Fähigkeit, dieses Dasein wahrzunehmen. Beide Aspekte unterliegen von Zeit zu Zeit der Notwendigkeit einer Vergewisserung. Sowohl in Benjamins als auch in Karolines Äußerung ist ein weiteres Orientierungsschema zu erkennen, auf das sich Annika etwas ausdrücklicher bezieht.

Ich glaube, ähm, für mich war Glauben einfach immer da im Hintergrund immer was, was einfach da ist, selbstverständlich ist. Ähm, und es gab einfach ein paar Stationen, eigentlich größtenteils typischen Feste (-), ähm, an denen es mir (-) so richtig bewusst geworden ist. (-) Ähm (-), und ich habe auch gemerkt, dass es auch in (-) schweren Zeiten schön ist, zu glauben (Interviewtext Annika, 425–428).

Über die Erfahrbarkeit einer Verbundenheit mit Gott im Glauben hinaus ist es bedeutsam, dass diese Verbundenheit sich in schweren Zeiten als hilfreich erweist. Verbundenheit, Connectedness erweist sich als Ressource in Krisenzeiten. Das gilt auch für eine Verbundenheit, die sich nicht allein im Glauben auf Gott, sondern auch auf soziale Aspekte im religiösen Feld bezieht. Leni beschreibt beispielsweise eine Verbundenheit mit Gemeindemitgliedern.

Aber (-) ich glaub, ich habe weiter gemacht, weil ich mich einfach geborgen fühle, so in der, in der Kirche oder halt (-) in der Gemeinde, generell, (-) weil (-). Ja, wiegesagt, ich schon Kontak-

te geknüpft und ich weiß (-) dass ich bei denen immer anklopfen kann, wenn ich (-) irgendwie Probleme habe, oder (-) Angst habe, oder so und nicht unbedingt mit (-) Verwandten sprechen möchte [Mhm.] Und (-), ja, ich glaub ich würde das bereuen, wenn ich das aufgehört hätte. (-) Ja (Interviewtext Leni, 458–462).

Diese Verbundenheit ist ein entscheidender Faktor des Verbleibs in der Kirche auch über Phasen des Zweifels hinweg. Die hier beschriebene Verbundenheit ist ideeller Natur. Sie besteht darin, dass Leni sich in einem sozialen Netz getragen fühlt, das ihr Sicherheit in Momenten verheißt, in denen sie auf Hilfe angewiesen ist. Die Verbundenheit innerhalb der Gemeinde stellt für sie eine bedeutsame Ressource dar, die in der Kosten-Nutzen-Abwägung in Momenten des Zweifels an Glauben und Kirche ein entscheidendes positives Gewicht innehat. Hier wird deutlich, dass sich Verbundenheit nicht nur als Ressource erweist, sondern dass sie auch als solche erinnert und bewusst in das Selbstkonzept integriert wird. Weiter macht Leni deutlich, dass Verbundenheit auch im Hinblick auf das Ministrieren als solches und dabei über die Ressourcenfunktion hinaus besteht, Verbindung wird als abstrakte und unerklärbare Größe im Bereich des Magischen anberaumt:

Und (-) irgendwie, es macht mir nicht nur Spaß zu ministrieren, sondern irgendwie ist da auch so ein (-----) [stöhnt] ähm, ich weiß nicht, wie das heißt [lacht], ähm (-) so ne (-) Magie (-) [Mhm.], vielleicht so (-) [Mhm.], ähm (-), die mich dazu hält (Interviewtext Leni, 325 ff.).

Auch hier wirkt sich Verbundenheit als etwas aus, das den Verbleib sichert. Wo Verbindung, Verbundenheit, ein Bund besteht, hat das Religiöse einen Platz und ist im Sinne einer Erfahrbarkeit oder zumindest durch eine einstige individuelle Erfahrung legitimiert. Diese Beispiele veranschaulichen, dass Verbundenheit sich auf verschiedene Gegenstände beziehen kann. Zudem verweist die Rede von Verbundenheit auf einen schrittweisen Interiorisationsprozess: Verbundenheit ist konkret erfahrbar und entsprechende Erfahrungen können sich zu einem Glaubenssatz verdichten, der sich schließlich in einer habitualisierten Form im Inneren niederzuschlagen vermag. Oftmals bildet sich in den Subjekten die Überzeugung heraus, dass Verbundenheit eine abstrakte, stabile, aber nicht voraussetzungslose Größe ist, durch die das eigene Sein in einem unerklärbaren Sinn getragen ist und in schweren Zeiten die Form von Halt erfährt, die für die Bewältigung der Lebenslage vonnöten ist. Es ist davon auszugehen, dass dieser Interiorisationsprozess zu wesentlichen Teilen auch durch sozialisatorische und transmittive Vorgänge bereits in der frühen Kindheit angelegt wird. Das zeigt sich beispielsweise in der Erzählung von Cecilia, die reflektiert, dass sie durch die Kinderkatechese und das Krippenspiel in ihrer frühen Kindheit dem Glauben »ziemlich nahe war«:

Und (-) ja, da war ich halt auch schon im Glauben ziemlich nah, weil ich habe mich immer drauf gefreut (-), auf die Kinderkatechese und (-) da hatte ich auch ziemlich viele Freunde. Und wir haben uns da immer getroffen und (-) so etwas halt. Dann habe ich auch jedes Jahr beim Krippenspiel mitgemacht. Und (-), ja, da war ich (-), da war ich zum Beispiel einmal Maria und (-) das fand ich immer ganz toll. (-) Und (-) Gott (lacht.). Das ist echt schlimm. (-) Krippenspiel (-). Ja. (-) Also jedes Weihnachten, praktisch habe ich, war ich da jeden Freitag, Samstag und Sonntag in der Kirche (-), weil Krippenspielprobe und sowas. [Mhm.] Und das hat so halt so die Weihnachts-

geschichte irgendwie verinnerlicht, weil ich habe ja wirklich jedes Jahr gespielt. Und (-) ja, das fand ich ziemlich gut (-) [Zeichenelement 3] (Interviewtext Cecilia, 28–36).

Die beschriebene Nähe besteht hier in Form einer Verinnerlichung und deutet damit auf eine beginnende Interiorisation hin, die in Richtung Verbundenheit weist. In Cecalias Fall erweist sich diese religiöse Nähe aber schließlich nicht als nachhaltig, sondern erfährt im Laufe der Zeit eine andere Deutung. Auch als Gymnasiastin nimmt Cecilia nämlich an dem jährlichen Krippenspiel teil, dieses verliert aber seine religiöse Relevanz:

Also, ich bin zwar noch zum Krippenspiel gegangen, habe da mitgemacht, aber mehr so als Hilfe. (-) Und es hat auch für mich auch nicht so wirklich etwas mit der Kirche mehr zu tun gehabt. Und so war das eigentlich bis zur (-) zehnten Klasse (-), ne, warte, bis zur neunten Klasse (-), weil da hatte ich dann die Firmung. (Interviewtext Cecilia, 43–47).

Das Religiöse an sich verliert nach der Erstkommunion bis zur Firmung gänzlich an Relevanz, das betont Cecilia in ihrer Erzählung mehrfach. Und dieser Befund ermöglicht die Differenzierung zwischen einer Annäherung im Religiösen und einer Verbindung mit dem Religiösen. Von Verbundenheit soll erst dann die Rede sein, wenn tatsächlich eine aktive, subjektive Bedeutungseintragung in Bezug auf Religiosität erfolgt. Die Wahrnehmung von Bedeutsamkeit, wie sie in Cecalias Fall reflektiert wird, ist als Vorstufe einer solchen Ausdeutung der religiösen Erfahrung zu verstehen und führt nicht notwendigerweise in die Verbindung. Diese Unterscheidung von Annäherung und Verbindung ist auch in solchen Biografien möglich, in denen die Annäherung kontinuierlich in eine Verbindung weitergeführt wird. Als Beispiel kann hier Lenis Erzählung dienen, deren Eltern in der frühen Kindheit ihrer Tochter keine Vermittlung religiöser Gehalte vornehmen. Leni kommt daher in der Grundschule mit solchen Gehalten in Berührung.

Und (-), ja, mit der Zeit, ähm, hab ich mich halt an diesen katholischen Unterricht, ähm, herangetastet und hab mich irgendwie immer wohler gefühlt. (-) Und hab dann selber entschieden, dass ich die Kommunion machen möchte (-) und bin dann eben zu den Ministranten eingestiegen. Und (-) ja, ich glaub, dieser Eintritt bei den Ministranten und die Erstkommunion war schon ein wichtiges Ereignis für mich (Interviewtext Leni, 26–30).

Das Kennenlernen des katholischen Unterrichts kann als Annäherung an das Religiöse verstanden werden. Aber auch die Entscheidung, Ministrantin zu werden, ist hier nicht als Verbindungsmoment ausgewiesen. Sie ist eher im Bereich eines Versuchs anzuberaumen und trägt damit vielmehr den Charakter eines Verortungsbestrebens. Erneut ist es der Befund, dass eine aktive subjektive Bedeutungseintragung aus der Erzählung heraus nicht sichtbar wird, der den Verbindungsbegriff als unzutreffend erscheinen lässt. Unterstrichen wird dies durch den Einschub des »glaube ich«, mit dem Leni ihrer eigenen Unsicherheit gegenüber der Bedeutsamkeit des Schrittes Ausdruck verleiht.

Es zeigt sich also, dass Annäherungen und Verbindungen dahingehend zu unterscheiden sind, als dass Phasen der Annäherungen einer Verbindung vorausgehen können, aber vor allem sozialisatorischer Natur sind. Im Zuge von Annäherungen kann

die Bedeutsamkeit religiöser Gehalte zwar wahrgenommen werden, diese Bedeutsamkeit wird aber nicht aktiv und konkret eingetragen, so dass sich die Bedeutungszuschreibung unter Umständen als wenig stabil erweist.

Werden Phasen der Annäherung fortgeschrieben, kann es aber durchaus zu Verbindungen kommen, die durch das Vorkommen einer Verbundenheit identifizierbar sind, ohne dass sich ausgewiesene Momente des Sich-Verbindens rekonstruieren ließen. So resümiert Annika:

Ähm (-), und dann? Ich habe ein bisschen überlegt wann (-), wann ist mir so Glauben bewusst geworden? Ähm, und das könnte ich jetzt gar nicht sagen, das weiß ich nicht (Interviewtext Annika, 41 f.).

Annika ist sich ihrer Verbundenheit in Form von Glauben bewusst. In ihrem Interview bringt sie mehrfach zur Sprache, dass sie den Glauben erfährt und dass er ihr auch als Ressource dient. Sie bewertet ihre Gläubigkeit als äußerst positiv. Aber sie kann sich an keinen expliziten Moment erinnern, in dem diese Verbindung erfolgt ist. Wenn also zwischen Annäherung und Verbindung unterschieden wird, bedeutet dies nicht, dass Verbindung nicht stattfindet, wenn keine konkrete Verbindungssituation in der Erinnerung oder der Erzählung auszumachen ist. Der Unterschied zwischen Annäherung und Verbindung liegt nicht im Vorhandensein einer konkreten Situation begründet, sondern im Vorhandensein einer nachweisbaren subjektiven Bedeutungseintragung. Diese ist in Annikas Fall darin gegeben, dass sie von sich in vollem Bewusstsein sagen kann, dass sie glaubt. Leni spricht in diesem Zusammenhang von einer »Verankerung im Herzen« und macht dadurch ebenso deutlich, dass eine Verbindung besteht, wenngleich ihr ebenso wenig bewusst ist, wie diese zustande gekommen ist. Auch hier wird sichtbar, was bereits eingangs über Verbundenheit herausgearbeitet ist: Sie begünstigt die Stabilität von religiösen Vollzügen und den Verbleib in religiösen Strukturen:

(-) Aber (-), dass man dann weiter glaubt, des ist halt dann so (-), vielleicht ist es schon so im Herzen verankert, dass man halt (-) regelmäßig in die Kirche geht, dass, das dann so einen Ansporn gibt. »Es ist Sonntag, geh in die Kirche' (Interviewtext Leni, 544–546).

6.4.1.2 Verbindungsmomente

Im Folgenden werden nun bewusst erinnerte Verbindungsmomente in den Blick genommen. Der Prozessparameter Verbindung, der die Priorisierung religiöser Gegenstände und die damit einhergehende Bedeutungszuschreibung orientiert, hebt genau auf solche konkret erinnerten Verbindungsmomente ab. Es sind die Situationen, die Gegenstände und Tätigkeiten und ebenso die Verbindungsanker, die hier von besonderem Interesse sind und ein tieferes Verstehen dessen ermöglichen, was die Interiorisationsprozesse auslöst, die oftmals in einer habitualisierten Form der Verbundenheit münden. Untergliedert werden solche Verbindungsmomente im Folgenden als sakramentale Feiern, als sorgen- und angstbesetzte Momente, als Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Tod, als Momente der Faszination und als Momente von einer besonderen Ästhetik.

Sakramentale Feiern

In vielen Biografien werden die Erstkommunionvorbereitung und die Erstkommunion als bedeutsame Stationen der religiösen Entwicklung erinnert. Nicht immer gehen jedoch mit der Erstkommunion Verbindungsmomente einher. Am Beispiel von Leni wurde beispielsweise bereits sichtbar, dass sie der selbständig getroffenen Entscheidung zur Teilnahme an der der Erstkommunion keine bewusste Bedeutung zuschreibt beziehungsweise sich über die Bedeutung im Unklaren ist. Wie eine Erzählung von der Erstkommunion Ausdruck eines Verbindungsgeschehens sein kann, wird im Fall von Madeleine sichtbar:

Also am Tag der Erstkommunion weiß ich auf jeden Fall, dass ich (-) natürlich aufgeregt war, auch (-), weil es ist, sozusagen, der erste (-), das erste Mal, dass man sich wirklich selbst (-) entschieden hat (-), bewusst auch (-) in der Kirche verankert zu sein, weil bei der Taufe waren es ja die Eltern, die das übernommen haben. Und so hatte man halt wirklich das erste Mal selber das Gefühl, ›ok, ich gehe jetzt diesen Schritt. Das ist eine große Entscheidung, ähm (-), die ich so gewählt habe‹. Und (-) ja, also das (-) hat mich schon begleitet, dass ich (-) stolz auch wahr, dass ich mich entschieden habe (-), eben Teil (-) der Kirche zu sein (Interviewtext Madeleine 251–257).

Madeleine nimmt die Erstkommunion als bewusst vollzogenen eigenen Schritt in die Kirche wahr. Für sie ist in der Feier ein Moment der Verbindung mit der Kirche gegeben. Die Verbundenheit resultiert hier aus der Entscheidung. Dass Madeleine diese Entscheidung mit Stolz erfüllt, verweist darauf, dass sie sich hierin als eigenständig und selbstverantwortlich wahrnimmt und sich selbst in einer geringeren Abhängigkeit von der Entscheidung ihrer Eltern erlebt. Die Besonderheit der Verbindungssituation als sakramentaler Situation besteht darin, dass sie ein singular hervorgehobenes Ereignis ist, das sowohl von kirchlicher als auch von gesellschaftlicher sowie individuell-familiärer Seite mit einer Vielzahl von Bedeutungszuschreibungen versehen ist. Die Bedeutungseintragung, die Madeleine vornimmt, ist mit großer Wahrscheinlichkeit an die innerfamiliäre Bedeutungseintragung gebunden, möglicherweise auch im Rahmen der Erstkommunionkatechese vermittelt, und dennoch vollzieht sie sich als bewusste und selbständig erfahrene Eintragung. Madeleine fühlt sich ab diesem Zeitpunkt entschieden an die Kirche und gemeindliche Vollzüge gebunden. Sie erkennt die Kirche als Ort ihrer religiösen Praxis und als umfassende Gemeinde der Christ:innen an, derer sie sich zugehörig fühlt.

Auch für Samuel besteht in der Feier der Erstkommunion ein Verbindungsmoment. Für ihn erfolgt die Verbindung in diesem Moment aber relativ unerwartet. Die Erstkommunionvorbereitung ist für ihn zuvor kein Gegenstand von Interesse. Es ist der Festcharakter, der ihm vor Augen führt, dass die Erstkommunion ein besonderes Erlebnis in seinem Leben darstellen könnte, und so wird sie schließlich zu einem besonderen Erlebnis.

Mmm. (-) Dann kam irgendwann (-) Kommunion, ja, Erstkommunion. Das war ja auch noch. Erstkommunion war so irgendwie das riesige Familienfest dann [Zeichenelement 5]. (-) Ähm (-), wo man irgendwie das erste Mal so sich selbst damit verbunden hat (-). Weil (-), davor war irgendwie so, Grundschule war's einem relativ egal und man hatte auch keinen Bock drauf und so. Ich hatte auch keine Lust da hinzugehen, zu dem Kommuniionsunterricht. Aber dann irgendwie der Tag, war irgendwie so was Besonderes. (-) Ähm (Interviewtext, Samuel 90–95).

Die Feier der Erstkommunion eröffnet ihm einen Zugang zum Religiösen, der sich deutlich von dem Vorhergegangenen abhebt. Am Tag der Erstkommunion geht etwas vorstatten, das für Samuel persönlich relevant wird. Samuel erklärt nicht, womit er sich an diesem Tag konkret verbindet, nur dass er sich verbindet, bringt er in aktiver Verbform zur Sprache. Indem er die Vergleichshorizonte Grundschule und Erstkommunionvorbereitung setzt, macht er aber deutlich, dass sich seine Verbundenheit auf eine allgemeine Religiosität bezieht und nicht wie in Madeleines Fall speziell auf die Kirchenzugehörigkeit: Das Thema Religion war bisher für ihn in den Bereichen, in denen es Thematisierung fand, allgemein nicht besonders bedeutsam. Die Verbindung mit dem Religiösen entsteht in Samuels Fall durch den feiernden Vollzug. Im Weiteren wird sie aber auch in materieller Form verankert. Ein Kreuz, das Samuel zur Erstkommunion geschenkt bekommt, fungiert fortan als Verbindungsanker:

Ich würd sagen, es liegt da immer noch, weil ich von Anfang an, des so des Objekt war, wo ich am Anfang so, Glaube damit verbunden hab (Interviewtext Samuel, 213 f.).

Hier wird Samuel konkreter. Er spricht nun von einer Verbundenheit im Glauben, worin eine deutliche persönliche Relevanzzuschreibung gegenüber der allgemeinen ausgewiesenen Bedeutsamkeit des Religiösen festzumachen ist. Samuel sieht sich also in Folge der Erstkommunion als gläubigen Menschen und bezieht seine Gläubigkeit auf christliche Gehalte: In dem Sinne, in dem die Erstkommunion und das Kreuz auf Jesus Christus verweisen, bezieht sich auch Samuels Glaube auf einen christlichen Bezugsrahmen. Dass im Rahmen der Erstkommunion auch eine Verbundenheit mit Jesus selbst entstehen kann, wird an Karolines Erfahrung deutlich. Sie erzählt von einer für sie schambesetzten Ersterfahrung mit dem Gegenstand der Hostie.

Ja, also. Ich erinnere mich ehrlich gesagt, zugegeben, gar nicht mehr so richtig an meine Kommunion also. Aber das Einzige, an das ich mich noch erinnern kann, ist, dass wir das erste Mal, als wir die Hostie bekommen haben, also eine ungeweihte, bei der Probe, dass ich abgebissen habe, und dass der Pfarrer dann gesagt hat, man isst sie auf einmal. Und das war dann irgendwie so der Beginn von meiner Liebe mit der Hostie (schmunzelt.) (Interviewtext Karoline, 74–78).

Die von Karoline als feststehender Terminus verwendete »Liebe mit der Hostie« verweist auf eine stark emotional konnotierte Form der Verbundenheit. An anderer Stelle beschreibt Karoline das Ereignis noch einmal genauer. Hier wird sichtbar, dass auch die Verbindungssituation selbst emotional aufgeladen ist.

Ok, also, ähm (-), in dem Moment war mir auf jeden Fall furchtbar peinlich, dass alle es richtig gemacht haben, aber ich abgebissen habe, ähm, und, es ist halt dann so, es war jeder Gottesdienst hat man dann halt irgendwie (-) die Hostie bekommen. Und es ist so (-), also es ist jetzt nicht das Highlight, aber es ist halt so (-). Man hat da so (-) ja, wenn man die Hostie isst und alle anderen um einen herum auch die Hostie essen, dann ist es halt auch irgendwie so (-), so (-) eine Verbindung und halt auch eine Verbindung halt (-), also es ist symbolisch isst man ja den Leib Christi auch, wenn ich das irgendwie immer ein bisschen komisch finde, dass man den Leib ist. Aber, ähm, man hat halt so eine Verbindung mit (-) Gott (Interviewtext Karoline, 152–159).

Das erlebte Schamgefühl lässt die Bedeutung der Hostie für Karoline hervortreten. Es ist der Ausgangspunkt für eine intensivere Auseinandersetzung damit, was im Verzehren der Hostie vollzogen wird, und führt in eine emotionale Verbindung mit dem Geschehen und damit mit Jesus Christus und der feiernden Gemeinde. Die Bedeutungseintragung entspricht dabei dem theologischen Gehalt der Eucharistie und ist kirchlich vermittelt, erfolgt aber auf subjektiver Ebene und in Folge einer aktiven Auseinandersetzung seitens Karoline und ihrer abschließenden Bewertung, die Hostie in der vermittelten Bedeutung anzuerkennen. Die Hostie fungiert dabei schließlich als mehrdimensionaler Verbindungsträger. Verbindung vollzieht sich hier in einem Miteinander von Emotion und kognitiver Auseinandersetzung. Die Emotion führt in die Auseinandersetzung und die Auseinandersetzung mündet in einer emotional verankerten und damit subjektiven Bedeutungszuschreibung.

Die drei Beispiele verdeutlichen, dass Verbindung, die im Rahmen sakramentaler Feiern erfolgt, sich durchaus auf unterschiedliche religiöse Gegenstände beziehen kann. In den erhobenen Fällen entstehen Verbindungen zur Kirche, zum Religiösen und dem Glauben an sich oder zu der Person Jesus Christus und der feiernden Gemeinde. Kirchlich und familiäre Vermittlungstätigkeit rückt dabei entsprechende Gegenstände in intendierter, aber auch in unintendierter Weise in den Blickpunkt der Kinder. Deren Aneignungstätigkeit besteht darin, einen persönlichen Bezug zu diesen Gegenständen aufzubauen und die transportierte Bedeutung für sich zu verifizieren oder eigene Bedeutungszuschreibungen vorzunehmen. Verbindung geht dabei mit einer Wahrnehmung des Selbst und seiner Positionalität in der nahen oder weiten christlichen Gemeinschaft einher. Madeleine verbindet sich im Feld ihrer Familie und in Bezug auf die Gemeinschaft der Christ:innen mit der Kirche und nimmt damit einen aktiven Platz in diesem Feld ein. Karoline sieht sich durch die Schamerfahrung im Kreise Gleichaltriger herausgefordert, ein adäquates Verständnis von der Hostie zu entwickeln, weil sie davon ausgeht, dass die anderen Kinder über ein solches verfügen. Über das Wissen um die generalisierte theologische Bedeutung ist es ihr möglich, sich im Kreise der Wissenden mit Gott und der Gemeinde zu verbinden. Für Samuel scheint die Wahrnehmung des Selbst in seiner sozialen Bezogenheit hingegen weniger ausschlaggebend zu sein. Sie spielt in seinem Verbindungserleben aber insofern eine Rolle, als dass dieses an die Besonderheit der Festsituation geknüpft ist, die durch die Zusammenkunft der Familie wesentlich mitbestimmt wird. Sakramentale Verbindungssituationen gehen dementsprechend mit einer sozial vermittelten Erwartungshaltung einher, die als Wahrnehmungsanreiz die subjektiv vollzogene Herstellung von Verbundenheit begünstigt, aber keinesfalls determiniert.

Ästhetische Liturgien

Ähnliche Wahrnehmungsanreize sind auch in anderen kirchlichen Erfahrungsräumen Einflussgrößen hinsichtlich des Verbindungsgeschehens. In Tanjas Erzählung zeigt sich, dass es die besondere Lichtästhetik und die außergewöhnliche Uhrzeit einer Rorate-Messe ist, die ihre Wahrnehmung auf die eigene Empfindung lenkt und auf diese Weise Verbindung ermöglicht.

Da weiß man dann, jetzt langsam geht wirklich die Weihnachtszeit los und dann steht man ganz früh auf und dann (-) ist Gottesdienst im Kerzenschein und dann (-) ähm, gibt es dann danach und das ist natürlich immer (-) sehr besonders gewesen. [Mhm.] Und, bei diesem Kerzen-

schein ist es dann auch noch mal (-) so (--) ja, noch einmal was ganz anderes, da hört man noch ganz anders zu, noch mal (Interviewtext Tanja, 244–248).

Dass Tanja in den Rorate-Messen tatsächlich einen Verbindungsmoment erlebt, wird dabei nicht deutlich, jedoch bilanziert sie, dass sie für die Entwicklung ihres Glaubens durchaus bedeutsam waren.

Also, wie gesagt, irgendwie, also ich habe meinen Glauben schon früh entwickelt würde ich sagen. Deswegen haben Sachen, die erst in der Jugend so kamen, ähm, gar nicht so einen großen Einfluss gehabt [Mhm.] (-), sondern eher so etwas, wie die Rorate (Interviewtext Tanja, 260–262).

Insofern geht mit dem Besuch der Rorate-Messen kein singuläres Verbindungserlebnis einher. Die Vorweihnachtsgottesdienste stellen dennoch einen Rahmen dar, in dem Verbindung erinnernd verortet wird.

Auch in Vincents individuellem Erleben religiöser Vollzüge ist die Ästhetik von Bedeutung. Wichtig ist Vincent eine ruhige und strukturierte Gottesdienstatmosphäre und die Möglichkeit, in der Messfeier bei sich selbst zu sein.

Ja, das, ich bin eigentlich meistens tatsächlich nicht zum, weniger zum Sonntagsgottesdienst gegangen [Mhm.] Äh, sondern, also, es war eine Zeit lang, dass es auch so, so ein Familiengottesdienst dann eben war und da ist mir dann etwas, ähm (-) ja, dann zu (-), zu viel los, etwas zu viel Trubel, ähm, etwas zu modern vielleicht auch aufgemacht und war nicht meine Atmosphäre meistens eher unter der Woche, zum Abend, zum Abendgottesdienst gegangen. Das ist natürlich auch eine ganz schöne Abwechslung dann, statt lernen, Hausaufgaben machen und Schule, eben am Abend dann auch einmal, dorthin gehen kann, auch einmal (-) die Seele ruhen lassen kann, äh, (-) und da auch einmal Kraft tanken kann. Ich denke, wenn ich, im Wesentlichen schon, ja, dass im Laufe der Zeit, es war ein schleichender Prozess, dass man da auch, mehr (-) selbständig sich gefunden hat (-) (Interviewtext Vincent, 285–293).

An anderer Stelle führt Vincent aus, dass die Sonntagsgottesdienste für ihn auch deshalb nicht interessant waren, weil er dort die Begegnung mit anderen Ministrant:innen zu erwarten hat, was er in seiner Anfangszeit eher herausfordernd erinnert. Er bevorzugte in dieser Phase Gottesdienste, in denen er, wie beschrieben, zu sich selbst kommen konnte. Verbindung erfolgt hier erst im Laufe der Zeit in Folge einer Annäherung an den Vollzug des Gottesdienstes und einer Einübung der innerlichen Einkehr in diesem Rahmen. Verbundenheit entsteht hier nicht in Bezug auf religiöse Gehalte, sondern in Form einer Verbundenheit mit dem Selbst und ist an einen Prozess gebunden, der in Abhängigkeit zu der Ästhetik der Messfeier steht. Neben den sakramentalen Festen bieten also auch andere Gottesdienstformen bedeutsame Wahrnehmungsanreize und begünstigen das aktive Herstellen und die Entwicklung einer Verbundenheit. In Tanjas Fall besteht die Verbundenheit schließlich in Bezug auf den Glauben, in Vincents Fall in Bezug auf das Selbst. Dass die Verbindung mit dem Selbst aber in einem religiösen Format erst möglich wird, führt in eine Verbundenheit des Selbst mit dem religiösen Vollzug. Erst hier und möglicherweise nur hier ist Vincent eine Erkenntnis des Selbst möglich.

Belastende Momente

Neben sakramentalen Festen und liturgischen Formaten einer spezifischen Ästhetik stehen auch eher außerkirchlich orientierte Situationen im Zusammenhang mit Verbindungserlebnissen. Solche Situationen werden vielfach als Situationen psychischer Belastung erinnert, in denen durch eine religiöse Bezugnahme Entlastung erfahren wird. Auch in diesen Situationen bestehen Wahrnehmungsanreize. Diese werden aber nicht willentlich in Form von Erwartungen oder in der Gestaltung einer bestimmten Ästhetik gesetzt, die die Wahrnehmung des Selbst in seiner Bezogenheit begünstigt. Vielmehr bestehen Wahrnehmungsanreize hier in einem krisenhaften Erleben des Zurückgeworfenseins auf sich selbst. Eine solche Erfahrung wird bereits in Kapitel 8.1 am Fall von Julia beschrieben. Julias persönliche Involviertheit ist dabei an einen achtsam wahrgenommenen Moment des Für-sich-Seins gebunden. Beide Elemente, die Wahrnehmung und das Alleinsein, wurden bereits als Orientierungsschemata identifiziert, die in Julias Fall den Qualitätsanspruch eigener Frömmigkeit orientieren. In Cecillas Fall sind die genannten Orientierungsschemata ebenso von Bedeutung, sie verweisen hier aber nicht auf einen Qualitätsanspruch, der die eigene Frömmigkeit orientiert, sondern auf die Notwendigkeit der Konfrontation mit der eigenen Angst, um dieser beizukommen. Cecillas Erzählung eröffnet einen intimen Einblick in das Erleben.

Doch, ich glaube, ich will davon erzählen. Also es gab es so eine Phase in meinem Leben, da hatte ich halt immer ziemlich viel Angst, dass alle um mich herum, die ich gerne habe und so (-) sterben, oder einfach verschwinden, oder so. Also diese Angst war immer ziemlich präsent (-), auch am Abend oft, hatte ich oft richtig Angst und konnte nicht einschlafen und so. Und dann saß ich halt immer an meinem Fenster. (-) Sorry, das klingt richtig komisch [Nö.], da saß ich an meinem Fenster und habe immer so zum Himmel hochgeschaut (-) und dachte mir, ich bin eigentlich nicht alleine. (-) Wieso mache ich mir da so Angst? Ich meine, das kann doch nicht sein, dass es einfach alle verschwinden. Ich meine (-), Gott tut nur das (-), was (-) er für richtig hält oder (-) halt, was er uns zumuten möchte. Und ich glaube nicht, dass er (-) das jetzt mit mir machen würde, dass er mir alles wegnehmen würde (-) und so etwas halt. Das habe ich mir gedacht und das hat mir immer geholfen, dass ich halt wusste, dass es nicht meine Verantwortung ist, sondern die von jemand anderem (Interviewtext Cecilia, 313–324).

Verbindung erfolgt hier vor dem Hintergrund des Wissens, dass das Leben nicht kontrollierbar, sondern unberechenbar ist. Dieses Wissen wird in seiner bedrohlichen Dimension wirksam und führt in die Angst. Verbundenheit ist zunächst noch keine Ressource, auf die Cecilia zurückgreifen kann, vielmehr stellt sie Verbundenheit in einem solchen Moment durch eine sinnliche Wahrnehmung und ehrliche Auseinandersetzung mit ihrem Innenleben erst her. Neben der Wahrnehmung der Befindlichkeit bedarf es dazu eines inneren Dialogs mit sich selbst in der Form eines Gedankenexperiments. In diesem kommt der Glaube an einen guten, gerechten und mächtigen Gott als bestimmendes Orientierungsschema zum Tragen. Cecillas Entlastung erfolgt also über eine kognitiv logische Erklärung, die es ihr erlaubt, den Bereich ihrer Eigenverantwortlichkeit einzugrenzen. Diese Erfahrung der Entlastung durch die Hinwendung zur Gottesthematik und damit zum Glauben führt ihrerseits schließlich in die gläubige Verbundenheit mit Gott. Anders: Die Auseinandersetzung mit Gott wird zu einem Mittel der Angstbewältigung und weil sich dieses Mittel als hilfreich erweist,

integriert Cecilia nach einer Phase des Unglaubens den Gottesglauben schließlich in ihre Lebenspraxis. Verbundenheit entsteht hier demnach aufgrund dessen, dass sich der Glaube an Gott in Cecalias Leben als tatsächlich und konkret hilfreich erweist. Verbundenheit ist auch hier keine abstrakte Größe, sondern bezeichnet das Ergebnis eines auf das Leben angewandten Glaubens. In der Zusammenfassung ihrer Erzählung spricht Cecilia letztlich davon, dass der Glaube in der letzten Zeit zu einem »sehr wichtigen Teil ihres Lebens« geworden sei. Auf die Bitte, diese Aussage zu präzisieren, führt sie aus, worin ihre Verbundenheit besteht:

Also natürlich die Sicherheit wie bei meinem Angst-Erlebnissen so, dass jemand halt auch da ist (-), zu dem ich sprechen kann, ohne dass er (-), ich halt gejudged werde, oder (-) so etwas halt. Und (-) halt (-), es nimmt halt auch ziemlich Zeit in meinem Leben ein, würde ich sagen. Also auch Samstag, Sonntag und halt auch Donnerstag. [Mhm.] Also das ist schon ziemlich viel, und deswegen ist es halt auch (-), bin ich immer damit verbunden. Und (---), ja, dass ich mich halt immer an irgendjemanden wenden kann. (-) Und das ist meistens noch eine (-) irgendwie (-) eine zweite Meinung (-). Also (-), das klingt irgendwie komisch, aber (-) irgendwie, dass ich (---), ja, dass irgendjemand noch (---). Ne, ich glaube, das kann ich nicht erklären (Interviewtext Cecilia, 449–456).

Hier wird deutlich, dass ihre Beziehung zu Gott eine personale Beziehung dialogischen Charakters ist. Cecilia gesteht dieser Beziehung regelmäßig und umfassend Zeit im Leben zu. Weil Cecilia diese Zeit an feste Wochentage knüpft, ist anzunehmen, dass sie sie in einem gemeindlich gebundenen Rahmen investiert, was sie als Verbindungsförderlich erlebt. Dabei scheint der gläubige Bezug auf Gott als Reflexionsfolie zu fungieren, er ist für Cecalias Lebenspraxis ertragreich.

Als hilfreich erweist sich der gläubige Bezug auf Gott auch in solchen Krisensituationen, in denen der Tod im Raum steht. In den Interviews wird der Tod in vielfältiger Art und Weise thematisiert und oft erfolgen diese Thematisierungen innerhalb des Orientierungsrahmens der Verbindung. Der Umgang mit dem Tod wird als herausfordernd erlebt, weil zuvor gemachte Erfahrungen kaum vergleichbar sind und daher keine Anhaltspunkte dafür liefern, wie sich die Situation bewältigen lässt. Auch verweist der Tod als existenzielle Größe auf einen Bereich des gänzlich Unbekannten, das das Leben übersteigt, und stellt auf diese Weise einen besonders deutlichen Wahrnehmungsanreiz dar. In seiner Ausrichtung auf das Transzendente kann sich Glaube hier wie in keinem anderen Lebensfeld als wirksam erweisen. So resümiert Benjamin, dass weder die Katechese im Rahmen der Erstkommunion noch die im Rahmen der Firmung von prägender Bedeutung für seine Glaubensentwicklung gewesen seien, sondern

dann eher, dann so Momente, wo, wo mir Dinge wirklich erklärt wurden, in Momenten, die für mich persönlich irgendwie, zum Beispiel, also der Tod von meinen Großeltern war, glaube ich, für mich prägender, weil das ist so ein persönliches Erlebnis, wo man dann selber die Dinge erklärt bekommt und wirklich merkt, was Glaube überhaupt ist. Ähm, (-) also wirklich im realen Leben (Interviewtext Benjamin, 254–258).

Damit artikuliert Benjamin präzise, was hier als Verbindung benannt ist: dass Glaubensgehalte eine subjektive Bedeutungszuschreibung erfahren. Die Erfahrung des

Todes birgt die Notwendigkeit einer subjektiven Eintragung, weil eine solche Eintragung ganz konkret das Weiterleben orientiert, während theoretische Auseinandersetzungen mit religiösen Gehalten beispielsweise im Rahmen der Sakramentenkatechese für Benjamin persönlich nicht relevant sind. Es sind also die Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Tod der Großeltern, die Benjamin in eine gläubige Verbundenheit führen. Wie Verbindung erfolgt, schildert Benjamin in Bezug auf den Tod des Opas genauer:

Also ich habe zum Beispiel bei meinem Opa, ähm (-) sehr, der ist im, im Krankenhaus gestorben und wir sind denn da eben hingegangen, -hm (-) wir sind dann in diese, in diesen (-), ich glaube das war ein Aussegnungsraum (-) gegangen, ähm (-), und ich weiß noch, dass ich meine Eltern gefragt habe, ob wir jetzt im Himmel sind, weil eben der Opa da lag und irgendwie darüber geredet wurde, genau. Also, dass ich eben auch das damals, ähm (-) mir irgendwie mir schon so erklärt habe (Interviewtext Benjamin, 104–108).

Benjamin verknüpft die Situation im Krankenhaus mit der religiös konnotierten Rede vom Himmel. Im Alter von drei Jahren weiß er die Begrifflichkeit noch nicht zu deuten, aber seine Eltern eröffnen ihm auf seine Frage hin den Glauben, den sie mit der Rede vom Himmel verbinden. Diese Erklärung wird zu einer bedeutenden Komponente in Benjamins Weltverstehen. Aufgrund des jungen Alters von Benjamin kann diese Situation auch als Verortungsmoment gedeutet werden. Weil aber Benjamin darauf verweist, dass er damals »gemerkt« habe, »was der Glaube überhaupt ist« (Interviewtext Benjamin, 257 f.), ist diese Erfahrung zutreffender als Verbindungssituation zu klassifizieren: Benjamin versteht vielleicht noch nicht, aber er merkt, wie bedeutsam die Erklärung für ihn ist, das heißt, er erfasst in einem persönlichen Vollzug die Bedeutung des Erklärten und schreibt ihm auf diese Weise selbst fundamentale Bedeutung zu.

Sowohl in Julias als auch in Cecalias und am deutlichsten in Benjamins Erzählung erfolgt im Zusammenhang mit Verbindung eine Bezugnahme auf den Himmel. In Julias und Cecalias Fall ist es der Blick aus dem Fenster in Richtung Himmel, der als bedeutsames Element der körperlichen Selbstwahrnehmung in der Verbindungssituation erinnert wird. Die Öffnung des Blicks in eine Unendlichkeit hinein spiegelt das mit Worten nicht zu erfassende Transzendenzerleben in der Situation wider. Im Zusammenhang mit dem Tod wird die unendliche Weite des Himmels zu einem konkreten Anders-Ort, dem Bereich, in dem sich das Leben nach dem Tod ereignet. Benjamins Verbindung mit dem Glauben vollzieht sich an diesem Gegenstand des Himmels. An seiner Frage im Aussegnungsraum des Krankenhauses, ob sie nun im Himmel seien, wird deutlich, dass er den Himmel begrifflich bereits mit drei Jahren als Wirklichkeitsbereich wahrnimmt und nicht allein als das Oben, an dem Sonne, Mond und Sterne hängen.

Auch Samuels Ersterfahrung mit dem Tod führt in eine gläubige Verbundenheit und auch in dieser Situation ist der Himmel Gegenstand der Auseinandersetzung. Samuel erzählt davon, wie er die Beerdigung eines Großonkels erlebt:

Eigentlich nicht so früh, nee. Ähm (-), wie alt war ich? (-) Zehn, elf, zwölf? (-) Wo man sich dann erst einmal Gedanken wirklich drüber machen musste (-), aber eigentlich gar nicht machen wollte, in dem Moment. (-) Ähm (-). Ja und dann wird man da irgendwie konfrontiert damit. Das (-)

war irgendwie ganz lustig, weil ich kannte die Leute nicht mal, also ich kannte mein, ich habe den nie getroffen, aber man stand heulend am Grab so. Also, man hat ihn nie gesehen, aber einfach allein diese Atmosphäre (-) hat einen so zum Heulen gebracht. (-) Das war unglaublich. Ähm (-) und dann hat man sich halt irgendwie so auseinandergesetzt, aber (-). Auch ein ganz prägendes Ereignis war da nämlich dann, dann, saßen wir im Auto. Ich saß mit meinem Opa im Auto. Und da musste ich einfach heulen. Und er so ›das ist doch alles nicht schlimm‹ und so, ›man sieht sich ja im Himmel sowieso wieder‹. Und (-) irgendwie gab's dann aber auch so ein kleines Gespräch und an dieses Gespräch kann ich mich immer zurückerinnern, irgendwie. Wenn ich an das Thema denke, dann gibt mir das so viel Kraft. Weil mein Opa ist halt auch, also der war früher in der Klosterschule und so. (-) Der war halt auch sehr christlich immer. Also jetzt nicht mehr, also schon auch noch, aber er geht halt nicht mehr in die Kirche, ist halt zu alt. Aber so seine Ansicht drüber, ja (-) hat einen auch geprägt, find ich. Ja (Interviewtext Samuel, 285–298).

Die Rede vom Himmel erfährt hier eine besondere Qualität. Der Himmel als der Bereich, in dem sich das Leben nach dem Tod ereignet, erfährt eine gedankliche Ausgestaltung zu einem Ort, an dem man Menschen nach dem irdischen Ableben wieder sieht. Es ist in Samuels Wahrnehmung aber weniger diese Vorstellung, die ihm Trost verschafft, als die gläubige Haltung seines Opas. Samuel schreibt seinem Opa die Autorität zu, in der Frage nach einem adäquaten Umgang mit Trauer und Tod dauerhaft tragende Lösungen anbieten zu können. Diese Zuschreibung von Autorität erfolgt nicht grundlos: Samuel erfährt die Stabilität und Souveränität, mit der der Opa trotz eigener Betroffenheit über den Tod zu sprechen vermag, und erkennt in dessen religiöser Sozialisation und der daraus resultierenden lebenslang gepflegten religiösen Praxis einen legitimatorischen Erfahrungswert. Dem Opa kommt in dieser Verbindungssituation die entscheidende vermittelnde Rolle zu und Samuel verbindet sich hier weniger mit dem Gegenstand des Glaubens oder mit der christlichen Vorstellung von einem Leben nach dem Tod als mit dem Modell des Opas. Religiosität erfährt durch seine Figur und durch die Kraft seiner Haltung Attraktivität. Er schreibt der religiösen Haltung, wie er sie an seinem Opa erlebt, eine Bedeutung zu, die in seiner eigenen religiösen Vorstellung eine Präferenzsetzung darstellt und zu einer dauerhaft tragenden Ressource in der Auseinandersetzung mit dem Tod wird. Ausschlaggebend ist dabei, dass der Opa in der Religion Sicherheit erfährt. Religion wird auf diese Weise von Samuel als wirksame Ressource im Umgang mit dem Tod erfahren. Dass die Erfahrung des Todes auch dann Verbindung ermöglicht, wenn eine derartige Vermittlung von Sicherheit durch das erwachsene Umfeld nicht gegeben ist, wird an der Schilderung von Leni sichtbar.

Also (-), hmm, als mein erster Opa gestorben ist (-) ähm, habe ich mich so ein bisschen allein gefühlt. Aber (-), weil halt meine Mutter auch davon betroffen war und (-) ich mich halt nicht bei ihr in den Armen (-) ähm, zurechtgefunden hätte, weil sie halt auch gelitten hat. Aber (-) als ich in meinem Zimmer war und halt geweint habe, habe ich mich irgendwie nicht mehr alleine gefühlt, weil (-) es hat sich so angefühlt, als (-) wär irgendwer da, neben mir und (-) ähm (-) der versucht mich zu beruhigen (-) und (-) ja. (----) Kann ich nicht so gut erklären, aber (-) es hat sich halt (-) angenehm angefühlt [Mhm]. Und als wäre man halt nicht alleine gewesen (Interviewtext Leni, 466–472).

Auch in dieser Verbindungssituation wird Verbindung nicht intendiert, sondern erfolgt durch die unverhoffte Wahrnehmung von Entlastung. Leni beschreibt diese Situation auf die Frage hin, ob es Momente in ihrem Leben gebe, in denen sie Gott auf besondere Weise wahrgenommen habe. Sie erinnert das geschilderte Erlebnis demnach als Moment der Gotteserfahrung. Es ist also die gläubig wahrgenommene Verbundenheit mit Gott, die die Aufhebung des Gefühls bewirkt, mit dem eigenen Schmerz nicht allein zu sein. Dabei ist Leni nicht diejenige, die nach dieser Verbundenheit sucht, sie gar herzustellen versucht, sondern es ist in ihrer Schilderung Gott selbst, der sie wirkt. In Lenis Tätigkeitsbereich liegt es jedoch, die Anwesenheit des unsichtbaren Gegenübers wahrzunehmen und sie als Dasein Gottes zu deuten. Hierin besteht die präferenzsetzende Bedeutungseintragung, die die Verbindungssituationen markiert: Das Gefühl der Entlastung wird der Anwesenheit Gottes zugeschrieben. Der Anreiz für diese Wahrnehmung ist in Lenis Bedürfnis nach Halt und Trost gegeben.

Verbindungssituationen im Zusammenhang mit Sorge, Tod und Trauer sind vielfach solche Situationen, in denen die Wirkkraft Gottes unmittelbar oder mittelbar als solche identifiziert wird. Verbindung kommt dann einer Anwendung von Glaubensgehalten auf das eigene Erleben und Erfahren gleich. Ob es der gute, gerechte und mächtige Gott ist, der immer da ist und den Menschen Gutes will, oder die Vorstellung von einem Leben nach dem Tod in einem himmlischen Bereich, in dem sich Menschen wiedersehen werden, oder die tragende und resilienzfördernde Kraft von Religiosität – in den dargestellten Verbindungssituationen erfahren solche christlichen Gehalte durch eine besondere Form der Wahrnehmung eine subjektive Verifikation.

Momente der Faszination

Wahrnehmungsanreize sind in den letztgenannten Situationen überwiegend als belastend erlebte Emotionen. Dass auch Emotionen positiver Art den Ausschlag für ein Verbindungsgeschehen geben können, liegt dabei nahe. Es ist in diesem Zusammenhang das Wort Faszination, das in den Interviews wiederholt Verwendung findet. Lenis Verbindung in der Situation der Trauer stellt nicht das erste Verbindungserlebnis in ihrer Biografie dar. Dieses zeigt sich nämlich in ihrem Erzählanfang, der sich auf die anfängliche Auseinandersetzung mit religiösen Gehalten in der ersten Klasse bezieht.

Also, so richtig in meinen Glauben rein bin ich in der ersten Klasse. Ähm, mit dem Schulanfang hatte man dann auch den Religionsunterricht – also zumindest an meiner Schule, weil des ne katholische Schule war. Und (---) wir haben halt sehr viel über Moses und die Ereignisse vor allem in den fünf Büchern Moses gesprochen. (-) Und (-), ich muss ehrlich sagen, es hat mich irgendwie fasziniert, was er getan hat für Menschen, die er nicht kannte, oder nicht wirklich kannte (Interviewtext Leni, 17–21).

Indem sich Leni in die Lage des Moses hineinversetzt, erkennt sie, dass er für Menschen einsteht, die er nicht kennt. Es ist die Uneigennützigkeit des Moses, die sie beeindruckt. Dies ist eines der Gehalte, das sie als Erstes mit dem Religiösen beziehungsweise mit dem Christentum verbindet. In der Faszination schlägt sich nieder, dass eine Bedeutungseintragung erfolgt. Für Leni wird hier an dem Beispiel einer Einzelperson aus der Bibel greifbar, dass Glaube und Religiosität Dimensionen sind, die sich in Handlungen und Haltungen niederschlagen und demnach in der konkreten Le-

bensführung wirksam sind. Dass Leni diese Faszination erinnert, ist Ausweis dessen, dass sie hier eine Verbindung setzt. Sie verbindet Religiosität mit Uneigennützigkeit und erhebt Religion zu einem Gegenstand ihres Interesses.

Auch Samuel stellt Verbindung in Form von einem Interesse her. Bei ihm bezieht sich die Faszination auf das Zeugnis, das Chorleiter:innen und Chormitglieder von ihrem kirchlich konnotierten Engagement geben.

Aber dann mussten wir da zu diesem (-) Vortreffen damals gegangen. (-) Ähm (-), das war dann eigentlich echt ganz cool und irgendwie hat des einen fasziniert (-), wie die da vorne geredet haben (-) über Musik und wie das so miteinander verbindet (-). Und dann bin ich da irgendwie hängen geblieben (-). Und seitdem (-) ist das eins der großen Sachen in diesem (-) Chor, also Musik, was mich halt durch die Kirche begleitet, seit. Also immer noch, also jetzt halt gerade nicht, weil ich weg war, aber (-) ä:hm (-) durch die Zeit (Interviewtext Samuel, 75–80).

Die empfundene Faszination ist dabei der Auslöser für Verbundenheit mit dem Kirchenchor und der musikalischen Praxis innerhalb dieses Chors. Das Singen ist für Samuel keine ausgewiesene religiöse Praxis, aber es ist eine Praxis im Raum der Kirche und macht Kirche in ihrer Vielgestaltigkeit für Samuel erfahrbar und bedeutsam.

Eine Faszination, die schließlich das eigene theologische Verständnis orientiert, findet sich in der Erzählung von Vincent. Er erfährt Verbindung mit der Person und der Theologie Papst Benedikt des XVI.

Und natürlich (-) war es auch wohl (-) ein Anlass (-), vom Benedikt [unverständlich], als der neunzigste Geburtstag vom Papst Benedikt, ähm, wo natürlich auch im Fernsehen, ähm (-), immer wieder Dokus gekommen sind, die ich mir dann auch einfach angeschaut habe, wo ich mich eben auch mit seiner (-) Biografie auseinander, auseinandergesetzt habe. (-) Und er hat mich auch (-) früher schon immer recht fasziniert. (-) Da habe ich natürlich (-), seine Biografie und von seinem Leben her noch mehr. Und zu sehen, [unverständlich] von seiner Person, seiner großen Intellektualität, auch von seiner Sprache, also (-). Ähm, das hat mich schon sehr fasziniert. Ich habe auch versucht, mir eben einiges anzueignen, die (-) schöne Sprache vor allen Dingen. Ähm (-), weil das (-), ja etwas ist, was es heutzutage nicht mehr so oft gibt [Mhm.] Ähm (-), und von dem her habe ich mir auch irgendwann angefangen, seine Werke zu lesen, also (-) die (-), mit was fange ich an, mit seiner Enzyklika, »spe salvus, in (-) Vorbereitung auf Ostern, habe ich mir, habe ich auch mal angefangen mit Fastenzeit, sagen wir mal auf Ostern auf etwas zu verzichten (-). Das so (-) war gewissermaßen beim ersten Mal im etwas privaten Rahmen, (-) nie groß ausgebreitet, so dass man sich mit sich selbst (-) im Glauben beschäftigt [Mhm.] (-), persönlich (Interviewtext Vincent, 373–386).

Es ist der Sprachstil und die Intellektualität, die Benedikt XVI. in das Wort bringt, die Vincent veranlassen, sich mit den Schriften des Papstes und auch mit den Schriften aus seiner Zeit als Kardinal näher zu befassen. Die Faszination, die der ehemalige Papst auf ihn ausübt, führt in eine Verbundenheit, die die Form einer Art Anhängerschaft einnimmt. Sie wird in der Nachahmung des Sprachstils ebenso konkret wie in der theologischen Positionierung (vgl. Interviewtext Vincent, 395f.) und in der Einübung einer religiösen Lebensweise, was sich an der Gestaltung der Fastenzeit zeigt. Diese personelle Verbundenheit in ideeller Bezogenheit stellt im Rahmen von Verbindung insofern eine Besonderheit dar, als dass sie sich auf eine konkrete Person be-

zieht und von ihr ausgehend in die Verbindung mit theologischen Gehalten und mit der Theologie als solcher führt. Neben anderen prägenden Erfahrungen trägt die Verbundenheit mit dem Papst wesentlich dazu bei, dass Vincent das Theologiestudium aufnimmt und sich mit der Frage befasst, ob es seiner Berufung entspricht, Priester zu werden. Der beschriebenen Präferenzsetzung kommt dabei ein starkes Gewicht zu – sie prägt Vincents religiöse Praxis in umfassender Art und Weise. Es scheint in diesem Zusammenhang plausibel, dass die Figur Papst Benedikt XVI. eine Art Verbindungsanker für Vincent darstellt: Bilder, Namensschriftzüge, allgemein Produkte, die sich auf den emeritierten und inzwischen verstorbenen Papst beziehen, erinnern an die eigene Verbundenheit, die aus der Bezogenheit hervorgehen.

6.4.1.3 Verbindungsanker

Was im Fall von Vincent und seiner Verbundenheit mit Papst Benedikt XVI. nur angenommen wird, ist in manchen Interviews belegt: Verbindungen lassen sich gegenständlich verankern. In Samuels Fall ist dies schon kurz angeklungen. Er bekommt zur Erstkommunion ein Kreuz mit einem Stück Erde aus Jerusalem darin. Dieses bekommt einen festen Platz in seinem Zimmer.

Ich würde sagen, es liegt da immer noch, weil ich von Anfang an, des so das Objekt war, wo ich am Anfang so, Glaube damit verbunden hab. Davor hatt ich nicht viel am Hut mit dem Glauben, auch wenn ich im Chor war. Es war halt Singen, es hat halt Spaß gemacht, aber das hat mit Glauben zu tun. Und, das war dann so das erste Mal, wo man wirklich so (-) wirklich. Das war ein Symbol, wo sich mein Glaube dran aufgehängt hat, so ein bisschen. Genau. Und dann hab ich oft, keine Ahnung, hab ich halt oft mal in die Hand genommen, oder gebetet zu Hause einfach mal (-). Ja, dann ist es irgendwann mal in der Schublade versunken, aber vor drei Jahren, oder so, hab ich es dann mal wieder rausgeholt und seitdem liegt es da wieder (Interviewtext Samuel, 213–220).

Das Kreuz fungiert bis in die Gegenwart als Verbindungsanker. An ihm macht Samuel seinen Glauben gegenständlich fest. Es vermittelt ihm ein Gefühl familiärer Geborgenheit (vgl. Interviewtext Samuel, 238–244). Auch in Lenis Zimmer befindet sich ein Kreuz, genauer ein Kruzifix, das über ihrem Bett an der Wand angebracht ist. Als sie gebeten wird, den Tag ihrer Firmung genauer zu schildern, nimmt sie auf ihr Morgenritual Bezug:

Also (-), ich hab nen Jesus (-), so ein Kruzifix, habe ich über meinem Bett [Mhm.]. (-) Das heißt, ich hab halt eher so (-) ein paar Minuten drauf geschaut. Des mach ich halt eigentlich jeden Tag um (-), ja, um zu sehen, ob ich halt wirklich dran zweifle, oder nicht (Interviewtext Leni, 287–289).

Das Kruzifix ist hier nicht nur mit der Funktion belegt, Verbindungsanker zu sein, sondern dient sogar als Objekt der Verbindungsprüfung. Eine ähnliche Prüfung vollzieht Leni, wenn sie Kirchen besucht. In ihnen hält sie Ausschau nach Stühlen im Altarraum, die den Ministrant:innen zugeordnet werden können.

Und ich, ich merk's selber, wenn ich in der Kirche bin, oder in irgendeinem fremd in die Kirche gehe, dann schau ich als allererstes zum Altar, ähm, und (-) such meistens nach so Ministrantenstühlen [Mhm.] Ähm, (-) das ist nicht immer der Fall, dass da welche sind [Mhm.], ähm (-), leider (Interviewtext Leni, 328–330).

Die Stühle erweisen sich hier als Anker der eigenen Rolle in der Kirche und sind Ausweis einer Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, die über die eigene Gemeinde hinaus besteht. In diesem Sinne sind sie Anker der Verbundenheit mit der Gemeinschaft der Ministrant:innen und der feiernden Gemeinde.

Karoline trägt einen Verbindungsanker in Form einer Kette bei sich. Sie vermittelt ihr die Gewissheit, dass sie geborgen und ihr Leben letztlich getragen ist

Und man hat irgendwie so das Gefühl von Geborgenheit und auch somit so (-), ähm (--), Schutzengeln, oder so. Also, ich habe so eine Kette, die habe ich heute nicht an. Aber (-) irgendwie auch, das ist dann halt auch noch einmal so ein Gefühl, ja (---), ganz schlimm werden kann es nicht (Interviewtext Karoline, 336–338).

Die Kette versinnbildlicht ihre Verbindung mit dem Glauben an einen guten, gerechten und mächtigen Gott. In ihrem Fall kann auch die Eucharistie als Verbindungsanker angeführt werden, an dem Karoline die Verbindung mit Jesus Christus und der Gemeinde aufzurufen vermag.

Dass nicht nur Symbole, sondern auch Rituale und andere Praktiken als Verbindungsanker dienen, zeigt sich auch an den Ausführungen Tanjas. Auch sie erinnert keinen Einzelmoment des sich Verbindens, nimmt Verbundenheit aber im Gebet wahr. Auf die Frage, ob es Momente in ihrem Leben gebe, in denen sie Gott auf besondere Weise erlebt habe, antwortet sie:

Ich habe das Gefühl, es gibt einen, es gibt einen Moment, ich erinnere mich nur nicht dran. [Mhm.] Ähm (--), aber ich habe generell, habe ich beim, beim Beten immer das Gefühl, ich habe eine Verbindung. Ja (--). Also ich bete eigentlich nie ins Blaue hinein, ich (-) hab immer das Gefühl (-), mir hört auch jemand zu und (-) ich habe eine Verbindung. Und ich, da ist auch jemand, den ich (-) um etwas bitten kann. [Mhm.] (--) Vielleicht fällt mir später noch ein besonderer Moment ein (Interviewtext Tanja, 316–320).

Festzuhalten ist in diesem Zusammenhang, dass Verbindung etwas ist, dass sich auch dauerhaft neu erfahren und herstellen lässt. Die Verbundenheit ist dabei im Ritual nicht automatisch gesichert – auch ein Ritual kann leer werden und die einst empfundene Verbundenheit vermissen lassen, aber es kann auch über die Funktion als Verbindungsanker hinaus, nämlich in seinem konkreten Vollzug zur Verbindungsvergewisserung beitragen.

An der Auflistung der Verbindungsanker und der an sie gekoppelten religiösen Gehalte und allgemein im Vergleich der Verbindungsdarstellungen in diesem Kapitel wird deutlich, dass Verbundenheit in unterschiedlicher Intensität, Stabilität und Kontinuität erlebt werden kann. Während die religiöse Verbundenheit in manchen Fällen als Ressource dient, die in Notsituationen Abhilfe schafft, beeinflusst sie in anderen Fällen das Alltagshandeln und die religiöse Praxis und ist in seltenen Fällen sogar so ausgeprägt, dass sie die ganze Lebensgestaltung orientiert.

Auch wird deutlich, dass Verbindung an die gegenständliche Tätigkeit der Subjekte gekoppelt ist. Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Wahrnehmung des Selbst und seiner Empfindungen zu. Darüber hinaus spielt die Deutung des Wahrgenommenen die entscheidende Rolle. In manchen Fällen führt eine bestimmte Praxis in die Verbindung, beispielsweise in Form einer betenden Bezogenheit,

in anderen das Erleben von Gemeinschaft und in wieder anderen allein ein situativer Wahrnehmungsanreiz. Verbindung ist nicht zwingend ein einmaliges Geschehen, sie kann an ein und demselben Gegenstand immer wieder neu vollzogen werden und sie erfolgt in einer religiösen Biografie zumeist anhand mehrerer Gegenstände und in unterschiedlicher Art und Ausprägung. Verbindungsanker dienen der Erinnerung ebenso wie der wahrnehmenden Prüfung von Verbundenheit.

6.4.2 Verbindung am Bildmaterial

Verbindungssituationen, wie sie am Textmaterial belegt sind, finden im Kartenmaterial nur teilweise Darstellung. Gerade Momente, die mit einer hohen Emotionalität verbunden sind, finden teilweise auch gar keinen zeichnerischen Ausdruck. Wo Verbindungssituationen Darstellung finden, geschieht das in einer gegenüber dem Erzähltext stark reduzierten Ausdrucksform. Manchmal ist eine Situation nur durch ein Stichwort markiert, etwa »Hostie« im Fall von Karoline oder »Kommunion« im Fall von Madeleine, aber selbst wo Darstellungen detailreicher auf das Erlebnis verweisen, beispielsweise in Vincents Darstellung von Papst Benedikt XVI. und seiner Texte oder in Tanjas nachträglich auf Folie eingefügter Darstellung einer Rorate-Messe, ermöglichen sie keine weiterreichenden Erkenntnisse über die jeweilige Verbindung. Es greift nicht nur inhaltlich zu kurz, die Einzelelemente im Bild zu betrachten, sondern ist auch methodisch nicht Ansatz und Ziel der dokumentarischen Bildinterpretation.

Die Auswertung der biografischen Karten im Hinblick auf den Prozessparameter Verbindung setzt an dessen Definition als Orientierungsrahmen der Priorisierung und Bedeutungszuschreibung an. Die Karten werden im Rahmen der ikonografischen Interpretation, insbesondere im Heraus-

arbeiten von Common-Sense-Typisierungen, wie es in Kapitel 5.2.2 präsentiert wird, analysiert. Dabei wird nicht nur darauf abgehoben, inwieweit klassische, kognitive oder interaktionistische Räume Priorisierung erfahren, sondern auch darauf, welche Bildsprache vorherrschend ist und worauf sie verweist. Eine solche Interpretation ermöglicht Aufschluss darüber, womit die Jugendlichen ihr Religiös-Sein, ihre Religiosität verbinden, worin diese besteht. Klärend voranzustellen ist dabei, dass die Rede von der Religiosität der Jugendlichen zwei Komponenten vereint, die bisher nur in Unterschiedenheit voneinander zur Sprache kamen: dass die Jugendlichen einerseits



Abb. 18a: Verbindung mit Papst Benedikt XVI.
[Vincent]

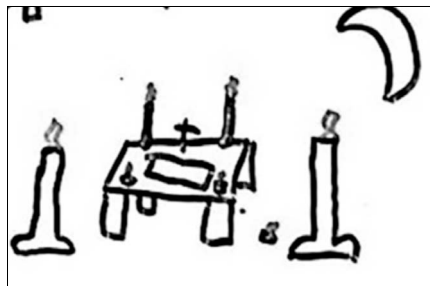


Abb. 18b: Verbindung in der Rorate-Messe
[Tanja]

schriftung der Stationen unterstützt dabei das Verstehen zusätzlich. In Lenis Fall ist ein Entschlüsseln der Bedeutung einzelner Zeichenelemente schwieriger. Weder das Boot und die Person noch der Wegweiser oder die Uhr ermöglichen ein intuitives Erkennen der erzählten Situationen, die mit ihnen in Verbindung stehen. Und auch die Kirche, die auf einen einwöchigen Klostersaufenthalt mit der Schule verweist, oder das Kreuz, das als Marker für die Firmung fungiert, bringen bei einer unwissenden Betrachtung möglicherweise andere Assoziationen hervor. Lenis Symbolsprache entzieht sich einer Eindeutigkeit. Vincents Darstellung weist schließlich den höchsten Detaillierungsgrad auf, ist aber auch stark symbolisch geprägt. Auch an seiner Karte wird unmittelbar erkennbar, dass sie mit christlichen Vollzügen in Zusammenhang steht, beispielsweise kommen in allen vier nummerierten

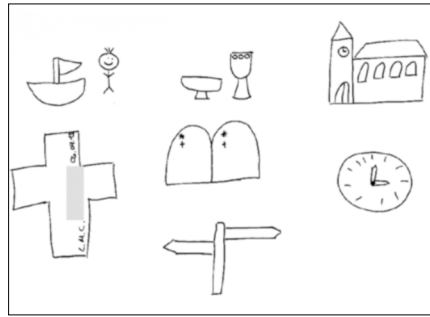


Abb. 19a–d: Religiosität als Wahrnehmungsdimension [v.o.n.u. Annika, Cecilia, Leni, Vincent]

Stationen Kreuze zur Anwendung. Ohne die Analyse der Symbolsprache an den einzelnen Karten im Detail nachzuzeichnen und in Beziehung zu den Textgehalten zu setzen, in deren Kontext sie stehen: In ihr besteht eine Unterschiedenheit im Vergleich mit anderen Karten und in dieser Unterschiedenheit ist sie in ihrer Bedeutung zu reflektieren. Stationen des eigenen Glaubens bildhaft darzustellen, geht für Annika, Cecilia, Leni und Vincent damit einher, mit einfachen Mittel auf etwas verweisen zu wollen, was nicht greifbar und prinzipiell nicht darstellbar ist.

Erfahrungen im Glauben, die oft mit einer hohen Emotionalität verbunden sind und sich zudem auf eine Lebenswirklichkeit beziehen, die nicht sichtbar und somit auch nur schwer darstellbar ist, erfordern gewissermaßen eine Ausdrucksweise mit Verweischarakter. Die Eigentümlichkeit der vier genannten Darstellungen bezieht sich genau darauf: Sie nehmen zeichnend auf den Glauben und den Gegenstand der Religion Bezug, indem sie durch die Symbolsprache auf diese Uneindeutigkeit und Ungreifbarkeit des Religiösen eingehen. In diesem Sinne ist es die Wahrnehmungsdimension des Religiösen, die sie mit Religiosität vorrangig verbinden und die ihren religiösen Ausdruck prägt.

6.4.2.2 Religiosität als Orientierungsdimension

Dass in der eben darstellenden Ausdrucksweise zum Vorschein gelangt, wie und womit Glaube und Religion verbunden werden wird im Kontrast zu den Karten von Karoline, Madeleine und Stefanie besonders deutlich. In ihren Karten findet nämlich eine durch Sprache stark formalisierte Darstellungsform Anwendung.

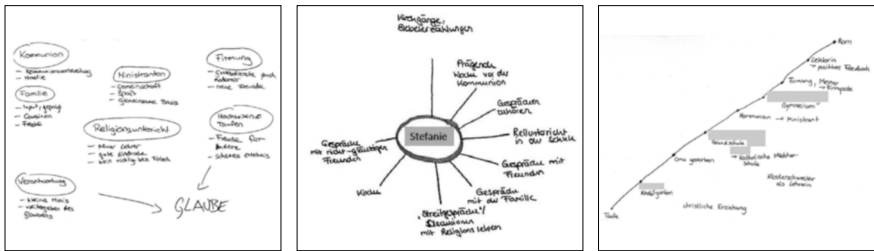


Abb. 20a–c: Religiosität als Orientierungsdimension [v.l.n.r. Karoline, Stefanie, Madeleine]

Karoline orientiert ihre Darstellung an Feldern des religiösen Erlebens. Sie bestehen als »Kommunion«, »Familie«, »Ministranten«, »Religionsunterricht«, »Firmung«, »Hochzeiten & Taufe« und »Verantwortung«. Die Ausgestaltung der Felder vollzieht sich in einer Dreigliedrigkeit, wobei an erster Stelle oftmals ein Personenzug steht, beispielsweise in den Feldern »Ministranten« in Form des Wortes »Gemeinschaft«, im Feld »Hochzeiten und Taufen« im Ausdruck »Freude für andere«, im Feld »Religionsunterricht« durch den Ausdruck »neuer Lehrer« oder im Feld »Verantwortung« im Verweis auf »kleine Minis«. Madeleine priorisiert in ihrer Darstellung demgegenüber eine formale Benennung von als katholisch ausgewiesenen Räumen in Form des Kindergartens, der Grundschule und des Gymnasiums in je katholischer Trägerschaft. Ergänzend und ebenso priorisierend werden religiöse Autoritäten benannt: die Oma, die Klosterschwester, die als Lehrerinnen wirken, und der Mesner, der die Rolle des Firmpaten übernimmt. In einem weiteren Verständnis sind dem die Selbstzuschreibungen von Autorität in der Rolle als Ministrant:in und Lektor:in hinzuzufügen. Stefanie hingegen formt ihre Darstellung in besonderer Bezogenheit auf Sprache, indem sie ihre Stationen der Auseinandersetzung mit dem Glauben vorrangig in Gesprächssituationen gegeben sieht. Sie befindet sich dabei teils in einer aktiven Gesprächsrolle, teils auch in einer passiven Zuhörer:innenrolle. Es sind Gespräche mit der Familie und Freunden, Gespräche im Rahmen des Religionsunterrichts und des kirchlichen Raumes, die sie in der Karte als bedeutungsvoll dokumentiert.

Besonders in den drei biografischen Karten von Karoline, Stefanie und Madeleine verweist nicht nur der Einsatz von Sprache, sondern auch die Priorisierung von bestimmten Darstellungsgehalten, nämlich von Handlungsfeldern mit Personenbezug

bei Karoline, katholischen Räumen und Autoritätszuschreibungen bei Madeleine und Gesprächssituationen und -inhalten bei Stefanie, auf eine Schematisierung des Religiösen und damit auf Religion als Ordnungsdimension der Lebenswirklichkeit. Es werden diverse Handlungsfelder, Räume, Personen, Rollen und Gehalte als spezifisch religiös markiert und als solche aus dem Gesamt von Handlungsfeldern, Räumen, Personen, Rollen und Gehalten herausgehoben. Glaube und Religion werden als spezifischer Lebensbereich,



Abb. 21: Religiosität als Wahrnehmungs- und Orientierungsdimension [Jessica]

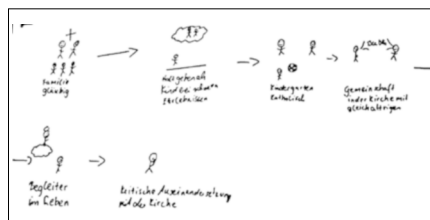
möglicherweise in einer Steigerung auch als spezifische Lebenswirklichkeit gefasst. Während die Thematisierung des Religiösen als Wahrnehmungsdimension auf das Ungreifbare des Religiösen gewissermaßen auf eine transzendente Überschreitung der Lebenswirklichkeit Bezug nimmt, gründet die Thematisierung des Religiösen als Ordnungsdimension der Lebenswirklichkeit auf einer grundsätzlich eher weltimmanenten Wirkung von Religiosität.

Während sowohl Annikas, Cecilias, Lenis und Vincents Karten als auch Karolines, Madeleines und Stefanies Karten in ihrer Gestaltungssprache eindeutig als zusammengehörig identifiziert werden können, besteht in Jessicas biografischer Karte eine Zwischenform. Sie bedient sich der Symbolsprache und der Schriftsprache und bezieht sich damit gleichermaßen auf die Wahrnehmung einer transzendenten Wirklichkeit und einer Schematisierung des Religiösen in inhaltliche und räumliche Komponenten. Das Neben- und Miteinander der verschiedenen Gestaltungssprachen führt in eine wenig strukturierte Darstellung. Wie in Kapitel 5.2.2 herausgearbeitet, bezieht sich Jessica mit der Schriftsprache und damit in der überwiegenden Zahl der Bildgehalte auf kognitive Handlungsräume. Sie bewegt sich demnach in der Verbindung mit Religion sowohl in der Wahrnehmungsdimension als auch in der Orientierungsdimension des Religiösen.

6.4.2.3 Religiosität als Persönlichkeitsdimension

In einer dritten Verbindungslogik heben sich davon die biografischen Karten von Benjamin, Julia, Samuel, Tanja und Tim ab. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie das Selbsterleben in den Fokus rücken: In jeder dieser Karten findet die je eigene Person mehrfach Darstellung.

Benjamins Karte prägt die Aneinanderreihung von comichaften Darstellungen, in denen, mit einer Ausnahme, mehrere Personen oder personenhaft dargestellte Wesen miteinander interagieren. Erst aus der mündlichen Erläuterung der Darstellungen geht hervor, dass Benjamin sich in jeder der Szenen selbst darstellt. Er weist seine eigene Person als Strichmännchen, wie jedes andere dargestellte Wesen, nicht eigens aus. Wie bereits angedeutet, setzt er sich in den dargestellten Szenen nicht nur zu anderen Menschen in Beziehung, beispielsweise zu seinen Familienangehörigen und seinen Freund:innen im Kindergarten und in der Gruppe der Ministrant:innen, sondern auch zu personalen Größen im Bereich des Himmlischen, die durch einen Schwebezustand im Zusammenhang mit einer Wolke gekennzeichnet sind. Es handelt sich um verstorbene Großeltern und eine Art Engel, der das Begleitet-Sein durch Gott versinnbildlicht. Julia wählt in ihrer Karte zwei verschiedene Formen der Selbstdarstellung: einmal als ge-



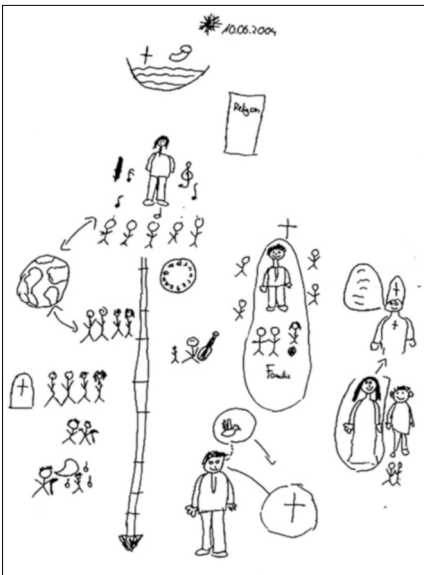
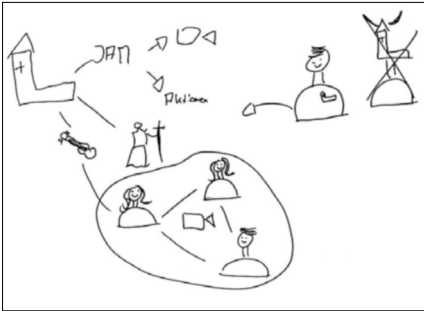


Abb. 22a-e: Religiosität als Persönlichkeitsdimension [v.o.n.u. Benjamin, Julia, Tanja, Tim, Samuel]

sichtsloses Strichmännchen, das über den Vater einen Zugang zum Glauben erfährt und sich in einer Gebetssituation selbst mit dem Glauben verbindet, und einmal als lachendes Gesicht, auf das übernatürliche Kräfte positiv einwirken. Das Gesicht steht dabei für die ganze Person Julias, die über die Verbundenheit mit Gott und Kristallen positiv gestimmt ist. Auch Samuel stellt sich, beginnend mit der Taufe, in allen verbildlichten Situationen selbst dar und unterscheidet dabei zwei Darstellungsformen. In manchen Situationen tritt er nur als Strichmännchen in Erscheinung, so im Zusammenhang mit der Entscheidung für den Chor, bei der Begleitung des Vaters zu Gottesdiensten, im Zusammenhang mit Familienurlaube und dreifach sogar in Zusammenhang mit der Auseinandersetzung, die den Tod berührt und in Interaktion mit dem Opa erfolgt. In anderen Situationen, konkret der Erstkommunion, der Firmung der Schwester und seiner eigenen Firmung, stellt sich Samuel detailreicher mit Körper, Kleidung und lachendem Gesicht dar. Sowohl als Strichmännchen als auch in seiner Darstellung als Person ist er an einer lockigen Frisur zu erkennen. In der Darstellung der Erstkommunion ist er die einzige Gestalt die personenhaft abgebildet ist, die übrigen Anwesenden sind als Strichmännchen gegeben. In der Situation der Firmung der Schwester erfahren auch die Schwester und der Bischof als Firmspender eine entsprechende Ausgestaltung. In Zusammenhang mit der eigenen Firmung finden keine anderen Personen Eingang in die Zeichnung. Samuel differenziert also in der Ausgestaltung von Personen und insbesondere in der Ausgestaltung seiner eigenen Person. Es

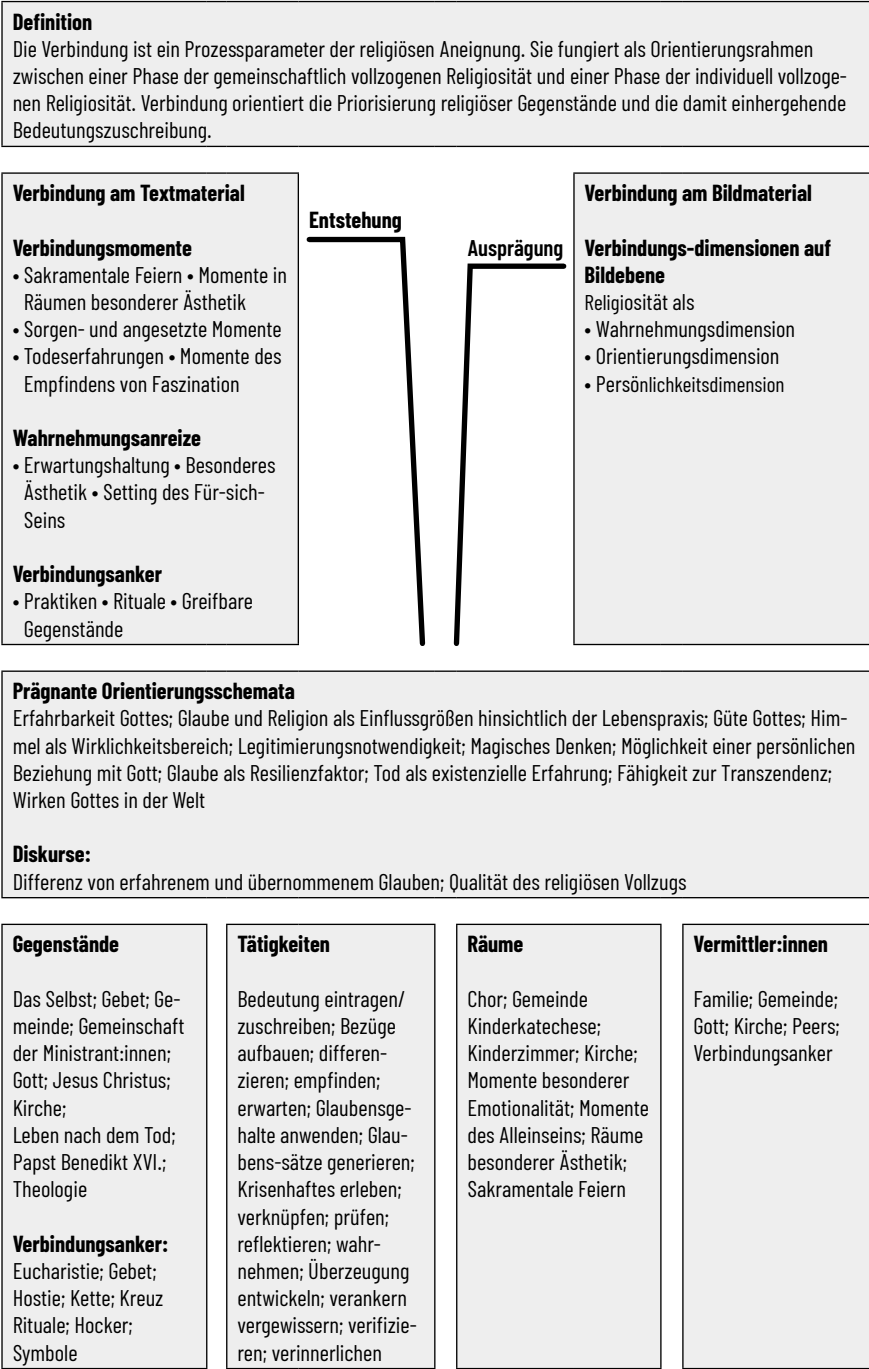
fällt auf, dass die mehr ausgestalteten Personen alle in der rechten Bildhälfte verortet sind. In dieser sind vornehmlich sakramentale Vollzüge abgebildet, wobei jeweils

auf die Rolle verwiesen wird, die Samuel in diesen einnimmt. Möglicherweise ist die Selbstwahrnehmung in den genannten Situationen durch den Festcharakter besonders bedeutsam, während in den anderen dargestellten Situationen eher der Erzählgegenstand, also der Chor, das Reisen und die Auseinandersetzung mit dem Tod und nicht die eigene Rolle Träger von Relevanzbezügen sind. Auch Tanja macht das Vorkommen ihrer Person teilweise an ihrer Frisur, langen Haaren, erkennbar. Generell unterscheiden sich ihre Selbstdarstellungen, die in jeder Szene gegeben sind, deutlich voneinander: Teilweise tritt sie als Strichmännchen in Erscheinung, teilweise in einer personenhaften Darstellung, einmal trägt sie Kleidung, ein anderes Mal nicht, manchmal ist ihr Gesicht mit einer lachenden Mimik ausgestaltet, manchmal erfolgt keine Gestaltung des Gesichts. So wie in Samuels Karte die personenhafte Ausgestaltung möglicherweise auf den Gegenstand der Bedeutungszuschreibung verweist, kann dies auch im Fall von Tanjas Karte angenommen werden: Selbstdarstellungen in Form kleiderloser und gesichtsloser Strichmännchen lenken den Blick auf die jeweilige Situation, nämlich die Mitgestaltung des Erstkommunion-Unterrichts im frühen Jugendalter oder auf die räumliche Gegebenheit in Form eines Kindergartengebäudes oder der Ausgestaltung eines Kirchenraums. Strichmännchen, die eine Mimik aufweisen, finden sich beim Abendritual des Vater Unse in der Kindheit, das mit dem Vater vollzogen wird, und bei der Firmung, bei der Tanja zusätzlich im Kleid dargestellt ist. Hier tritt die Selbstwahrnehmung in der jeweiligen Situation in den Vordergrund. Und schließlich stellt sich Tanja einmal gesichtslos, aber in einem detailreich ausgearbeiteten Gewand dar – ein deutlicher Verweis auf ihre Rolle als Ministrantin. Tim hingegen wählt eine andere Form der Selbstgestaltung: Er setzt sich nicht in jeder Szene oder jedem Darstellungspol in das Bild, sondern stellt sich selbst (nur) einmal dar. Sein Selbst kennzeichnet er durch eine dynamische Kurzhaarfrisur und ein lachendes Gesicht. Auffallend ist, dass er sich selbst im Gefüge der kirchlichen Tätigkeit in der Band und der Gruppenstruktur seiner Aktivitäten in der Pfarrjugend nicht darstellt, wohl aber in der Interaktion mit seinen zwei engeren Freundinnen und in der reflexiven Haltung seiner eigenen Rolle in diesem Gefüge. Weil Tims Karte nicht szenisch angeordnet ist, sondern in Form einer Polarisierung, kann nur schlussgefolgert werden, dass das Eigenerleben in diesem Miteinander mit den zwei Freundinnen besonderes Gewicht erfährt oder gar von zentraler Bedeutung ist, während im Gesamt des religiösen Erlebens eher die Struktur der Sozialräume in den Vordergrund tritt. Hier ist eine besondere Nähe zur Kartentypik gegeben, die Religion als Ordnungsrahmen der Lebenswirklichkeit ausweist, und dennoch findet das Selbsterleben in prägnanter Weise Darstellung in der Karte.

Durch die kontinuierliche Darstellung der eigenen Person kommt dem Selbsterleben in diesen biografischen Karten zentrale Bedeutung zu. Religiosität schlägt sich demnach vorrangig in Form von Erfahrungen in der jeweiligen Person nieder. Religion wird erlebt und orientiert in dieser Dimension die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. Im Unterschied zu der Gewichtung der Wahrnehmungsdimension und der Gewichtung der Ordnungsdimension, in denen Religion als ein Objekt der Auseinandersetzung fungiert, steht hier Religiosität in Form von Subjektbezogenheit im Vordergrund. Karten, die der Persönlichkeitsdimension den Vorrang geben, stehen in besonderer Nähe zu dem Prozessparameter der Verbindung: Sie weisen der personenbezogenen Verbundenheit mit dem Religiösen eine hohe Bedeutung zu. Nicht die größtenteils kognitive Auseinandersetzung mit weltimmanenten oder transzen-

denen Bezugspunkten von Religion steht hier im Fokus, sondern das ganzheitliche Erleben von Religion und damit die Erfahrbarkeit des Religiösen.

6.4.3 Übersicht Verbindung



6.5 Unterscheidung

Die Unterscheidung ist ein Prozessparameter der religiösen Aneignung. Sie fungiert als Orientierungsrahmen zwischen einer Phase der Privatheit von Religiosität und einer Phase des Bewusstseins sozialer Zugehörigkeit durch Religiosität. Während Verbindung in engem Zusammenhang mit dem innerlichen selbstreferenziellen Erfahren und Deuten des eigenen Glaubens und der eigenen Religiosität steht, ist Unterscheidung mehr an der Reflexion des Eigenen im Gefüge der sozialen Umgebung anberaumt. Autorität kommt dabei nicht nur der eigenen Erfahrung zu, sondern auch den Positionierungen anderer Subjekte und den gesellschaftlichen Diskursen um Glaube, Religion und Kirche sowie deren Vermittler:innen. Das Subjekt versteht und reflektiert sich hier im Bewusstsein seiner sozialen Eingebundenheit und einer imaginierten oder artikulierten Fremdwahrnehmung, die des Abgleichs mit der Selbstwahrnehmung bedarf.

Die Wirksamkeit des Orientierungsrahmens lässt sich im Text unmittelbar daran erkennen, dass in den Erzählprozessen mehrfach Gegensätze zur Begründung von Meinungen und Positionen herangezogen werden. Beispielsweise wird zwischen Gotteswille und Menschenwille unterschieden oder zwischen einer Anpassung der Tradition oder deren Erhalt. Gegensätze wie diese werden in der Übersicht in Kapitel 5.4.3 aufgelistet. Sie sind als performativer Ausdruck von Unterscheidung zu werten und orientieren gleichzeitig die Tätigkeit des Unterscheidens. Auf Bildebene sind ähnliche Gegensätze erkennbar. Sie sind teilweise durch Schriftelemente benannt, vielfach aber auch in Form von Begrenzungen gestalterisch vollzogen. In der Feststellbarkeit von Gegensätzen prägt sich Unterscheidung auf Text- und Bildebene, anders als bei den bisher dargestellten Prozessparametern, in ähnlicher Weise aus.

6.5.1 Unterscheidung am Bildmaterial

Unterscheidung wird am Bildmaterial auf vielfältige Weise greifbar. Zum einen ist die Unterschiedenheit zwischen Ursprungszeichnung und zeichnerischem Endprodukt als Folge der Erhebungsmethode anzuführen. Unterscheidungen in Form nachträglicher Ergänzungen aufgrund differenzierter Erinnerungen und in Zusammenhang mit Bedeutungsreflexionen in der dritten Interviewphase können dabei nicht als Ausdruck atheoretischen Wissens gelten, weil sie in der Interviewsituation explizit gefordert werden und selbstreflexiv in die Zeichnung integriert werden. Sie werden dieses Kapitel einleitend deshalb thematisiert, weil sie erstens zu einem besseren Verständnis des Kartenmaterials, insbesondere der Folienzeichnungen beitragen und dabei eine Kohärenz im Sinne des Prozessparameters Linearisierung belegen. Zweitens ermöglicht ihre Analyse Rückschlüsse darüber, was für die Jugendlichen in dem Prozess der religiösen Aneignung relevant ist und inwiefern. Sie tragen also zur Erreichung der Forschungsziele eins und zwei bei. Und drittens führt die Betrachtung dieser vordergründigen zeichnerischen Unterscheidungen schließlich in die Betrachtung von Begrenzungen zwischen Zeichenelementen. Diese Begrenzungen sind dann in Hinblick auf das Forschungsziel drei von Interesse – sie tragen zu einem differenzierten Verständnis des Orientierungsrahmens Unterscheidung als atheoretisch wirksamen Parameter des Aneignungsprozesses bei. Bedeutsame Grenzziehungen, die hier rekonstruiert werden können, bestehen in einer Unterscheidung zwischen einem In-

nen und Außen (in unterschiedlicher Ausgestaltung), zwischen einem (katholischen) Christsein und Nicht-Christsein, zwischen einer empfundenen Zugehörigkeit und dem Alleinsein im Glauben und in Unterscheidungen von Lebensbereichen sowie Ebenen der Wirklichkeitserfahrung. Wie in den vorangestellten Kapiteln, die sich auf die Interpretation der Bildebene beziehen, wird Kartenmaterial an geeigneten Stellen in die Ausführungen miteinbezogen. Es empfiehlt sich darüber hinaus, beim Lesen des Kapitels parallel die Übersicht des Kartenmaterials (siehe Anhang) zu betrachten.

6.5.1.1 Erhebungsbedingte Unterscheidungen

Zunächst werden nun solche Unterscheidungen dargestellt, die sich dem Entstehungsprozess des Kartenmaterials verdanken. Es handelt sich einerseits um nachträgliche Ergänzungen von Zeichenelementen und andererseits um gezielte Hervorhebungen von Zeichenelementen. Sie tragen dazu bei zu erkennen, was die Jugendlichen für ihre

religiöse Aneignung als bedeutsam erleben und inwiefern sie das tun. Ergänzungen beziehen sich in erster Linie auf Ereignisse, die schon länger zurückliegen und in der Erinnerung erst durch das Erzählen und dem reflexiven Befassen mit der eigenen Geschichte hervortreten.

Solche Ergänzungen durchbrechen dabei nicht selten die im Erzählanfang gesetzte Linearisierung. Als Beispiele solcher Ergänzungen lassen sich die als sehr bedeutsam wahrgenommene Teilnahme an Rorate-Messen im Fall von Tanja (Zeichenelemente E4 und E5) sowie ihre Mitgestaltung von Jugendgottesdiensten (Zeichenelemente E1 mit E3) ebenso anführen wie Karolines Erfahrung als Sternsängerin (Zeichenelemente E1 und E2) und Tims Erinnerung an seine Erstkommunion und seine Firmung (Zeichenelemente E6 mit E9). In Tanjas Fall durchbrechen die Ergänzungen die fortschreibende Linearisierung, weil sie sie nicht mehr in diese einfügt, wie sie es zuvor in der

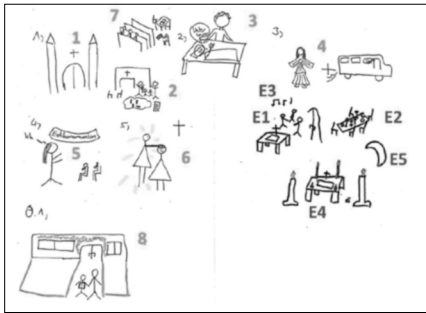


Abb. 23a: Ergänzung von Erlebnissen [Tanja]

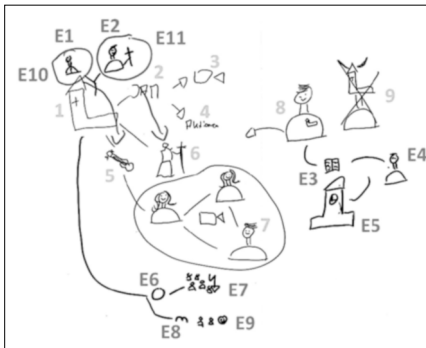


Abb. 23b: Ergänzung von Erlebnissen [Tim]

Erinnerung an den Kindergarten noch mit einer Zwischennummer getan hat. Auch werden beide Ereignisse räumlich getrennt von dem fortgeschriebenem Weg, aber in unmittelbarer Nähe zueinander auf der Karte platziert, obwohl sie in der zeitlichen Verortung weit auseinanderliegen.

Und auch Tim durchbricht seine Linearisierung, indem er die Polsetzung relativiert: Erstkommunion und Firmung werden zwar durch Verbindungslinien an den Pol gebunden, der den kirchlichen Sozialraum markiert, finden aber in der Darstellung ihren Ort außerhalb dieser Pol-Logik. Auf diese Weise wird der Sozialraum Kirche mit

den sakramentalen Feiern zu einer Klammer, die die enge Freundschaftsbeziehung zwischen Tim und den zwei Freundinnen integriert. Nachträgliche Eintragungen wie die hier genannten vermögen die Wahrnehmung des Ganzen zu verschieben: Das Bild ist die Momentaufnahme einer erinnernden Dynamik.

Neben Ereignissen, die schon länger zurückliegen, werden auch solche erst später eingefügt, die sich in naher Vergangenheit ereignet haben. In mehreren Interviews und biografischen Karten besteht eine solche Ergänzung im Hinzufügen eine Ministrant:innen-Wallfahrt nach Rom im Jahr 2018. Sowohl Benjamin (Zeichenelemente E5 und E6) als auch Cecilia (Zeichenelement E8) und Karoline (Zeichenelemente E13 mit E16) ordnen dieses Geschehen der jeweiligen Linearisierungslogik entsprechend nachträglich in ihre Karten ein. Im Unterschied zu ihnen findet das Ereignis in Madeleines Karte bereits in ihre Ursprungszeichnung Eingang (Zeichenelement 11). Eine nachträgliche Ergänzung dieser Art verweist darauf, dass das Erlebnis in seiner Bedeutung noch nicht vollständig in die religiöse Biografie integriert ist. Das kann daran liegen, dass es zeitlich noch nicht allzu lange zurückliegt und zwischenzeitlich die religiöse Entwicklung und ihr Memorieren durch die Corona-Pandemie Unterbrechung erfahren hat, wie es in mehreren Interviews belegt ist. Es verweist aber möglicherweise auch darauf, dass der erzählte Entwicklungsprozess bereits vor der Romwallfahrt ein Niveau erreicht hat, auf dem die Entwicklung als vorläufig abgeschlossen betrachtet wird. Vor diesem Hintergrund ist auch Stefanies Feststellung und Verschriftlichung am Ende des Interviews einzuordnen, dass sie bereits ein Patentamt übernommen habe (Zeichenelement E3).

Neben den Eintragungen, die sich aus einem ursprünglichen Vergessen und späteren Erinnern ergeben, treten Ergänzungen in Form einer Bedeutungsreflexion auf, die sich dadurch ergibt, dass die Jugendlichen im Rahmen des leitfadengestützten Interviews zu bilanzierenden Antworten gelangen, die von manchen in der Interviewsituation als bedeutsam genug erlebt werden, um sie zeichnerisch in das Bild zu integrieren. Diese Ergänzungen beziehen sich auf den Verbleib in der Kirche, bedeutsame Personen in der Entwicklung und besonders interessante Themen im Feld von Religion, Glaube und Kirche.

Beispielsweise ergänzt Leni ihre Zeichnung gleich um mehrere Elemente, als sie nach den Gründen dafür befragt wird, warum sie trotz der Skepsis ihrer unmittelbaren Familie in der Kirche verbleibt. Sie fügt ihrer Zeichnung in diesem Zusammenhang einen Ministrant:innenhocker hinzu, nach welchem sich Leni auch in jeder fremden Kirche zuallererst umsieht (Zeichenelement E1), darüber hinaus das Zeichenelement »1/4«, das ein Viertel symbolisiert und darauf verweist, dass sie in ihrer Familie die Einzige von vieren ist, die eine religiöse Praxis pflegt (Zeichenelement E2), und einen Spruchzettel, wie er in didaktischen Settings sowohl in der Grundschule als auch in den Gruppenstunden der Ministrant:innen zum Einsatz kommt (Zeichenelement E3).

Die Frage nach der Bedeutung von Personen, die in der Eingangserzählung am Rande Erwähnung finden, führt ebenfalls zu Ergänzungen. In Bezug auf die Auseinandersetzung mit dem Tod in Vincents Fall zeichnet dieser eine Gesprächssituation zwischen ihm und seinen Eltern und einem Priester nach (Zeichenelement E1). Tim fügt dem Pol, der den Sozialraum Kirche markiert, die Gestalten eines Priesters und eines Pastoralreferenten hinzu (Zeichenelemente E1 und E2). Auch den Pol, der seine Glaubensreflexion kennzeichnet, ergänzt er um einen Jungen, eine Heilige Schrift und das Schulgebäude und rekurriert damit auf Pausengespräche mit einem muslimi-

schen Jungen über die Gemeinsamkeiten des Christentums und des Islam (Zeichenelemente E3 mit E5). Die Frage danach, welche Themen in den Bereichen Religion, Glaube und Kirche für die Einzelne und den Einzelnen besonders interessant sind, führt als weiteres Beispiel im Bereich der Bedeutungsreflexionen beispielsweise zu den Eintragungen des Schriftelements »Maria« im Fall von Jessica (Zeichenelement E4) sowie der Begriffe »Nächstenliebe« und »Familie« im Fall von Madeleine (Zeichenelemente E1 und E14). Leni fügt in diesem Zusammenhang ein abstraktes Zeichenelement einer Tötung eines Märtyrers oder einer Märtyrerin ein (Zeichenelement E9) und die ebenso abstrakte Darstellung davon, wie der Tod eines Menschen die Lebenslinie eines anderen Menschen durchkreuzen kann (Zeichenelement E8).

Diese bedeutungsreflexiven nachträglichen Ergänzungen sind in abstrahierter Form Ausdruck von Bezogenheit. Was in Bezug auf die Gründe des Verbleibs im Ministrant:innendienst und in der Kirche und wichtige Personen und Themen erzählt und ergänzt wird, konkretisiert eindrücklich, welche sozialisatorischen Aspekte und vermittelnden Personen Bedeutung entfalten. Die Ergänzungen stehen vielfach in Einklang mit Bedeutungsmarkierungen in Form von Hervorhebungen. Solche Hervorhebungen sind in den Karten in zweierlei Weise auszumachen. Sie sind in der Zeichnung durch eine Besonderheit in der Darstellung gegeben, die in der Unterschiedenheit zu anderen Zeichenelementen erkennbar ist. Hervorhebungen dieser Art unterstreichen die im Erzählanfang gesetzten Linearisierungsgehalte (vgl. Kapitel 6.2). Darüber hinaus bestehen Hervorhebungen auch in Form dezidierter Bedeutungsmarkierungen. Solche Markierungen stehen im Zusammenhang mit der Frage, welche der genannten Ereignisse, Personen und/oder Orte die Jugendlichen aus der heutigen Perspektive als besonders wichtig für ihre religiöse Entwicklung bezeichnen und warum sie das tun. Sie geben in besonderer Dichte Aufschluss darüber, was Jugendliche hinsichtlich der Themen Glaube, Religion und Kirche als persönlich bedeutsam beschreiben und inwiefern sie den genannten Erfahrungen Bedeutung zuschreiben.

Während also Unterscheidung in Form nachträglicher Einfügungen in das Bild Aufschluss darüber gibt, inwieweit das Erzählte in die Biografie integriert ist und welchen sozialisatorischen und vermittelnden Aspekten dabei besondere Bedeutung zukommt, besteht Unterscheidung in Form von zeichnerischer Hervorhebung bereits in den Ursprungszeichnungen als Linearisierungsmarker. Annika hebt beispielsweise in ihrer Zeichnung die Taufe dadurch hervor, dass sie als einzige Emblemdarstellung eine Beschriftung erhält (Zeichenelemente 1 und 2). Und auch in ihrem Erzählanfang ist es die Taufe, die als verbindliche Setzung einer Lebensdimension den Gehalt der Linearisierung offenlegt. Cecilia hebt durch Umrandungen ebenso die Taufe (Zeichenelement 1), aber auch die Firmung (Zeichenelement 8) und mit Hilfe einer Ausgliederung aus der Linearisierung durch Steigerung den Religionsunterricht (Zeichenelement 7) hervor. Damit folgt sie dem Gedanken, dass das Katholische eine Sozialform ist, die in einer typischen religiösen Laufbahn konkret wird, zu der aber nur der gemeindliche Vollzug und nicht der Schulunterricht beiträgt. Tim hebt den Aspekt der Freundschaft (Zeichenelement 7) hervor und macht damit die Bezogenheit zur Kirchengemeinde als Sozialform deutlich, die seine Linearisierung prägt. Schließlich betont Vincent seiner Linearisierung entsprechend seine religiöse Prägung, indem er den Weihnachtsbaum farbig gestaltet (Zeichenelement 1) und die Identifikation des Eigenen in Abgrenzung zu den Lebensläufen anderer dadurch markiert, dass er etwas lebt, was er von seinen

Eltern mitbekommen hat, aber weit über ihr Maß hinaus intensiviert hat. Darauf verweist das ebenfalls farbig ausgestaltete Zeichenelement 12.

Hervorhebungen in Form von Markierungen bestehen darüber hinaus im Zusammenhang mit der Frage, welche der genannten Ereignisse, Personen und/oder Orte die Jugendlichen aus der heutigen Perspektive als besonders wichtig für ihre religiöse Entwicklung bezeichnen würden und inwiefern sie das tun. In nahezu allen Fällen, in denen eine entsprechende Erfahrung besteht, wird der Tod als bedeutsam markiert. Darüber hinaus ist die eigene Tätigkeit in Form von Reflexionen über den eigenen Glauben bei Jessica (Zeichenelemente E1 und E5) oder einsetzender Aktivität als Ministrantin und Lektorin nach der Erstkommunion und nach der Firmung bei Madeleine (Zeichenelemente E5 mit E8) ebenso wie im Altardienst und der geistigen Auseinandersetzung mit Papst Benedikt XXI. und seinen Schriften bei Vincent bedeutsam (Zeichenelemente E2 und E3). In Jessicas Fall liegt eine Gewichtung durch die Betonung der Gemeinschaft der Religionen (Zeichenelement E1) und durch die Hervorhebung des Schriftzugs »allumfassende Religionsunterricht« (Zeichenelement E2) vor. Des Weiteren werden solche Erfahrungen als bedeutsam identifiziert, die in der Kindheit verortend wahrgenommen wurden: Die Kinderkatechese und das Krippenspiel bei Cecilia (Zeichenelemente E5 und E6), der einwöchige Klosteraufenthalt mit der Schule bei Leni (Zeichenelement E7) und die christliche Erziehung im Fall von Madeleine (Zeichenelement E5). Religion in Form einer spirituellen Größe erfährt besondere Bedeutung durch Cecilias Firmung (Zeichenelement E7), aber auch durch Samuels Erfahrung im Zusammenhang mit der Firmung der Schwester (Zeichenelement E1). Dass Religion als soziale Größe fungiert, ist ebenso bedeutsam. Dies zeigt sich an Benjamins Betonung von Gemeinschaft (Zeichenelemente E7 und E8) ebenso wie an Karolines Hervorhebungen, die darin bestehen, dass sie in jedem ihrer religiösen Felder jeweils den Unteraspekt umkreisend hervorhebt, der sich auf die Personen in dem Feld bezieht (Zeichenelemente E6 mit E11), und in ähnlicher Weise bei Tim, der dem Pastoralreferenten und dem Priester entscheidende Bedeutung zuschreibt (Zeichenelemente E10 und E11). Und schließlich werden auch Entscheidungssituationen zu Bedeutungsträgern: In zwei Fällen ist die Firmung auf Textebene als solche belegt und auf Bildebene bilanzierend hervorgehoben, nämlich in dem Fall von Cecilia (Zeichenelemente 5, 8, 9, E1 mit E3) und in dem Fall von Samuel (Zeichenelement E3).

Als bedeutsam wahrgenommen werden also Ereignisse im Zusammenhang mit dem Tod, Möglichkeiten der Eigentätigkeit auf praktischer und reflexiver Ebene, die spirituelle, gewissermaßen sinnliche Bezogenheit auf religiöse Gehalte ebenso wie die soziale und gemeinschaftsstiftende Funktion von Gemeinde und Religion. Darüber hinaus sind die Prägung in der Kindheit und die eigene Entscheidung in Form eines Bekenntnisses in der Jugend von Relevanz.

6.5.1.2 Performative Unterscheidungen

Erfolgte bis hierher die Darstellung expliziter Wissensbestände der Jugendlichen, die über spätere Hinzufügungen und (reflexive) Hervorhebungen im Kartenmaterial Unterscheidung finden, so besteht in der Begrenzung von Zeichenelementen eine weitere Form der Unterscheidung am Bildmaterial. Diese Form führt als Ausdruck atheoretischer Wissensbestände in den Nahbereich dessen, was auf Textebene durch den Prozessparameter Unterscheidung Orientierung findet: die religiöse Diskrepanzerfahrung und die Wahrnehmung der eigenen Position im religiösen und im gesamt-

In Julias Fall sind die beiden Bildbereiche aber noch deutlicher als bei Tim in Bezogenheit aufeinander angelegt. Sie erfahren eine deutliche Verbindung über das Wirken unsichtbarer Kräfte (Zeichenelemente 8 und E3).

In Tanjas Karte wird eine Unterscheidung von Wirklichkeitsebenen nur an einem Zeichenelement sichtbar: an der Darstellung ihrer Firmung. In dieser Darstellung greift sie auf eine Farbmarkierung in Gelb zurück (eine von nur zwei farblich hervorgehobenen Elementen in der ganzen Karte), die in Form eines Kranzes das Geschehen umgibt. Eine Assoziation mit einer Art Heiligschein liegt nahe. Sie bringt damit zum Ausdruck, dass von dem Firmspender eine Wirkung aus- und auf sie über geht, die nicht näher bestimmbar ist. Das Kreuz verweist zusätzlich auf eine Wirklichkeit, die nur symbolisch abbildbar ist.



Abb. 26: Unterscheidung einer anderen Wirklichkeit [Tanja]

Lebensbereiche

Als weltimmanentes Äquivalent zu der Unterscheidung von Ebenen der Wirklichkeit erfährt die Unterscheidung von Lebensbereichen in den Karten Ausweis:

In prägnantester Weise ist die Unterscheidung von Lebensbereichen an der biografischen Karte von Tim gegeben. Dies geht bereits aus der Analyse in Bezug auf die Linearisierungsform in Kapitel 6.1.2 hervor. Tim untergliedert seine Karte ursprünglich, das heißt in der ersten Interviewphase, in drei Pole: den kirchlichen Sozialraum, den engen Raum der Dreier-Freundschaft und den reflexiven Raum. Im weiteren Interviewverlauf verändert sich der Gehalt der Räume: Der kirchliche Sozialraum wird um bedeutsame Personen (Zeichenelemente E1 und E2) sowie sakramentale Feiern (Zeichenelemente E6 mit E9) erweitert und umschließt dadurch den Raum der Freundschaftsbeziehung. Der als reflexiver Raum ausgewiesene Bereich findet Ergänzung durch die Darstellung des Schulgebäudes, einer Heiligen Schrift und eines muslimischen Schulfreunds (Zeichenelemente E3 mit E5). Damit erfahren drei Lebensbereiche Unterscheidung: der Raum des Nachdenkens, der schließlich mit Schule, also Bildung assoziiert wird, und der Raum von Kirche sowie der Raum enger sozialer Beziehungen. Im Laufe der Erzählung und in der Erweiterung des Bildes wird deutlich, dass der kirchliche Raum als sozialer Raum verstanden wird, der die Interaktion und die eigene soziale Tätigkeit, im Sinne eines sozialen Eingebundenseins auf freundschaftlicher Ebene, ermöglicht.

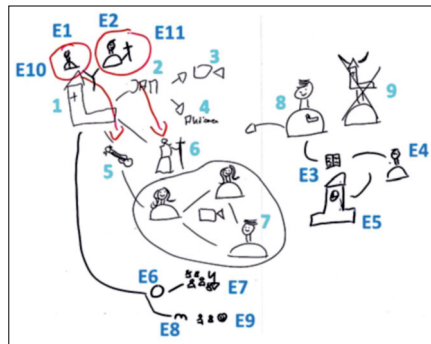


Abb. 27: Unterscheidung eines kirchlichen, schulischen und privaten Lebensbereichs [Tim]

Ich gehe halt auch nicht in die Kirche, um Gott zu sehen (unverständlich) und dann sehe ich halt so Leute und hab gute Gespräche, sondern ich gehe teilweise auch (-) wegen den Leuten in die Kirche und bin halt dann bei Gottesdienst, so. Ich geh wegen, teilweise wegen den Minis in die Kirche und bin halt dann beim Gottesdienst, weil ich da bin, so. Aber ich bin wegen Gott hingegangen, bin am Anfang wegen Gott hingegangen und das ist die Ursache. Und deswegen bin ich da und deswegen habe ich gute Leute. Und deswegen gehe ich wegen den Leuten zu Gott. [Mhm.] Das ist im Prinzip so (-) ist eigentlich, ist eigentlich immer ein miteinander (Interviewtext Tim, 540–546).

In diesem Sinne ist es ein Ausweis von Kohärenz, dass die freundschaftliche Dreierbeziehung im Rahmen der Bildergänzung schließlich von dem kirchlichen Feld umgeben ist. Es entsteht der Eindruck einer Einbettung. Obwohl sich der Bereich der Glaubensreflexion auch auf das kirchliche Feld bezieht, bleibt er auf der Bildebene doch davon unterschieden. Tatsächlich wird der kirchliche Raum von Tim als nach außen hin stark abgegrenztem Raum verstanden, wie es die Reflexion der elterlichen Taufentscheidung am Ende des Interviews verdeutlicht:

Kirche ist im Prinzip ne ganz tolle Welt in sich, so. Von der man außen nicht mitkriegt, oder von außen nichts mitkriegt (Interviewtext Tim, 555f.).

Auch in Jessicas Karte wird die Unterscheidung von Räumen sichtbar: Familie, Schule und Kirche bilden drei Markierungen, die jeweils auf Gehalte verweisen, die in ihnen von Bedeutung sind. Es lassen sich dabei aber keine voneinander abgegrenzten Bereiche identifizieren. Das weist darauf hin, dass die verschiedenen Räume in Jessicas Erleben deutlich stärker miteinander verknüpft sind als beispielsweise bei Tim. Aus der ausführlichen Vorführung der ikonischen Interpretation an ihrer Karte in Kapitel 5.2.5 geht hervor, dass diese Verbindung von Handlungsräumen sich an einer stark kognitiven Auseinandersetzung mit dem Religiösen vollzieht. Jessicas Karte stellt in-



Abb. 28: Unterscheidung eines kirchlichen und eines weltlichen Lebensbereichs [Samuel]

In anderer Form ist an Samuels biografischer Karte eine Unterscheidung zwischen einem weltlichen Bereich und einem kirchlichen Bereich gegeben, wobei beide Bereiche Orte religiöser Erfahrung beinhalten. Diese Unterscheidung vollzieht sich in einer Trennung von rechtem und linken Bildbereich auf darstellender und inhaltlicher Ebene. Die Trennung der Bildbereiche erfolgt von Samuel unbeabsichtigt und ist wesentlich durch den Pfeil bestimmt, der einen Zeitstrahl markiert und auf die Tätigkeit im Chor

beziehungsweise die Musik als stabilen Faktor im Feld des Religiösen verweist (Zeichenelemente 6 und 7). Während die dargestellten Erfahrungen der Taufe, des Religionsunterrichts in der Grundschule und des Eintritts in den Chor oberhalb des Pfeils grundsätzlich, das heißt verortender Natur sind, beziehen sich die Erfahrungen im linken Bildbereich auf Erfahrungen im eher weltlichen Feld und die im rechten Bildbereich auf Erfahrungen im kirchlichen Raum, man kann sogar sagen im gemeindlichen Raum. Der kirchliche Raum kann als gemeindlicher Raum gefasst werden, weil er nur Vollzüge im Innenbereich von Kirchengemeinde, nämlich den Gottesdienstbesuch mit dem Gitarre spielenden Vater, die Erstkommunion, die Firmung der Schwester und die eigene Firmung abbildet, während sich alle Elemente im linken Bildbereich, konkret die Reisen mit dem Chor und der Familie und die Beerdigungen der Großonkel sowie das Gespräch über den Tod mit einem Opa, nicht im kirchlichen Bereich ereignen. Der Chor markiert in der Fortführung des Zeitstrahls einen Zwischenbereich zwischen »innerkirchlich« und »außerkirchlich«: Er ist an den Raum der Kirche gebunden, das Singen im Chor an sich ist für Samuel aber eher eine Art weltliches Hobby als ein religiöser Vollzug und weist damit in den weltlichen Bereich.

Auch wenn in Samuels Karte grob zwischen einem weltlichen Feld und einem kirchlichen Raum unterschieden wird, lässt sich daran noch nicht dezidiert eine Unterscheidung von innen und außen festmachen – weil nicht belegbar ist, welcher Bereich das Innen markiert und weil es eine distinkte Unterscheidung von kirchlichem und weltlichem Bereich gar nicht gibt, wie es die Chortätigkeit belegt.

Religionszugehörigkeit

Die Unterscheidung in den Kategorien von innen und außen impliziert, dass beide Bereiche disjunkt sind. Hier werden Gegensätze entworfen. Eine markante Umsetzung dieser Form von Unterscheidung erfolgt durch Stefanie, indem sie in der Bildmitte den Bereich ihrer Person anlegt und in einem Außen zu diesem Persönlichkeitsraum verschiedene Einflüsse anordnend auf das Innere bezieht. Die eigene Person wird als zentrale Bezugsgröße gesetzt und wird gegen das Äußere abgeschirmt. Das bedeutet nicht, dass der innere Bereich der Persönlichkeit undurchlässig für äußere Einflüsse ist, aber inwiefern und unter welchen Bedingungen eine Integration erfolgt, beliebt weitestgehend offen. Der Außenbereich ist dementsprechend auch zu großen Teilen nicht mit konkreten Erfahrungen gefüllt, sondern besteht in der Benennung von Feldern, in denen Religion explizit thematisiert wird. Religion wird hier auf der Sachebene, nicht auf der Bedeutungsebene verhandelt. Die hier bildhaft dargestellte Grenzziehung spiegelt sich in der gesamten Interviewsituation und in den Aussagen, die Stefanie tätigt. Anhand der ikonologischen Interpretation ihres Kartenmaterials kann belegt werden: Stefanie empfindet das Religiöse mehr als die anderen Interviewpartner:innen als etwas sehr intimes und sieht die



Abb. 29: Abgrenzung des Inneren gegenüber dem Äußeren [Stefanie]

Notwendigkeit, diesen Persönlichkeitsbereich einem besonderen Schutz zu unterstellen. Es liegt nahe, dieses Bedürfnis auf schlechte Erfahrungen zurückzuführen, die Stefanie insbesondere im Setting des gymnasialen Religionsunterrichts macht. Dabei markiert der Wechsel von der Grundschule in das Gymnasium eine deutliche Zäsur. Im Gymnasium spüre sie »die negativen Auswirkungen darauf, dass man eben stark religiös ist« (Interviewtext Stefanie, 398 f.). Stefanies Grenzziehung scheint demnach eine Grenzziehung zu sein, die im Außen Bestätigung findet oder möglicherweise erst aus der Außenwahrnehmung resultiert: Stefanie wird als streng religiös, als der Norm nicht entsprechend, wahrgenommen und erfährt in dieser Andersartigkeit soziale Sanktionierung in Form von Diskriminierung.

Das Innen und das Außen wird hier auf der Ebene der Religiosität des Subjekts verhandelt. Ein Innen und ein Außen lässt sich aber auch in einer generalisierenden Form auf der Ebene von Religionszugehörigkeit im Allgemeinen verhandeln. Dies erfolgt in den Karten von Madeleine und Vincent.

Madeleine begreift das Innere als das katholische Christentum, als eine Gemeinschaft von Gläubigen, die sich in den Dienst der Kirche und des Glaubens stellen. Sie bezieht sich in der Gestaltung ihrer Karte allein auf Orte, Personen und Ereignisse, die dezidiert als katholisch ausgewiesen werden können: Es handelt sich um einen katholischen Kindergarten, eine katholische Grundschule, ein katholisches Gymnasium, Rom ist die katholische Stadt schlechthin, Erstkommunion und Firmung sind katholische Sakramente, Klosterschwestern, Ministrant:innen, Mesner und Frauen, die es alten Menschen ermöglichen, den Gottesdienst zu besuchen, sind katholische Dienst-

habende, eine christliche Erziehung, Familie und Nächstenliebe stellen verbindliche Werte des Katholischen dar. Inhaltlich ist fast die gesamte Karte auf dieses Innere bezogen. Hier erfolgt insofern auch keine Abgrenzung, als Madeleine nun mal Erfahrungen in diesem Raum des Katholischen macht, weil sie in ihm verortet ist. Es bleibt zunächst offen, ob es ein disjunktes Außen überhaupt gibt oder ob dieses Innen sich in Madeleines Denken beliebig ausdehnen lässt. Unterschiedenheit ist in der Karte an der roten Um-

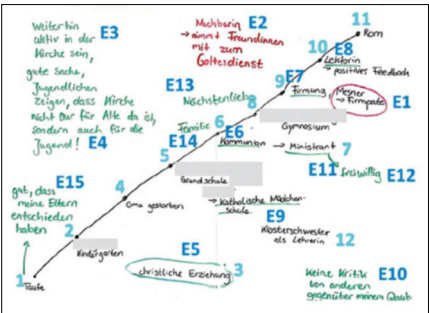


Abb. 30: Abgrenzung des Christentums gegenüber dem Äußeren [Madeleine]

randung des Mesners (E1) und an dem roten Schriftzug in Bezug auf die Nachbarin (E2) geben und ebenso in den losen grünen Schriftzügen am linken oberen Bildrand (E3 und E4) und am rechten unteren Bildrand (E10). Die roten Elemente verweisen auf Personen, die Madeleine in ihrem Glauben inspiriert haben. Sie sind, wie angeführt, Teil des katholischen Bereichs. Auffallend sind die zwei randständigen grünen Schriftzüge. Sie fallen aus dem Rahmen. Der Schriftzug in der linken oberen Ecke wird an anderer Stelle in diesem Kapitel noch Thematisierung finden. Der Schriftzug »keine Kritik von anderen gegenüber meinem Glauben« (Zeichenelement E10) rechts unten ist markant. Nicht nur dass er ebenso lose und zusammenhangslos in der Karte Platz findet, er verweist auch auf andere und ihre Sicht: Und hier kommt auf inhaltlicher Ebene das Innere zum Tragen. Madeleine weiß, dass sie sich in einem relativ

geschlossenen Bereich des Katholischen befindet, und weil dieser Raum ihre gesamte Lebenswelt ausfüllt, sind andere auch nur insofern andere, als dass sie andere Personen innerhalb dieses Raumes darstellen. Madeleine ist sich aber bewusst, dass es auch außerhalb dieses Raumes andere gibt. Sie kommt beispielsweise im Rahmen der Firmvorbereitung mit ihnen in Kontakt. Sie weiß um die Spezifik ihrer Lebenswelt und darum, dass es Bestandteil dieser Spezifik ist, hinsichtlich der eigenen Religiosität und Religionszugehörigkeit nicht in Frage gestellt zu werden. Ein Außen beginnt da, wo ein kritisches Hinterfragen der eigenen Haltung seinen Ursprung nimmt. Dieses Außen steht aber nicht in Zusammenhang mit Madeleines Erleben und findet daher in marginaler Form und unverbunden seinen Platz in der biografischen Karte. Es ist ein imaginiertes Anderes, das in die Erzählung Eingang findet, als Madeleine dazu aufgefordert wird, Vermutungen darüber anzustellen, warum andere Jugendliche trotz des anfänglichen Ministranten:in-Seins einen »anderen Weg« eingeschlagen haben, wie sie es nennt.

In ähnlicher Weise kommt Abgrenzung in Vincents Karte zum Tragen. Auch seine Karte ist als eindeutig christlich markiert. Das wird allein an den zahlreichen Kreuzen deutlich, wie sie in nahezu jedem gestalteten Erlebnis zum Vorschein kommen. Darüber hinaus verweisen zahlreiche andere Zeichenelemente aus dem christlichen Symbolfeld auf einen christlichen Prägeraum des Glaubens. Wie bei Madeleine ist dies noch nicht Ausweis einer Abgrenzung, die eine Unterscheidung eines Innen und Außen bedeutet. Auch hier bedarf es für eine solche Feststellung einer Betrachtung der Details. In Vincents Karte sind dafür die Zeichenelemente 8 und 12 inhaltlich bedeutsam. Das Zeichenelement 8 bildet die inhaltliche Auseinandersetzung mit atheistischen Mitschüler:innen ab, in der sich Vincent in die Lage versetzt sieht, in seinem Glauben hinterfragt zu werden und sich rechtfertigen zu müssen. Mit Hilfe des Zeichenelements 12 stellt sich Vincent unter Gymnasiast:innen in einer Großstadt als »Hahn im Korb« dar (vgl. Interviewtext Vincent, 152). In beiden Zusammenhängen ist es seine Religiosität, die ihn von anderen unterscheidet. Und an dieser Äußerung wird deutlich, dass er selbst seine Religiosität als Unterscheidungsmerkmal gegenüber einem zumindest großen Teil seines Umfelds wahrnimmt.

Sowohl bei Madeleine als auch bei Vincent besteht also das Innen durch die katholische Geprägtheit des eigenen Lebensvollzugs. Es stellt in einem umfassenden Sinn die eigene Lebenswirklichkeit dar, wird aber nicht wie im Fall von Stefanie allein auf der Ebene des Subjekts verhandelt, sondern bindet die eigene Religiosität stärker in ein die Familie überschreitendes übergeordnetes Gefüge ein. Religiosität fungiert hier nicht nur als Identitätsmerkmal, sondern auch als Merkmal der Zugehörigkeit. In Madeleines Fall bezieht sich diese Zugehörigkeit auf eine erfahrene Gemeinschaft von Menschen, die sich aktiv als Christ:innen identifizieren. In Vincents Fall bezieht sich die Zugehörigkeit auf ein spezifisches Weltdeuten und Weltverstehen. Das Außen



Abb. 31: Abgrenzung des Christlichen gegenüber dem Säkularen [Vincent]

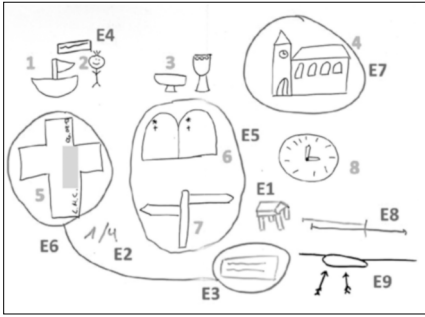


Abb. 32: Unterscheidung von Zugehörigkeit und Alleinsein [Leni]

hingegen besteht sowohl bei Stefanie als auch bei Madeleine als auch bei Vincent als das kritische Andere. Als solches ist es negativ konnotiert und trägt dadurch zur Festigung der eigenen religiösen Identität bei.

Wie bedeutsam die Unterscheidung zwischen Zugehörigkeit und Alleinsein im Feld des Religiösen sein kann, bringt Leni bildlich in den Ergänzungen ihrer Karte zum Ausdruck. Nahezu alle zeichnerischen Ergänzungen beziehen sich inhaltlich auf diese

Unterscheidungsthematik. E1 verweist auf einen Ministrant:innenstuhl im Altarraum, den Leni in jeder Kirche sucht, eine Suche nach Zugehörigkeit auch in einem fremden Umfeld. E2 symbolisiert, dass Leni die Einzige unter vier Familienmitgliedern ist, die ihren Glauben auslebt, E8 zeigt an, dass der Tod eines Menschen in dem Leben eines anderen Menschen einen Schnitt bewirkt und dass dieser fortan alleine weitergeht, wo er zuvor zu zweit unterwegs war. E9 thematisiert den gewaltsamen Tod eines Märtyrers, also eines Menschen, der sich für seine Überzeugungen opfert oder Verfolgung auf sich nimmt und mit dieser Überzeugung in seinem unmittelbaren Umfeld weitestgehend alleine ist. Leni erlebt das Alleinsein in ihrem Glauben im familiären und im schulischen Kontext als belastend, der Ministrant:innendienst ist für sie das Mittel, um Zugehörigkeit in religiösen Belangen überhaupt herstellen zu können. Eine Unterscheidung zwischen Innen und Außen ist für Leni nicht möglich, weil sie sich in einer permanenten Ambivalenz von Lebensbereichen bewegt, in denen es auszutarieren gilt, wie viel Glaube und Un-Glaube für die Realisation des jeweiligen Wunsches nach Zugehörigkeit verträglich ist.

In den Karten von Madeleine und Cecilia tritt Unterschiedenheit zusätzlich in einer besonderen Form in Erscheinung: Sie setzen Aussagen mit einem Ausrufezeichen ein. Madeleine artikuliert am linken oberen Bildrand »Weiterhin in der Kirche aktiv sein, gute Sache, Jugendlichen zeigen, dass Kirche nicht nur für Alte da ist, sondern auch für die Jugend!« und Cecilia formuliert am rechten oberen Bildrand in Bezug auf ihr Ministrant:innen-Sein: »Wir sind wichtig!« Beide vermitteln auf diese Weise, dass sie in ihrem Engagement eine gesellschaftliche Relevanz wahrnehmen, und beziehen sich auch damit auf ein Außen. Das eigene Tun erfährt dadurch nicht nur eine Legitimation, sondern erfährt auch die Zuschreibung von Sinn. Unterscheidung vollzieht sich hier zwischen einem privaten Vollzug von Glaube mit einem Nutzen für das Selbst und einem öffentlichen Wirken für andere. Hier wird bedeutsam, dass Religiosität entgegen manchen Diskursen nicht als Privatsache verhandelt wird, sondern auch in ihrer sozialen Dimension wahrgenommen und ausgeübt wird. Dass diese Unterscheidung so markant in Form von Ausrufesätzen erfolgt, verweist auf eine hohe emotionale Aufladung dieses Gehalts.

6.5.2 Unterscheidung am Textmaterial

Die Unterscheidung von Ebenen der Wirklichkeit, von Lebensbereichen und von Formen und Graden der Zugehörigkeit, wie sie aus der Analyse der Biografiekarten hervorgehen, sind auch auf der Textebene wirksam und orientieren dementsprechend deutlich Diskrepanzerfahrungen und die Wahrnehmung der eigenen Position im religiösen und im gesamtsozialen Feld. Hinzu treten eine Reihe weiterer Unterscheidungen. Dabei finden Situationen, die als Unterscheidungssituationen rekonstruiert werden können, überwiegend ab dem Alter der Erstkommunion Eingang in die Biografien, in dem die Fähigkeit zu Reflexion beginnend vorausgesetzt werden kann (vgl. Bovenschen et al., 2020, S. 7). Ob die auftretenden Unterscheidungen tatsächlich in der Situation bedeutsam sind, in deren Zusammenhang sie zur Sprache kommen, oder einer nachträglichen Reflexion entspringen, bleibt dabei oft unklar. Dass eine Unterscheidung tatsächlich in der jeweiligen Situation vorgenommen wird, tritt nur dann offen zu Tage, wenn sie Konsequenzen nach sich zieht, die ebenfalls in der Erzählung thematisiert werden. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf solchen Unterscheidungen, die die Revision von bisher gültigen Anschauungen und Vorstellungen erfordern. Da Unterscheidungen vor allem in den Textsorten Argumentation und Bilanzierung sichtbar werden, liefern sie ganz generell wertvolle Einblicke in die Orientierungsschemata, die eine Entwicklung beeinflussen. Im Folgenden werden dementsprechend sowohl solche Unterscheidungen abgebildet, die Ausgangspunkt einer Revision sind, als auch solche, die zu einem höheren Maß an Bewusstheit gegenüber der eigenen Religiosität in Bezug auf ihre Funktion und ihren Nutzen für das Aneignungssubjekt sowie ihre gesellschaftlichen Implikationen führen. Das Kapitel gliedert sich in verschiedene Felder, in denen Unterscheidung thematisiert wird. Die Themenfelder folgen in ihrer Anordnung einer Weitung des Rahmens aus einem Bereich des individuellen, weitestgehend familiär verorteten Zugangs zu Religiosität über den Bereich von sozialer Bezogenheit der eigenen Religiosität im Raum von Gemeinde und Schule in den Bereich der gesellschaftlichen Bezugnahme auf Religion und Kirche. Zunächst wird im Themenfeld »Individualität der Konstruktion« ganz grundsätzlich dargestellt, dass zwischen einer unreflektiert übernommenen Religiosität und einer erarbeiteten Religiosität unterschieden wird. Diese Unterscheidung ist maßgebend für alle weiteren Unterscheidungen, denn nur vor dem Horizont der Eigeninterpretation gewinnen diese Bedeutung. Hier geht es um die prinzipielle Unterschiedenheit des eigenen Verstehens von Glauben gegenüber dem Verstehen anderer. Es wird unterschieden zwischen einem persönlichen und einem allgemeinen Gottesbegriff und zwischen einem persönlichen und einem allgemeinen Glaubensbegriff. Daran schließen sich Unterscheidungen im Feld »Leben und Tod« an. Hier geht es zunächst um die Unterscheidung einer irdischen Dimension der Lebenswirklichkeit und einer himmlischen Dimension der Lebenswirklichkeit, um eine Unterscheidung von menschlichem und göttlichem Einflussbereich und ebenso um eine Sphäre des Wissens und eine Sphäre des Nicht-Wissens. Darüber hinaus werden eigene Vorstellungen von vermeintlichen katholischen Lehrmeinungen und Lehren anderer Religionen unterschieden. Im Bereich von Gemeinde ist das Feld »Formen der Praxis« zu beschreiben. Hier vollzieht sich Unterscheidung zwischen Kirchenraum und kirchlichem Vollzug auf der einen Seite und Alltagsraum und alltäglichem Vollzug auf der anderen Seite. Zudem wird die Lebensweltorientierung von der Traditionsorientierung unterschieden, die Er-

wartung, etwas für sich mitnehmen zu können, von einer Repetition zum Selbstzweck und das passive Konsumieren religiöser Formen von der aktiven Gestaltung. Das Feld »Formen der Auseinandersetzung« wird von den Jugendlichen weitestgehend in Erzählungen über den Religionsunterricht entfaltet. Hier unterscheiden sie zwischen einer persönlichen Relevanz von Glaube und Religion und Religion als Diskurssystem. Sie gehen auf Machtgefälle zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen ein und heben eine oberflächliche Thematisierung von Religion von einer Thematisierung ab, die nach der persönlichen Bedeutung von Gehalten fragt. Die Didaktik des Religionsunterrichts in Grundschule und Gymnasium wird unterscheidend anhand der Kategorien Eigentätigkeit, Erwünschtheit von Subjektivität und Verstärkung analysiert. Das Themenfeld »Glaube und Vernunft« ist überwiegend ebenso an den schulischen Bereich gebunden und umfasst Unterscheidungen, die den Glauben, der eng mit dem Fühlen einhergeht, in Beziehung zur Vernunft setzen. Dabei kommt der Vernunft entweder die Rolle zu, für den Glauben irrelevant zu sein, oder sie wird als »Gegenspieler« des Glaubens wahrgenommen oder sie erhält eine eigene Berechtigung in der Auseinandersetzung mit dem Glauben. Beispielsweise kann sie dazu dienen, Glaubensgehalte zu erfassen, den Gegenstand des Glaubens generell zu erfassen, sich im Glauben zu artikulieren und eigene Vorstellungen zu präzisieren. Auch kommt ihr die Rolle zu, den Glauben vor Fehlformen zu bewahren. Dem Bereich der Gesellschaft werden schließlich die Felder »Religiosität als Alleinstellungsmerkmal« und »Unterscheidungen in Bezug auf die Institution Kirche« zugeordnet. Dass sich die eigene Religiosität von anderen unterscheidet, wird bereits im Rahmen der Erstkommunion-Vorbereitung offenbar, in der teilweise nur wenige oder gar keine Kinder aus der eigenen Klasse anwesend sind. Prägnanter wird die Unterschiedenheit aber, wenn es um die Haltung gegenüber Glaube und Kirche, die Vorstellungen von Glaube und Kirche und das Wissen über religiöse Gehalte und Vollzüge geht. Dass die Unterschiedenheit von anderen in Bezug auf die Religiosität in einem Gefühl von Alleinsein mündet und nicht selten auch mit Diskriminierung oder der Angst vor Diskriminierung einhergeht, wird ebenso deutlich. Unterscheidungen in Bezug auf die Institution Kirche beschreiben die Ambivalenz, in der die Jugendlichen ihre Haltung finden müssen: Einerseits sehen sie die Kirche als Möglichkeit des Austausches mit Gleichgesinnten, schätzen ihren diakonischen Einsatz wert und erleben sie als nützlich und relevant, andererseits wissen sie um die gesellschaftliche Kritik und halten diese auch weitestgehend für berechtigt. Die Verfehlungen der Kirche beziehungsweise ihrer Vertreter wirken sich dabei auch auf den individuellen Glauben an Gott aus. Unterscheidungen beziehen sich hier auf die Missbrauchskrise, den Welt- und Zeitbezug, die pastorale Qualität und die eigenverantwortete Freiheit.

Die genannten sieben Felder werden im Folgenden anhand von Interviewpassagen erschlossen und erfahren dadurch Konkretion.

6.5.2.1 Individualität der Konstruktion

Eine Unterscheidung, die allen anderen Unterscheidungen zugrunde liegt und deren Bedeutung unterstreicht, ist die zwischen einer übernommenen und einer erarbeiteten Religiosität. In vielen Interviews wird bereits zu Beginn herausgestellt, dass die eigene Entwicklung sich von dem abhebt, was einst von den Eltern oder anderen Personen in Bezug auf Religion vermittelt wurde. Dies kommt in expliziter Form zur

Sprache (vgl. Kapitel 6.1.1, S. 129 f.), zeigt sich aber auch in der Verwendung einschlägiger Verben, die die Interviewtexte durchziehen. Tanja beispielsweise sagt

und (-) ich denke mir auch, dann lebe ich halt in meinem Alltag (-) so wie ich den Glauben irgendwie verstehe und so, wie ich ihn interpretieren würde und ausleben will (Interviewtext Tanja, 379 f.).

Das hier formulierte eigene Interpretieren und das eigene Wollen machen deutlich, dass das Glauben und die Gestaltung des Lebens aus dem Glauben heraus mit einer Subjektivierung und mit Eigenaktivität einhergehen. Verben der Eigenaktivität, wie sie in den Interviews zur Anwendung gelangen, sind beispielsweise auch »sich auseinandersetzen«, »sich weiterentwickeln«, »sich entscheiden«, »sich überlegen«, »sich eine Meinung bilden« und »den eigenen Weg finden«. Weil Religiosität etwas ist, das nicht nur wahrgenommen, sondern auch verstanden werden will, und weil Religiosität in einer Vielzahl von Formen und Ausprägungen besteht, mit der die Jugendlichen im Zuge der Erweiterung ihres Handlungs- und Denkraums zumindest in Teilen konfrontiert sind, ist eine subjektive Entscheidung darüber nötig, welche Gehalte und Formen relevant sind und inwiefern sie das sind. Die Unterscheidung von Gehalten und Formen ist demnach nicht nur Ergebnis einer Wahrnehmung von Lebenswirklichkeit, sondern auch ein Erfordernis im Hinblick auf die Konstruktion einer eigenen Haltung. Eine solche Konstruktion wird während des Sozialisationsprozesses nicht selten von Vermittler:innen des Glaubens explizit eingefordert. Tanja wird beispielsweise im Laufe ihrer Entwicklung gefragt

Was ist denn Gott für dich? Oder was, ähm (--), was ist dein Glaube, woran hältst du dich fest? (Interviewtext Tanja, 404 f.).

In Folge solcher Anfragen erfolgt eine Unterscheidung christlicher Gehalte in Form einer Priorisierung. Tanja verdichtet die priorisierten Gehalte schließlich zu einer Kurzformel dessen, woran sie ihr Christsein bindet:

Und das ist halt so meine Definition des Glaubens. Dass Gott ein guter Gott ist (-). Ähm (---) auch wenn nicht alles perfekt läuft. [Mhm.] [...] Und ähm, ja, das ist mir auf jeden Fall wichtig, dass man sich immer vor Augen führt, dass Gott ein guter Gott ist. Man kann sich eben an ihn wenden. Und (--). Man muss auf jeden Fall auch seine nächsten Menschen lieben und achten. Das sind so meine Grundsätze und meine Definition meines Glaubens (Interviewtext Tanja, 428–433).

Es ist deutlich geworden, dass eine übernommene Religiosität von einer selbst erarbeiteten zu unterscheiden ist und dass zumindest im Feld der ministrierenden Gymnasiast:innen der Anspruch geltend gemacht wird, zu einer eigenen Religiosität zu finden. Dieser Anspruch ist kein reiner Selbstanspruch, sondern wird auch aus dem als religiös markierten Umfeld an die Kinder und Jugendlichen herangetragen. Unterscheidung wird in diesem Zusammenhang zu einer Grunddimension religiöser Entwicklung.

Im Folgenden wird veranschaulicht, innerhalb welcher Themenfelder Gehalte in bevorzugter Weise Unterscheidung finden. Dabei kommen Orientierungsschemata, die die religiöse Entwicklung beeinflussen in besonders prägnanter Weise zum Vor-

schein. Beginnend wird auf das Themenfeld Tod Bezug genommen, weil es erstens in vielen der Interviews als besonders bedeutsam markiert wird und weil es zweitens als Gegenstand des persönlichen Glaubens, im Gegensatz zu der Mehrheit der weiteren Themenfelder, in der Thematisierung durch die Jugendlichen keine soziale Dimension in sich trägt, das heißt, dass sie hier auf ihr Denken rekurren, aber dieses nicht in der Interaktion innerhalb eines sozialen Raumes erinnern.

6.5.2.2 Leben und Tod

Das Thema Tod findet sowohl als Thema in Verbindungssituationen als auch als Gegenstand von Unterscheidungen Eingang in die Erzähltexte. Während in Verbindungssituationen die emotionale Wirkung der Auseinandersetzung mit dem Tod im Vordergrund steht, ist es im Feld der Unterscheidung die kognitive Ebene der Auseinandersetzung, die in den Blick gerät. Grundlegend für diese Auseinandersetzung ist die Unterscheidung von Tod und Schlaf. Sie spiegelt ein erstes Erkennen, dass der Tod anderer Qualität ist und über Bekanntes hinaus zu denken ist. Dies geschieht, indem er mit Gott und dem Bereich des Himmels assoziiert und damit in Unterschiedenheit zu einer irdischen Dimension der Wirklichkeit gedacht wird. Madeleine zeichnet dieses Erstverstehen nach:

Nächster Punkt, der mit Religion zu tun hat, (-) ähm (-), ja, war als meine Oma gestorben ist, da war ich noch relativ jung und habe das auch nicht wirklich verstanden, dass sie gestorben ist. Also (-), ähm (-), ich dachte damals, dass sie schläft und habe auch überhaupt nicht verstanden, warum meine Eltern, oder beziehungsweise meine Mama geweint hat (-), habe sie aber in Arm genommen. Und meine Mama meinte dann zu mir ja (-), deine Oma (-) ist jetzt im Himmel, und dass wir halt dann alle irgendwann (-) sozusagen wieder vereint sind (-) und dass sozusagen der liebe Gott, jeden irgendwann zu sich holt (Interviewtext Madeleine, 33–39).

Madeleine ist irritiert von der Traurigkeit ihrer Mutter. Sie orientiert sich an deren Erklärungen, eine übliche kindliche Orientierung in Erfahrungsbereichen, die als neu gelten. Die Mutter vermittelt ein spezifisch christliches Orientierungsschema: den Glauben an ein Leben nach dem Tod und das einstige Wiedersehen bei Gott. Gleichzeitig erfährt Madeleine die Paradoxie, die im Tod besteht: Trotz einer trostspendenden und hoffnungsvollen Perspektive ist er schmerzhaft.

Es ist offenbar, dass die Unterscheidung zwischen einer irdischen Dimension des Lebens und einer himmlischen Dimension des Lebens nach dem Tod die Frage aufwirft, was nach dem Tod passiert, wie diese himmlische Dimension beschaffen ist. Samuel artikuliert das in der Erinnerung an Fragen, die die Erstbegegnung mit dem Thema bei ihm auslöste:

Was passiert eigentlich, wenn jemand stirbt, so? Was passiert, wenn meine Eltern sterben? Was passiert, wenn mein Großvater stirbt? (Interviewtext Samuel, 418 ff.).

Es liegt in der Natur der Sache, dass diese Fragen trotz der Vermittlung von Glaubensvorstellungen durch Erwachsene offenbleiben. Diese Unabschließbarkeit der Beantwortung schlägt sich anlassbezogen in einem wiederholten Nachdenken über den Tod und das, was auf ihn folgt, nieder. In diesem Nachdenken rekurren die Kinder und Jugendlichen auf vermittelte Vorstellungen. Diese verstehen Leni und Jessica

als christliche Lehrmeinungen. So bezeichnet es Leni als Bestandteil der christlichen Lehre, dass die verstorbenen Menschen auf die Welt herabblicken und das Leben ihrer Angehörigen verfolgen.

Also (----), ich glaub der Tod (-) war schon (-) sehr (-). Also ich habe schon gezweifelt, eben (-), ähm (-), weil (-) ich glaub schon an den Himmel, aber ich (-) glaub halt irgendwie nicht, dass die uns zuschauen, und oder beziehungsweise nicht immer zuschauen (-). Ähm, da habe ich auch mehr zweifelnde Momente. Und (-) halt deswegen auch das Bild [Mhm.], weil (-) wegen dem Zweifel (Interviewtext Leni, 384–387).

Die Gleichsetzung der vermittelten Vorstellung mit der offiziellen christlichen Lehrmeinung führt in Glaubenszweifel.

Jessica hingegen sieht es als katholische Überzeugung an, dass Himmel und Hölle als Orte gedacht werden, an denen Menschen in Abhängigkeit von ihrer Sündenbilanz im irdischen Leben dauerhaft weiterleben.

Ich muss ganz ehrlich sagen (-), die katholische Kirche sagt ja, nach dem (--) Tod ist der Körper, also, da ist die Seele aus dem Körper raus und geht in den Himmel. Wenn du dein Leben ohne Sünden verbracht hast, oder, ähm, gut gelebt hast, kommst du in den Himmel und sonst kommst du in die Hölle, wenn du etwas Schlimmes gemacht hast. Und da immer wieder mit den zehn Geboten (unverständlich) ja so viel. Ähm, und da wäre ein Punkt, dass ich mir das ganz anders vorstelle (Interviewtext Jessica, 368–372).

Als Orientierungsschema ist hier die mittelalterliche Vorstellung von einem richtenden Gott präsent, der postum für Gerechtigkeit sorgt, indem er die »Guten« mit einem paradiesischen Leben belohnt und die »Bösen« mit dem Aufenthalt in der Hölle bestraft. Unterschwellig wirkt sich hier die Orientierung an einem Tun-Ergehen-Zusammenhang aus.

Während Leni zu dem Zeitpunkt des Interviews nur ausgrenzend formuliert, woran sie nicht glauben kann, bezieht sich Jessicas Unterscheidung auf die Kenntnis von Jenseitsvorstellungen anderer Religionen. Hier erfolgt Unterscheidung nicht nur auf der Ebene eines Unglaubens gegenüber einer bestimmten Jenseitsvorstellung, sondern auf der Ebene, in der alternative Vorstellungen Eingang in das Denken finden: Lenis Unterscheidungshorizont ist durch die Polarität von christlich und nicht christlich gegeben, Jessicas Unterscheidungshorizont ist in der Polarität von christlicher Religion und fernöstlicher Religion aufgespannt.

Ähm, ich finde tatsächlich viele (-), dass es bei vielen anderen Religionen viel schöner ist (-), was den Tod angeht, weil es dort einfach keine (--), keine Bestrafung gibt, in dem Sinne. Ich finde den, ich weiß nicht, ob es der Hinduismus oder der Buddhis, Buddhismus ist, wo man wiedergeboren wird. Ich liebe das. Das ist so schön. Und je nachdem, glaube ich, ist es auch so, wie du dein Leben verbracht hast, dass du (-) eben, das ein Tier, oder ein Mensch, also je nachdem, wie du halt dein Leben gelebt hast (-) (Interviewtext Jessica, 372–378).

Als Orientierungsschema bedeutsam ist hier, dass die Vorstellung von dem, was nach dem Tod geschieht, ein Wohlgefühl erzeugen und irgendwie eine »schöne« Empfindung nach sich ziehen soll. Interessant ist, dass der vermeintliche Tun-Ergehen-Zu-

sammenhang, das Belohnt- und Bestraftwerden für Jessica bedeutsam bleiben. Der Unterschied zwischen christlicher und fernöstlicher Vorstellung besteht für Jessica vor allem darin, in welcher Form sich Belohnung und Bestrafung auswirken. Zudem erfährt der Bereich des irdischen Lebens eine Höhergewichtung – auch wenn Kräfte außerhalb dieses Bereichs wirksam sind, bleibt das Leben nach dem Tod diesem irdischen Bereich verhaftet.

Sowohl bei Leni als auch bei Jessica beziehen sich Unterscheidungen in dem Themenfeld von Tod und Leben nach dem Tod auf eine als verbindlich christlich markierte Vorstellung. Obwohl die Thematik in den Lehrplänen von Grundschule und Gymnasium mehrfach aufgegriffen wird, scheint den Jugendlichen nicht bewusst, dass das, was sie als christliche Lehrmeinung verstehen, auch innerhalb der christlichen Theologie eine Vielfalt von Auslegungen umfasst. Dieses Unwissen zieht sowohl bei Jessica als auch bei Leni eine Aushandlung nach sich, die in einer Revision der übermittelten Vorstellung mündet. Daran wird offenbar, inwiefern Unterscheidung ein Prozessparameter ist. Die angeführten Auseinandersetzungen werden dementsprechend im Kapitel 6.6.1 »Aushandlung am Textmaterial« weiterführend dargestellt.

6.5.2.3 Formen der Praxis

Ein weiteres Themenfeld der Unterscheidung ist in den Formen religiöser Praxis gegeben. Dieses bezieht sich im Gegensatz zu den Unterscheidungen im Hinblick auf den Tod nicht auf subjektive Vorstellungen, sondern auf das subjektive Empfinden.

Auch in diesem Themengebiet findet sich eine erste grundsätzliche Unterscheidung: Der Kirchenraum unterscheidet sich vom Lebensraum des Alltags. Für Tim wird die Kirche in einer Trauersituation zu einem Raum des Nachdenkens und der Beziehung zu Gott:

Gott, ähm, irgendwie vor, ich glaube, äh (--) ja, 3.2. ähm (-) letztes Jahr ist mein Opa gestorben, also nicht mein leiblicher Opa, sondern der Lebensgefährte meiner Oma. Der Vater von meinem Vater ist halt früher schon gestorben und ich kannte ihn halt als Opa so. [Mhm.] Und (--) das war halt nicht so einfach und da bin ich auch ab und zu einfach in die Kirche gegangen, so. (--) Ich saß da einfach nur da und hab einfach nur nachgedacht. So, ähm (--) ja, was jetzt ist, ähm (-), was aus ihm wird. Ja, das hat mir irgendwie geholfen, weil, dass ich einfach so für mich sein konnte, dass halt niemand anderes da war (-), außer halt Gott. Und ich halt gefühlt alles in den Gedanken ausdenken konnte, so als würde ich es einer echten Person erzählen, die mir auch immer zuhört. Das hat mir, glaube ich, geholfen, so quasi (Interviewtext Tim, 378–386).

Eine wesentliche Unterscheidung besteht hier in der Möglichkeit, sich im Raum Kirche umstandslos auf sich selbst besinnen zu können, weil man dort im Gegensatz zu vielen anderen Räumen allein sein kann. Als Orientierungsschema fungiert hier die Qualität der Wahrnehmungsfokussierung. Darüber hinaus zeichnet den Kirchenraum in besonderer Weise aus, dass er traditionell Ort der Gottesbegegnung ist. Orientierend wirkt hier eine Vorstellung von der Kirche als Haus Gottes. In dem so erfassten Raum erfährt Tim Verbundenheit und Hilfe. Diese Erfahrung versetzt ihn in die Lage, in den Alltagsraum zurückzukehren und weiter am Leben teilzunehmen. Die räumliche Unterschiedenheit ermöglicht also eine Unterschiedenheit von Vollzügen: Der Vollzug der Besinnung und Einkehr und der Hinwendung zu Gott hebt sich hier ab von dem Vollzug des Alltags. Benjamin bringt eine ähnliche Unterscheidung zwischen religiö-

sem Vollzug und Alltagsvollzug im Hinblick auf die Feier des Gottesdienstes zur Sprache:

Also ich glaube, dass, ähm, das Runter-Kommen vor allem ist, dass man irgendwie, ähm (-), über Dinge nachdenkt, über die man vielleicht die Woche nicht nachgedacht hat, wenn man irgendwie in die Kirche geht (Interviewtext Benjamin, 202–204).

Als Orientierungsschemata sind hier wirksam, dass eine Unterbrechung des Alltags eine positive Wirkung hat und dass es im Leben Bedeutsames im Sinne von Bedenkenswertem gibt, das im Alltagsvollzug keinen oder kaum Raum hat. Einen Raum für die Zuwendung zu dieser Bedeutsamkeit eröffnet der Kirchenbesuch am Wochenende.

Ist der Gottesdienstraum als religiöser Raum mit Verweis auf eine nicht-alltägliche Lebensdimension qualifiziert, kommen Unterscheidungen dahingehend zur Anwendung, in welcher Form dieser Raum Bedeutung erfährt.

In Vincents Fall werden die Messe und ihre Form ritueller Tradition zum Maßstab kirchenbezogener Ästhetik:

Wobei ich sagen muss, die Firmung (-) war tatsächlich (-) weniger (-), also nicht so (-) wesentlich für das Glaubensleben, wie es die Erstkommunion gewesen ist. Es war eben, ja. Es war etwas jugendlich (-) gemacht, etwas modern. Ich persönlich habe damit, ähm, nicht so viel anfangen können. Ich war eher noch (-), ich war eher in dem Geist von dem (-), was ich aus der Messe gekannt habe, von der Tradition her, ähm, und hab mit diesen Modernen, wie es dann auch in der Firmvorbereitung entsprechend vorkam, deswegen nicht so viel anfangen können (Interviewtext Vincent, 101–106).

Als Orientierungsschema ist hier die Empfindung gegenüber der Art der Ausgestaltung kirchlicher Vollzüge wirksam. Vincents Unterscheidung solcher Formen der Ausgestaltung orientiert sich in der Diskursivität zwischen modern und traditionell, wobei moderne Formen als solche identifiziert werden, die sich an der Lebenswelt von Jugendlichen orientieren, während sich traditionelle Formen auf einen Geist, auf eine Haltung beziehen, die nicht aus der Lebenswelt schöpft, sondern aus dem Bereich des unmittelbar Religiösen.

Dass auch andere Orientierungsschemata in der Unterscheidung von Gottesdienstformen wirksam sind, verdeutlichen Tanjas Argumentationen. Bei ihr findet das Thema der Gestaltung von Gottesdiensten Eingang in die Beantwortung der Frage, ob es Momente gebe, in denen sie an Religion, Glaube und/oder Kirche zweifle. Dabei unterscheidet sie zwischen einer fortwährenden Gleichheit und einer Unterbrechung durch Besonderes.

Ja, auf jeden Fall. (-) Also, (--), also ich zweifle schon manchmal (-) in jedem einzelnen Gottesdienst. Weil es irgendwie jedes Mal der gleiche Ablauf ist und irgendwie (-) habe ich manchmal, bei manchen Pfarrern das Gefühl, da ändern sich die Themen in der Predigt auch nicht, sondern es wird immer das Gleiche gepredigt. Und (-) natürlich kann man nicht irgendwie jeden Gottesdienst irgendwie besonders gestalten, aber (-). Das ist irgendwie alles ein bisschen altbacken [Mhm.] würde ich sagen (Interviewtext Tanja, 358–362).

Vordergründig klingt über den Ausdruck »altbacken« eine ähnliche Diskursivität zwischen modern und traditionell an, wie sie von Vincent rezipiert wird, aber Tanjas Orientierungsschema ist im Grunde ein anderes: Im Gottesdienst etwas Neues zu erfahren, ob auf inhaltlicher oder sinnlicher Ebene, ist Ausweis von Qualität. Der Gottesdienstbesuch dient dazu, etwas für sich daraus ableiten zu können, und das ist für Tanja nicht möglich, wenn ein zu hohes Maß an gestalterischer und inhaltlicher Gleichheit gegeben ist. Eine andere Passage unterstreicht das Orientierungsschema der persönlichen Nutzbarmachung von liturgischen Vollzügen:

Und (--) die Agapen sind dann meistens (-) das Allerbeste, weil wir halt genau das machen, was uns gefällt, was wir (ähm) gut finden. Und da entstehen halt tolle Texte und es entstehen (-) tolle Lichtershow's manchmal. Und (--), ja dann, nehme ich auch, auch viel mit, weil (-) wir auch sehr engagierte Leute in der Jugend haben, die sich dann da auch echt Gedanken machen (-) über das Evangelium und, oder über was das Thema halt gerade ist. Und (-) da nehme ich auf jeden Fall viel mit. (--) Ja (Interviewtext Tanja, 222–227).

In der eigenverantwortlichen Gestaltung von Agape-Feiern wird der Mitnahmeeffekt als besonders groß markiert. Implizit kommt hier eine Unterscheidung zwischen dem eher passiven Konsumieren und dem aktiven Gestalten von Angeboten ebenso zum Tragen wie die Unterscheidung zwischen einer Zielgruppenanpassung und einer Form des Allgemeinen.

In Bezug auf die Unterscheidung von Formen der Praxis wird deutlich, dass religiöse Praxis als Praxis einer besonderen Qualität und Dimensionalität wahrgenommen wird. Ihre Bedeutung wird nicht in Frage gestellt. Lediglich die Formen der Ausgestaltung werden präferenzsetzend unterschieden. Dabei wirken Ästhetiken, die Unterscheidung zwischen einem lebensweltlichen Zugang und einem sakralen Zugang und die Frage der persönlichen Nutzbarmachung orientierend. Die Unterscheidungen in diesem Bereich sind solche, die zu einem höheren Maß an Bewusstheit gegenüber der eigenen Religiosität und der eigenen religiösen Bedürfnissen führen.

6.5.2.4 Formen der Auseinandersetzung

So wie Formen der religiösen Praxis Unterscheidung finden, so erfahren auch Formen der Auseinandersetzung mit dem Religiösen Differenzierung. Dabei werden nicht individuelle Formen, wie etwa das Beten, Denken, Fühlen oder Vollziehen, vergleichend nebeneinandergestellt, sondern soziale Formen in den interaktionistischen Räumen Gemeinde und Schule beziehungsweise Religionsunterricht.

Es ist Cecilia, die Religionsunterricht und Ministrant:innenkatechese vergleichend aufeinander bezieht, wie es auch in andere Interviews implizit und explizit Eingang findet: Die Qualität religiöser Vermittlung im Rahmen der Gemeindegarbeit, speziell im Rahmen der Ministrant:innenarbeit wird als persönlich merklich bedeutsamer eingestuft als die Vermittlung religiöser Gehalte im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts:

Nee, sorry, ich glaube es gibt nichts mehr, oder? [Weiß ich nicht.] (-) Also Religions- in der, also Religionsunterricht in der Schule fand ich immer ziemlich langweilig, weil das hatte für mich nicht so wirklich etwas mit Gott und so zu tun, sondern die haben uns einfach nur die Fakten dargelegt und (-) uns Sachen vorgelesen und gesagt, ja, dass müsst ihr so glauben und keine Erklärungen

und so was. (-) Und deswegen fand ich da immer nicht so toll. Aber seit ich Ministrant bin, habe ich das irgendwie anders kennengelernt (Interviewtext Cecilia, 75–80).

Orientierungsschemata, die in der negativen Bewertung des Religionsunterrichts zum Tragen kommen, sind: die Orientierung an persönlicher Relevanz religiöser Gehalte, damit einhergehend eine Geringachtung von Religion als Diskurssystem, die Ausübung von Macht durch Religionslehrer:innen sowie die Erklärungsbedürftigkeit von Gehalten.

Die Rolle von Religionslehrer:innen wird auch in anderen Interviews thematisiert. Tim unterscheidet die Wirkung von religiöser Autorität im gemeindlichen und im schulischen Raum. Nicht einmal der Pastoralreferent, den Tim im Zusammenhang mit gemeindlichen Vollzügen explizit als bedeutsame Person seiner Glaubensbiografie markiert, vermag es, Tim in seiner Rolle als Religionslehrer, das heißt im Setting des Religionsunterrichtes, zu erreichen. Weil der Religionsunterricht im gesamten Interview keine Erwähnung findet, ergeht gegen Ende die Frage an Tim, welche Bedeutung dieser für ihn habe. Er antwortet:

Im Prinzip gar keine. [Mhm.] Also, unser Pastoralreferent, der war in der Grundschule mein Relilehrer. Aber da hat der Religionsunterricht für mich auch keine Rolle gespielt, so. Reliunterricht (-) bedeutet für mich eigentlich so (-) im Prinzip nichts. Das ist eine Stunde, wo halt dir irgendjemand da vorne was erzählt, irgendwie keine Ahnung. Ja, irgendwie dies und das und so, was man lernen muss. Wir hatten zum Beispiel mal einen Relilehrer, bei dem mussten wir alle Bücher auswendig lernen, so. Das mag für ihn wahrscheinlich (-) voll erfüllend sein und halt seine Art so von Glauben sein, so. Aber meine ist es nicht, so. Meine ist halt eher das Leben und nicht dieser Unterricht. So deswegen, ist Reliunterricht für mich (--) langweilig, oder so, keine Ahnung. Den bräuchte es für mich jetzt nicht (Interviewtext Tim, 595–603).

Wie Cecilia erachtet auch Tim den Religionsunterricht als langweilig. Die Religionslehrkraft wird von Tim nicht als religiöse Autorität anerkannt, weil sie Glaube anscheinend an ein erlernbares Wissen knüpft. Tim unterscheidet in Bezug auf die Form der Auseinandersetzung mit dem Religiösen das (Auswendig-)Lernen, generell das Lernen in Form kognitiver Betätigung, von der Erfahrung, die sich im Vollzug des Lebens ereignet. Auch hier zeigt sich, dass Religion als Diskurssystem hinter der religiösen Lebenspraxis in der Bedeutung stark zurücksteht.

Eine andere Unterscheidung legt Karoline ihrer Beurteilung des Religionsunterrichts zugrunde:

Und (--) ja auch (-), wir haben ja auch in der Schule einen Religionsunterricht. Und (--), ähm (-), wir haben seit zwei Jahren einen neuen Religionslehrer und (--) den mag ich richtig gerne. Und (-) es ist halt auch so (--), alle Religionsunterrichte davor, waren irgendwie so ein bisschen oberflächlich. Wir haben uns halt nie so richtig genau mit Christentum beschäftigt, sondern halt immer nur so mit dem, was im Lehrbuch stand, so mit (-) anderen Religionen und so Festen, aber halt irgendwie nie so, was Glaube für uns bedeutet, warum das überhaupt so ist. Und (-) während dem Unterricht ist auch immer so, dass die meisten halt, glaube ich, nicht mitkommen, also (-) die verstehen, dass es einfach nicht (Interviewtext Karoline 53–59).

In ihrem Fall ist die Person des Religionslehrers relevant für die Akzeptanz des Fachs. Den beliebten Religionslehrer zeichnet aus, dass er in der Gemeinde, in der Karoline ministriert, regelmäßig den Gottesdienst besucht. Es ist also für Karoline ersichtlich, dass er selbst auch eine religiöse Praxis pflegt. Dass das aber noch keine Garantie für eine positive Bewertung des Religionsunterrichts ist, zeigt sich wie dargestellt an Tims Fall. Vielmehr unterscheidet Karoline in Bezug auf den Unterricht zwischen einer oberflächlichen Thematisierung von Religion und einer Thematisierung, die nach der persönlichen Bedeutung von Glauben fragt. Gleichzeitig findet Erwähnung, dass die Mehrheit der Mitschüler:innen mit dieser zweiten Art der Thematisierung überfordert ist. Damit verweist Karoline auf die Diversität innerhalb einer Religionsgruppe, wie sie für den Religionsunterricht zusammengeführt wird. Auf diese Diversität wird im Weiteren Bezug genommen, wenn Religiosität als Alleinstellungsmerkmal verhandelt wird.

Zunächst werden weitere Unterscheidungen bezüglich der Auseinandersetzung mit Religion im schulischen Religionsunterricht an Tanjas Erzählung veranschaulicht. Sie erwähnt in einer früheren Phase des Interviews, dass sie nach dem Erlernen des Vater Unser mit Hilfe ihres Vaters in der Schule stolz darauf war, es vor allen anderen bereits zu beherrschen. Dazu aufgefordert, genauer auf ihre Erfahrungen mit dem Religionsunterricht damals einzugehen, bilanziert sie:

Also, ich bin mit ziemlich sicher, dass das so zweite Klasse war. [Mhm.] (--) Ähm (-), also Schule, Religionsunterricht habe ich (-) gute Erfahrungen in der ersten und zweiten Klasse, weil da durften wir viel zeichnen und durften auch einfach mal Jesus zeichnen, wie wir ihn sehen und (-) haben auch immer (-), so (-) Belohnungen bekommen, so schöne, so schöne Stempel für unsere Zeichnungen. Ähm (-) und es war einfach, war einfach ein schöner Unterricht, aber in der, ab der dritten Klasse muss ich sogar sagen, (-) wurde es mir einfach viel zu trocken. Man muss halt, weiß ich nicht (-) das Glaubensbekenntnis auswendig lernen in der dritten Klasse und (---) dann kommen halt irgendwann. Ich hatte das Gefühl, man kann sich nicht selber so entfalten, weil (-) [Mhm.] Man wird halt, das und das wird abgehakt, und das lernst du und (-). Ja, also, so viele Möglichkeiten gab es im Religionsunterricht für mich eigentlich nicht, deswegen habe ich das auch nicht eigens aufgeschrieben. Ähm (-), ja (Interviewtext Tanja, 125–135).

Tanja bringt hier zum Ausdruck, was ebenfalls in mehreren Interviews anklingt: Der Religionsunterricht in der Grundschule, oder hier in den ersten Klassenstufen, wird zumeist deutlich positiver erinnert als der am Gymnasium. Die Unterscheidung der Bewertung geht einher mit einer Unterscheidung der vordergründig gegebenen Didaktik, die so markant ist, dass sie von den Kindern und Jugendlichen eindeutig als solche identifiziert wird. Tanja legt ihrer positiven Bewertung des Religionsunterrichtes in den ersten Jahrgangsstufen als Orientierungsschemata zugrunde, dass die Selbsttätigkeit im Vordergrund steht, dass diese mit der Erwünschtheit eigener Interpretationen und Vorstellungen einhergeht und dass eine Beurteilung überwiegend positiv verstärkend erfolgt. Ihre negative Bewertung des Religionsunterrichts im Weiteren rekurriert auf die Orientierungsschemata einer sachlichen Auseinandersetzung mit Religion als Gegenstand, in den persönliche Eintragungen nicht erforderlich oder gar erwünscht sind.

Tanja verweist darauf, dass der Religionsunterricht ihr persönlich kaum Möglichkeiten eröffnet. Darin wird erneut erkennbar, dass gegenüber der Auseinander-

setzung mit dem Religiösen der Anspruch besteht, diese für sich persönlich nutzbar machen zu können. Dieser Anspruch geht mit der Setzung von Freiheitsgraden einher, die persönliche Eintragungen erst ermöglichen. Ein Thema der Unterscheidung, bei dem die Jugendlichen sich aber durchaus auf ihr Wissen aus dem Religionsunterricht berufen, ist das der Verhältnisbestimmung von Vernunft und Gefühl in Bezug auf den eigenen Glauben.

6.5.2.5 Glaube und Vernunft

Die Unterscheidungen im Feld von Glaube und Vernunft finden meist nicht von Seiten der Jugendlichen Eingang in die Interviews, sind aber in den Leitfragen grundgelegt. Konkret werden folgende Fragen gestellt:

Welche Rolle spielen Gefühl und Vernunft bei der Auseinandersetzung mit deinem Glauben?

Wie gehören diese Facetten für dich zusammen? Wie würdest du dich selbst hinsichtlich deiner Religiosität beschreiben? (vgl. Leitfragenkatalog im Anhang.)

Diese Fragen entspringen meiner Erfahrung als Religionslehrerin, dass sich die Jugendlichen in dem Themenfeld Glaube und Vernunft in einer Ambivalenz bewegen. Um aber nicht theoretische Abhandlungen zu provozieren, heben die Fragen auf das individuelle Fühlen und Denken ab. Die Jugendlichen identifizieren im Interview das Themenfeld Glaube und Vernunft in der Regel aber sofort und beziehen sich dann doch auf Allgemeinplätze, die aber immerhin verdeutlichen, wie wirksam im Religionsunterricht vermittelte Orientierungsschemata in einem Feld großer persönlicher Ambivalenz sind. Zu bedenken ist, dass diese Ambivalenz sich auch zu wesentlichen Teilen aus einem gesellschaftlichen Diskurs im Duktus von Aufklärung und Wissenschaftlichkeit speist und eine gläubige Haltung demgegenüber als rechtfertigungsbedürftig wahrgenommen wird. Dass Gefühle etwas mit Glauben zu tun haben, ist in allen Interviews unbestritten. Glaube wird mit einem Gefühl des Vertrauens gleichgesetzt:

weil irgendwie (-) Glauben (-) ja eben nichts mit dem Denken zu tun hat, sondern eigentlich eher so ein Gefühl ist (-), so ein Gefühl des Vertrauens (Interviewtext Annika, 299 f.).

Oder:

Und (-), ja (-), also, ich denke schon, dass Glauben ziemlich viel au(-)f, ähm (-), ja (-) Emotionen und Vertrauen auch (-), dass man vertraut, ›ok, ich vertraue auf Gott. (-) Ich weiß zwar nicht (-), ob es Gott (-) gibt oder wie (-) Gott aussieht oder in welcher Form (-) Gott sich zeigt [Mhm.], aber ich vertraue drauf. (Interviewtext Madeleine, 467–470).

Auch wird er als Substanz von Gefühlserlebnissen definiert:

weil man irgendwie (-) durch Erlebnisse und durch Gefühlserlebnisse, ähm, dass, ähm, der Glaube ja dadurch besteht (Interviewtext Benjamin 424 f.).

Benjamin nennt in diesem Zusammenhang ein Ruhegefühl und das Gefühl von Glück.

Leni verbindet Glauben mit einem Gefühl von Geborgenheit und der Sicherheit, nicht allein zu sein.

so ein Gefühl eben von Geborgenheit und (-) ähm, dass man (-) einen Ansprechpartner hat, ähm (-), wenn man ihn nicht unbedingt sieht (Interviewtext Leni, 481 f.).

Die Bedeutung des Gefühls für den Glauben ist so groß, dass der Vernunft immer eine Rolle in Unterschiedenheit zu dem Gefühl zugeschrieben wird: Entweder wird sie als für den Glauben irrelevant bewertet, als Gegenspielerin betrachtet, die den Glauben in Gefahr bringt oder sie wird in einer ergänzenden, meist korrigierenden Funktion dem Gefühl zur Seite gestellt.

Die Auffassung, dass die Vernunft für den Glauben irrelevant ist, kommt nur in einem Interview zur Geltung.

Ja, das mit der Vernunft ist so eine Frage. [Lachen.] Ähm, (--) ich würde sagen, keine große Rolle. Ich mache mir (--) keine Gedanken über Vernunft, wenn ich bete. [Mhm.] Und (---) Ich bin einfach der Meinung (-), dass Vernunft und Glaube sich vereinen lässt. Ich glaube nicht, dass, dass Vernunft und (unverständlich) unbedingt den Glauben oder die Religion ausschließen (Interviewtext Tanja, 332–335).

Tanja bezieht sich hierbei auf die religiöse Praxis. Sie erkennt in der Vernunft auch keine Gegenspielerin des Glaubens, aber sie schreibt ihr auch keine besondere Relevanz für den Glauben zu. Glaube besteht in ihrer Sicht im religiösen Vollzug und Bezug auf Gott. Im Gesamt des Interviews wird deutlich, dass sie ihre Religiosität durchaus auch rational hinterfragt und deutet, aber diese vernunftbezogenen Deutungen ordnet sie in einem strengen Sinne nicht dem Glauben, sondern eher dem umfassenderen Begriff der Religion zu.

Anders als Tanja setzen sich Julia und Tim mit der Frage nach der Vernunft auseinander. Julia legt dar, dass sie, würde sie der Vernunft folgen, zu dem Schluss käme, es gäbe keinen Gott.

Ich bin eher eine Person, die auch eher ihrem Bauchgefühl nachgeht. [Mhm.] Ähm (--) und, wenn man der Vernunft nachgehen würde, würde man ja immersagen: ›Ach, das gibt es doch nicht und so. Es gibt doch gar keinen Gott, oder sowas, also‹ (Interviewtext Julia, 299 ff.).

Sie muss sich daher entscheiden, ob sie ihrem Gefühl die Berechtigung erteilt, Instanz der Wirklichkeitswahrnehmung und -deutung zu sein, oder der Vernunft.

Tim steht vor einer ähnlichen Herausforderung. Er konkretisiert die Problematik an der Frage nach der Entstehung der Welt.

Ich glaub, äh (---), die Vernunft, ähm (---) ist halt so, ich weil, ich (-) das Ding ist halt so, man weiß (-), oder man weiß (-), dass sozusagen die Erde halt so aus dem Urknall geschaffen ist, so und glaub trotzdem, dass Gott sie erschaffen hat. Das sind im Prinzip halt Sachen, die kann man mit Vernunft und dem ganzen Zeug nicht erklären, oder so (Interviewtext Tim, 402–405).

Wissen und Glaube stehen hier zunächst oberflächlich in Widerspruch zueinander: Die Welt ist entweder in Folge des Urknalls entstanden oder von Gott geschaffen. Das ist aber nicht der Widerspruch, um den es Tim geht: Er unterscheidet einen Bereich des Weltverstehens, in dem die Vernunft greift, und einen, in dem sie nicht greift. Das Nebeneinander der zwei Entstehungserklärungen von Welt als Miteinander einer Entstehungsgeschichte zu denken, ist einer der Bereiche, in denen die Vernunft nicht greift. Wie Julia spricht auch Tim der Vernunft in Glaubensbereichen die Berechtigung der alleinigen Wirklichkeitsdeutung ab.

Die hier aufgezeigte Unterscheidung zwischen Zugangsbereichen der Vernunft und solchen, die ihr nicht anheimgestellt werden, ist auch in anderen Interviews nachweisbar. Im Unterschied zu Julias und Tims Unterscheidungen ist den folgenden Fällen gemein, dass sie der Vernunft explizit einen Bereich im religiösen Feld zuweisen und damit ihre Bedeutung für den Glauben herausstellen. Die Bereiche, in denen der Vernunft Berechtigung zuteilwird, unterscheiden sich dabei stark.

Stefanie und Vincent heben ganz grundsätzlich darauf ab, dass das Christentum eine »intellektuelle Religion« ist.

Also der christliche Glaube ist ja auch eine (-), ähm (-), ja eher auch sehr (-) intellektuelle, ähm, ja, Glaube [Ja.] im Vergleich halt zu anderen Glauben, die halt weniger mit Denken zu tun haben [Mhm.] Und man muss auch viel dabei nachdenken, weil (-) es sind zweideutige Sachen. Was will mir das jetzt sagen? (Interviewtext Stefanie, 323–326).

Diese Unterscheidung zwischen intellektueller Religion und anderen Formen der Religion ist ein Orientierungsschema. Dem Denken kommt im Verstehen religiöser Aussagen entscheidende Bedeutung zu, weil eben diese oft nicht eindeutig formuliert sind und auch von den Subjekten auf deren je eigene Situation hin angewendet werden müssen.

Vincent systematisiert die Unterscheidung der Zugangsbereiche von Gefühl und Vernunft im Glauben folgendermaßen:

Ich denke, es braucht schon beides. Also (-), ähm (--), die Intention, die Intention des Gefühls, mit der man den Glauben hat, aber eben auch die (-), ähm (-), ja (-), Vernunft, mit der man das dann auch (-), ähm, erfasst. Ich denke, das ist beides (-) wichtig (Interviewtext Vincent 537 ff.).

Das Gefühl dient dazu, den Glauben zu haben, das heißt, ihn in irgendeiner Weise zu empfangen, zu erfahren, zu entwickeln und die Vernunft dient dazu, den Glauben zu erfassen. Dabei geht Vincent davon aus, dass der Intellekt den emotionalen Glauben vor Erschütterungen bewahren kann, dies beispielsweise in der rationalen Auseinandersetzung mit der Theodizee-Frage (vgl. Interviewtext Vincent, 350–357.). Dass der Glaube auch der Emotion bedarf, ist seiner Ansicht nach dem Umstand geschuldet, dass der Mensch nur als emotionales Wesen ganz Mensch ist. Hier wird deutlich, dass Vincent sich bereits eingehend mit Theologie befasst.

Bereiche der Vernunft, die dem Glauben im Zuge eigener Erfahrungen und subjektiver Auseinandersetzungen zugeschrieben werden, finden sich bei Leni, Madeleine und Benjamin. Leni erkennt im Glauben eine spezifische Denkweise und verdeutlicht das an einem Beispiel:

Aber (-), ich glaub es ist auch ne Denkensweise, also (---) Weil (-) man glaubt ja nicht unbedingt an dieselben Sachen, wie (-) der Nachbar und (-) ja, es ist auch ok so, aber (----). Ja, ich glaub, zum Beispiel nicht, dass (-) Jesus wirklich existiert hat. Es gibt bestimmt einen (-), es gab bestimmt einen Jungen, der Jesus hieß und (-) der beliebt war, das heißt aber nicht, dass er (-) zaubern kann (lacht.). Daran glaub ich nicht. Und (-) ich weiß es von einer Freundin. Immer wenn ich von Jesus so rede, ›den gab's nicht‹ und so, dann wird die richtig sauer (lacht), weil sie glaubt halt schon an Jesus, ähm (-) und betet halt auch immer zu ihm. Also (-), so gegenständlich gab es, gibt es Jesus auf jeden Fall und auch das Kruzifix. Aber (-) ich würde nicht sagen, dass in meinen Gedanken ich zu Jesus spreche. Ich rede zu Gott, ähm, weil der quasi so mein zweiter Vater ist, also nicht leiblich, aber geistig. Und (-) ja (Interviewtext Leni, 482–492).

Die Vernunft spielt also dahingehend eine Rolle, als dass sie dabei hilft, den Gegenstand des Glaubens zu bestimmen und zu differenzieren. Sie ist notwendig, um die eigene Vorstellung zu präzisieren und zu artikulieren. Der Glaube entspringt nach Lenis Auffassung dem Inneren, worauf er sich aber nach außen hin bezieht, ist in ihrem Verstehen eine Frage der denkerischen Auseinandersetzung und damit eine Frage von Vernunft als kognitiver Leistung. Eine Folge dieser denkerischen Auseinandersetzung ist die Abstrahierung des Jesusbildes. Diese Abstrahierung ist Folge dessen, dass sich das Erfassen von Trinität der Erfahrung entzieht und eine denkerische Leistung sowie subjektive Eintragungen provoziert.

Madeleine schreibt der Vernunft eine weit pragmatischere, das heißt handlungsorientiertere Rolle zu:

Aber (-), ich denke schon, dass man auch Vernunft, mit Vernunft herangehen sollte. (-) Also (-) gerade auch so, wenn es um (-) so Sachen wie Sekten geht, dass man auch sagen ›ok (-), ähm (-), ich muss auch schauen, macht das Sinn, oder (-) was steckt dahinter? Wenn mir jemanden etwas vermittelt? Ähm (-), was (-) steckt hinter einer Geschichte?‹ (Interviewtext Madeleine, 470–473).

Die Vernunft hat die Aufgabe, den Glauben vor Fehlformen zu bewahren, indem sie religiöse Gehalte darauf prüft, von wem und mit welcher Absicht sie vermittelt werden. Die Vernunft ist demnach eine Kontrollinstanz des Glaubens, wobei sie nicht darüber entscheidet, ob ein Gehalt als wahr gelten kann und mit rationalen Maßstäben vereinbar ist, sondern indem sie darüber entscheidet, ob er für die eigene Entwicklung gefährlich werden kann.

Auch in Benjamins Auffassung wird der Vernunft die Rolle zugeschrieben, das Handeln zu orientieren. Für ihn ist es aber nicht der Glaube, der sich aus Gefühl und Vernunft speist, sondern es ist die Vernunft, die sich aus dem Glauben speist:

Ähm (-) aber (-), ich glaube, mir gibt (-) der Glauben eher (-) geholfen hat, in den vielen Situationen vernünftig zu handeln (-), mit seinen Werten, aber auch mit irgendwie mit dem (-), dem Glauben zu etwas (Interviewtext Benjamin, 415 ff.).

Es ist der Glaube, der ihm ein vernunftorientiertes Handeln ermöglicht. Auf Nachfrage konkretisiert er das:

Also ich glaube, dass, ähm (-), dass ich schon dankbarer bin für viele Dinge durch den Glauben. Ähm (-), weil mir das insgesamt dann hilft, irgendwie, Dinge auch ein bisschen manchmal zu

ignorieren. Und dann eher zu sagen, (-), ähm (-), ich sollte ja dankbar dafür sein und mich nicht irgendwie über Dinge aufregen, zum Beispiel, also dass das einem manchmal ein bisschen hilft (Interviewtext Benjamin, 431–434).

Es zeigt sich, dass Unterscheidungen in Bezug auf das Themenfeld Gefühl und Vernunft beziehungsweise Glaube und Vernunft im eigenen Glaubensvollzug bedeutsam sein können und gleichzeitig vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Diskurse verhandelt werden.

6.5.2.6 Religiosität als Alleinstellungsmerkmal

Unterscheidungen, die die gesellschaftliche Dimension in noch ausgeprägterer Form in sich tragen, sind solche, die auf sozialer Ebene wirksam sind. Unterscheidungen dieser Art lassen sich unter dem Titel »Religiosität als Alleinstellungsmerkmal« zusammenfassen. Sie geraten als ein weiterer Faktor des Prozessparameters Unterscheidung in den Blick.

Der Fokus liegt hier auf der Unterschiedenheit des religiösen Selbst in Bezug auf die Religiosität anderer. Diese Unterschiedenheit wird in verschiedenen Zusammenhängen wahrgenommen, etwa im Feld der Sakramentenkatechese oder im Raum des Religionsunterrichts. Von einer ersten Erfahrung der Unterschiedenheit erzählt beispielweise Vincent in Zusammenhang mit der Erstkommunionvorbereitung.

Es war eher, also, wo es vor allen Dingen bewusst war, war als man dort (-), ähm, dass man eben als einer von wenigen sozusagen, dann früher selbständig gehen durfte, was eben (-), ähm, ja normal nicht so der Fall war. Und man dann eben zur Kirche gegangen ist für den Erstkommunion-Vorbereitungsunterricht. [Das heißt früher von der Schule gehen, oder wie?] Ähm, vom Hort [Ah, ja. Aha.] Ja, nach der Schule bin ich eben im Hort gewesen. Dass man halt (-) früher dann gehen durfte [Mhm.] selbständig, alleine. Die anderen, die dortgeblieben sind, das ist dann natürlich noch einmal eine Erfahrung (Interviewtext Vincent, 261–267).

Unterschiedenheit wird hier als Privileg erkennbar, den Hort früher verlassen zu dürfen. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem Orientierungsschema, eine neue Erfahrung machen zu können: die des selbständigen Agierens. Der Besuch der Erstkommunionvorbereitung ermöglicht Vincent einen Zuwachs an Eigenverantwortlichkeit und Selbstbewusstsein. Bedeutsam ist dabei eine zweite Orientierung: der Vergleich mit anderen, der in der Feststellung mündet, Teil einer Minderheit und damit in irgendeiner Form aufgrund der formalen Religionszugehörigkeit besonders zu sein.

Tim macht eine ähnliche Erfahrung:

Da ist glaube ich. Ich weiß nur, wir sind da ähm (--). Das Witzigste, was ich weiß, ähm (--). Ich war alleine auch wieder da aus meiner Grundschulklasse, bei der Erstkommunion, weil (--) der Rest hatte irgendwie nicht, oder hatte wo anders. Genau und (--) die Kirche ist eigentlich genau in der gleichen Straße, wie meine Grundschule, war halt nur ein bisschen weiter vorne (Interviewtext Tim, 315–318).

In seiner Darstellung kommt Verwunderung darüber zum Ausdruck, dass er trotz unmittelbarer Kirchennähe der Einzige aus seiner Klasse ist, der an der Erstkommunionvorbereitung teilnimmt. Es liegt eine andere Erwartungshaltung zugrunde. Die

eigene Religiosität, die allein auf der Ebene der Teilnahme an der Erstkommunionvorbereitung festgemacht wird, fungiert in beiden Fällen als Alleinstellungsmerkmal und impliziert demgemäß eine Unterschiedenheit des Selbst von anderen in Form einer sozialen Zugehörigkeit.

In den meisten der gegebenen Fälle erfährt die Zugehörigkeit zum kirchlich-religiösen Feld durch den Eintritt in die Gruppe der Ministrant:innen und dem Verbleib in dieser Gruppe eine Steigerung. Im Rahmen der Firmvorbereitung findet Unterscheidung gegenüber anderen Jugendlichen demnach unter erweiterten Voraussetzungen statt. Sie bezieht sich nun nicht mehr im Wesentlichen auf die formale Zugehörigkeit, sondern geht einher mit einer emotionalen Gebundenheit an die Gruppe der Ministrant:innen, mit der detaillierten Kenntnis liturgischer Abläufe, einem vertieften Verstehen biblischer Texte und mit einer Selbstidentifikation als religiös.

Blöß, was ich schade fand, ist halt, dass viele (-) gleich schon so eines Vorurteils(-)haltung gegenüber Glauben der und Kirche hatten. Ähm (-), und (-) dass viele auch teilweise gar nicht so wussten (-), was sie unter (-) Kirche und Glauben verstehen sollten. Also einfach, weil (-) es (-) ihnen niemand wirklich beigebracht hat, oder weil halt (-), ja, weil es nie wirklich zum Thema wurde, vielleicht in der Familie, oder da, weil nie wirklich darüber geredet wurde. Und (-) deswegen (-), es war schon (-) auf der einen Seite natürlich ein bisschen komisch, weil man natürlich auch herausgestochen ist in der Gruppe, dann. Ok, weil man ist der einzige Ministrant und man ist der Einzige, der halt wirklich in der Kirche auch (-) eigentlich regelmäßig dabei ist (Interviewtext Madeleine, 270–277).

Alleinstellung wird hier an verschiedenen Orientierungsschemata vollzogen. Einerseits besteht das Schema, dass der Blick von außen auf die Kirche eher ein negativer Blick ist. Zum zweiten wird diesem Blick zugeschrieben, dass er mit Unwissenheit und Unkenntnis einhergeht. Und als wesentlicher Grund für diese Unwissenheit wird die familiäre Erziehung identifiziert. Das Engagement als Ministrant:in führt demnach zu einer Unterschiedenheit, die auf drei Ebenen wirksam ist: auf der Ebene der Haltung gegenüber Glaube und Kirche, auf der Ebene einer Vorstellung darüber, worauf sich Glaube und Kirche beziehen, welchen Bereich von Wirklichkeit sie abdecken, und auf der Ebene von spezifischem Wissen um Gehalte und Vollzüge. Die Feststellung dieser Unterschiedenheit mündet bei Madeleine in einem Wissen darum, dass ihr selbst in einem religiösen Raum, dem der Firmvorbereitung, ein Sonderrolle zukommt. Die Wahrnehmung bedarf keiner Revision der eigenen Haltung, ist aber Gegenstand einer Aushandlung und wird demgemäß in Kapitel 6.6.1 weitergehend thematisiert. In den Interviews zeigt sich aber auch, dass das Alleinstellungsmerkmal Religiosität nicht nur damit einhergeht, sich seines eigenen Expert:innenstatus gegenüber anderen bewusst zu sein, sondern ebenso damit, sich als nicht zugehörig zu erfahren. Welche Komponente dabei den Vorrang erhält, hängt maßgeblich von der Situation beziehungsweise dem Raum ab, in dem die Exklusivität des Eigenen erlebt wird. In kirchlichen Räumen ist Religiosität eher ein positiv konnotiertes Alleinstellungsmerkmal und kann so auch gegenüber anderen vertreten werden, in beispielsweise schulischen Räumen ist Religiosität allerdings eher negativ konnotiert und es erfordert Selbstbewusstsein, hier aus einer religiösen Überzeugung heraus zu argumentieren. Leni beschreibt das eingehend an einer Debatte um Abtreibung im Religionsunterricht:

Ich weiß leider nicht mehr ganz genau, wann das war [Mhm.]. Aber (-) ähm, im Religionsunterricht haben wir mal, ähm, mit Abtreibung und (-), ähm, halt über solche Themen gesprochen. Und (-) wir wurden halt gefragt, ob wir abtreiben würden [Mhm.], theoretisch. Und es haben alle bis auf mich ›ja‹ gesagt [Mhm.]. Weil (-), ich finde nicht, dass ich einen strengen Glauben habe (-) und ich möchte auch nicht zu den (-) veganen oder vegetarischen Leuten zählen, die sagen, ›das ist Mord‹ [Mhm.] Aber ich finde: (-) Es ist ein (-) Lebewesen, das auch Gott erschaffen hat. Und (---) irgendwie, ich, ich finde, es gehört sich nicht. Klar, es ist schon blöd, wenn man vergewaltigt wird, zum Beispiel, und (-) schwanger wird, oder (-) jugendlich ist und schwanger wird. Aber (-) es ist eine Sache, die (---), die ich nicht so toll finde. Also (-) ich würde selber nie abtreiben, auch wenn ich jetzt erst bald sechzehn werde. Es ist ein bisschen (-) kritisch [Mhm.] (-) Weil (-), ich finde, dass jedes Lebewesen, oder jedes Lebewesen (-), ähm, verdient hat zu leben. Und (-) ja (-), war halt schon irgendwie komisch, da alleine zu stehen. Weil (-) die anderen alle abgetrieben hätten und (---) war schon unangenehm (Interviewtext Leni, 158–170).

In ihrer Begründung der eigenen Haltung gegen Abtreibung bedient sich Leni der Orientierungsschemata: Gewichtung der Geschöpflichkeit, die sich Gott verdankt, Werthaftigkeit von Anstand und Recht des ungeborenen Lebens. Gleichzeitig treten in der Abgrenzung der eigenen Haltung eher säkulare Orientierungsschemata hervor: Der moralische Diskurs um den Tatbestand des Mordes – säkular in der Szene der Vegetarier:innen und Veganer:innen verortet, und der Diskurs um tragische Spezialfälle von Schwangerschaft. Gerade die Orientierungsschemata der Abgrenzung machen deutlich, dass Leni nicht moralisch fundamental argumentiert, aber grundsätzlich gegen Abtreibung ist. Dass sie mit dieser Haltung, die andere nicht verurteilt und stark aus dem eigenen Empfinden heraus artikuliert wird, »alleine dasteht«, führt in eine tiefere Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen Haltung.

Während es für Leni unangenehm ist, sich in ihrer Positionierung im Religionsunterricht als alleinstehend zu erleben, artikuliert sich Stefanie in ihrer Haltung und ihrem Verstehen nicht öffentlich und erfährt dennoch in markanter Form, dass das Alleinstellungsmerkmal Religiosität für andere zum Anlass wird, sich über sie zu erheben. Stefanie eschauffiert sich im Religionsunterricht nicht lautstark, dennoch vom Lehrer bemerkt, darüber, dass dieser gesagt habe,

dass Jesus nicht Gottes Sohn ist (-) und dass er kein, ähm, nur ein Talent zum Beten hat (-) und (-), dass er nicht der Messias ist, sondern dass sie (-), ähm, Evangelisten gedacht haben, dass er der Messias ist (Interviewtext Stefanie, 155–157).

Wie ihre Mitschüler:innen schreibt Stefanie das von der Tafel ab, aber sie ist anderer Meinung.

Und, ähm, ja, also, ähm, (-), ähm (-), er hat das dann gemerkt, dass ich das nicht so toll fand [Mhm.] und danach habe ich dann, wurde ich dann doppelt ausgefragt, (-) also zweimal hintereinander. [Echt jetzt?] Mhm. Und hab dann auf beide Sachen eine vier bekommen (-), was eigentlich nicht gerechtfertigt war, weil ich besser war, als die, die danach ausgefragt wurde, wo das Thema aber das gleiche war, wie mein Thema. (-) Die hat eine eins bekommen (Interviewtext Stefanie, 167–172).

Stefanie spürt hier ein starkes Ressentiment gegen ihre, wie sie selbst sagt, »starke Religiosität« und erfährt Diskriminierung. Bedeutsam ist hier nicht die Unterschiedenheit, die sie in Bezug zu ihren weniger religiösen Mitschüler:innen erlebt, sondern die Unterschiedenheit, die sie zu einer religiösen Autorität erlebt, die Diversität in Bezug auf Orthodoxie nicht auszuhalten oder gar wertzuschätzen vermag und zu keinem konstruktiven Umgang damit findet. Dass die soziale Sanktionierung der Alleinstellung Gewicht verleiht und sie in ihrer identitätsstiftenden Funktion verstärkt, liegt nahe (siehe Karte Stefanie in Kapitel 6.5.1).

In Vincents Fall wird die identitätsstiftende Funktion von Alleinstellung vor einem anderen Horizont erkennbar. Hier ist es nicht die Anfeindung, sondern das Gefühl von Exklusivität, das Einfluss auf die religiöse Identität nimmt. Diese Unterschiedenheit, die Vincent, wie eingangs dargestellt, in der Teilnahme an der Erstkommunionvorbereitung erfährt, schreibt sich in seinem Fall biografisch fort. Sie führt ihn in die Frage, wie er sein weiteres Leben gestalten möchte. Allein die denkende Bezugnahme auf diese Frage markiert für ihn eine weitere Unterscheidung zwischen einer dezidiert christlichen Lebensplanung und einer nicht spezifisch christlichen Lebensplanung.

Und (-) natürlich stellt sich, stellt man sich natürlich auch selbst die Frage, was man dann, ähm, wie die weitere Berufung aussieht. Was möchte man dann im Leben machen? Das ist ja dann auch eine (-) Frage, die sich so vielleicht andere nicht stellen. Ähm (-), bei denen entwickelt sich die Lebensplanung so aus dem Alltag heraus. Aber (-) in diesem Sinne ist natürlich im Christlichen, vom Christlichen hergedacht (-), auch noch einmal, jetzt eher eine bewusstere Berufungsentscheidung, denke ich mal, zwischen Ehe und Familie, oder eben nach einer geistlichen Berufung (Interviewtext Vincent, 167–172).

Eine Unterscheidung, die die Religiosität in ihrer Wirkung als Alleinstellungsmerkmal verstärkt und mit der sich Vincent auseinandersetzt, ist die der Berufungsunterscheidung. Diese kann allgemein Bestandteil eines geistlichen Lebens sein, wird aber von der katholischen Kirche explizit auferlegt, wenn es darum geht, ob ein Junge oder Mann den Beruf eines Priesters ergreifen möchte. Vincent markiert dementsprechend Ehe und Familie auf der einen Seite und die geistliche Berufung auf der anderen Seite als zwei Pole von Berufung, die nicht miteinander vereinbar sind. Alleinstellung zeigt sich in diesem Zusammenhang als im kirchlichen System hochdotierter Wert. Dies schlägt sich nicht nur in der Notwendigkeit der Entscheidung nieder, sondern auch darin, dass die Entscheidung in dieser als besonders edel geltenden Form nur Männern möglich ist, und letztlich darin, dass diese sich im Falle einer Berufsentscheidung für das Priesteramt auf ein Leben in Alleinstellung, das heißt außerhalb familiärer Beziehungen und liebender Partnerschaft einlassen. Hier wird sichtbar, dass das Alleinstellungsmerkmal Religiosität in kirchlichen Kreisen Attraktivität genießt und als Ausweis eines besonders treuen und frommen Glaubens verstanden werden will.

An Stefanies und Vincents Fall wird offenbar, dass unabhängig davon, ob Alleinstellung als positiv oder negativ erlebt wird, die Wahrnehmung von Kirche Einfluss auf diese Unterscheidung zwischen sich und den anderen nimmt: Während im Fall Stefanie davon auszugehen ist, dass Ressentiments gegen gläubige Christen sich unter anderem aus einer kritischen Wahrnehmung von Kirche speisen, ist die positive Wahrnehmung von Alleinstellung im Fall von Vincent ebenso durch die Kirche beeinflusst.

6.5.2.7 Institution Kirche

Unterscheidungen in Bezug auf die Kirche als Institution sind auch in der Entwicklung der ministrierenden Jugendlichen bedeutsam. Nicht alle Unterscheidungen sind dabei zwingend kritischer Natur. An Benjamins Darstellung zeigt sich beispielsweise, in welcher Ambivalenz sich eine Haltung zur Kirche bewegen kann. Für die Kirche ist die Zusammenkunft von Menschen in seinen Augen konstitutiv.

Ähm (--), und ich glaube das [mit der] Gemeinschaft ist halt einfach, dass man Menschen trifft, mit ihnen reden kann, ähm (-), halt insgesamt, also ich glaube, eine Kirche würde nicht funktionieren, wenn man nicht mit anderen Leuten nicht so irgendwie feiern würde (Interviewtext Benjamin, 204–206).

Daran wird gleichzeitig das Orientierungsschema erkennbar, dass Kirche als die Institution wahrgenommen wird, die den Rahmen für den Austausch der Christ:innen untereinander schafft. Wie bedeutsam dieser Austausch für Benjamin ist, zeigt sich in Form einer Unterscheidung, die dem Feld Religion als Alleinstellungsmerkmal zuzuordnen ist:

Ähm (-), ja ich glaube, dass ähm (-), über (-) über viele Dinge, wo es, ähm, darum, wie lebt man seinen Glauben aus. Also, ich glaube, ich würde, ähm (-), insgesamt wissen glaube ich, doch ich glaube, es wissen viele Leute, dass ich recht, also, dass ich schon gläubig bin, aber, es wissen nicht so alle und ich würde es, glaube ich, jetzt nicht direkt Leuten erzählen. Ähm (-), weil da irgendwie schwer dann immer so ein wirkliches Gespräch stattfindet. Ähm, aber ich glaube, dass man mit Ministranten, die dann auch dieses Wissen und die auch, ähm, irgendwie (-), ähm, in der gleichen Situation sind, man viel besser einfach über Glauben und (-) wie man zum Glauben steht und ähm (-) besser darüber reden kann (Interviewtext Benjamin, 372–379).

Um über Glaubensthemen sprechen zu können, braucht es den geschützten Rahmen Gleichgesinnter. Das heißt nicht, dass Benjamin sich der Auseinandersetzung über den Glauben mit anderen entzieht – das wird im Zusammenhang mit Aushandlung deutlich –, aber die Gemeinschaft mit anderen Ministrant:innen, und damit die Gemeinschaft mit Jugendlichen im Raum der Kirche, ermöglicht ihm offenere Formen des Austausches. Kirche findet hier als positiver Horizont gegenüber anderen Gesprächs- und Gemeinschaftsformen Unterscheidung. Und gleichzeitig unterscheidet Benjamin Kirche auch vor einem negativen Horizont der Kirchenkritik.

Ähm (-- und irgendwann habe ich mich dann (--), mit (-), also irgendwann in der Gymnasium, so sechste, siebte Klasse (-), ähm (--), habe ich mich dann irgendwie mehr mit, ähm (-) der Kirche auseinandergesetzt und habe auch (-), ähm (-) ein paar Dinge gefunden, wo ich (-), also, hab dann auch ein paar Dinge gefunden, wo ich, also, hab mich dann auch ein bisschen kritischer mit der Kirche auseinandergesetzt (-) und mit Dingen, die ich jetzt irgendwie nicht so gut finde, insgesamt (Interviewtext Benjamin, 62–66).

Die Auseinandersetzung, die in der sechsten, siebten Jahrgangsstufe beginnt, bezieht sich auf die medial vermittelte Kirchenkritik im Zusammenhang mit der Missbrauchskrise. Kirche wird nun von Benjamin nicht mehr nur als positiver Raum der Gemeinschaft Gleichgesinnter wahrgenommen, sondern auch als defizitärer Raum.

Benjamin steht fortan in der Ambivalenz, den Nutzen und die persönliche Relevanz der Kirchengelundenheit und die als berechtigt wahrgenommene Kritik an der Institution miteinander vereinbaren zu müssen. Dass eine Unterscheidung im Hinblick auf die Missbrauchskrise bei Kindern und Jugendlichen durchaus auch auf anderer Ebene als der systemischen reflektiert wird, zeigt sich an den Ausführungen von Cecilia. Sie wird mit der Missbrauchsthematik konfrontiert, nachdem sie nach einer langen Phase der Abwesenheit von Kirche über engagierte Katechet:innen und Jugendliche erst im Rahmen der Firmvorbereitung wieder einen Zugang zu Kirche gefunden hat. Im Kapitel Verbindung am Textmaterial 6.4.1 verweist eine Textstelle auf eine ängstliche Disposition. Diese ist im Blick auf ihre Unterscheidung mit zu bedenken:

Genau, also diese Kinder, diese, ähm, als die Kinder vergewaltigt wurden von diesen (-) Priestern und so [Mhm.] (-) Also, das fand ich schon echt schlimm. Und ich dachte mir, kann das bei uns auch passieren? Weil wir haben, natürlich auch, ähm, ältere Männer und Frauen in unserer Kirche. Und ich dachte mir so »oh, mein Gott, sollte ich jetzt noch Ministrant sein?«, weil da kann ja praktisch jederzeit passieren bei mir (-) und da habe ich echt daran gezweifelt, ob das (-) warum Gott so etwas zulassen würde, dass (-) praktisch seine eigenen Männer jemanden (-) so verletzen. [Mhm.] (-) Das fand ich echt schlimm (Interviewtext Cecilia, 361–367).

Wo sie in einem intensiven Moment der Verbundenheit mit Gott zu der Gewissheit gelangte, dass Gott es nicht zulassen würde, dass ihr Leben fundamental aus den Fugen geriet (siehe Kapitel 8.4.1), erlebt ihr Gottesbild durch den Missbrauch, den die »Männer Gottes« begehen, nun eine schwere Erschütterung. Die markante Unterscheidung, mit der sie fortan umgehen muss, ist die zwischen einem guten Gott, der Menschen nur das zumutet, was sie auch bewältigen können, und einem Gott, der es zulässt, dass ausgerechnet die, die beanspruchen (und von denen beansprucht wird), in einer besonderen Nähe zu ihm zu stehen, Taten verüben, die in vielen Biografien keine Bewältigung finden.

Über die Missbrauchskrise hinaus finden in die Interviews Unterscheidungen im Hinblick auf die Kirche Eingang, die sich auf die Zeitgemäßheit kirchlicher Setzungen beziehen. Annika bringt diesen Aspekt nur hintergründig ein:

Ähm (-), ja und klar, im Bereich Kirche bin ich sehr zwiegespalten, weil ich einerseits (-), ähm, die Kirche schon eine tolle Institution finde, auch (-), weil natürlich auch die Kirche viel an (-), ähm (-), Hilfswerken und so (-) auch hat, unterstützt, wie auch immer, weil es eine tolle Gemeinschaft ist, weil ich auch die Seelsorge toll finde, und so weiter. Aber andererseits finde ich, ist es manchmal so ein veraltetes, konservatives, was auch immer, diskriminierendes Konstrukt, dass man sich denkt, das kann doch nicht sein. Also, wir leben doch nicht mehr im Mittelalter (Interviewtext Annika, 355–360).

Ihre Unterscheidung in positive und negative Anteile der Kirche ist eine Unterscheidung zwischen diakonischer und gemeinschaftlicher (Koinonia) Dimension von Kirche auf der einen Seite und dogmatischer Konstruktion und Rahmung auf der anderen Seite. Hier führen soziale Verdienste von Kirche einerseits und moralisch aufgeladene Grenzziehungen andererseits in eine Ambivalenz gegenüber der Institution. Die Kritik an den Grenzziehungen stützt sich dabei auf eine Unterscheidung von Mittelalter und Gegenwart. Als Orientierungsschema greift hier die Bedeutsamkeit der Anpas-

sung an den Entwicklungsstand einer Gesellschaft, der in einer Abgrenzung gegenüber dem Mittelalter als positive Weiterentwicklung gefasst wird und dem es deshalb Rechnung zu tragen gilt.

Auch Karoline geht in der Benennung besonders interessanter Themen im Feld von Kirche, Religion und Glaube auf das Regelwerk der Kirche ein. Ihr Interesse gilt hier der Diskussionswürdigkeit bestimmter Regeln.

Und so (--), das (-) ist jetzt ein Punkt, was ich wirklich nicht verstehe an der Kirche. Und zwar ich verstehe einfach nicht, warum (-) Frauen keine Pfarrer sein dürfen. Ich meine, wir haben hier eine (-) Pastoralreferentin. [...] Und (--) sie predigt auch manchmal. Und ich glaube, das darf sie gar nicht. [...] Mein Gott, ich glaube (--), sie wäre ein besserer Pfarrer als es (--), die Hälfte von den Pfarrern ist. Und ich verstehe einfach (-) echt nicht. Weil, wenn sie will, soll sie halt. (-) Also, ich weiß schon (-) Ja, es hat schon so seinen Sinn, wir haben es mal in Reli gelernt. Ich habe es wieder vergessen, weil es einfach nicht sinnvoll für mich war. Aber (--) ich finde, diese Regel ist einfach (-) schon viel zu altmodisch und absolut nicht mehr welt(-)aktuell und einfach nur weltfremd. Und auch, dass Pfarrer nicht heiraten sollen. Also, klar für die Familie ist das scheiße, wenn (-) der Vater, der die ganze Zeit im Gottesdienst ist, an Weihnachten und Ostern. Aber (--), wenn er damit klarkommt, soll, ja, soll er halt machen. Ich glaube, da (-) wird jetzt (-) Gott keinen Schreikampf bekommen, wenn ein Pfarrer Kinder hätte (Interviewtext Karoline, 491 ff.; 496 f.; 501–509).

In diese Textpassage findet eine Vielzahl von Unterscheidungen Eingang. Es wird unterschieden zwischen den Befugnissen von Pastoralreferent:innen und Priestern, zwischen Regelungen, die man verstehen kann, und solchen, deren Sinn sich einem auch mit Erklärung nicht erschließt, zwischen altmodischen und aktuellen Gehalten, zwischen eigenverantworteter Lebensgestaltung und der Pflicht zum Zölibat und zwischen dem Anspruch Gottes und dem Regelwerk der Kirche. Die Unterschiedenheit der Befugnisse wird anhand der Orientierungsschemata »Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit« und »Qualität des kirchlichen Handelns« beurteilt. Die Beurteilung von Regelungen vollzieht sich an den Orientierungsschemata »weltliches Sinnverstehen« und »weltliche Passung«. Die Präferenz einer eigenverantworteten priesterlichen Lebensgestaltung orientiert sich an dem Willen des Einzelnen und an seiner Gestaltungsfähigkeit. Die Unterscheidung schließlich zwischen dem Anspruch Gottes und dem der Kirche mündet in übergeordneter Weise bereits in einer Aushandlungslogik, die in Kapitel 6.6.1 nähere Betrachtung findet.

6.5.3 Übersicht Unterscheidung

Definition

Die Unterscheidung ist ein Prozessparameter der religiösen Aneignung. Sie fungiert als Orientierungsrahmen zwischen einer Phase der Privatheit von Religiosität und einer Phase des Bewusstseins sozialer Zugehörigkeit durch Religiosität. Unterscheidung orientiert religiöse Diskrepanzerfahrungen und die Wahrnehmung der eigenen Position im religiösen und im gesamtsozialen Feld.

Unterscheidung am Textmaterial

Themenfelder der Unterscheidung auf Textebene

- Individueller Zugang zu Religiosität
- Leben und Tod
- Formen der Praxis
- Formen der Auseinandersetzung
- Glaube und Vernunft
- Religiosität als Alleinstellungsmerkmal
- Institution Kirche

Themenfelder

Unterscheidung am Bildmaterial

Themenfelder der Unterscheidung auf Bildebene

- Ebenen der Wirklichkeit
- Lebensbereiche
- katholisches Christsein – Nicht-Christsein
- Zugehörigkeit – Alleinsein

Prägnante Orientierungsschemata

Gegensätze, die zur Orientierung genutzt werden:

Anpassung – Erhalt; Anspruch Gottes – Regelwerk der Kirche; Diakonie – Dogmatik; Familie – Schule – Kirche; Gott als strafender Richter – Gott als liebender Begleiter; Gotteswille – Menschenwille; Grundschule – weiterführende Schule; Immanentes – Transzendentes; Irdisch – Himmlisch; Kirchlicher Sozialraum – Freundschaftsgefüge – reflexiver Raum; Lebensweltorientierung – Sakraler Zugang; Mittelalter – Gegenwart; Modern – Traditionell; Nutzbarmachung – Passives Konsumieren; Oberflächliche Thematisierung – Auf das Subjekt bezogene Thematisierung; Positive Anteile – Negative Anteile; Praxis – Denken; Tod – Schlaf; Übernommene Religiosität – Erarbeitete Religiosität; Außerkirchlich – Kirchlich

Diskurse

Anpassungsfähigkeit und -bereitschaft der Kirche; believing-without-belonging-Diskurs; Glaube und Vernunft; Heterodoxie und Orthodoxie; Demografischer Wandel; Fehlbarkeit der Kirche; Inhaltliche Bestimmung von Klerikalität; Legitimation des kirchlichen Lehramtes; Legitimation von religiöser Autorität; Missbrauch in der Kirche; Religion als Schulfach; Religiöser Wahrheitsanspruch; Religiöse Suche; Zugehörigkeit zur Kirche

Gegenstände Entstehung der Welt; Klusteraufenthalt; Muslimische Mitschüler:innen; Predigten; Religiosität der Religionslehrerin/ des Religionslehrers; u.v.m.	Tätigkeiten nachträgliches Er-gänzen; hervorheben; Bedeutung reflektieren; ehrenamtlich engagieren; auseinandersetzen; gewichten; Begren-zungen vornehmen; priorisieren	Räume Familie; Gemeinde; Ministrant:innen Wall-fahrt; Religionsunter-richt; Rorate-Messe; Gottesdienst; Sakra-mentenkatechese; Sternsingen; Schule; Trauerräume	Vermittler:innen Eltern; Familie; Gemeindemitglieder; Katechet:innen Öffentlichkeit; Peers; Priester; Religionsleh-rer:innen; Schule
--	--	--	---

6.6 Aushandlung

Die Aushandlung ist ein Prozessparameter der religiösen Aneignung. Sie fungiert als Orientierungsrahmen zwischen einer Phase des Diskrepanzerlebens und einer Phase der Neupositionierung. Aushandlung orientiert innere und äußere Tätigkeiten der Neugestaltung und identitätsstiftende Setzungen. Aushandlung ist in Abhängigkeit von Unterscheidung zu denken. Konkret wird diese Abhängigkeit dadurch, dass Aus-handlung sich immer auf Unterscheidung bezieht. Denn was Unterscheidung erfährt,

<https://doi.org/10.14361/9783838475515> <https://www.inlibra.com/de/page/sgb> - Open Access - 

bedarf in den meisten Fällen einer Auseinandersetzung und einer Neupositionierung. Die Neupositionierung erfolgt bereits dadurch, dass die Aushandlung erfolgt. Sie muss nicht mit einer Veränderung der eigenen Positionalität einhergehen, sie kann auch einfach in der Einordnung der eigenen Position in ein umfassenderes oder differenzierteres Ganzes gegeben sein als zuvor.

Wie schon in Bezug auf Unterscheidung verweisen auch in Bezug auf Aushandlung Text- und Kartenmaterial auf Ähnliches: Die Orientierungsschemata, anhand derer Aushandlungen erfolgen, werden auf beiden Ebenen durch die eingesetzten Aushandlungstechniken offenbar. Der Blick richtet sich in diesem Kapitel dementsprechend wie in keinem anderen auf Tätigkeiten, die die Aneignungssubjekte vollziehen und durch die Aushandlung erfolgt. Sie ist in den Interviews allein auf der Ebene kognitiver Tätigkeiten beschränkt.

6.6.1 Aushandlung am Textmaterial

Weil Aushandlung als Orientierungsrahmen zwischen einer Phase des Diskrepanzerlebens und einer Phase der Neupositionierung fungiert, unterliegen solche Gegenstände der Aushandlung, bezüglich derer Unterscheidungen nicht allein zu einem höheren Bewusstsein gegenüber der eigenen Religiosität beitragen, sondern sich in einer Form auswirken, die eine Prüfung und möglicherweise eine Revision bisheriger Eintragungen erfordert. Aushandlungen werden dementsprechend in der Weiterführung von Unterscheidungen aus Kapitel 6.5.2 abgebildet. Ob eine Unterscheidung in eine Aushandlung mündet, hängt von den Prozessparametern Linearisierung, Vernetzung und Verbindung ab und ist somit von Fall zu Fall verschieden. Aushandlung wird im Folgenden aber nicht in ihrer Abhängigkeit von den genannten Prozessparametern analysiert, sondern in ihrer Eigengestalt anhand der ihr zugrunde liegenden Aushandlungstechniken. In den verschiedenen Feldern der Aushandlung zeigen sich jeweils unterschiedliche Techniken. Einzelne Techniken kommen dabei in mehreren Feldern der Auseinandersetzung zum Tragen. Um eine Anbindung an das Kapitel 6.5.2 zu gewährleisten, wird die Darstellung der Techniken anhand der gegebenen Unterscheidungsfelder vollzogen: In dem Feld »Individualität der Konstruktion« wird nur eine konstitutive Technik dargestellt, die des Eigendefinierens. Im Feld von »Leben und Tod« treten in den Interviews die Techniken des Hybridisierens, des Akzeptierens von Ambivalenz, des Eintragens eigener Vorstellungen und Wünsche in bereits vermittelte Gehalte und die Technik des Generalisierens hervor. Das Feld »Formen der Praxis« erfährt in dem gegebenen Kapitel keine weitere Berücksichtigung, weil die Unterscheidungen in diesem Feld keine Aushandlungen anstoßen. Die Technik des Nutzbarmachens, die im Feld »Formen der Auseinandersetzung« aushandelnd eingesetzt wird, ist als Spezialform der Technik des Eintragens zu sehen. Eintragungen erfolgen hier in Verbindung mit einer Nutzenorientierung. In dem Feld »Glaube und Vernunft« können im Wesentlichen zwei Techniken genannt werden, die die Aushandlungen orientieren: Die Technik des kategorischen Entscheidens und die Technik des Rationalisierens. Letztere stützt sich oftmals auf die Operation der Trennung, aber beispielsweise auch auf die Operation der Verbindung. Operationen stellen dabei technisierte Handlungen dar. Während Aushandlungstechniken abbilden, wie, das heißt auf welche Weise Aushandlungen vollzogen werden, sind Operationen als Werkzeuge zu verstehen, die die Anwendung einer Technik vorbereiten. Im Feld von »Religiosi-

tät als Alleinstellungsmerkmal« sind verschiedenen Aushandlungstechniken wirksam: die Technik des Abgrenzens, die sich der Operation des Abwertens oder der Operation des Erhebens bedient, die Technik des Generalisierens und die Technik des Akzeptierens von Ambivalenz sowie die Technik des Felderforschens. In den Aushandlungen von Thematiken, die sich in dem Feld von »Kirche als Institution« bewegen, kommen erneut die bereits aus anderen Feldern bekannten Techniken kategorisches Entscheiden und Akzeptieren von Ambivalenz zu Geltung. Darüber hinaus findet das Rationalisieren in dem Sonderfall der Technik des Minderns von kirchlicher Autorität Eingang in das Feld. Eine spezifische Aushandlungstechnik ist hier zudem in dem Generieren von Hoffnung gegeben. Alle genannten Techniken finden im Folgenden durch eine Veranschaulichung an dem Textmaterial Konkretion.

6.6.1.1 Individualität der Konstruktion

Die Unterscheidung einer übernommenen Religiosität von einer eigenständig erarbeiteten Religiosität ist in vielen Interviews eine motivationale Größe, die jeglicher Aushandlung vorgreift und ihr zudem Legitimation verleiht. Insofern sind alle im Folgenden dargestellten Aushandlungen mehr oder minder von dieser Unterscheidung beeinflusst. In Kapitel 6.5.2 wird sie an Aussagen von Tanja konkretisiert. An ihrem Fall zeigt sich nun auch eine ausgewiesene Technik der Aushandlung unter der Zielsetzung einer eigenständig erarbeiteten Religiosität: das Eigendefinieren.

Und (-) ich habe halt meinen Weg gefunden und mir Definitionen gemacht. (-) Und (--) jetzt gerade bin ich, glaube ich, in dem Moment, dass ich gut damit bin, mit der Definition, die ich gefunden habe. Ja (Interviewtext Tanja, 409–411).

Das Eigendefinieren in Tanjas Fall besteht aus der Auswahl und Bündelung von religiösen Gehalten zu einem subjektiven Relevanzsystem, das als Rahmen für die eigene (religiöse) Lebenshaltung herangezogen wird. Tanjas Definition umfasst biblisch rückgebunden die Aussage, dass Gott a priori ein guter Gott ist, dass dies aber nicht gleichzeitig bedeutet, dass auch das Geschehen in der Welt gut ist. Zudem findet in Tanjas Definition das Gebot von Selbst- und Nächstenliebe Eingang (vgl. Interviewtet Tanja, 428–433).

In der Mehrzahl der Fälle werden Eigendefinitionen nicht wie hier zu einer Essenz verdichtet. Sie zeigen sich dann in einem weniger distinguierten Maß von Definiertheit und sind eher impliziter Bestandteil von Erzählungen.

6.6.1.2 Leben und Tod

Aushandlungen in dem Themenfeld Leben und Tod gehen aus den in diesem Feld gemachten Unterscheidungen hervor. In Kapitel 6.5.2 werden identifiziert: die Unterscheidung einer irdischen Dimension der Lebenswirklichkeit und einer himmlischen Dimension der Lebenswirklichkeit, die Unterscheidung von menschlichem und göttlichem Einflussbereich und ebenso die einer Sphäre des Wissens und einer Sphäre des Nicht-Wissens. Darüber hinaus werden eigene Vorstellungen von vermeintlichen katholischen Lehrmeinungen und Lehren anderer Religionen unterschieden.

Im Fall von Jessica bezieht sich Aushandlung auf die letztgenannte Form von Unterscheidung. In Bezug auf ihre eigenen Vorstellungen dessen, was nach dem Tod geschieht, führt sie aus:

Also, ich stelle mir vor, wenn man stirbt, (--) ähm, ist dein (-) Körper, das stelle ich mir schon vor, wie es die katholische Kirche sagt, ist der Körper tot, aber deine Seele lebt weiter. Aber ich denke, dass die Seele irgendwo in ein anderes Leben kommt und deswegen gibt es auch so etwas (---), wie (-) ähm, Seelenmenschen, zum Beispiel, oder Menschen, mit denen du dich besonders gut verstehst, (--) weil sie (-) irgendwie dann (-) vielleicht (---) oder die halt auch älter sind, oder (-), jünger sind. Oder ich denke, dass deine Seele irgendwo wieder einen Platz findet und nicht (-) unnützlich irgendwo ist, sondern sie findet irgendwo einen Platz, wieder für sich, egal, ob es ein Tier ist, oder eines Menschen. (-) Und dann ist es, ich finde es aber irgendwie noch besser, wenn es anders ist wie wiedergeboren, weil du bist noch immer (-) da, aber du bist in einem anderen Körper. Doch es ist schon so, was Ähnliches. (--) Ähm (-) es ist eigentlich schon so, wie der Buddhismus. Aber (-), oder ich stelle mir auch vor, dass du (---), ähm (-), also die Hölle, das stelle ich mir gar nicht vor. (-) Das stelle ich mir nicht vor. Ich denke, dass jeder in seinem Leben allein, wenn er etwas falsch gemacht hat (-) irgendwann, ähm, was, so ein bisschen karmamäßig [Mhm.], ähm, stelle ich mir das vor, dass (--) die, die ihr ganzes Leben (---) einfach nur in der Scheiße saßen (-), so (-) es ausgedrückt (---), die kriegen irgendwann auch was Gutes. Auch wenn es nicht so etwas Großes ist, aber es wird (---), es kommt. Und die, die ihr ganzes Leben (-) ein super tolles Leben hatten, die stolpern auch mal. Weil sonst wäre es doch irgendwie, irgendwann ungerecht (Interviewtext Jessica, 378–394).

Die Aushandlung besteht in Form eines Hybridisierens. Sie vereint als solche die als christlich identifizierte Vorstellung des Weiterlebens der Seele und als buddhistisch identifizierte Vorstellungen von Karma und dem Fortbestand der Seele in einem anderen Lebewesen. Jessica generiert also keine völlig voraussetzungslose Vorstellung von dem Geschehen nach dem Tod und von der Logik, die diesem Geschehen zugrunde liegt, sondern bedient sich der Bilder, die sie aus dem Christentum und dem Buddhismus kennt. Die Hybridisierung umfasst dabei nicht allein das Zusammenführen entsprechender Gehalte, sondern auch den Ausschluss von bestimmten Vorstellungen. Jessica lehnt beispielsweise die Vorstellung von Gott als auch strafenden Richter vehement ab. Im Zusammenhang mit Hybridisierungen tritt offen zu Tage, dass das katholische Lehrgebäude nicht als verbindlicher Rahmen der Aushandlung fungiert. Dies ist bei Jessica trotz der wiederholten Bezugnahme auf ihr Katholisch-Sein der Fall (das Adjektiv katholisch findet an 51 Stellen Eingang in ihre Erzählung). Jessicas Aushandlung in Bezug auf das Verstehen von Tod und einem Leben nach dem Tod ist eine rein kognitiv vollzogene Aushandlung.

Auch Lenis Aushandlung bezieht sich in kognitiver Art und Weise auf die Thematik Leben und Tod. Sie fragt sich, ob ihre Vorstellungen sich mit dem decken, was als christlich definiert ist, und ob sie letztlich zum Christentum dazugehört und dazugehören will oder nicht. Die Auferstehung der Toten assoziiert sie mit einem permanenten Beobachtet-Werden durch Verstorbene.

Ich bin zwar schon zur Kirche hingegangen und habe auch (-) ä:h:m (-), beim Glaubensbekenntnis immer an die denken müssen und hatte wirklich dann Bilder vor Augen (---). Aber ich konnte in den Momenten irgendwie nicht glauben, dass die da oben sind und mir wirklich zuschauen. Also, manchmal hab ich schon das Gefühl beobachtet quasi zu werden [Mhm.], von denen. Aber (---) ja, also, in solchen Momenten waren dann doch meine Zweifel da (Interviewtext Leni, 76–80).

Diesen als christliche Lehrmeinung angenommenen Gehalt lehnt sie ab und diese Ablehnung wiederum bereitet ihr Bekenntnisprobleme:

Ich find's halt manchmal ein bisschen kritisch, also in meinen Augen, (-) ähm, das Glaubensbekenntnis aufzusagen, weil es halt Sachen gibt, an die ich nicht glaube im Glaubensbekenntnis, aber mitsprechen muss ich's ja (-) trotzdem (schmunzelt). Die ganze Gemeinde sieht mich, deswegen (Interviewtext Leni, 90 ff.).

Leni muss aushandeln, wie sie damit umgeht, dass sie dem Glaubensbekenntnis innerlich in Teilen widerspricht und gleichzeitig ihr Bekenntnis als Ministrant:in einer besonderen Form von Öffentlichkeit unterliegt. Sie kommt zu dem pragmatischen Schluss, das Bekenntnis trotz ihrer Zweifel mitzusprechen. Die zugrunde liegende Aushandlungstechnik des Akzeptierens von Ambivalenz vollzieht sich in Abwägung verschiedener Handlungsoptionen unter Vorzug von Pragmatik vor Gesinnung. Obwohl in diese Aushandlung Lenis Erfahrung von dem Tod ihrer Großeltern Eingang findet, orientiert diese die Aushandlung nur mittelbar.

In Madeleines Fall schlägt sich die konkrete Erfahrung des Todes einer Oma unmittelbarer in der Aushandlung nieder:

Und (-), ja ich würde schon sagen, also so im Nachhinein habe ich da schon gemerkt (-), vor allem, wenn andere von ihren Omas erzählt haben, was die halt mit ihnen gemacht haben, dann (-) war schon irgendwie, also (-), ja(-), so eine Art Leere. Und es tat schon weh, weil ich halt wusste, ja, okay (-), meine Oma ist eben nicht mehr da. Ich kann nichts (-), ähm, ja, mehr mit, mit ihr machen. Und (-) aber es hat mir dann schon ein bisschen Trost gegeben, dass ich weiß, okay, sie ist (-) in guten Händen, also sie ist (-) von Gott eben behütet. Und (-), also es ist, sozusagen (-), sie ist nicht für immer weg und es ist nicht ins Ungewisse. Also schon (-) auf der einen Seite ins Ungewisse, weil ja noch niemand von uns (-), das erlebt hat. Aber sie ist nicht für immer von der Bildfläche verschwunden, sozusagen (Interviewtext Madeleine 223–230).

Diese Reflexion wird insofern durch den Rahmen der Aushandlung orientiert, als dass sie die Integration eines nachträglich empfundenen Verlusts, nämlich des Verlusts der Möglichkeit einer Beziehung zu der Oma, mit der Vorstellung über den Verbleib der Oma beschreibt. Die Vorstellung, dass die Oma von Gott behütet ist und dass dies die Form des Weiterlebens nach dem Tod darstellt, eröffnet Madeleine die Möglichkeit, den Verlust der Oma nicht als endgültigen Verlust zu begreifen. Die Aushandlung erfolgt hier weder hybridisierend noch abwägend, sondern als Eintragen eigener Vorstellungen und Wünsche, in die zuvor von der Mutter vermittelte Vorstellung von einem Weiterleben nach dem Tod bei Gott im Himmel. Diese Eintragung führt zu keiner Revision einstiger Vorstellungen, sondern verstärkt und präzisiert diese. Sie stellt dementsprechend keine Aushandlung auf inhaltlicher Ebene dar, wohl aber eine auf emotionaler Ebene: Die eigene Traurigkeit und ein vermittelter Gehalt werden in einer Logik zusammengeführt, die Hoffnung und somit einen Umgang mit der Situation ermöglicht.

Auch Samuel nimmt eine persönliche Eintragung in die von seinem Opa vermittelte Vorstellung eines Lebens nach dem Tod, in dem man sich wiedersieht, vor. In die Vorstellung des Opas bringt Samuel seine Ängste und sein Bedürfnis nach Sicherheit

ein. Das geschieht bereits in der Gesprächssituation mit dem Opa im Auto, aber auch immer wieder neu in der Auseinandersetzung mit dem Tod:

Ja, schon, doch. Also grad in Bezug auf Tod würd ich sagen, hat es ziemlich viel geändert. Es hat dem so eine gewisse Sicherheit gegeben und (-), an was man glaubt, am Tod und was einem glaubt, also, was danach halt ist ähm (-). Irgendwie hat es da ein bisschen die Angst genommen. Also natürlich kommt die Angst immer wieder hoch dann und (-). Aber man kann sich irgendwie besser damit abfinden. (-) Ähm (-). Und im Glauben (-) eigentlich auch schon so, dass man sich einfach drauf verlassen kann, so ein bisschen (-), dass man (-). Man kann es sowieso nicht steuern, dann kann man sich einfach bloß drauf verlassen, so (-) und das Beste hoffen (Interviewtext Samuel, 309–315).

Die durch das persönliche Eintragen vorgenommene Aushandlung zwischen Traurigkeit und vermittelter Vorstellung wird in einer Generalisierung weitergeführt: In Situationen, in denen eine Kontrolle des Geschehens nicht möglich ist, ist eine Resignation in Angst nur eine Option neben dem Vertrauen auf Gott. Aushandlung zeigt sich in der gegebenen Textpassage demnach auf zweifacher Ebene: auf der Ebene von Trauer und Haltlosigkeit angesichts des Todes und auf der Ebene von Kontrollverlust und Angst im Allgemeinen. Mit dem persönlichen Eintragen der situativ erlebten Gefühlsdimensionen in den von dem Opa vermittelten Glaubensgehalt und dem generalisierenden Übertragen des Aushandlungsergebnisses auf eine allgemeinere Ebene finden zwei voneinander unterschiedene Aushandlungstechniken Anwendung.

6.6.1.3 Formen der Auseinandersetzung

In dem Feld »Formen der Auseinandersetzung« führt eine Unterscheidung im Fall von Cecilia in eine Aushandlung. Sie beschreibt unterscheidend, dass der Religionsunterricht und die Art der Vermittlung von Gehalten im Religionsunterricht für sie wenig ergiebig seien und dass sie eine ganz andere Vermittlung und einen ganz anderen Zugang zu Gehalten im Raum der Ministrant:innen kennengelernt habe. Die Aushandlung von Seiten Cecílias besteht darin, einem ursprünglich abgelehnten Gegenstand, nämlich dem der Auseinandersetzung mit der Bibel und Themen des Glaubens, schließlich doch Bedeutung beizumessen. In diesem Zusammenhang erzählt sie von einer ehrenamtlichen Erwachsenen in der Gemeinde

Die hat mir dann irgendetwas in der Bibel erklärt, was ich dann richtig gut verstanden habe. Und da dachte ich mir (-) ›oh mein Gott, ich verstehe es: (-). [Mhm.] Und so (-), ich weiß jetzt, was er damit gemeint hat. Es ist nicht einfach nur Worte, die irgendjemand vor 5 000 Jahren gesagt hat (-), vor 2 000. (-) Und ja, genau. [Mhm.] Und das fand ich dann. (-) Das war so Erkenntnis (Interviewtext Cecilia, 257–261).

Ausschlaggebend dafür, dass die im Rahmen der Firmkatechese angewandte Form der Auseinandersetzung im Gegensatz zu der Form der Auseinandersetzung im Religionsunterricht überraschend Relevanz erfährt, ist in Form eines Verstehens von Bedeutung (für das eigene Leben) gegeben. Aushandlung erfolgt hier in einer persönlichen Gesprächssituation. Es ist davon auszugehen, dass die Vermittlerin eine Erklärung der Bibelstelle vornimmt, die Bezug auf etwas nimmt, das für Cecilia in der Situation persönlich relevant ist. Letztlich ist für die Wirksamkeit der Form von Auseinander-

setzung mit dem Glauben das Verstehen von Bedeutung ausschlaggebend und damit verbunden die Erfahrung einer persönlichen Bedeutsamkeit. Die Aushandlung erfolgt hier anhand der Technik des persönlichen Eintragens, wobei die erlebte Bedeutsamkeit in gewisser Weise auf eine Form des Nutzbarmachens verweist: Das Verständnis der Bibelstelle ist für Cecilia persönlich bedeutsam, es hat einen Nutzen für sie.

Diesem Typ der Aushandlung ist im Feld »Formen der Auseinandersetzung« auch eine Passage aus Benjamins Interview zuzuordnen: Der Religionsunterricht bietet auch ihm zunächst keine befriedigende Form der Auseinandersetzung mit dem Glauben. Wie Cecilia macht er die Erfahrung, dass die Form der Auseinandersetzung mit dem Glauben in der Gemeinde für ihn weit bedeutsamer ist (vgl. Stegreifskizze und z.B. Interviewtext Benjamin, 82–85). Ursächlich ist dafür seiner Meinung nach, dass sich die Gestaltung des Religionsunterrichts überwiegend an der Mehrheit der Jugendlichen in der Klasse orientiert – einer Mehrheit von kirchenfernen Jugendlichen. Es ist das Ergebnis einer Aushandlung, dass er dem Religionsunterricht dennoch etwas abgewinnen kann:

Also, ich glaube dadurch, dass ähm (-) im Religionsunterricht gar nicht mehr so viele Leute sind, die wirklich (-) gläubig sind und die wirklich in die Kirche gehen, ähm (-), ist es für mich immer so ein bisschen ein Gegenpol der, dass man sich eben mit den kirchlichen Fragen auseinandersetzt, ähm, aber eben ganz andere Meinungen sieht, also wie eben nicht zum Beispiel eben, wenn man in die Kirche geht. Ähm (-), da sind und dass man eben die verschiedenen Meinungen sieht (-), ähm (-) und sich dann auch mehr damit auseinandersetzt. Das war, glaube ich, auch ein Punkt (-), wo man sich darüber mit der Kirche auseinandergesetzt hat (Interviewtext Benjamin, 270–276).

Hier besteht Aushandlung in Form eines Nutzbarmachens insofern, als dass Benjamin das Vorhandensein einer konträren Perspektive im Religionsunterricht nicht rein negativ bewertet und sich aus der dort gebotenen Form der Auseinandersetzung zurückzieht, sondern dass er sie als Gelegenheit versteht, sich in eine Selbstreflexion in Bezug auf seinen Glauben und auf sein Verstehen von Kirche zu begeben.

Während Unterscheidungen in den Feldern »Leben und Tod« und »Formen der Auseinandersetzung« sich auf sehr unterschiedliche Aushandlungsgehalte beziehen, lässt sich in der Aushandlung in den Feldern »Glaube und Vernunft«, »Religion als Alleinstellungsmerkmal« und »Kirche« besonders gut nachvollziehen, worin sich die Aushandlungstypen unterscheiden: Hier ist der Gegenstand jeweils klar umrissen oder aus dem öffentlichen Diskurs bekannt und allein die Art des Umgangs mit dem Gegenstand unterscheidet sich.

6.6.1.4 Glaube und Vernunft

Aushandlungen im Feld von Glaube und Vernunft sind beispielsweise bei Annika, Benjamin und Julia in Form kategorischen Entscheidens gegeben. So entscheidet Annika grundlegend, dass ihr Glaube keiner vernünftigen Begründung bedarf:

Ganz einfach, ich brauche keine Begründung. [Mhm.] Ähm (-) deswegen fällt es mir eig, es ist für mich einfach selbstverständlich. Und ich habe auch (-) beschlossen, ich versuche nicht, das zu begründen. [Mhm.] (--) Eben auch, weil es irgendwie (-), ähm (-), schön ist, zu glauben und (--), na ja, es heißt ja auch glauben und nicht wissen. Ähm (-), und, man muss es einfach glauben und ohne Erklärung hinnehmen (Interviewtext Annika, 331–335).

Benjamin nimmt ebenfalls eine Setzung vor. Diese eröffnet der detaillierten Aushandlung des Verhältnisses von Glaube und Vernunft im Unterschied zu Annikas Setzung allerdings einen Raum. Seine Setzung besteht in der Aussage, dass Glaube und Vernunft sich prinzipiell vereinbaren lassen.

Ähm, ja, ähm (--), also ich glaube, dass, ähm (-), das schon, also ich glaube, es ist möglich, das irgendwie zusammenzubringen. Aber, aber (--) manchmal merkt man, dass es da noch nicht so perfekt zusammenpasst. Und dass man dann irgendwie doch Zweifel hat, oder dass man doch (--). Ja, aber ich glaube, insgesamt ist das schon möglich, das auch zusammen zu bringen (Interviewtext Benjamin, 438–441).

Wie sich Glaube und Vernunft vereinbaren lassen, bleibt weiter Gegenstand der Aushandlung, aber das »Ob« ist von Benjamin bereits ausgehandelt. Weder Annika noch Benjamin geben explizit Einblick, welche Prozesse zu ihren Setzungen führen, offenkundig ist aber, dass es sich um willentliche Setzungen handelt. Annika will glauben und akzeptiert daher eine Diskrepanz zwischen Wissen und Glaube vorbehaltlos. Benjamin möchte ebenso glauben, ist dabei aber bereit, seinen Glauben auch von der Vernunft herausfordern zu lassen. Er negiert die Gefahr eines möglichen Glaubensverlusts durch seine Setzung der prinzipiellen Vereinbarkeit.

In einer weiteren, davon unterscheidbaren Form nimmt Julia eine Setzung vor, die ihr im Zugang zu Auseinandersetzungen in dem Themenfeld Orientierung verschafft. Sie schreibt grundlegend ihrem Fühlen in Glaubensdingen ein hohes Maß an Bedeutung zu.

Ich bin eher eine Person, die auch eher ihrem Bauchgefühl nachgeht. [Mhm.] Ähm (--), und, wenn man der Vernunft nachgehen würde, würde man ja immer sagen: „Ach, das gibt es doch nicht und so. Es gibt doch gar keinen Gott, oder sowas, also.“ Aber, ähm, ich bin mir da eben ganz sicher. Ähm (--), aber ja denken – es macht für mich einfach nur Sinn. Und auch von den Gefühlen, es hat halt bei mir viel mehr mit Gefühlen zu tun. Ähm (-) und dann denke ich mir eben, dass es etwas gibt, da meine Gefühle darauf hinweisen (Interviewtext Julia, 299–304).

Hierin besteht ein kategorisches Entscheiden, weil es für Julia ausgeschlossen ist, in Momenten, in denen Vernunft und Gefühl oder Vernunft und Glaube in Konkurrenz zueinander stehen, der Vernunft die alleinige Deutungshoheit zuzuschreiben. Sie fasst ihre Gefühle als Instrument der Wirklichkeitswahrnehmung auf und in diesem Sinne kann eine Wirklichkeitsdeutung nicht im Widerspruch zu diesen erfolgen.

Eine weitere Aushandlungstechnik innerhalb des gegebenen Themenfeldes ist die des Rationalisierens. Wenden die Jugendlichen diese Technik an, dann bedeutet dies, dass sie Erklärungen dafür suchen, warum es für den Glauben sowohl die Vernunft als auch den Glauben braucht und inwiefern beide miteinander in Vereinbarung gebracht werden. Stefanie geht dabei im Folgenden nur auf die Vernunft ein.

Ähm, ich weiß nicht (-). Ich kann meine Eltern immer fragen (-) und besonders meine Mutter. [Mhm.] Und, ähm (--), ich weiß nicht, also (-), es ist einfach (--), es ist einfach, also [Es passiert einfach. Es klappt einfach.] Ja. (--). Also, manche Sachen muss man halt mit Vernunft machen, sonst (--). Ich meine ich kann jetzt nicht mit Emotionen sagen, was mir das jetzt sagen will, oder, bi (-), bis zu einem bestimmten Grad nicht. [Mhm. Mhm.] Ja (Interviewtext Stefanie, 336–340).

Die einseitige Thematisierung der Vernunft ist an dieser Stelle darauf zurückzuführen, dass Stefanie ihre eigenen Emotionen hinsichtlich des Glaubens nicht zur Sprache bringt beziehungsweise das emotionale Erleben von Glauben generell nicht thematisiert. Darüber hinaus scheint es für sie vorrangig relevant, die Bedeutung der Vernunft in Glaubensfragen zu rechtfertigen, was möglicherweise darauf schließen lässt, dass die Bedeutung von Gefühlen im Glauben für sie selbstverständlich und selbsterklärend ist. Die Rationalisierung besteht in ihrer Aushandlung darin, eine schlüssige Erklärung für die Bedeutung der Vernunft zu installieren.

Tims Aushandlung durch Rationalisieren vollzieht sich an dem Argument, dass die persönliche Erfahrung einen allzu limitierten Rahmen für das Weltverstehen setzt und der Rückgriff auf Erfahrungen anderer unabhängig von den jeweils überlieferten Erfahrungsgehalten eine Notwendigkeit darstellt.

Man glaubt halt, ähm beides, im Prinzip Leute, die so da waren, halt so Leute, die waren vorher im Prinzip da, dann haben sie es halt so aufgeschrieben und da sind halt Leute, die waren auch im Prinzip vorher da. Die haben mir das nie persönlich gesagt, so. Sondern es waren immer nur Leute, die weitererzählt haben und Sachen aufgeschrieben haben. Im Prinzip ist das ja ungefähr ähm das Gleiche, so. Mehr oder weniger, die Art und Weise so. Deswegen kann das für mich so nebeneinander existieren so. Ich glaube halt auf der einen Seite, dass Gott ähm (-), die Erde erschaffen hat, weil Gott hat ja den Leuten damals erzählt und dann hat er es aufgeschrieben. Bei (unverständlich) haben es ja auch Leute im Prinzip herausgefunden und erzählt, nur auf eine andere Art und Weise, so. Die haben halt sich eben keine Ahnung (-) die Erde angeschaut, wie sie sich entwickelt hat und dann sich so gedacht, ja, klar. Die anderen Leute haben es halt so direkt von Gott erfahren. Genau. [Mhm.] Deswegen sind es so zwei Sachen, die nebeneinander (-) existieren können, die eigentlich nicht viel mit Vernunft zu tun haben. Weil so, wenn man sich jetzt mal ganz normal so anschaut, so. Das eine, die haben da ihre Fakten, (unverständlich), die anderen haben einfach nur Leute, die irgendetwas erzählen. So, wenn man jetzt nur halt mit Vernunft, einfach nur mit diesem Blick darauf, würde man halt der Wissenschaft so glauben, so. Aber wenn man es sich so anschaut, so. Für mich sind im Prinzip alles nur Leute, die irgendetwas erzählen, das ich glauben soll. [Mhm.] Mir hat noch nie der Wissenschaftler erzählt, der es herausgefunden hat, so, ja die Erde Urknall und das Ganze. Genauso wie wenig mir der Mensch erzählt hat, dem es Gott damals erzählt hat, ja ähm, Gott hat die Erde geschaffen. [Mhm.] Das hat er mir erzählt. [Mhm.] So, das hat mir beides niemand erzählt. Vernunft (-), ich glaub Vernunft ist eigentlich da nicht viel mit drin, sondern es ist halt eher einfach so. Ja, ähm (-), ja, für mich herausgefunden, dass einfach für mich bei. beides für mich gleich gleichzeitig existieren kann. [Mhm.] In der Schule lerne ich halt so dass, das eine. In der Freizeit, oder quasi wo anders mach ich halt das andere, so. Das geht einfach beides für mich und ich glaube (-) Vernunft ist da nicht viel mit dabei (schmunzelt) (Interviewtext Tim, 410–432).

Die Mittelbarkeit, die sowohl in Bezug auf die Glaubensüberlieferung als auch in Bezug auf wissenschaftliche Erkenntnisse besteht, hat für Tim in beiden Fällen gleichermaßen einen defizitären Charakter. So ist es zunächst ein Ergebnis der Aushandlung durch Rationalisieren, dass eine vernünftige Haltung im Feld von Glauben und Vernunft nicht möglich ist, wenn man beiden Erfahrungsebenen, der der Glaubensüberlieferung und der der Naturwissenschaft, Bedeutung zuschreibt. Eine Lösung der Problematik nimmt Tim schließlich aushandelnd in Form einer Trennung von Einflussbereichen vor. Während die Schule den Raum eines wissenschaftlichen Zugangs

zur Welt darstellt, erfährt Tim in der Gemeinde einen gläubigen Weltzugang. Beide Ebenen des Weltverstehens sind auf diese Weise Bestandteil mittelbarer Erfahrung und lassen sich durch die konkrete Lebensführung als Lebensführung in beiden Bereichen vereinbaren. Tims Aushandlung vollzieht sich zusammenfassend also an der Technik des Rationalisierens durch die Operation der Trennung.

Auch Vincent vollzieht eine Aushandlung im Feld von Glauben und Vernunft durch das Rationalisieren. Er geht dabei auf die Bedeutsamkeit des Gefühls und der Vernunft im Hinblick auf die Vermeidung von defizitären Formen von Religiosität beziehungsweise im Hinblick auf die Entwicklung eines »reifen« Glaubens ein.

Ich denke, es braucht schon beides. Also (-), ähm (-), die Intention, die Intention des Gefühls, mit der man den Glauben hat, aber eben auch die (-), ähm (-), ja (-), Vernunft, mit der man das dann auch (-), ähm, erfasst. Ich denke, das ist beides (-) wichtig und gerade im Wechselspiel von beiden Komponenten (-), ähm, bildet sich dann auch ein, ähm, ernster, tiefer und frommer Glaube heraus. Ähm, wenn man allein mit dem Gefühl herangegangen wäre, kann er recht schnell erschüttert werden, bei (-), ähm, Theodizeefragen. Wenn man nur mit der Vernunft heran geht, dann droht das oftmals, (-), ja, recht intellektuell zu werden. Aber man (-), ich denke, der Mensch braucht, ja er braucht diese emotionale Komponente, ohne die ist er eben nicht ganz Mensch. [Mhm.] Insofern brauchen sie also auch beides im Glauben. Wechselspielig, voneinander (-), ähm, bildet sich dann so ein (-) reifer Glaube heraus. Das ist natürlich immer ein (-) Prozess, der immer weiter geht, weil man immer wieder neue Dinge findet (-), die einem emotional zusagen, weil man immer wieder neue Dinge lernt (-), mit dem Verstand (Interviewtext Vincent 537–548).

Die Bedeutsamkeit beider Komponenten, der des Gefühls und der der Vernunft, leitet Vincent letztlich daraus ab, dass sie wesenshaft der Gattung Mensch zugehörig und damit für diese auch relevant sind. Es schreibt beiden Größen eine je eigene Funktion im Glauben zu. Seine rationalisierende Aushandlung wird in der Operation der Trennung konkret.

Nicht trennend, sondern anhand der Operation Verbindung vollzieht Samuel seine Aushandlung durch Rationalisieren:

Für mich besteht Glaube, poah, schwierige Sache. (-----) Für mich besteht Glaube auch viel darin, Gefühle mit Logik zu erklären, muss ich ehrlich sagen. Zu erklären, warum jemand so fühlt, oder warum er sich dafür verantwortlich fühlt, oder warum er so fühlen sollte, ja (Interviewtext Samuel, 497 ff.).

Samuel schreibt Gefühlen und Vernunft gleichermaßen Bedeutung zu und dies, wie Vincent, aufgrund der Gegebenheit der beiden Dimensionen im Menschen. Gefühle und Vernunft werden dabei als durch den Glauben aufeinander bezogen wahrgenommen. Glaube ist für Samuel die Anwendung von Vernunft auf Gefühle. Daran zeigt sich, dass Glaube für Samuel in einem hohen Maß mit Handlungsorientierung einhergeht.

6.6.1.5 Religiosität als Alleinstellungsmerkmal

Die Aushandlungstechniken im Feld von Religiosität als Alleinstellungsmerkmal unterscheiden sich von den Techniken im Feld von Glauben und Vernunft. Weder die grundsätzliche Entscheidung, noch die Rationalisierung sind hier bedeutsam. Die

Aushandlungen in diesem Feld beziehen sich weitestgehend auch nicht auf Unterscheidungen im kognitiven Raum, sondern auf Unterscheidungen im interaktionistischen Raum und bedingen daher Aushandlungstechniken im Umgang mit sozialen Unterscheidungen.

Eine erste Technik der Aushandlung stellt in diesem Feld die des Abgrenzens dar. Karoline erzählt von der Begegnung mit nicht kirchlich sozialisierten Jugendlichen in der Firmvorbereitung und nimmt dabei eine stark wertende Haltung ein, die sie auch bereits in der damaligen Situation verortet.

Ähm, also ich glaube vor allem dadurch, also bei der Firmung habe ich mir, glaube ich, bei (-) fünf- undachtzig Prozent gedacht, ›was macht ihr hier?‹ Weil (-) ich habe (-), also (-), ich glaube, ich habe einen guten, eine gute Menschenkenntnis und ich. Bei denen habe ich wirklich mir gedacht, ›nein, glaubt das nicht einmal und ihr versteht auch nicht, warum wir das hier alles machen, und ihr macht es irgendwie‹. Also (-), zum Beispiel ein Mädchen, ich glaube (-) von den (-) sieben Firmvorbereitungen, die wir hatten, war sie einmal da. Aber dann bei der Firmung, wollte sie eine Fürbitte lesen und hatte das (-) glitzerndste Kleid im ganzen Raum an und war so ›hallo, hier bin ich‹. Und jetzt (-), ja (-), ich glaub, du weißt, was ich meine? (Interviewtext Karoline, 250–257).

Abgrenzung vollzieht Karoline an dieser Stelle anhand der Operation Abwertung. Die Überlegenheit in Bezug auf das Wissen um kirchliche Vollzüge und Gehalte mündet in dem Anspruch, dass alle Jugendlichen, die an der Firmvorbereitung teilnehmen, das Wesentliche zumindest inhaltlich verstehen. Die Unterstellung, dies nicht zu tun und gar nicht erst zu wollen, ist dabei nur vordergründig das Motiv für die Abwertung kirchenferner Jugendlicher. Das eigentliche Orientierungsschema, das der abwertenden Abgrenzung zugrunde liegt, wird in der Bezugnahme auf das Mädchen mit dem glitzernden Kleid erkennbar: Karolines Anspruch bezieht sich auf die Authentizität in religiösen Belangen. Sie heißt eine Teilnahme an der Firmvorbereitung und ebenso die Übernahme einer Sprecher:innen-Rolle für die Gemeinde dann nicht für gut, wenn sie nicht aus einem Interesse am Glauben beziehungsweise an einem religiösen Vollzug hervorgeht, sondern anderen Motiven, etwa der Selbstinszenierung, folgt.

Stefanie bezieht sich in ähnlicher Weise nicht auf die anderen Jugendlichen in der Firmvorbereitung, sondern auf andere Kinder und Jugendliche in der Gruppe der Ministrant:innen. Sie sieht sich auch innerhalb dieses Gefüges in einer Unterschiedenheit. Sie nimmt an, dass es in dieser Gruppe Ministrant:innen gibt, die andere Erfahrungen als sie machen, und vollzieht ein abwertendes Abgrenzen von diesen anderen anhand ihrer Betonung der Treue, der sie sich im Dienst am Altar verschrieben zu haben scheint.

Also, von einigen weiß ich, dass sie ähnliche Erfahrungen machen, oder (-), ja (-), in der Kirche, oder so (-) und, und von manchen (-) nicht, also (-), mit denen beschäftige ich mich auch nicht so viel, manche sind vielleicht auch noch zu jung. [Mhm. Ja, ja, klar, ja.] und nie da. [Ja.] (---) Das hat sich jetzt in Corona auch gezeigt, wer treu ist (Interviewtext Stefanie 213–216).

Die regelmäßige Anwesenheit ermöglicht es Stefanie, anderen Ministrant:innen einer bestimmte Art von Erfahrung zuzuschreiben, die ihrer Erfahrung entspricht. Sie orientiert sich dabei gewissermaßen an dem biblischen Gedanken, dass man den Glauben an seinen Früchten erkennt (Mt 7,16–18). In der Rede von der Treue kommt

dabei zweierlei zum Ausdruck: erstens, dass sich andere Ministrant:innen aus Stefanies Blickwinkel in einer defizitären Situation befinden und zweitens, dass sie selbst nicht nur in der Schule, sondern auch Kreis der Ministrant:innen als besonders fromm heraussticht. Daran wird deutlich, dass innerhalb der Technik der Aushandlung durch Abgrenzung die Operationen der Abwertung und der Erhebung von zentraler Bedeutung sind. Den Ausschlag dafür, dass erstere die bestimmende Technik in den vorangehenden Textpassagen darstellt, gibt die Zuschreibung von negativen oder nicht positiven Eigenschaften an andere. Werden hingegen Zuschreibungen von besonders positiven Eigenschaften in expliziter Weise an das Selbst gerichtet, wird von Aushandlung in Form des Abgrenzens durch Erhebung gesprochen. Beispielhaft zeigt sich diese Aushandlungstechnik an der Bezugnahme von Madeleine auf weniger gläubige Jugendliche, denen sie in der Firmvorbereitung begegnet. Von ihnen wird sie gefragt:

»Ja (-), du gehst da regelmäßig zur Kirche?« Und ich so »Ja, is ja. Also (-), ist mein Glaube, und ich stehe dazu und (-) ist ja nichts Schlimmes in die Kirche zu gehen«. Und (-) das war, eigentlich auch (-) beim Beichten hat man es dann gemerkt. Da kam über die Meisten so eine richtige Angst, aber dadurch, dass ich das von der Kommunion schon kannte, war es halt (-). Ja klar, man beichtet seine Sünden, aber (-) es frisst einen sozusagen niemand auf. Und (-) man hat schon gemerkt, dass da (-) relativ wenige (-) noch (-) aktiv im Glauben dabei sind oder dass (-) ihnen der Bezug teilweise fehlt zur Kirche (Interviewtext Madeleine 99–105).

Madeleine sieht sich gegenüber anderen in der Expert:innenrolle und erhebt sich dabei nicht in einem moralischen Sinn über die anderen, sondern schreibt sich eine privilegierte Position durch die Übernahme einer Art Führungsrolle zu. Obwohl davon auszugehen ist, dass auch andere eine Erstbeichte im Rahmen der Kommunionvorbereitung abgelegt haben, betont Madeleine ihre Souveränität gegenüber anderen Jugendlichen in diesem Bereich. Als Orientierungsschema tritt hier in den Vordergrund, dass Madeleines Expert:innenstatus sich nicht allein aus Wissen, sondern auch aus einem Gefühl heimatähnlicher Verortung im Raum der Kirche speist. Sie fühlt sich hier menschlich sicher und kann daher auch mit dem als besonders herausfordernd klassifizierten Gegenstand der Beichte selbstbewusst umgehen.

Leni schließlich vollzieht Aushandlung in Bezug auf die Diskussion um Abtreibung und ihrem Gefühl des Alleinstehens in einer generalisierenden Form des Abgrenzens. Sie erhebt sich dabei nicht über bestimmte andere Jugendliche, sondern Erhebung vollzieht sich in einem allgemeineren Sinn als Selbstermächtigung im Umgang mit anderen Meinungen.

Also, ich glaub, ich schau jetzt (-) inzwischen ein bisschen drüber hinweg. Weil, wir sind ja nicht mehr (-) im Kindergarten. Also, jeder hat ja seine eigene Meinung. Und (-) man muss ja nicht unbedingt (-) einer Gruppe (-), einer Gruppe an Leuten folgen, ähm (-), nur weil alle so denken und du anders denkst. Ähm (-) also, mir ist schon wichtig, dass ich meine eigene Meinung habe. Ähm, weil ich einfach nicht (-) mit Menschen verglichen werden möchte. Ich bin ich. (-) Und ähm (-) das klingt jetzt vielleicht ein bisschen (-) abstoßend, aber (-), wenn, ähm, es Leuten nicht passt, was ich (-) denke, was ich meine, oder (-), ja (-), zu dem, was ich mich äußere und wie ich mich äußere, dann (-) müssen sie ja nicht unbedingt mit mir reden. Ähm (-) weil (-), also, ich akzeptiere deren Meinung und wenn sie meine nicht akzeptieren, dann ist es halt so. Aber (-), grundsätzlich hoffe ich schon auf die Akzeptanz meiner Meinung [Mhm.], weil (-) mir das einfach wichtig ist. Und

(--), ja auch mein Glauben mir wichtig ist. Und (---) nur weil es ein Glauben ist, heißt das ja nicht, dass man keine verschiedenen Meinungen haben kann, also (-). Ja (Interviewtext Leni, 181–192).

Situationen wie die beschriebene Diskussion um Abtreibungen im Religionsunterricht lassen Leni ihrer Unterschiedenheit gewahr werden. Der Erfahrung solcher Unterschiedenheit begegnet Leni in Form einer Auseinandersetzung mit sich selbst. Dabei setzt sie ihr Anrecht auf Individualität in das Verhältnis zu dem möglicherweise bestehenden Anspruch anderer auf Konformität und erhebt ihr Anrecht über den Anspruch anderer.

Benjamin reagiert auf die Herausforderung einer Selbstpositionierung in Unterschiedenheit zu anderen weniger selbstreflexiv und haltungsgenerierend als pragmatisch. Eine Aushandlungsoperation, die er in Bezug auf Religiosität als Alleinstellungsmerkmal zur Anwendung bringt, ist die des Akzeptierens von Ambivalenz. Dabei bedient er sich der Operation der Trennung: Wie Tim einen Bereich des Wissens und einen Bereich des Glaubens trennt, so trennt Benjamin einen Bereich der gelingenden Kommunikation über den Glauben von einem Bereich, in dem eine solche Kommunikation nicht gewinnbringend erfolgt:

Ähm (-), ja ich glaube, dass ähm (-), über (-) über viele Dinge, wo es, ähm, darum, wie lebt man seinen Glauben aus. Also, ich glaube, ich würde, ähm (-), insgesamt wissen glaube ich, doch ich glaube, es wissen viele Leute, dass ich recht, also, dass ich schon gläubig bin, aber, es wissen nicht so alle und ich würde es, glaube ich, jetzt nicht direkt Leuten erzählen. Ähm (-), weil da irgendwie schwer dann immer so ein wirkliches Gespräch stattfindet. Ähm, aber ich glaube, dass man mit Ministranten, die dann auch dieses Wissen und die auch, ähm, irgendwie (-), ähm, in der gleichen Situation sind, man viel besser einfach über Glauben und (-) wie man zum Glauben steht und ähm (-) bessere darüber reden kann (Interviewtext Benjamin, 372–379).

Benjamins Aushandlung in Form einer Abwägung verschiedener Handlungsoptionen ist pragmatischer Natur und folgt der Technik des Anerkennens von Ambivalenz: Die Unterschiedenheit der Kommunikationsbedingungen unterliegt nicht einem Versuch der Überwindung oder der Unterwerfung beziehungsweise Handhabbarmachung, sondern wird in sich anerkannt. In der Folge dieser Anerkennung wird die Gestaltung der eigenen Lebens- und Glaubensrealität an ihr ausgerichtet, wobei Benjamin die Ambivalenz in Kauf nimmt, seine Religiosität nicht in allen Lebensbereichen frei zu artikulieren.

Ohne auf ähnliche Weise eine Trennung verschiedener Lebensbereiche zu vollziehen, ist die Anerkennung auch bei Leni von zentraler Bedeutung. In Bezug auf ihre Firmung erlebt sie die in der Stegreifzeichnung als »1/4« dargestellte Alleinstellung innerhalb ihrer Familie in dem Moment ihrer Firmung als besonders evident. Ihre Eltern, beide nicht gefirmt, treffen schon mit der Wahl ihrer Kleidung nicht den richtigen »Ton«:

Also, meine Eltern haben sich natürlich auch festlich angezogen, aber (--) eher so in schwarzen Klamotten, was ich schon ein bisschen komisch fand. Das war ja keine Beerdigung (lacht.) (Interviewtext Leni, 290 ff.)

Entscheidend aber ist, dass Leni in dem Moment ihrer Firmung die ganze Ambivalenz ihres Tuns vernimmt und diese Ambivalenz in voller Eigenverantwortung aushält:

Und (-) die Firmung selber: Ich saß da gar nicht bei meiner Familie. Ich saß vorne mit meiner Firmpatin und wir mussten, (-) ähm, nach dem Alphabet nach vorne (-), und ähm (-), halt wieder mit diesem Spruch irgendwas äußern. Ähm, (-) ja, es war (-) irgendwie (-). Es hat sich irgendwie belastend angefühlt, ähm, dieses (-) ich weiß grad, dieses Öl, ähm (-), auf die Stirn zu bekommen. Ähm (-), aber irgendwie auch (-) erlösend. Also (-), erlösend, weil ich halt dann gemerkt habe, ja ich (-) steh zu meinem Glauben so und ich (-) brauch des gar nicht mehr zu verstecken. Weil (-), ich hab das nicht wirklich versteckt, weil ich Ministrantin bin, aber (-). Mir gegenüber, glaub ich, hab ich des ziemlich lang versteckt. Und (-) Belastendes habe ich da schon empfunden, weil meine Eltern eben nicht gefirmt sind, meine Schwester sich nicht firmen möchte und (-). Ja, ich find des heute auch noch komisch, so die einzige von uns Vieren zu sein. Und (-) ich versuche schon manchmal meine Schwester umzustimmen, aber sie möchte ganz austreten. Deswegen (-), ja (Interviewtext Leni, 298–308).

Aushandlung vollzieht Leni hier im Tun: Im Empfangen des Sakraments trotz aller Unterschiedenheit, die nicht nur in Bezug auf die eigene Familie besteht, sondern auch darin, dass Leni bis zur Firmung selbst gar nicht mit sich im Reinen bezüglich der Fragen ist, ob sie nun wirklich dem christlichen Bekenntnis folgen möchte und kann. Die Aushandlungstechnik, die dem geschilderten Geschehen zugrunde liegt, ist die des Akzeptierens von Ambivalenz in Form eines bejahenden Annehmens und Aushaltens von Unterschiedenheit.

Auf die Überwindung von Ambivalenz zielt im Gegensatz dazu Vincents Aushandlungsprozess in Bezug auf seine Berufungsentscheidung, der zu dem Zeitpunkt des Interviews noch nicht abgeschlossen ist:

Ich suche natürlich dann auch das Gespräch mit dem Priester, ähm (-), lernst ihn besser kennen, unterhält sich da natürlich auch darüber. Das habe ich auch im Vorfeld vom Studium (-) dann gemacht. Ah, ich hatte auch einen in der Pfarrei, der bereits Theologie studiert hat [Mhm.], ähm (-), der mir dann, von dem her ich dann natürlich auch schon ein bisschen einen Einblick bekommen habe und der mich dann auch darin unterstützt hat, als ich, beschlossen hatte, ähm, Theologie zu studieren. Dass ich auch und allgemein mit, ähm, geistlichen Personen, ähm, ins Gespräch gekommen bin, mich informiert habe. Ähm (-), vorgestellt habe und na ja, in der Situation bin ich jetzt eben auch (-), ähm, ähm (-) in dieser Lage der Berufsunterscheidung, der jetzt erst einmal kommen muss, bevor man dann die Berufsentscheidung (-), ähm (-) ansteht. Insofern, so ist das Studium selbst erst einmal Gelegenheit, sich jetzt noch einmal tiefer damit zu beschäftigen, noch einmal tiefer einzugehen, weil man jetzt eben auch dadurch auch mehr Zeit hat, mehr Gelegenheit hat, sich damit zu beschäftigen (Interviewtext Vincent, 172–183).

Die Technik, der sich Vincent in der Aushandlung der Berufsunterscheidung bedient, ist die des Felderforschens. In der Kontaktaufnahme zu dem Priester wie in der Aufnahme des Studiums begibt er sich in das Feld, das den vermeintlich unbekannten Pol von Unterschiedenheit markiert: Das Feld der geistlichen Berufung – der Zugang zu der Realität einer Familie scheint demgegenüber geläufiger. Die Technik des Felderforschens bezieht sich dabei einerseits auf die Theologie und den Gegenstand des priesterlichen Lebens, andererseits aber auch auf die Wahrnehmung des Selbst in

dieser Auseinandersetzung. Die Technik des Felderforschens ist eine Technik, die eine formale Unterscheidung in eine persönliche Entscheidung führen und die Ambivalenz in der Frage nach Zugehörigkeit zu Menschen eines weltlichen Lebensvollzugs oder zu Menschen eines geistlichen Lebensvollzugs zumindest vorläufig reduzieren soll.

Schon in Kapitel 6.5 zeigt sich, wie oft Alleinstellung wahrgenommen wird und als wie bedeutsam sie sich in die religiöse Entwicklung einträgt. Im Zuge der Aushandlung in gerade diesem Feld ist festzustellen, dass die Jugendlichen Haltungen und Strategien erwerben, die sich zu Merkmalen ihrer jeweiligen religiösen Identität entwickeln. Dies ist insofern der Fall, als das Aushandlungstechniken, auch wenn sie vielfach sehr situativ Anwendung finden, doch auch als Allgemeinplätze fungieren. Die genannten Techniken sind operationalisierte Strategien und als solche ein habituel-ler Niederschlag der aktiven und reflexiven Entwicklung.

6.6.1.6 Institution Kirche

Schließlich liegen in einem Feld, das über den individuellen Sozialraum hinaus verweist, Unterscheidungsproblematiken vor, die Aushandlungen evozieren. Gemeint ist das Feld, in dem sich Kirche als gesellschaftliche Größe darstellt und von der Gesellschaft gleichermaßen in Haft genommen wird. Viele der Unterscheidungen, die sich aus negativen Bewandtnissen innerhalb der Kirche speisen, werden von den Jugendlichen mit Hilfe der bereits bekannten Operation der Trennung ausgehandelt.

Wie sich in Kapitel 6.5.1 zeigt, entspricht beispielsweise Annikas Unterscheidung in positive und negative Anteile der Kirche einer Unterscheidung zwischen diakonischer und gemeinschaftlicher (Koinonia) Dimension von Kirche auf der einen Seite und dogmatischer Konstruktion und Rahmung auf der anderen Seite. In Hinblick darauf, wie die negativen Anteile sich in ihrer Glaubensentwicklung auswirken, bilanziert sie:

Aber (-), das hat für mich nie den Glauben beeinflusst, weil ich sage auch (-) Glaube und Kirche sind irgendwie doch zwei verschiedene Dinge, und (-), ich will beide für mich behalten, aber ich (-), setze sie nicht gleich (-), ja (Interviewtext Annika, 360–363).

Die Trennung, durch die Annika die Aushandlung vollzieht, wie sie mit der Unterschiedenheit der Anteile umgehen solle, dividiert Glaube und Kirche auseinander. Annika ist sich im Klaren darüber, dass die Kircheng Zugehörigkeit keine notwendige Voraussetzung für den Glauben darstellt, dass sich der Glaube auch jenseits von Kirche konstituiert. Die Operation der Trennung ermöglicht Annika schließlich die für sie geradezu typische Aushandlung in Form eines kategorischen Entscheidens. Dabei ist eine freie Entscheidung für die Weiterführung einer Verbundenheit mit Kirche nur dadurch möglich, dass sie als vom Glauben getrennt betrachtet wird.

In ähnlicher Weise trennt Karoline zwischen dem Willen Gottes und dem Menschenwillen:

Also ich glaube (-), ich glaube, das ist halt einfach, das ist einfach (-) eine vom Mensch gemachte sinnlose Regelung, die ich glaube, Gott auf keinen Fall befürworten würde. Sagen wir es so (Interviewtext Karoline, 509 f.).

Sie bezieht sich hier auf die Regel des Zölibats, die es Priestern verbietet, eine Familie zu haben. Karolines Trennung ist insofern schärferer Natur als die Trennung, die

Annika vornimmt, weil sie den göttlichen und den menschlichen Willen zumindest in dem Punkt des Zölibats als konträr ansieht. Die Aushandlung der zugrunde liegenden Unterscheidung erfolgt dadurch, dass Karoline das ihr als Wertegerüst des Gottesglaubens bekannte Wertesystem dem Wertesystem entgegenstellt, das Kirche sich im Laufe der Geschichte selbst zugeschrieben hat. Diese Trennung offenbart nicht nur, dass Karoline feste Glaubensüberzeugungen hat und diese aus einer Orientierung an ihrem Gottesverständnis her ableitet, sondern sie verdeutlicht auch, dass eine mögliche Orientierung der Kirche und ihrer Systemik an ebendiesem Gottesverständnis für sie weder erkennbar noch nachvollziehbar ist. Die Aushandlung besteht in der Minderung der kirchlichen Autorität in Bezug auf die Auslegung und Ausgestaltung des göttlichen Willens. Die Aushandlungstechnik des Minderns von Autorität im Feld von Kirche stellt eine Sonderform der Aushandlungstechnik des Rationalisierens dar: Handlungen und Haltungen im Feld von Kirche, die dem als göttlich vermittelten Anspruch inhaltlich widersprechen, werden der Kirche in logischer Konsequenz als weltliches Defizit angerechnet.

Auch in Tims Fall erfolgt Aushandlung im Feld von Kirche als gesellschaftlicher Größe durch das Mindern kirchlicher Autorität, wobei Tim diese Minderung konkret auf die Form bischöflicher und priesterlicher Autorität bezieht. In seinem Fall sind die Missbrauchskrise und ihre Implikationen Gegenstand der Aushandlung.

Und auf der anderen Seite halt auch, ähm (--), mit, über die ganzen Leute, die halt (-) ähm, mit den ganzen Missbrauchsgeschichten, die halt da so (--). Denke ich da halt drüber nach, so (-) ja ähm (---), wenn die doch irgendwie immer, ähm, ich weiß nicht genau, wie ich sagen soll. Wenn die von jemand, der mit einem höheren Wert sozusagen Gott verkörpert, da eingesetzt wurden, wie können diese Leute dann so etwas machen? So, da denke ich mir (--). Da bin ich für mich dazu gekommen. Ja, die spielen einfach nur allen etwas vor, dass sie irgendwie an Gott glauben. Und da gehen ja sozusagen auch Menschen. Die Menschen sind ja auch immer nur Menschen und nicht ganz Gott, so. Menschen machen auch Fehler. (--). Ich mache teilweise auch Fehler, so. So denke ich mir halt, keine Ahnung (Interviewtext Tim, 508–515).

Tims Aushandlung umfasst zwei Aspekte: Einerseits ist die Minderung der bischöflichen und priesterlichen Autorität in einer scharfen Infragestellung der Qualität der Gottesbeziehung von Menschen gegeben, die Missbrauch zulassen und ermöglichen. Andererseits geht die Minderung der Autorität mit Güte und Nachsicht gegenüber diesen Menschen einher. Diese Abmilderung der Kritik zielt dabei allerdings nur sekundär auf die betreffenden Menschen und hat in erster Linie trennend zum Ziel, die Verantwortung nicht auf Gott selbst zu verschieben, sondern ganz im Bereich des Menschlichen zu belassen: Gott trägt das Potenzial für (derartige) Fehler nicht in sich. Ergebnishaft ließe sich Tims Aushandlung so fassen, dass der Anteil an Gott, der Bischöfen und Priestern (systemisch wesentlich auch von sich selbst) zugeschrieben wird, im Vergleich mit allen anderen Menschen nicht überzubewerten ist.

Andere Aushandlungstechniken in diesem Feld beziehen sich nicht auf das Abmindern von Autorität, sondern auf die Positionierung des Selbst in einem Feld, dem man selbst kritisch gegenübersteht. Eine Technik ist die des Generierens von Hoffnung. Diese Technik kommt in Tanjas Sprechen zur Anwendung:

Und (---) also ich zweifle ein bisschen an dem ganzen System. Aber ich denke, dass man da auch was (-) mal verändern könnte. Und wenn die Päpste (-) immer so alt sind, dann dauert das vielleicht halt ein bisschen. (-) Aber (---) ich glaube, es geht in die richtige Richtung, aber ich glaube, es geht ein bisschen langsam (Interviewtext Tanja, 366–369).

Trotz einer Rationalisierung im Blick auf die personellen Strukturen und deren Implikationen in Bezug auf die Wandlungsgeschwindigkeit der Kirche, gibt Tanja der Hoffnung Raum, dass sich die Kirche zum Besseren verändert. Die Hoffnung ermöglicht es ihr, mit Unterscheidungen im Feld von Kirche umzugehen. Sie spannt einen positiven gedanklichen Horizont auf, der Ausdruck ihres Wunsches ist, zu Recht an dem Glauben an das System Kirche festzuhalten. Dieser entworfene positive Horizont führt sie aber nicht in die Bequemlichkeit. Sie findet sich mit den Gegebenheiten der aktuellen Situation nicht einfach ab. Wenngleich sie auch nicht die Pflicht verspürt, etwas verändern zu müssen.

Also, wie ich mit, meinen Zweifeln umgehe, habe ich das Gefühl, ist (-), dass ich halt merke, dass ich mich ja auch irgendwie ein, einbringen kann. Ich, ich bin in der Jugend, ich bin ähm Oberministrantin und ich kann. Wir werden auch voll miteinbezogen in so Sachen. Und das, deswegen (-), denke ich, dass, habe ich da jetzt kein Problem damit, wenn die Kirche, die ganze Kirche, die große Kirche irgendwie, ähm, was macht, was mir vielleicht jetzt persönlich nicht so gut gefällt. Weil dann kann ich (-) das irgendwie ansprechen. Und bei einem neuen Gottesdienst irgendwie anders machen. [Mhm.] Ähm (-) und ich glaube, das hilft, mir und (-) ich denke mir auch, dann lebe ich halt in meinem Alltag (-) so wie ich den Glauben irgendwie verstehe und so, wie ich ihn interpretieren würde und ausleben will. Deswegen (-) ich bin nicht so sehr an die Kirche und an die Gottesdienste gebunden, dass ich sage, ich muss jetzt unbedingt da rein gehen und (-) genau diese Gottesdienste von unten her reformieren. Sondern ich denke mir dann, ich kann was tun und ich mach auch (-) so (-) wie es mir guttut, lebe ich auch meinen Glauben (Interviewtext Tanja, 372–383).

Diese Aushandlung zwischen kritischer Eigenaktivität und Annahme eigener Gestaltungsgrenzen, zwischen Machbarkeit und Unverfügbarkeit ermöglicht Tanja einen gesunden Umgang mit Kirche und Kirchenkritik. Sie setzt dabei den Fokus auf das eigene religiöse Wohlergehen. Diese Fokussierung kann als Ergebnis des Aushandlungsprozesses betrachtet werden: Die eigene Positionierung orientiert sich schlicht und ergreifend an dem, was dem glaubenden Selbst gut tut. Neben dem Generieren von Hoffnung ist also das Akzeptieren von Ambivalenz eine weitere Technik, den Unterschiedenheiten im Feld von Kirche aushandelnd zu begegnen.

Die kritische Auseinandersetzung von Benjamin mit der Kirche, die sich aus Anfragen im Rahmen des Religionsunterrichts und aus der Berichterstattung der Medien speist und die er diskutierend im Kreis der Familie und im Kreis der Ministrant:innen vollzieht, führt auch ihn in die Aushandlung.

Ähm (-) und (-), ja, habe dann, also habe dann auch mit (-) Leuten darüber geredet und habe dann aber auch irgendwie, ähm (-), immer noch die Näher, die Nähe immer noch zur Kirche gehabt und habe auch nie das Gefühl gehabt, dass es jetzt irgendwie, das ein Grund wäre, ähm, aus der Kirche raus zu gehen. (-) Ähm, eher ein Grund ist, die Kirche so zu ändern, weil das für mich schon (-) ein wichtiger (-) Punkt in meinem Leben ist, irgendwie ein bisschen (Interviewtext Benjamin, 66–71).

Er vollzieht diese Aushandlung in direkter Weise in Form einer Abwägung von Verbundenheit und kritischer Distanz. Dass er trotz kritischer Distanz Verbundenheit mit der Kirche wahrnimmt, ist ausschlaggebend für seinen Verbleib. Seine Aushandlung erfolgt auf der Ebene seiner Empfindung von Stimmigkeit und Authentizität und nicht auf der Ebene einer öffentlichen Positionierung zu oder gegen Kirche. Dass er sich der gesellschaftlichen Dimension von Kirche und seiner Entscheidung aber durchaus bewusst ist, zeigt sich in seinem Vorhaben, zur Veränderung der Kirche beizutragen. Die Aushandlungstechnik, die auf emotionaler Ebene ansetzt und hier zur Anwendung gelangt, ist erneut das Akzeptieren von Ambivalenz.

6.6.2 Aushandlung am Bildmaterial

Aushandlungen, die sich auf Textebene zeigen, schlagen sich nur teilweise auch im Bildmaterial nieder. Andererseits kommen in den Karten Aushandlungen zur Ansicht, die sich auf Textebene nicht als solche darstellen. In diesem Kapitel werden erstens Aushandlungen in den Blick genommen, die einen Bild- und Textbezug aufweisen. Die Darstellung dieser Aushandlungen erfolgt anhand der aus dem Textmaterial extrahierten Aushandlungsfelder. Zweitens finden in dieses Kapitel aber auch Aushandlungen Eingang, die allein auf der Bildebene Ausdruck finden. Ihre Darstellung orientiert sich an den Feldern, die in Kapitel 6.5.1 kategorisierend eingeführt sind. Die Aushandlungen werden erneut jeweils in Hinblick auf die Aushandlungstechniken untersucht. Die darstellenden Techniken erweitern das Verständnis von Auswertung um eine nicht-kognitive Komponente, während Aushandlung auf Textebene eng mit Reflexionen und Kognitionen einhergeht.

Nicht alle Aushandlungen, die auf der Textebene beschrieben werden, finden auch im Bildmaterial Abbildung. Es zeigt sich sogar, dass bestimmte Aushandlungsfelder, die sich im Text ausmachen lassen, im Bildmaterial keinen Niederschlag finden. Konkret handelt es sich hierbei um die Felder »individueller Zugang zur Religiosität«, »Formen der Praxis« und »Glaube und Vernunft«. Demzufolge werden nun der Reihe nach solche Aushandlungen am Bildmaterial dargestellt, die sich in den Feldern »Leben und Tod«, »Formen der Auseinandersetzung«, »Religiosität als Alleinstellungsmerkmal« und »Institution Kirche« beziehen.

6.6.2.1 Leben und Tod

Aushandlungen, die in dem Feld »Leben und Tod« von Jessica, Leni und Samuel auf der Textebene vorgenommen werden, finden sich auch auf der Bildebene wieder.

Jessicas Aushandlung auf Textebene folgte der Technik des Hybridisierens. Auf Bildebene stellt sich die Aushandlung an den Zeichenelementen 6,7 und E6 dar:

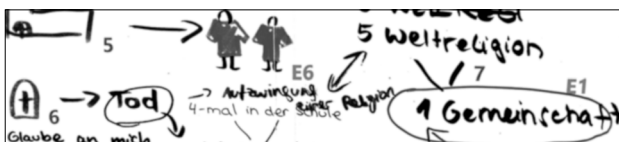


Abb. 33: Aushandlung durch Strukturieren [Jessica]

Die Aushandlung erfolgt hier mittels der Technik des Strukturierens, das heißt, dass über Pfeile und Verbindungslinien Beziehungen zwischen den Zeichenelementen her-

gestellt werden, die auf Zusammenhänge und innere Logiken verweisen. In der Ursprungszeichnung von Jessica besteht die Aushandlung zwischen dem Thema Tod und den Weltreligionen noch nicht, sie erfolgt erst durch die nachträgliche Ergänzung des Zeichenelements E6, das das Thema Tod und Weltreligionen in Beziehung zueinander setzt. Jessica bringt damit zum Ausdruck, dass sie in der Tradierung von verbindlichen Vorstellungen über den Tod (die christliche Vorstellung ist ihr als Lehre von Himmel und Hölle bekannt), die Gefahr des Aufzwingens religiöser Gehalte sieht. Diese Gefahr sieht sie nicht nur im Christentum gegeben, sondern auch in den Weltreligionen allgemein. Dies macht der Doppelpfeil deutlich.

Auf der Textebene setzt sie sich aushandelnd darüber hinweg, indem sie hybridisierend ihre eigene Vorstellung vertritt, auf Zeichenebene nutzt sie verbal die Technik des Abwertens, indem sie aushandelnd den negativ konnotierten Begriff des »Aufzwingens« wählt. Das subjektive Aushandeln eigener Vorstellungen von dem, was im Sterben und nach dem Tod geschieht, stellt für Jessica einen Akt mündiger Selbsterhebung gegen eine Form religiösen Zwangs dar.

In Lenis Karte erfolgt Aushandlung nicht anhand der Technik des Strukturierens, sondern in der Abbildung von Ambivalenz. In der nachträglichen Markierung der besonders bedeutsamen Stationen ihrer Entwicklung bündelt Leni zwei Elemente, die ursprünglich noch zwei unterschiedliche Gehalte abbildeten: die Grabsteine, die auf den Tod zweier Verwandter verweisen, und der Wegweiser, der versinnbildlicht, dass Leni wiederholt mit Glaubenszweifeln konfrontiert ist. Zwar rückt der Wegweiser auch auf Textebene bereits in die Nähe der Todes-thematik, weil Leni ihn fälschlicherweise als Wegkreuz bezeichnet, dennoch erfolgt eine dezidierte Verknüpfung der Elemente erst durch die ergänzte Markierung E5. Der Wegweiser in Verbindung mit dem Tod verdeutlicht, dass Lenis Glaubenszweifel in einem beträchtlichen Maß aus der Auseinandersetzung mit dem Thema Tod resultieren. Darüber hinaus wird in der Zusammenschau der Zeichenelemente aber auch sichtbar, dass das Thema Tod selbst als ambivalent wahrgenommen wird. Die Zweiseitigkeit des Wegweisers spiegelt so auch die Ambivalenz zwischen eigenen Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod und der vermeintlich christlichen Lehre, dass Tote auf Lebende aus dem Himmel herabblicken. Die zeichnerische Aushandlung folgt hier dem Aufzeigen von Ambivalenz.

Samuel macht ebenso bedeutsame Erfahrungen mit dem Thema Tod. Die Bewandnis, dass er als Kind auf mehreren Beerdigungen von Großonkeln zugegen ist, hebt sich gegenüber anderen Zeichenelementen in einer detaillierten Darstellung mehrerer Szenen ab. Es ist dargestellt, wie die Familie am Grab steht, dass Samuel sich auf den Großvater bezieht und schließlich, dass der Großvater auf Samuels Traurigkeit reagiert, indem er ihm von seiner Glaubensvorstellung von einem Leben nach dem Tod erzählt. Aushandlung erfolgt hier zeichnerisch an-

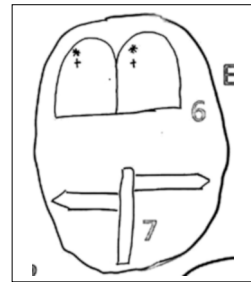


Abb. 34: Aushandlung durch Abbilden von Ambivalenz [Leni]

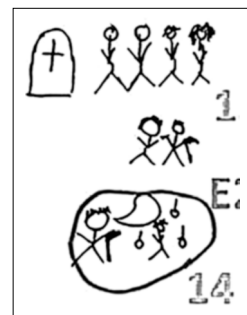


Abb. 35: Aushandlung durch szenisches Detaillieren [Samuel]

hand der Technik des szenischen Detaillierens: Erinnernte Szenen werden in ihrer Einzelheit dargestellt und verweisen so auf die Prozessualität des Erlebens von der Konfrontation zur Erklärungshilfe des Opas, die schließlich als bedeutsam markiert dem eigenen Aushandlungsprozess dienlich wird.

6.6.2.2 Formen der Auseinandersetzung

Im Feld »Formen der Auseinandersetzung« wird der Blick auf die biografische Karte von Cecilia gerichtet. In Cecílias Karte erfolgt die entsprechende Aushandlung im Feld von Formen der Auseinandersetzung durch das textliche Anreichern im Zwischenbereich der rot dargestellten Unterscheidung von einem religiösen Vollzug ohne Glauben (E2) bei der Erstkommunion und einem erstmaligen Verstehen von Glauben in der Firmenvorbereitung (E7). Die textliche Anreicherung, die hier von Bedeutung ist, ist die Ergänzung E3 in schwarzer Schrift. Sie expliziert, dass es die Formen der Auseinandersetzung sind, die zu einer veränderten Haltung gegenüber Religion und Kirche führen. Entscheidend ist hier die Entdeckung von persönlicher Relevanz des Glaubens, die die Aushandlungstechnik des Nutzbarmachens aus der Textebene aufgreift.



Abb. 36 Aushandlung durch textliches Anreichern [Cecilia]

6.6.2.3 Religiosität als Alleinstellungsmerkmal

Auch Benjamins Aushandlung, die auf Textebene in Bezug auf die Formen der Auseinandersetzung angeführt ist, schlägt sich im Kartenmaterial implizit nieder und zwar hier im Zusammenhang mit der Aushandlung im Feld von Religiosität als Alleinstellungsmerkmal. Benjamin erzählt davon, dass der Religionsunterricht ihm nur dazu dient, Reflexionsthemen für seine eigene Auseinandersetzung mit Glaube, Religion und Kirche zu sammeln, weil er dort überwiegend auf Jugendliche trifft, die sich nicht im Raum der Kirche bewegen. Aushandlungen konkreter Fragestellungen erfolgen dann im Kreis der kirchlich gebundenen Ministrant:innen, die Benjamin als Gleichgesinnte versteht. Diese trennende Unterscheidung zwischen den beiden Gruppen von Jugendlichen wird auf Textebene durch die Technik des Akzeptierens von Ambivalenz aushandelnd dargestellt. Auf Bildebene erfolgt diese Aushandlung in einer anderen Form und einseitiger: Hier ist es die Betonung der Gemeinschaft mit Gleichaltrigen, die durch wiederholtes Darstellen in den Zeichenelementen 7, 8 und E3 sowie E4 Gewicht erfährt. Die Aushandlung auf Bildebene löst die Unterschiedenheit der Gruppen einseitig auf, während im Text beide Gruppen mit einer je spezifischen Funktion für



Abb. 37: Aushandlung durch Vereinseitigen [Benjamin]

den eigenen Glauben versehen werden. Das lässt darauf schließen, dass der Religionsunterricht sich aufgrund Benjamins Nutzbarmachung zwar nicht negativ auf dessen religiöse Entwicklung auswirkt, dennoch dauerhaft eine Erfahrung des Alleingestellseins beinhaltet und weit weniger relevant ist als die positiv empfundene Gemeinschaft der Ministrant:innen.

Lenis Erfahrung von Alleinstellung erfährt demgegenüber weit größeres Gewicht. Sie ist mit ihr nicht nur im Religionsunterricht konfrontiert, beispielsweise im Rahmen einer Diskussion um Abtreibung, sondern auch innerhalb ihrer Familie, wie es sich deutlich in dem Erleben ihrer Firmung zeigt. Dass die Alleinstellungsthematik in ihrer Biografie den zentralen Gegenstand von Aushandlung darstellt, schlägt sich auch in ihrer Karte nieder. Viele der Ergänzungen in der unteren Bildebene greifen die Thematik auf:

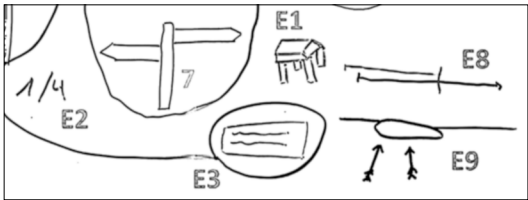


Abb. 38: Aushandlung durch Vereinzelung [Leni]

Der Ministrant:innenstuhl (E1), den Leni in jeder fremden Kirche sucht, um sich zu vergewissern, dass sie dort einen Platz für sich finden würde, der Schriftzug »1/4« (E2), der die Alleinstellung innerhalb der Familie versinnbildlicht, die Darstellung des Todes (E8), der nicht nur das Leben des zurückbleibenden Menschen durchkreuzt, sondern diesen auch in ein Alleinsein zwingt, und die Abbildung eines gewaltsamen Märtyrermordes (E9), der nur dadurch erfolgt, dass die jeweilige Person ihren Glauben in einer mehrheitlich religiös anders geprägten Gesellschaft lebt. Während Alleinstellung bildlich in der ursprünglichen Zeichnung keinerlei Ausdruck findet, tritt sie in der reflektierenden Ergänzung umso deutlicher hervor. Die zeichnerische Aushandlung durchbricht dabei die Anordnungslogik: Es ist nicht ein abstraktes Symbol, das sie abbildet, sondern es sind viele kleine Symbole, die sich auf unterschiedliche Räume der Auseinandersetzung und auf unterschiedliche religiöse Gehalte beziehen und in ihrer Anordnung im Gesamt destabilisierend wirken. Die Technik des Aushandelns besteht hier in einer Dekonstruktion durch Vereinzelung und bildet auf diese Weise die empfundene Ambivalenz, die als solche auf Textebene nicht gelöst wird, nahezu performativ ab.

Madeleine findet sich in einer fundamental konträren Situation zu der von Leni. Sie bewegt sich nahezu ausschließlich in katholisch geprägten Sozialräumen und kann sich durchgehend zugehörig fühlen. Auf Textebene erzählt sie von der Begegnung mit weniger religiös sozialisierten Jugendlichen, der sie sich aushandelnd in Form eines erhebenden Abgrenzens stellt.

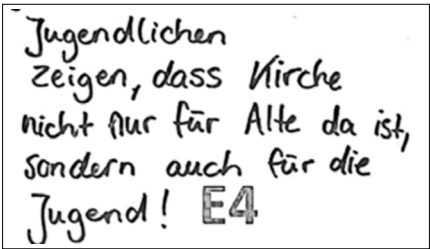


Abb. 39a: Aushandlung durch erhebendes Abgrenzen [Madeleine]

Auf Bildebene wird Alleinstellung in einer anderen Form verhandelt. Hier sind es die Schriftzüge im linken oberen Bildrand und im rechten unteren Bildrand, die als einzige eine Bezugnahme auf eine weniger oder nicht religiöse geprägte Umwelt erkennen lassen. Zum einem besteht eine selbst-appellative Aufforderung, ein vermeintlich jugendfernes Image von Kirche durch die eigene Aktivität zu beeinflussen. Aushandlung vollzieht sich innerbildlich in Form eines versprochenen Identifizierens mit Anliegen der Kirche und eines Gewichtens der eigenen Rolle und Verantwortung als Akteurin innerhalb des Feldes von Kirche. Die Alleinstellung erfährt demzufolge auch auf Bildebene eine Abgrenzung gegenüber Jugendlichen, die Kirche für sich (noch) nicht entdeckt haben, ebenso aber auch gegenüber einer älteren Generation Kirchenangehöriger. Darüber hinaus greift Madeleine auf Bildebene aushandelnd auf, dass sie durchaus um eine Wirklichkeit außerhalb ihrer Sozialräume weiß. Auch hier nimmt sie in abgrenzender Art und Weise Bezug auf diese Wirklichkeit. Die Erwähnung, dass sie aufgrund der weitgehenden Geschlossenheit ihres Systems nicht mit Kritik in Bezug auf ihren Glauben konfrontiert ist, verdeutlicht, dass sie die außerkirchliche Umwelt eher als kritisch gesinnt einschätzt. Der nahezu ausschließliche Bezug zu katholischen Sozialräumen markiert demgegenüber einen Schutzraum, der in der Abwehr einer möglichen gesellschaftliche Alleinstellung den Nutzen von Zugehörigkeit verstärkt.

Stefanie erfährt Alleinstellung in vielen Facetten, vor allem aber im Raum des schulischen Religionsunterrichts. Auf der Ebene des Textes kommt hier explizit keine Aushandlung zum Tragen, implizit macht sich aber eine deutliche Abgrenzung durch Abwertung vor allem gegenüber Religionslehrkräften, weniger gegenüber Mitschüler:innen bemerkbar. Auf Bildebene erfolgt Aushandlung in tilgender Form. Danach gefragt, welche Stationen für ihre Glaubensentwicklung besonders bedeutsam seien, kommt es zu einer umkehrenden Antwort von Seiten Stefanie, alle abgebildeten Stationen seien bedeutsam, außer die des gymnasialen Religionsunterrichts, dieser sei für den eigenen Glauben eigentlich nicht »so wichtig« (vgl. Interviewtet Stefanie, 250). Zeichnerisch erfolgt die Aushandlung in einer Markierung durch ein Minus (E1) und die Unterscheidung von Gymnasial- und Grundschulunterricht (E2). Obwohl die Erfahrungen im Zusammenhang mit dem gymnasialen Religionsunterricht in der Interviewerzählung einen bedeutsamen Raum einnehmen und sich in einer schutzbezogenen, abgrenzenden Haltung Stefanie niedergeschlagen zu haben scheinen, negiert diese ihre Bedeutung für ihren Glauben. Auf andere Weise negiert sie darüber hinaus auf zeichnerischer Ebene einen weiteren Alleinstellungsaspekt, den sie im Erzählen



Abb. 39b: Aushandlung durch Abgrenzen
[Madeleine]

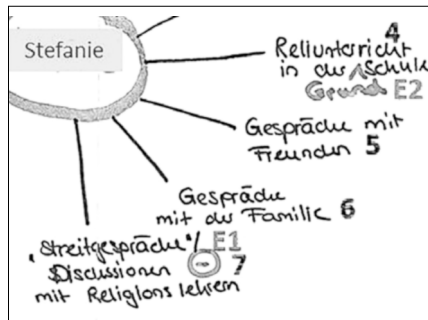


Abb. 40: Aushandlung durch Umkehren
[Stefanie]

zum Tragen bringt: die Glaubenshaltung anderer Ministrant:innen in ihrer Gemeinde. Möglicherweise sind Gespräche mit anderen Ministrant:innen unter dem Punkt »Gespräche mit Freunden« subsumiert, auffällig ist jedoch, dass weder der Ministrant:innendienst noch die Gruppe der Ministrant:innen in der biografischen Karte explizit Platz finden. Dieser Befund untermauert die These, dass Stefanie auf Erfahrungen in der Interviewsituation nicht eingehen möchte, die ihr religiöses Empfinden berühren, und deshalb auf der Ebene sozialräumlicher Akteur:innen verbleibt, die auf ihren Glauben Einfluss genommen haben oder nehmen.

Auch in Vincents Karte finden sich bis auf eine Verbildlichung keine Entsprechungen zu Aushandlungserzählungen auf Textebene. Diese eine Entsprechung im Feld von »Religiosität als Alleinstellungsmerkmal« wird im letzten Zeichenelement der Karte, dem Zeichenelement 13 abgebildet. Dazu erzählt Vincent:

Und zurzeit in der Pfarrei bin ich eben auch (-) Oberministrant geworden. Da (-), da habe ich jetzt inzwischen auch einige, ähm (-), Leute, mit denen man so gut befreundet ist. Denn die Jahre davor immer etwas, ähm (-), ja (-), mit dem Gemeinschaftlichen, mit dem Sozialen, ähm (-) doch nicht so (-), ja (-), vertraut war, ist es doch inzwischen, dass man, ähm (-), auch bewusst mehr Menschen kennen lernt im Studium, sowohl im Studium als auch in der Pfarrei, die den Glauben teilen. (-) Und das (-) trägt natürlich dann wesentlich auch (-) dazu bei, dass man sich dem Glauben noch einmal neu bewusst wird, dass man auch Menschen kennen lernt, mit denen man diesen Glauben teilen kann, mit denen man ihn mit ihnen erleben kann. Das denke ich auch noch einmal ein ganz wichtiges Erlebnis (-), das einem auch selbst, ähm, Sicherheit gibt. (-) Da entsteht, entwickelt sich dieser Glaube auch. Es ist doch ein, ähm (-), ja, sicherlich sehr beruhigender und, ähm, befriedig-, befriedigender, ähm (-) Moment, in dem man auch Menschen kennen lernt, die die gleichen Ansichten haben, wie man selbst, oder zumindest ähnliche Ansichten. Auch diesen (-) ähnlichen Glauben, ähm, Geschichte in Bezug auf den Glauben haben, (-) die, ähm vor ähnlichen Entscheidungen stehen und ja, mit denen man sich natürlich auch austauschen kann, mit denen man nicht eben immer nur diskutieren muss, wie das bisher in der Schule der Fall gewesen ist, sondern, mit denen man auch einmal über diesen (-) bloßen Prozessdiskurs hinausgehen kann, weil man einfach Ideale, den Glauben, gemeinsame Werte teilt. Genau. (-) Soweit dazu (Interviewtext Vincent 185–201).



Abb. 41: Beziehung statt Alleinstellung [Vincent]

In Kapitel 6.6.1 findet bereits Erwähnung, dass Vincent durch das Felderforschen im religiösen Raum eine Aushandlung in Bezug auf die wahrgenommene Ambivalenz zwischen weltlicher und geistlicher Berufung und Zugehörigkeit vollzieht. Die angestrebte Auflösung der Ambivalenz gelangt durch die verstärkte Kontaktaufnahme zu anderen in der Gemeinde und im Studium zumindest ansatzweise an ihr Ziel. Vincents Religiosität ermöglicht nun nicht mehr nur Alleinstellung, sondern auch unmittelbar erfahrbare Zugehörigkeit. Das Zeichenelement, das diese Erfahrung versinnbildlicht, stellt die Möglichkeit der Gemeinschaft im Glauben dar: Zwei Hände berühren einander unter dem Kreuz. Alleinstellung wird hier bildlich durch eine Geste von Beziehung aufgelöst. Die Aushandlung besteht letztlich in der Verlagerung der Mehrzahl der Lebensvollzüge in den religiösen Raum.

6.6.2.4 Institution Kirche

In einem letzten Feld, dem Feld von »Kirche als Institution«, finden Aushandlungen, die auf Textebene gegeben sind, in die Karten von Benjamin, Tanja und Tim Eingang. Schon im Zuge von Aushandlungen im Feld von »Religiosität als Alleinstellungsmerkmal« fungiert der Religionsunterricht als Raum, der eine kritische Außenperspektive auf die Kirche ermöglicht und der Benjamin auch in eine kritische Auseinandersetzung mit der Institution führt. Diese kritische Auseinandersetzung markiert gleichermaßen den Endpunkt in Benjamins Eingangserzählung und in seiner Ursprungszeichnung in Verlaufsform. In der Erzählung bilanziert Benjamin bereits aushandelnd, dass seine Verbundenheit mit der Kirche groß genug ist, um trotz eines kritischen Bewusstseins ihr gegenüber dort zu verbleiben. Hier ist es die Technik des Akzeptierens von Ambivalenz, durch die sich Aushandlung vollzieht. Auf der Bildebene zeigt sich das Aushandlungsgeschehen in Form einer Fortschreibung des Erfahrungsverlaufs. Zwar heben die Zeichen- und Textelemente E1 mit E4 auf keine singulären Erfahrungen ab, aber das ist auch für die originären Elemente 9 und 10 nicht der Fall. Entscheidend ist, dass Benjamin seine Darstellungslogik über die Kirchenkritik hinausführt und diese nicht länger den Schlusspunkt des Verlaufs markiert. Im Text lässt Benjamin das Vorhaben anklängen, sich selbst für eine bessere Kirche einzusetzen. Hierin liegt eine Parallele zu Tanjas Aushandlungsdenken. Auch sie nimmt die Ambivalenz, in der sie zur Kirche steht, an und hegt Hoffnung auf eine Minderung der Ambivalenz durch einen Wandel

der Kirche, an dem sie bereit ist, sich zu beteiligen. Dieses Aushandlungsdenken kommt in der Gestaltung ihrer Karte über die Zeichenelemente E1 mit E3 zum Tragen. Tanja ergänzt hier ihre Zeichnung um drei Elemente, in denen sie selbst gestalterisch tätig ist und Kirche eine Form verleiht, die sie als positiv empfindet: Es handelt sich um die Ausgestaltung einer Agapefeier, wie sie die Jugend regelmäßig vornimmt (E1), die ihren Abschluss in einem gemeinsamen Käsesessen findet (E2) und in der die Musik ein wesentliches Element darstellt (E3). Kirchenkritik, die sich bei Tanja nicht zuletzt auf die Ausgestaltung von Gottesdiensten bezieht, wird hier anhand der Techniken des Umkehrens und Detaillierens abgebildet. Ein positives Gegenbeispiel wird in einer detaillierten Form ausgestaltet und verweist damit implizit auch auf Formen, die weniger Anklang finden.

In Bezug auf die Missbrauchsthematik ist es alleine Tim, der eine zeichnerische Darstellung seiner Gedanken vornimmt. Das am rechten Bildrand isolierte Element 9 zeigt eine andere Form der darstellenden Technik des Umkehrens an: Benjamin bil-

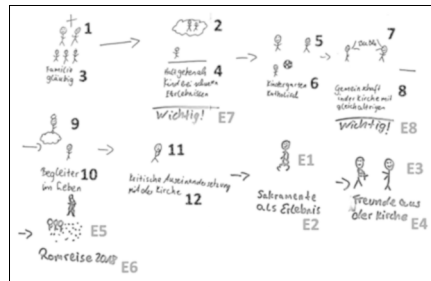


Abb. 42: Aushandlung durch Fortschreiben
[Benjamin]

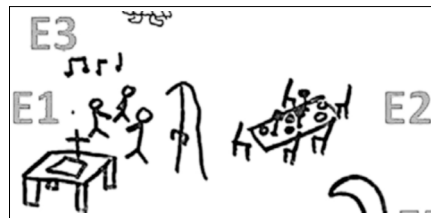


Abb. 43: Aushandlung durch Umkehren und
Detaillieren [Tanja]

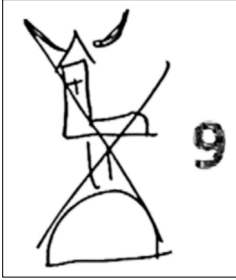


Abb. 44: Aushandlung durch Umkehren [Tim]

det hier einen Torso mit Hals ab, auf dem eine Kirche als Kopf sitzt, die durch zwei Hörner diabolisiert wird. Dabei spielt Benjamin auf Männer in der Kirche an, die sich in besonderer Form als Repräsentanten Gottes und eben der Kirche sehen und dabei dem Bösen Raum geben. Die Umkehrung besteht darin, dass Benjamin diese Symbolik durchkreuzt: Solchen Machthabern spricht er die Berechtigung ab.

Mit der Darstellung von Tim sind alle Aushandlungen auf Textebene, die in Kapitel 6.6.1 dargestellt sind und die eine Entsprechung in der biografischen Karte aufweisen, behandelt. Es wird dabei deutlich, dass viele versprachlichte Aushandlungen keinen Eingang in die Bildebene finden. Über die Gründe darüber lässt sich nur mutmaßen. Plausibel scheint es aber, dass in einer bildlichen Darstellung negative Aspekte und Diskrepanzerfahrungen ausgeklammert werden, um ein positives Ergebnisbild zu erzielen und die Linearsisierungslogik nicht zu durchbrechen (siehe Cecilia). Darüber hinaus erfordert die darstellende Umsetzung von Aushandlungen gerade in der Bildsprache ein gewisses Maß an Kreativität – Standard-Symboliken bilden selten komplexe Unterscheidungen und ihre Aushandlungen ab (siehe Benjamin). Und schließlich ist es auch möglich, dass Jugendliche versucht sind, den Einfluss von Diskrepanzerfahrungen auf ihre Entwicklung in einem Setting wie dem gegebenen zu negieren (siehe Stefanie).

Im Weiteren werden nun Aushandlungen abgebildet, die auf der Textebene keine explizite Entsprechung finden und sich aus den Unterscheidungen in Kapitel 6.5.1.2 von Ebenen der Wirklichkeit und von Lebensbereichen ergeben. Was im Hinblick auf die Religionszugehörigkeit in Kapitel 6.5.1.2.3 angeführt ist, hat demgegenüber mit dem Kapitel 6.6.2.3 bereits Eingang in das Aushandlungskapitel gefunden.

6.6.2.5 Ebenen der Wirklichkeit

In Bezug auf die Unterscheidung der Ebenen der Wirklichkeit lohnt ein neuerlicher Blick auf Benjamins biografische Karte. Die Unterscheidung besteht hier im Trennen eines irdischen und eines himmlischen Bereichs und kommt in genau zwei Zeichenelementen zur Anwendung, zum einen in Bezug auf die Ersterfahrung mit dem Tod (Zeichenelement 2) und zum anderen in Form einer Bezugnahme auf das Gefühl des kontinuierlichen Begleitet-Seins durch Gott (Zeichenelement 9). Dass die Trennung der Bereiche nur an diesen Stellen vollzogen wird, während alle anderen Zeichenelemente dem irdischen Bereich und hier vor allem der sozialen Interaktion verschrieben sind, kann als Ergebnis einer Aushandlung im Zeichen- und Denkprozess verstanden werden. Der Bereich des Himmels findet im Denken über die religiöse Biografie dann Eingang in die Vorstellung, wenn existenzielle Themen berührt werden. Im gemeindlichen Vollzug ist demgegenüber die zwischenmenschliche Interaktion von besonderer Bedeutung. Obwohl Benjamin

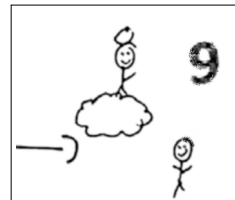
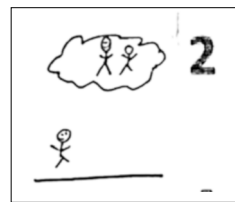


Abb. 45a–b: Aushandlung durch Identifizieren und Verallgemeinern [Benjamin]

um eine transzendente Ebene der Wirklichkeit weiß, ist diese in seiner Religiosität nur partiell bedeutsam. Aushandlung vollzieht sich hier in Form einer Wahrnehmungszuschreibung, wo die Wahrnehmung des himmlischen Wirklichkeitsbereichs für den Vollzug des Lebens und des Glaubens nicht unmittelbar nötig ist, wird sie auch nicht vollzogen. Es bedarf irdischer Wahrnehmungsanreize, um den Blick auf diese Wirklichkeit zu richten. Benjamin allerdings verallgemeinert das Wissen um die himmlische Ebene von Wirklichkeit, so bringt es das Zeichenelement 9 zum Ausdruck: Er weiß um eine allgemeine Präsenz Gottes, auch wenn sie sich nur selten situativ wahrnehmen lässt. Als Technik der Aushandlung fungiert hier das Identifizieren verschiedener Wahrnehmungsebenen und das Verallgemeinern von Wahrgenommenem.

Tanja identifiziert eine Eben der Wahrnehmung des Himmlischen ebenso in einer besonderen Situation. In ihrem Fall handelt es sich nicht um eine existenzielle Situation, sondern um die sakramentale Situation der Firmung. Hier haftet das Himmlische auch nicht der Gesamtsituation, sondern im Wesentlichen dem Firmspender an. Ob Tanja seine Autorität oder sein Wirken in der Vermittlung des Heiligen Geistes einer anderen Ebene von Wirklichkeit zuschreibt, bleibt dabei offen. Die Abbildung der himmlischen Wirklichkeit führt unabhängig von dem tatsächlich gemeinten Bezugspunkt in die Sakralisierung des himmlischen Bereichs. Die Aushandlung darüber, an welcher Stelle die himmlische Ebene Eingang in die Zeichnung findet und an welcher nicht, besteht in der Aushandlung in Form eines Sakralisierens.

6.6.2.6 Lebensbereiche

Neben der Unterscheidung von Ebenen der Wirklichkeit ist in den Karten auch eine Unterscheidung von Lebensbereichen wirksam, diese zeigt sich an den Darstellungen von Jessica und Tim. In Jessicas Fall lassen sich, wie in Kapitel 5.2.3 dargestellt, anhand der Ursprungszeichnung kirchliche (Sakramentenkatechese und Gruppe der Ministrant:innen) und alltägliche Handlungsräume (Familie und Schule) unterscheiden, wobei eine stetiges Abstrahieren in kognitive Handlungsräume erfolgt. Die in der Ursprungszeichnung unverbunden und scheinbar unstrukturiert angeordneten Zeichen- und Textelemente werden im Zuge der zeichnerischen Ergänzung durch Anreicherungen und Strukturierungen auf kognitiver Ebene miteinander in Beziehung gesetzt und erfahren dabei eine Aushandlung. In dem konkreten Feld von »Leben und Tod« wird dies bereits eingangs veranschaulicht, diese Form der Aushandlung der Bedeutung von Religion in den verschiedenen Handlungsräumen ist in dieser Karte aber allgemeiner Natur. Die Aushandlung besteht darin, die Isoliertheit einzelner Handlungsräume in eine gegenseitige Bezogenheit zu überführen. Die eigene religiöse Entwicklung folgt am Ende nicht mehr einzelnen Stationen, sondern bildet sich als Netz von Deutungen und Zugängen ab. Religiosität wird im Zuge dieser Aushandlung als Wahrnehmungs- und Deutungstechnik erkennbar, die eine besondere Form von Weltverstehen hervorbringt. Die Unterscheidung von Handlungsräumen erfährt auf kognitiver Ebene eine Relativierung: Einzelne Handlungsräume sind nicht in sich bedeutsam, sondern in der Beziehung, die sie im Gesamtgeflecht einnehmen.

Nicht in gleichem Maße allumfassend und doch vernetzend ist die Aushandlung, die Tim in seiner Karte mit Hilfe der Zeichenergänzungen vollzieht. Auch er bedient sich dabei der Techniken des Anreicherns und Strukturierens. Während der Freundschaftsraum in den kirchlichen Raum integriert wird, erfährt der schulische Raum zwar Ausdifferenzierung, verbleibt aber dennoch relativ unverbunden neben dem Be-

reich des Religiösen. Die Polarisierung erfährt dahingehend Gewichtung, dass ein als positiver kirchlicher Raum von einem für den Glauben nicht so bedeutsamen weltlichen Raum unterschieden wird. In dem weltlichen Raum finden Glaube und Religion zwar beispielsweise in der Begegnung mit Andersgläubigen in der Schule oder in der Berichterstattung über den Missbrauch durch Kleriker in den Medien Thematisierung, aber Tim findet sich in seiner Religiosität dort nur rudimentär verortet. Er nimmt in diesem Raum möglicherweise wie Benjamin nur Impulse auf, die er in das religiöse Feld einbringt, darauf deuten zumindest die Darstellung seiner Person im weltlichen Pol und der Verweis in Form eines Pfeils in den kirchlichen Handlungsraum hin. Aushandlung vollzieht sich hier also anhand einer Integration von Polen in einer grundsätzlichen Beibehaltung der übergeordneten Polarität zwischen einem kirchlichen und einem weltlichen Lebensbereich.

6.6.3 Übersicht Aushandlung

Definition Die Aushandlung ist ein Prozessparameter der religiösen Aneignung. Sie fungiert als Orientierungsrahmen zwischen einer Phase des Diskrepanzerlebens und einer Phase der Neupositionierung. Aushandlung orientiert innere und äußere Tätigkeiten der Neugestaltung und identitätsstiftende Setzungen.			
Aushandlung am Textmaterial Aushandlungstechniken auf Textebene • Eigendefinieren • Hybridisieren • Akzeptieren von Ambivalenz • Eintragen eigener Wünsche und Vorstellungen auch mit Nutzen-Orientierung • kategorisches Entscheiden • Rationalisieren • Abgrenzen • Generealisieren • Generieren von Hoffnung	Techniken	Aushandlung am Bildmaterial Aushandlungstechniken auf Bild-ebene • Anreichern • Strukturieren • Detaillieren • Verallgemeinern • Vereinzeln • Umkehren • Vereinseitigen • Fortschreiben	
Prägnante Orientierungsschemata Anrecht auf Individualität; Anspruch anderer auf Konformität; Bekenntnisformen; Gott ist a priori gut; Graduierung von Frömmigkeit; Machbarkeit und Unverfügbarkeit; Persönliches Wohlergehen; Qualität der Gottesbeziehung; Religiöse Rollen; Souveränität; Streben nach Reife; Trennung von Einflussbereichen des Religiösen; Verbindlichkeit des katholischen Lehramts; Voraussetzung für den Glauben Diskurse: Diskrepanz zwischen Glaube und Vernunft; Gefahr des Aufzwingens religiöser Gehalte; Inhaltliche Bestimmung von Katholizität und Kirchenzugehörigkeit; Streben nach Authentizität			
Gegenstände Individueller Zugang zu Religiosität; Leben und Tod; Formen der Auseinandersetzung; Glaube und Vernunft; Religiosität Konkret Anthropologie; Beichte; Bibel; Glaubensüberlieferung; Katholisches Lehramt; Lehren fernöstlicher Religionen; Priestertliche Lebensform; Sukzession; Werte; Wissenschaft	Tätigkeiten Siehe Techniken oben Konkret abgrenzen; abwerten erheben; dekonstruieren; eigendefinieren; eintragen; Kirchliche Autorität mindern; nutzbar machen; integrieren; strukturieren; tilgen; umkehren	Räume Familie; Gemeinde Gesellschaft; Gruppe der Ministrant:innen Religionsunterricht; Schule; Theologie Weltkirche; Wissenschaft	Vermittler:innen Eltern; Katechet:innen; Lehrer:innen; Peers; Priester

6.7 Entscheidung

Die Entscheidung ist ein Prozessparameter der religiösen Aneignung. Sie fungiert als Orientierungsrahmen zwischen einer Phase des religiösen Selbstbewusstseins und einer Phase der Bejahung der religiösen Identifikation. Führen insbesondere die Aneignungssituationen, die sich im Prozess als Situationen der Verbindung, der Unterscheidung oder der Aushandlung klassifizieren lassen, in ein Bewusstsein über die eigene religiöse Positionalität und damit in ein religiöses Selbstbewusstsein, so stellt die Bejahung der eigenen Religiosität und ihrer Ausprägung einen davon unterscheidbaren Entwicklungsschritt dar. Dieser ergibt sich aus der vorangegangenen Entwicklung allerdings nicht zwingend. Auch ist Entschiedenheit nicht notwendigerweise daran gebunden, dass sich das Aneignungssubjekt der Bejahung der eigenen Religiosität bewusst ist. Eine Bejahung des je Eigenen kann auch unbewusst auf atheoretischer Ebene erfolgen. Solche atheoretischen Komponenten von Entschiedenheit werden vor allem in den narrativen Biografiearten erkennbar, finden sich aber als solche auch in den Erzähltexten als Kernelemente des individuellen Glaubens und der religiösen Entwicklung. In der Zusammenschau von Bild- und Textebene zeigt sich zudem, dass Entscheidungsmarker, die auf der Bildebene durch die selektive Darstellung der eigenen Person gegeben sind, in der Textebene weitestgehend eine Entsprechung in Situationen finden, die explizit als Entscheidungssituationen erinnert werden. Ein Mehr von Erkenntnis liefern die Erzähltexte schließlich dahingehend, dass zwei Leitfragen, die das Interview beschließen, darauf abzielen, Anhaltspunkte dafür zu erhalten, inwiefern der Aneignungsprozess als abgeschlossen betrachtet wird und welche Folgen er für die weitere religiöse Praxis des jeweiligen Subjekts hat. An dieser Stelle wird deutlich, dass Entscheidung nicht als Endpunkt eines Aneignungsprozesses zu verstehen ist, sondern als Prozessparameter, der beispielsweise in der Zukunft liegende Verbindungen, Unterscheidungen und Aushandlungen orientiert: Entscheidung orientiert (möglicherweise linearisierend) den Entwurf einer religiösen Biografie und Zukunft.

6.7.1 Entscheidung am Bildmaterial

Entscheidung schlägt sich auf Zeichenebene in zweifacher Weise nieder: erstens in Form einer dezidierten verbalen Markierung als Entscheidung oder als freiwillig vollzogener Schritt, an dem die Bejahung von Haltungen sichtbar wird. Und zweitens zeigt sich Entscheidung in Form einer selektiven Bezugnahme auf das Selbst im Kartenmaterial. Dass diese Bezugnahme selektiver Art ist, sich also nicht auf alle, sondern nur auf einzelne Zeichenobjekte bezieht, ist dabei wichtig, weil nämlich in Fällen, in denen jede Aneignungsstation mit einer Selbstthematisierung einhergeht, beispielsweise im Fall von Tanja, kein Anlass zu der Annahme besteht, dass ein Ereignis die Person in einer besonderen Intensität bindet. Es verbleibt in diesen Fällen im Bereich des Spekultativen, inwiefern ein Erleben als Entschiedenheit qualifiziert wird.

6.7.1.1 Haltungen

Verbale Markierungen von Entschiedenheit finden sich in den biografischen Karten von Madeleine und Cecilia – in dieser Form treten sie besonders augenscheinlich zu Tage. Während Madeleine den Eintritt in die Gruppe der Ministrant:innen als »frei-

willig« ausweist (Schriftelemente E11 und E12), schreibt Cecilia in Zusammenhang mit der Firmung in die Karte »eigene Entscheidung Ministrant zu werden« (Schriftelement E1). Der einzige Unterschied der Entscheidungsartikulation zu dem Dienst als Ministrant:in besteht in dem Zeitpunkt der Entscheidung. In beiden Fällen ist es jedoch der Empfang eines Sakraments, der in die Entscheidung für einen Dienst in der Kirche führt. Dieses Phänomen lässt sich auf Textebene noch weitaus öfter belegen, schlägt sich im Kartenmaterial aber nur in den gegebenen zwei Fällen nieder.

Sowohl in Madeleines als auch in Cecílias Karte wird noch eine weitere Form von Entschiedenheit sichtbar: Beide vermitteln ebenfalls anhand von Schriftelementen eine Haltung und machen dadurch eine Bewusstheit und einen Anspruch gegenüber dieser Haltung explizit, was als Entschiedenheit verstanden und gewertet werden kann. Madeleine propagiert am linken oberen Bildrand nicht nur, dass sie Jugendlichen zeigen möchte, dass Kirche auch ein Ort für Jugendliche sein kann, sondern darüber hinaus, dass sie auch in Zukunft in der Kirche aktiv sein möchte (Schriftelemente E1 und E2). Cecilia betitelt die Abbildung einer Ministrant:innen-Albe mit dem Ausruf »Wir sind wichtig!« (Schriftelement E4). An Madeleines Beschriftung wird deutlich: Sie sieht sich als Kirchenmitglied in einer aktiven Rolle und findet darin eine Aufgabe, der sie weiterhin nachgehen möchte. In Cecílias Fall markiert der Ausruf weniger explizit, dass sie gegenüber dem Ministrant:in-Sein eine Entscheidung getroffen hat. In erster Linie betont sie, dass der Dienst an sich, ihr Dienst, ihre Rolle, wichtig ist. Damit geht aber offenbar eine Bejahung der eigenen Aktivität in dieser Rolle einher und eine solche Bejahung und Identifikation wird als von dem Prozessparameter Entscheidung orientiert gelesen. In einer noch impliziteren Form kommt Entschiedenheit als nach außen vermittelte Haltung in der Karte von Jessica zum Ausdruck. In der Bildmitte und im rechten unteren Bildviertel zeigt sich eine Thematik als besonders fokussiert: die der friedlichen Koexistenz von Menschen und der gemeinschaftsstiftenden Kraft von Religionen zu der der in Rot und in der Bildmitte zentral gesetzte »allumfassende Religionsunterricht« (Schriftelement E2) beitragen soll.

Deutlich wird hier: Für Jessica ist eine religiöse Haltung der Akzeptanz und Toleranz ein bedeutsames Thema. Ein Großteil ihrer Reflexion und ihrer Darstellungen in der Karte bezieht sich auf diese Thematik. Sie ist sich ihrer Haltung bewusst und weiß auch darum, dass nicht alle Menschen ein ähnlich offenes Verständnis von Religiosität pflegen oder die friedliche Koexistenz der Religionen nicht als bedeutsamen Gegenstand ihrer Religiosität ansehen. Die Bewusstheit und Entschiedenheit, mit denen Jessica ihrer Haltung Ausdruck verleiht, können als Indikator dafür dienen, dass sie sich mehr oder weniger bewusst dafür entschieden hat, ihre Religiosität in einer Form auszuleben, die andere nicht ausschließt, sondern das Erreichen eines gleichberechtigten Miteinanders ermöglicht. Damit ist ein zentraler Aspekt in Zusammenhang mit Entscheidungen markiert: Entschiedenheit geht nicht zwangsläufig mit einer bewussten Aneignung einher, sondern kann sich auch darin nieder-

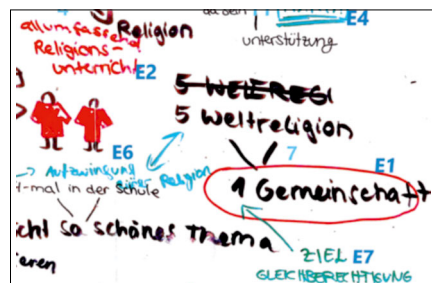


Abb. 46: Thematische Schwerpunktsetzung: Toleranz [Jessica]

schlagen, dass eine möglicherweise unbewusst erworbene Haltung bewusst und reflektiert Bejahung findet, wie sie beispielsweise in der Ausrichtung von Religiosität auf Frieden und Gemeinschaft bei Jessica gegeben ist.

6.7.1.2 Selbsterleben

Wie eingangs erwähnt, wird Entscheidung in den Karten darüber hinaus auch an Darstellungen des Selbsterlebens erkennbar, sofern diese in einer biografischen Karte die Ausnahme gegenüber anderen Zeichen- und Schriftelementen darstellen und auf diese Weise die Bedeutung der Eigenwahrnehmung betonen. Entschiedenheit wird in dieser Form in den Karten von Annika, Benjamin, Leni, Samuel und Vincent sichtbar.

In Annikas Karte ist es die spätere Eintragung von Emotionen an den verschiedenen Glaubensstationen, die Entscheidung in Zusammenhang mit der Firmung erkennbar macht. »Überzeugung« ist der einzige Begriff, der nachträglich Ergänzung findet und keine Emotion darstellt, sondern laut Duden als Meinung besteht, die sich jemand, in diesem Fall Annika, gebildet hat. Nicht nur die Unterschiedenheit der Wortform, sondern auch die inhaltliche Bedeutung des Wortes verweist darauf, dass Annika mit der Firmung einen Akt der Entschiedenheit verbindet. Die Firmung wird für sie zu einem Ereignis, bei dem sie ihrer Glaubensüberzeugung Ausdruck verleiht.

Auch in Samuels Karte ist die Firmung als Entschiedenheitsmoment dargestellt. Zwar präsentiert sich Samuel auch in allen anderen Zusammenhängen zeichnerisch selbst, die Abbildung mit Bezug zu der eigenen Firmung weist aber insofern eine Besonderheit auf, als dass sich Samuel hier in einer Reflexion befindlich darstellt. Die reflexive Haltung wird in Form von Gedankenblasen abgebildet und allein der Pfeil zwischen der Taube und dem Kreuz lässt erkennen, dass von der Firmung etwas ausgeht, dass aus ihr etwas folgt und dass sich Samuel dieser Kausalität bewusst ist. Dass diese Reflexion zum Zeitpunkt der Firmung zeichnerischen Ausdruck erfährt, lässt auch hier auf Entschiedenheit schließen.

Schließlich verweist auch Lenis Karte auf einen Moment von Entschiedenheit in Bezug auf die Firmung. Sie wählt als Symbol für die Firmung ein Kreuz, das sie im Rahmen der Firmvorbereitung selbst gestaltet. Die einzige Form der expliziten Selbstthematisierung in der Karte besteht hier in der Abbildung des Kreuzes, in seiner tatsächlichen Ausgestaltung: mit vollem Namen (Vornamen abgekürzt, Familienname

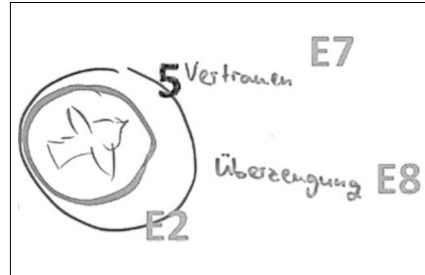


Abb. 47: Überzeugung im Zusammenhang mit der Firmung [Annika]

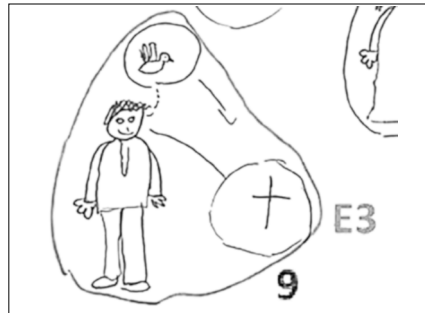


Abb. 48: Reflexion der eigenen Entschiedenheit im Zusammenhang mit der Firmung [Samuel]

ausgeschrieben) und Geburtsdatum. Leni knüpft ihr eigenes Leben im Rahmen der Firmvorbereitung an die Realität des Kreuzes, sie gestaltet es nicht in irgendeiner Form kreativ, sondern erhebt es durch Namensnennung zu ihrem Gegenstand. Sie trägt sich in den Gegenstand ein, der den Glauben an Jesus Christus wie kein anderer symbolisiert. Es ist davon auszugehen, dass das Kreuz als Erinnerungsanker an die Firmvorbereitung und an die in diesem Rahmen vollzogene Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben fungiert. Die Eintragung des Selbst und die Firmung, auf die sie verweist, kommen einer persönlichen Bejahung oder einem Bekenntnis gleich, dem Glauben im eigenen Leben Raum zu geben.

Auf Textebene zeigt sich, wie intensiv diese Entscheidung von Jessica erlebt wird.

In den Karten von Benjamin und Vincent ist die Darstellung von Selbstwahrnehmung nicht an den Gegenstand der Firmung gebunden. In Vincents Fall findet eine Selbstthematisierung in Bezug auf die Rolle als Ministrant Eingang in die Zeichnung. Diese Selbstdarstellung ist darüber hinaus eines von zwei Zeichenelementen, das als in der eigenen Entwicklung besonders bedeutsam Markierung findet. Sich in der Rolle selbst zu sehen, sie anzunehmen und in ihr über einen längeren Zeitraum zu verbleiben, kann als reflexive und bewusste Bejahung der Rollenübernahme und damit als Entscheidung gewertet werden.

In Benjamins Fall ist es schließlich die Fortführung der Erzählung und der kirchlich gebundenen Biografie über den Zweifel hinaus, in der Entschiedenheit aufscheint. Benjamin stellt den Zweifel als Geschehen dar, das ganz auf ihn selbst bezogen ist. Im Gegensatz zu den meisten anderen Zeichenelementen ist er hier als Einzelperson dargestellt. Dass diese intensive selbstbezogene Auseinandersetzung mit der Kritik an der Kirche in einer Fortführung seiner Aktivität und in der ergänzenden Fortschreibung der Karte mündet, ist damit ebenso Ausweis von Entschiedenheit. Ganz allgemein lässt sich darüber hinaus feststellen, dass Karten, die einer Linearisierung durch Fortschreibung, Steigerung oder durch Vertiefung folgen ein gewisses Maß an Entschiedenheit nahelegen – dies aber im Gegensatz zu den hier dargestellten Formen von Entschiedenheit in einer unbewussten und eher unreflektierten Weise. Karten des Typs Linearisierung durch Steigerung sind auf ein höheres Ziel hin angelegt und die möglicherweise unterbewusste Zieldefinition erfordert die Bejahung einer bestimmten Form von Religiosität oder eines bestimmten Gehalts. Karten des Typs Linearisierung durch Fortschreibung sehen die religiöse Entwicklung als offenen Prozess, der hinsichtlich seiner Spurung einen Ausweis von Entschiedenheit liefert. Karten, die linearisierend als Vertiefung angelegt sind, setzen in der Anlage als Vertiefung von Religion selbige als Gegenstand voraus, der Bejahung erfährt.

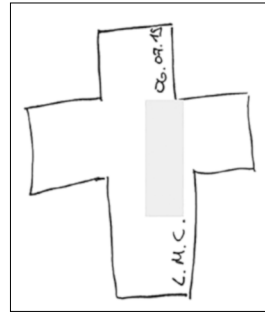


Abb. 49: Eintragung des Selbst in den Glauben [Leni]

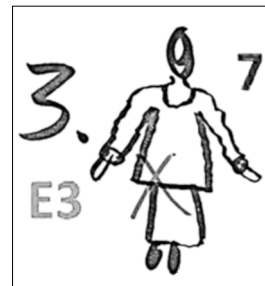


Abb. 50: Identifikation mit der Rolle als Ministrant [Vincent]

6.7.2 Entscheidung am Textmaterial

An der Ausführung zu Entscheidung am Bildmaterial wird deutlich, dass Entschiedenheit auch in einer unbewussten Form Eingang in die Interviews findet. Wie bereits dargestellt, ist Entschiedenheit nicht immer von Reflexionen und dezidierten Entscheidungsmomenten begleitet. In diesem Kapitel sollen daher zunächst genau solche Glaubensgehalte in den Blick genommen werden, die sich gegenüber Aushandlungsprozessen als resistent erweisen und von den Jugendlichen sprachlich als Überzeugungen markiert sind. Sie werden als Kernelemente ihres Glaubens gefasst und können als stabile und konstitutiv bejahte Gegenstände angesehen werden, die mit der religiösen Identität eng verflochten sind. Darüber hinaus werden Entscheidungsmomente und die ihnen zugrunde liegenden Orientierungsschemata vorgestellt, die in den Interviews dezidiert als solche ausgewiesen sind, und schließlich wird anhand der Beurteilung der elterlichen Taufentscheidung und anhand der Vorstellungen über die eigene religiöse Zukunft herausgearbeitet, inwiefern Entschiedenheit gegeben ist und wie sie die Reflexion und das zukünftige Handeln orientiert.

6.7.2.1 Kernelemente des Glaubens

Die Gehalte, die sich in den Interviews als Kernelemente des Glaubens ausmachen lassen, beziehen sich auf die Unhinterfragbarkeit der Existenz Gottes, auf Eigenschaften, die Gott zugeschrieben werden, und auf die Vorstellung von einem Leben nach dem Tod. Die betreffenden Gehalte finden als Kernelemente Markierung, indem sie mit Adverbien und Adjektiven in Verbindung stehen, die sie als besonders stabil ausweisen.

Annika spricht beispielsweise davon, dass das Dasein Gottes und Jesu »absolut selbstverständlich« sei oder dass es für sie durch die Taufe »einfach festgelegt« sei, dass es Gott gebe und diese Festlegung jeden Zweifel entbehre (vgl. Interviewtext Annika, 38; 410). In anderen Interviews werden in ähnlicher Form nicht die Existenz Gottes, sondern Facetten des Gottesbildes als Kernelemente erkennbar. Einige dieser Kernelemente sind bereits im Zuge der bisherigen Kapitel zur Sprache gekommen, sie werden hier dennoch mit aufgeführt, um einen möglichst umfassenden Blick auf Gehalte zu ermöglichen, die für die Jugendlichen glaubensrelevant und in den eigenen Glauben fest integriert sind.

So ist Cecilia nicht nur der Überzeugung, dass Gott nur das tue, was er für richtig halte – eine Überzeugung, die ihr die Überwindung ihrer Ängste und Verbindung ermöglicht (vgl. Interviewtext Cecilia, 320f.). Sie stellt auch nicht in Frage, dass Gott die Menschen liebt, was allerdings nicht bedeutet, dass sie diese Liebe für eine Selbstverständlichkeit hält:

Ok (-), also ich finde es immer wieder krass (-), wenn ich darüber nachdenke, dass Jesus wirklich für uns gestorben ist. Also das ist für mich so der ultimative Beweis, dass Gott uns geliebt hat (-), dass er seinen eigenen Sohn geopfert hat und auch Jesus. Darüber denke ich oft nach, warum er das gemacht hat, wie schlimm das für ihn gewesen sein muss. (-) Und (-) wie er das aushalten konnte so (-) nur für uns, so dass wir dann halt auch in den Himmel eingehen können. Darüber denke ich oft nach (Interviewtext Cecilia, 335–340).

In anderen Interviews kommt wiederholt zum Tragen, dass Gott immer da ist (vgl. Interviewtext Tanja, 413 f.; Interviewtext Tim, 553 ff.), dass er jemand ist, dem man

vertrauen kann (vgl. Interviewtext Karoline 326–328; Interviewtext Tim, 553 f.) und der gut ist (vgl. Interviewtext Tanja, 430ff.). Neben Aussagen über die Existenz und die Eigenart Gottes sind es Aussagen über das Leben nach dem Tod, die als unverrückbare Gewissheiten markiert sind und in diesem Sinne Kernelemente des Glaubens darstellen. Annika formuliert in Bezug auf ihren verstorbenen Opa ohne jeden Zweifel:

Ähm (-) und, ja, dass das hat für mich auch noch einmal viel mit Glauben bedeutet (-). Auch, weil ich gemerkt habe, das ist für mich (-) absolut klar war (-) er ist nicht weg. Er ist noch irgendwo. (-). Ähm, und es ist auch nicht so ein. (-) Es war dadurch (-), durch den Glauben irgendwie für mich klar, es ist kein Abschied für immer (Interviewtext Annika, 65–68).

Und Madeleine geht von einer ähnlichen Wirklichkeit aus, wenn sie über den Verbleib ihrer Oma nachdenkt:

Und (-) aber es hat mir dann schon ein bisschen Trost gegeben, dass ich weiß, okay, sie ist (-) in guten Händen, also sie ist (-) von Gott eben behütet. Und (-), also es ist, sozusagen (-), sie ist nicht für immer weg und es ist nicht ins Ungewisse. Also schon (-) auf der einen Seite ins Ungewisse, weil ja noch niemand von uns (-) das erlebt hat. Aber sie ist nicht für immer von der Bildfläche verschwunden, sozusagen (Interviewtext Madeleine, 226–230).

An den Gehalten, die als Kernelemente des Glaubens fungieren, zeigt sich, was für die Jugendlichen in ihrem persönlichen Glauben bedeutsam ist, worauf sich ihr Glaube im Wesentlichen bezieht und wofür sie ihn »brauchen«. Gott und Jesus sind für sie liebende Wesen, die sie auf ihrem Lebensweg begleiten und in allen Lebenslagen vorbehaltlos für sie da sind. Und in der Konfrontation mit dem Tod ermöglicht der Glaube ihnen die Hoffnung auf ein Wiedersehen. Diese Hoffnung, die Annika und Madeleine als Gewissheit pflegen, erleichtert den Umgang mit dem Tod. So essenziell die Gehalte »personale Gottesbeziehung« und »Leben nach dem Tod« für den christlichen Glauben sind, so bedeutsam sind sie auch für die Jugendlichen. Vieles andere scheint hingegen für sie verhandelbar zu sein, mitunter auch die Form, wie sich ein Weiterleben nach dem Tod gestaltet (vgl. Interviewtext Jessica, 367–397).

6.7.2.2 Entscheidungssituationen

Neben Kernelementen des Glaubens, die eine Entschiedenheit in Bezug auf Glaubensinhalte abbilden, kommen in den Interviews auch vielfach Situationen des Sich-Entscheidens zur Sprache. Solche Momente beziehen sich überwiegend auf den Beitritt zu der Gruppe der Ministrant:innen und auf die Teilnahme an der Firmung, aber beispielsweise auch auf den Verbleib in der Kirche und die Übernahme von neuen Ämtern, wie des Oberministrant:innenamtes. Momente, die als Entscheidungsmomente erinnert werden, eröffnen einen interessanten Einblick in die zugrunde liegenden Orientierungsschemata. Vielfach orientiert sich Entscheidung an dem Ausdruck von Zugehörigkeit zu Kirche. Darüber hinaus sind Entscheidungen auch als sozial motivierte Selbstverpflichtungen orientiert und an dem Bewusstsein, dass eine religiöse Praxis eines Ortes bedarf.

Entscheidungen, die als Ausdruck einer willentlichen Zugehörigkeit zu Kirche verstanden werden wollen, bestehen vor allem in Zusammenhang mit der Firmung. Annika sieht in ihr den Anlass für eine Entscheidung über den weiteren Verbleib in der

Kirche. Dies legt eine vorhergehende auch kritische Auseinandersetzung mit Kirche nahe.

Dann die Firmung hat schon auch (-), ja, war auch wieder dieses Vertrauen da [Zeichenelement E7]. [Mhm.] Und (-) diese Überzeugung (-), da passiert gerade etwas. Ähm (-), und (-) es war natürlich auch irgendwie (-) so ein bisschen in die Richtung verantwortungsbewusst werden, sich selber ganz bewusst entscheiden: Ja, man möchte weiterhin (-) Teil der Kirche sein, (-) ja, ich glaube so (Interviewtext Annika, 380–383).

Madeleine äußert Entschiedenheit darüber hinaus auch in Bezug auf die Erstkommunion. Für sie scheint das persönliche Bekenntnis zum Glauben und zur Kirche jeweils der Hauptaspekt zu sein, unter dem die sakramentalen Feste stehen.

Also am Tag der Erstkommunion weiß ich auf jeden Fall, dass ich (-) natürlich aufgeregt war, auch (-), weil es ist, sozusagen der erste (-), das erste Mal, dass man sich wirklich selbst (-) entschieden hat (-), bewusst auch (-) in der Kirche verankert zu sein, weil bei der Taufe waren es ja die Eltern, die das übernommen haben. Und so hatte man halt wirklich das erste Mal selber das Gefühl, ›ok, ich gehe jetzt diesen Schritt. Das ist eine große Entscheidung, ähm (-), die ich so gewählt habe. Und (-) ja, also das (-) hat mich schon begleitet, dass ich (-) stolz auch wahr, dass ich mich entschieden habe (-), eben Teil (-) der Kirche zu sein. Und vor der Firmung (-) war es (-) eigentlich (-) ähnlich, weil das hat ja noch mal ein bisschen mehr bestärkt, dass man eben zur Kirche gehört. Und, ähm, ja, für mich waren halt beide (-) Ereignisse nicht, weil ich sage wollte ›ok, jetzt, damit ich es abgehakt habe, sondern für mich war das auch so ›ja, ok (-), ähm (-), ich zeige jetzt, dass ich wirklich zu dem Glauben auch gehöre und dass ich auch wirklich (-) Teil (-) sein möchte. Und (-) es war halt wirklich für mich, also eine bewusste Entscheidung, dass ich mich entschieden habe. Und das (-). [Mhm.] Ja. (Interviewtext Madeleine, 251–262).

Ein Orientierungsschema, das die Bekenntnisse beeinflusst, besteht in der Abgrenzung von einem übernommenen Glauben durch eine selbstverantwortete und bewusste Entscheidung für den Glauben und die Kirche bereits im Grundschulalter und in einem reiferen und umfassenderen Sinn im Jugendalter. Auch zeigt sich orientierend die Abgrenzung gegenüber anderen Kindern und Jugendlichen, die die Sakramente nur empfangen, um das »abgehakt« zu haben. Madeleine sieht demzufolge ihren Glauben und ihr Bekenntnis zur Kirche als Merkmal ihrer Persönlichkeit, das sie von anderen unterscheidet – Glaube und Kirchenzugehörigkeit sind für sie identitätsstiftend. Das spiegelt sich auch darin wider, dass Madeleine die Öffentlichkeit ihres Bekenntnisses bedeutsam ist.

In anderer Form rekurriert Samuel auf seine Firmung. Sie geht bei ihm mit dem Beginn der Praxis als Ministrant einher.

Genau, und dann kam so meine Firmung [Zeichenelement 9]. Ähm (-) des würde ich sagen, es war so (-) des wo ich dann auch erst Ministrant geworden bin. Ich bin ja erst so zur Firmung Ministrant geworden. (-) Und da habe ich mich dann irgendwo selbst dafür entschieden, so, dass ich da jetztat noch mehr machen will als jetztat nur Kirchenchor, sondern, dass ich auch (-) hier gern, in der ähm (-) Pfarrei halt mithelfen würde, genau. Und dann. Ich kann. Ich habe mir einfach gedacht, eigentlich habe ich keine Zeit, weil ich noch zwei Sportarten mach, Geige spiel, und, aber

dann hab ich mir gedacht, irgendwie krieg ich das schon unter. Und dann (-) hat's irgendwie rein-gepasst, ja. Und seitdem mach ich's. (-) Genau (Interviewtet Samuel, 125–132).

Es zeigt sich, dass die Entscheidung zur Firmung einer Entscheidung zu einer gemeindlichen Praxis gleichkommt. An anderer Stelle spricht Samuel davon, dass er bis zu dem Zeitpunkt seiner Firmung viel gelernt habe und die Firmung den Lernprozess durch eine Entscheidung im Wesentlichen zum Abschluss bringe (vgl. Interviewtext Samuel, 364–368). Hier wird orientierend sichtbar, dass Entschiedenheit nicht in einem rein ideellen Sinne besteht, sondern einer Konkretion bedarf: Samuel entscheidet sich für eine Praxis und die aktive Teilhabe an der Ortsgemeinde. Die angestrebte Tätigkeit in der Pfarrei unterscheidet sich dabei von der Tätigkeit im Chor, die zwar auch kirchlich konnotiert ist und deshalb als Vergleichshorizont herangezogen wird, aber eben nicht die Gemeinschaft mit der eigenen Gemeinde umfasst. Ausschlaggebend für Samuels Entscheidung ist demnach die soziale Bezogenheit, die er im Rahmen der Firmvorbereitung herstellt, und der Wunsch nach einem sozialen »mithelfendem« Engagement in diesem Rahmen. Die Aufzählung der sonstigen Freizeitaktivitäten, die Samuel ausübt, verdeutlicht, dass eine solche Entscheidung einer hohen Motivation und Einsatzbereitschaft bedarf und im Regelfall von Jugendlichen nicht zu erwarten ist, zumal davon auszugehen ist, dass diese auch andere Hobbies und Ehrenämter pflegen. Anders verhält es sich, wenn Jugendliche ihre Freizeit schon seit Längerem im Raum der Kirche verbringen. Bei Tim ist das der Fall. Er ist bereits zu dem Zeitpunkt des Interviews Anfang Juni fest dazu entschlossen, ja entschieden, an Weihnachten zusammen mit einer Freundin für das Oberministrant:innen-Amt zu kandidieren. Seine Beweggründe sind dabei im Bereich des sozialen Engagements angesiedelt:

Einfach, weil wir eben, glaube ich, wollen, dass halt das was, diese tolle Gemeinschaft, die wir halt haben einfach so weiter ist, so. Dass halt auch andere Leute diese tollen Erfahrungen machen können, so, die wir gemacht haben. Das fände ich jetzt irgendwie schade so, wenn die ganzen Leute gehen, die es bei uns richtig gut aufgebaut haben und das ist die zweite oder dritte Generation, die das erst richtig (-), wie sage ich das jetzt, die es erst richtig ähm (-) geschafft hat, dass es auch irgendwie Spaß macht und nicht so veraltet ist. Und deswegen wollen wir halt, glaube ich, einfach so weiter machen, dass halt auch alle anderen so, auch das Gleiche erfahren können, das wir. Weil das ist echt toll, was die für uns gemacht haben. Das wollen wir halt auch versuchen, so weiterzugeben (Interviewtext Tim, 163–170).

Orientierend wirken sich hier die eigenen Erfahrungen aus, die Tim im Laufe seiner Mitgliedschaft bei den Ministrant:innen sammeln konnte, ebenso aber auch die empfundene Verantwortung für den Fortbestand dessen, was andere ehrenamtlich geschaffen haben. Seine Selbstverpflichtung rührt dabei aus der Dankbarkeit für das Erfahrene und aus einer Übernahme von Verantwortung gegenüber einer jüngeren Generation mit transmittiven Tendenzen.

Schließlich führt neben dem Wunsch einer Artikulation von Zugehörigkeit und einer sozial motivierten Verantwortungsübernahme auch das Bedürfnis nach einem Ort der religiösen Praxis in eine Entscheidung für die Kirche. An Benjamins Argumentation für den Verbleib in der Kirche wird deutlich, dass er einen Bezug zu Kirche als für sein Glaubensleben konstitutiv hält.

Ähm (-), also. Ich hab mich da (-) ziemlich schnell daran (-) ähm (-) dafür entschieden zu bleiben, weil es mir ja auch, also, weil ja (-) der Glaube insgesamt für mich auch sehr wichtig ist und nicht nur die Kirche aus der Distanz (Interviewtext Benjamin, 190 ff.).

Ein distanzierteres Verhältnis zu Kirche verknüpft er gedanklich mit einem Relevanzverlust des persönlichen Glaubens. Kirchenkritik bezieht sich dahingehend auf ein distanzierteres Betrachten von Kirche, während für ihn in der Nähe zur Kirche die Gestaltung des Glaubenslebens das bestimmende Thema darstellt.

Ebenso erkennt Leni in der Kirche den Ort, an dem sie ihre Religiosität verorten kann. Dies tut sie im Unterschied nicht vor dem Vergleichshorizont, sich auch für einen Weggang entscheiden zu können, sondern vor dem Vergleichshorizont, den Sozialraum Kirche erst gar nicht zu betreten.

Und (-), ja, mit der Zeit, ähm, hab ich mich halt an diesen katholischen Unterricht, ähm, herangetastet und hab mich irgendwie immer wohler gefühlt. (-) Und hab dann selber entschieden, dass ich die Kommunion machen möchte (-) und bin dann eben zu den Ministranten eingestiegen. Und (-) ja, ich glaub, dieser Eintritt bei den Ministranten und die Erstkommunion war schon ein wichtiges Ereignis für mich (Interviewtext Leni, 26–30).

Leni orientiert sich bei ihrer Entscheidung für die Erstkommunion an ihrem Gefühl gegenüber der katholischen Religion, dass sie vor allem im Religionsunterricht entwickelt. Wie aus der Entscheidung zur Erstkommunion die Entscheidung zum Eintritt in die Gruppe der Ministrant:innen konkret hervorgeht, bleibt an dieser Stelle offen. Beide Entscheidungen scheinen aber für Leni in unmittelbarem Zusammenhang zueinander zu stehen. Eine Entscheidung für die Erstkommunion ist auch hier nicht eine rein formale oder rein ideelle Angelegenheit, sondern ist daran geknüpft, sich auch für eine religiöse Praxis als Ausdruck von Religiosität zu entscheiden. An einer anderen Stelle des Interviews geht Leni darauf ein, dass der sonntägliche Kirchbesuch für sie in ihrer Kindheit nur als Ministrant:in möglich gewesen sei, weil ihre Eltern diese Praxis nicht aufnehmen wollten:

Vielleicht, dass ich früher auch schon in die Messe gehen wollte, aber meine Eltern eben nicht so glaub, gläubig sind, dass sie (-) hingegangen wären mit mir, weil (-) man muss ja mitbeten und mitsingen und das machen sie nicht unbedingt gerne. Und (-) als Kind kann man da auch nicht einfach allein hingehen (Interviewtext Leni, 430–433).

Es wird deutlich, dass Leni schon als Kind eine Entscheidung für eine religiöse Praxis trifft und diese in Abgrenzung zu ihren Eltern vollzieht. Gerade weil in Lenis Fall eine religiöse Haltung in einem kirchenfernen Umfeld entsteht, scheint es für sie bedeutsam zu sein, sich einen solchen Ort der gelebten religiösen Praxis und damit der konkreten Religiosität zu erschließen. Die Entscheidung zu einer Mitwirkung an Kirche kommt in diesem Fall der Entscheidung für ein weitergehendes Interesse am christlichen Glauben gleich.

6.7.2.3 Beurteilung der Taufentscheidung

Nicht nur explizit mit dem Wort »Entscheidung« belegte Textpassagen lassen auf Orientierungen schließen, die bei der Bejahung einer religiösen Identifikation wirksam sind. Textpassagen, die auf die Beurteilung der elterlichen Taufentscheidung zielen, ermöglichen ebenso Einblick in entscheidungsrelevante Orientierungsschemata. Die Frage aus dem Leitfragenkatalog, die zu diesem Einblick verhilft, ist folgende:

Als Deine Eltern Dich taufen ließen, war das nicht Deine Entscheidung. Wie beurteilst Du diese Entscheidung Deiner Eltern für Dich aus heutiger Perspektive? Was bedeutet Dir Deine Taufe?

In ihrer Beantwortung kommt vielfach die Orientierung an dem Diskurs um die Freiwilligkeit des religiösen Bekenntnisses zum Tragen. Die Jugendlichen entfalten dann Argumente für und gegen die Taufe von Kleinkindern auf das Geheiß der Eltern. Auf diese Argumentationen wird im Weiteren nicht näher Bezug genommen. In Hinblick auf den Prozessparameter Entscheidung ist vielmehr bedeutsam, welche persönlichen Eintragungen die Jugendlichen gegenüber ihrem Getauft-Sein vornehmen, das in der christlichen Theologie den Beginn der persönlichen Beziehung mit Gott und den Beginn der Aufnahme in die Kirche markiert. Dieses Moment des Beginnenden, des Anfänglichen, kommt dabei in vielen Facetten auch in den Äußerungen der Jugendlichen zum Vorschein. Für einige von ihnen stellt die Taufe die Eröffnung der Möglichkeit dar, zu glauben und Teil der Kirche zu sein, für andere eröffnet sie den Zugang zu einer spezifischen Sozialform. In einem sind sich alle Befragten jedoch einig: Sie beurteilen für ihren individuellen Fall die Entscheidung ihrer Eltern, sie als Kind taufen zu lassen, positiv und äußern Dankbarkeit. Dieser Bescheid lässt den Rückschluss zu, dass eine Identifikation mit dem, was durchaus subjektiv als Sinn der Taufe assoziiert wird, jeweils gegeben ist und bejaht wird.

Dass die Taufe eine Möglichkeit der Lebensgestaltung eröffnet, reflektieren Benjamin, Cecilia und Vincent. Benjamin sieht in der Taufe die Möglichkeit eröffnet, Glaube zu entwickeln und in die Kirche hineinzuwachsen.

Also im Rückblick finde ich, dass, (-) ähm, bin ich dankbar dafür, weil mir das irgendwie die Möglichkeit gegeben hat, (-) ähm (-), Glauben zu entwickeln. Und auch irgendwie, ja, in die Kirche zu kommen. [Mhm.] Ähm (-) Ja. (-) Erinnerungen habe ich da jetzt nicht. [Ne.] Aber insgesamt, einfach, einfach dank-, dankbar dafür, dass sie mir die Möglichkeit gegeben haben (Interviewtext Benjamin, 560–563).

Dass die Taufe wirklich als Möglichkeit auf eine bestimmte Art von Lebenspraxis oder Lebensvollzug verweist und sich die Jugendlichen durch sie ihrer Entscheidungsfreiheit nicht beraubt sehen, zeigt sich an Cecalias Einordnung:

Also ich würde ihnen auf jeden Fall sagen, dass ich dankbar bin, dafür (-), dass sie mir halt den ersten Schritt ermöglicht haben (-). Weil die Taufe ist ja an sich nicht verbindlich. Also, danach (-) muss nichts passieren in der Kirche. (-) Aber es ist sehr gut, dass ich diesen ersten Schritt schon einmal hatte, das erste Sakrament. (-) Und ja, deswegen bin ich meinen Eltern ziemlich dankbar dafür (Interviewtext Cecilia, 464–468).

In anderer Art und Weise, aber mit der gleichen Aussageintention bezieht sich Vincent auf die Taufe.

Ich bin auch sehr dankbar dafür, dass sie mir das eben mitgegeben haben, weil sie doch (--) der Glaube ein Geschenk ist. (-) Wo ich sehr dankbar bin, auch für dieses Geschenk. Was man natürlich mit einem Geschenk selber macht, das bleibt natürlich dir selbst überlassen (Interviewtext Vincent, 614 ff.).

Alle drei Äußerungen lassen erkennen, dass die eigene Taufe einen Anfang setzt. Unterschieden kann dabei werden, worauf sich dieser Anfang exakt bezieht: In Benjamins Fall stellt die Taufe den Beginn der Entwicklung von Glaube und Kirchenzugehörigkeit dar, in Cecilias Äußerung bezieht sich Taufe auch auf einen Weg in der Kirche, aber nicht mehr in die Kirche hinein und in Vincents Fall kommt noch pointierter zum Ausdruck: Der Anfang besteht in der Gabe des Glaubens, nicht er muss fortan entwickelt werden, sondern entwickelt wird der Umgang mit dieser Gabe, dem Geschenk. Es zeigt sich, dass Taufe einmal als Voraussetzung für eine Entwicklung von Glaube gedacht wird, in den anderen Fällen als Setzung eines Gegenstands, an dem sich Entwicklung vollziehen kann, aber nicht muss. Auch Stefanie beschreibt, dass mit der Taufe bereits Setzungen einhergehen:

Also, ich finde es schön, dass die mich haben taufen lassen. Also, ich würde es auch jetzt tun, wenn ich noch nicht getauft wäre. Ähm (-) ja, es ist einfach, man wird in die Gemeinschaft aufgenommen (--), der Heilige Geist kommt auf einen, na ja (Interviewtext Stefanie, 456–458).

Wenn also davon die Rede ist, dass die Taufe Räume und Möglichkeiten eröffnet, dann kann das einerseits bedeuten, dass Jugendliche ihren Glauben und ihre Kirchenzugehörigkeit als etwas in der Taufe Geschenktes und somit grundlegend Gegebenes betrachten, oder dass sie der Taufe nicht eine in diesem Sinne nominale Kraft zuschreiben, sondern Glaube und Kirchenzugehörigkeit nur in Abhängigkeit von der jeweiligen Entwicklung als etwas Gegebenes betrachten. Folgt man letzterer Ansicht, so heißt das, dass man Glaube und Kirchenzugehörigkeit nicht nur ablehnen, sondern auch erwerben kann und muss und dass man beide auch »verspielen« kann.

Karoline, Leni und Tim sehen in der Taufe vor allem die Weichenstellung für einen Weg in bestimmte Sozialräume hinein, die sich in der Erfahrung zu einer Sozialform des Religiösen verdichten. Karoline zählt dabei die Sozialräume auf, die sie als Erfahrungsräume identifiziert, welche sich ihr durch die Taufe eröffnen.

Ähm (--), das Ganze hier. Also, dass ich durch das getauft sein erstes Mal, dass ich die ganzen Leute kennen gelernt habe, dass ich so schöne Erlebnisse haben kann, dass ich selber kirchlich heiraten kann (--), ähm, dass ich durch die Firmung auch noch einmal neue Leute kennengelernt haben, dass ich nicht im Ethik-Unterricht mit der schrecklichen Lehrerin bin, sondern im Religionsunterricht, dass ich (-), ähm (--), dass ich das Interview hier machen kann (lachen.) ähm (-) und (--), ja, dass ich halt irgendwie einfach (---) einen Sinn in meinem Leben habe. Das hört sich jetzt irgendwie so an, als hätte ich das irgendwie aus dem Buch rausgeschnitten. Aber (--), das ist halt irgendwie (-), dass ich so eine Berufung habe, also (--). Ja (Interviewtet Karoline, 586–593).

Dass diese Erfahrungen von ihr in den Zusammenhang einer persönlichen Berufung gebracht werden, deutet darauf hin, dass sie die Sinnhaftigkeit dessen, was sie im christlichen Sozialraum erlebt, einer religiösen Deutung unterzieht. Zugehörigkeit zu all den sozialen Räumen und Vollzügen als Zugehörigkeit zu einer Sozialform des Katholischen ist für sie lebensbedeutsam. Karoline findet darin die Lebensform, die ihrer Person entspricht beziehungsweise in der sie ihre Person und deren Identität erkennt. Während Karoline die Frage nach der Beurteilung der elterlichen Taufentscheidung vor dem positiven Horizont all der Sozialräume beantwortet, die ihr durch die Taufe eröffnet sind, bezieht sich Leni auf den negativen Horizont all dessen, was ihr ohne Taufe in der alleinigen Orientierung an ihren »weniger religiösen« Eltern verwehrt geblieben wäre.

Ja, ich danke ihnen dafür [Mhm.] (-) ähm, dass sie mir die Wahl gelassen haben (-), ob ich genauso leben will, wie sie, oder ob ich (-) quasi mein eigenes Leben führe. Ich hätte zwar auch mein eigenes Leben geführt, wenn ich so (-) religiös gelebt hätte, wie die. Aber (-), ich glaub, wenn ich nur an Weihnachten und an Ostern zur Kirche gegangen wär, dann (-) wär ich nicht ich. Ähm (-) und (-), ich glaub (-), wenn sie mich nicht getauft hätten, dann hätte ich mich nie taufen lassen. Weil (-) meine Eltern sind zwar getauft, aber dann hätte ich mir gedacht, ja dann (-) ist es wahrscheinlich eh unnötig (schmunzelt). (-) Ähm, aber (-), dann wär ich auch nicht im Religionsunterricht gelandet und hätte wahrscheinlich auch nicht drüber nachgedacht, ob ich wirklich glauben möchte, sondern wär in Ethik gelandet und hätte irgendwelche Themen durchgenommen, die zwar auch mit Glauben zu tun haben, aber den Glauben nicht intensiv durchnehmen und (-) wo man nicht seine eigene Meinung zu dem Glauben äußern könnte. Deswegen (-) ist mir das schon wichtig und (-) ähm, ich bin sehr dankbar dafür [Mhm], dass sie das gemacht haben. Ähm (-) weil auch da, ich wurd getauft, aber ich hätte auch zurücktreten wo-, können, wenn ich gewollt hätte, aber ich hab es ja nicht getan [Ja.], ich hab weiter gemacht (Interviewtext Leni, 582–595).

Für Leni bedeutet die Taufe eine Art Erlaubnis und Auftrag ihrer Eltern, sich in katholischen Sozialräumen mit der Frage auseinanderzusetzen, ob sie »wirklich glauben möchte«. Sowohl bei Karoline und in einer noch gewichtigeren Form auch bei Leni wird der Religionsunterricht zu einem Raum erklärt, in dem Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben möglich ist. Dass diese Erfahrung nicht alle Befragten teilen, zeigt sich in Kapitel 6.5.2. Für Leni ist er aber umso bedeutsamer, als dass sie in ihrem Elternhaus keine religiöse Erziehung genießt und bei der Suche nach der Antwort auf die Frage nach ihrem eigenen Glauben auf die im Religionsunterricht gegebenen Antworten und das in ihr auftretende Gefühl gegenüber dem Gegenstand der christlichen Religion angewiesen ist.

Auch Tims Antwort erfolgt vor dem negativen Horizont, was ihm entgangen wäre, wäre er nicht getauft. Als Vergleichspunkt dient ihm ein ungetaufter Freund.

Ich habe einen Freund, der wurde halt nicht getauft, so und hatte nicht die Kommunion und er hatte auch nicht Firmung. Der wurde nie getauft und er konnte diese tolle Erfahrung halt nicht machen, was es heißt, erstens jemanden zu haben, auf den man sich immer verlassen kann, mit dem man immer reden kann, der nie weg geht, der halt immer da ist, so. Und auch andere, neue Leute kennen zu lernen und eine ganz neue Welt. Kirche ist im Prinzip ne ganz tolle Welt in sich, so. Von der man außen nicht mitkriegt, oder von außen nichts mitkriegt (Interviewtext Tim, 551–556).

Entscheidend sind für ihn zwei Aspekte. Erstens sieht er durch die Taufe jemanden an seine Seite gestellt, der ihn ständig und fürsorgend begleitet und zweitens eröffnet die Taufe ihm den Zugang zu dem Raum von Kirche, dessen Exklusivität von außen nicht erkennbar ist. Diese Exklusivitätszuschreibung beinhaltet eine Bedeutungseintragung, die den Erfahrungen, die Tim in dem Sozialraum Kirche macht, einen hohen persönlichen Wert zuschreibt. Auch findet die linearisierend angelegte Polarisierung der biografischen Karte hier eine sprachliche Entsprechung: Der Sozialraum Kirche fungiert als eigene, in sich geschlossene Welt.

Obwohl in den Antworten von Karoline, Leni und Tim je andere Kernthemen mit der Taufe in Verbindung gebracht werden, ist sie in allen Fällen das Eintrittstor in einen als besonders markierten Sozialraum. Entschiedenheit tritt hier in Form einer Anerkennung dieser Besonderheit und einer persönlichen Eintragung von Bedeutung gegenüber dieser Besonderheit zu Tage. Die Sozialform des Christlichen ermöglicht den Dreien die persönliche Auseinandersetzung mit dem Glauben und religiösen Gehalten ebenso wie die Entfaltung eines Anteils der eigenen Persönlichkeit und das Erhalten einer besonderen Qualität von zwischenmenschlicher Beziehung.

Leni ist ihren Eltern dabei dankbar, dass sie ihr durch die Taufe den Eintritt in diese Sozialform eröffnen, obwohl sie ihr selbst keine besondere Bedeutung beimessen. Samuel und Tanja hingegen messen der Taufe an sich nicht die entscheidende Bedeutung bei, sondern schreiben diese der religiösen Haltung ihrer Eltern zu, die diese durch die Taufe gegenüber ihren Kindern bekennen.

B: Ähm nee, ich würde nicht sagen, es ist die Taufe an sich, sondern es ist eher der Glaube von meinen Eltern. Also, das ist ja so durch die Taufe ausgedrückt. Und der Glaube von meinen Eltern, dass man einfach das mitkriegt und mitlernt. Und ja, dann wär's anders. Ich würde sagen, ich würd's nicht vermissen, weil ich kenn's nicht anders, aber (-) im jetzt hinein würd ich's dann schon vermissen, doch. Ja.

I: Und warum?

B: Weil es einem diese Sicherheit gibt, finde ich. Es begleitet einen einfach und (-) ich find, man kann schon immer wieder Kraft draus schöpfen, ja (Interviewtext Samuel, 584–591).

Auch Samuel sieht in dem, was er von seinen Eltern vermittelt bekommt, einen Gehalt, der von außen kaum erkennbar ist, darum führt er an, dass er diesen nicht vermissen würde. Die Aussage, dass er den vermittelten Gehalt schließlich doch vermissen würde, bezieht sich nicht mehr auf den Aspekt der Erkennbarkeit von außen, sondern auf den Wert, den er dem Vermittelten zuschreibt. Glaube ist für ihn keine abstrakte Größe, sondern besteht in einer konkreten Ressource für das Leben.

Auch Tanja fasst nicht die Taufe als solche als zentralen Gehalt innerhalb der gegebenen Thematik, sondern die Entscheidung ihrer Eltern zu einer christlichen Erziehung.

Ja, einfach, ich glaube einfach, dass wenn ich Eltern gehabt hätte, die überhaupt nicht, ähm, religiös wären, dann wäre ich wahrscheinlich auch nicht zum Glauben gekommen und deswegen. Ähm, das macht sehr viel aus und deswegen sind (-) ist mir diese Taufe, die mir quasi den Weg dafür geöffnet hat und natürlich durch meine Eltern, die den größten Teil davon haben. Ähm (-)

bedeu, bedeutet mir das auf jedem Fall viel. (--) Weil ich (--) gerne mit dem Glauben lebe (Interviewtext Tanja, 453–457).

Auch sie rekurriert dabei auf einen negativen Horizont einer Erziehung durch nicht religiöse Eltern. Entschiedenheit zeigt sich bei ihr in der Bejahung des Lebens mit dem Glauben. Was das »Leben mit dem Glauben« inhaltlich umfasst, bleibt an dieser Stelle offen, lässt sich aber gut an der Definition des christlichen Glaubens ablesen, die Tanja vornimmt und die in Kapitel 6.6.1 zitiert wird.

Auch anhand der Beurteilung der elterlichen Taufentscheidung lassen sich der Facettenreichtum von Entschiedenheit und die mit ihr einhergehenden Orientierungsschemata erkennen. In vielen Passagen fällt die Bezugnahme vor einem negativen Horizont auf. Die Jugendlichen bearbeiten dabei die Frage, was ihnen fehlen würde, wenn sie nicht getauft wären beziehungsweise wenn ihre Eltern sich nicht für ihre christliche Erziehung entschieden hätten, und kommen darüber zu einer Beurteilung der Bedeutsamkeit und ihrer eigenen Position im Feld des Glaubens. Die Unterscheidung dient hier erneut als Hilfsmittel zur Identifikation und Benennung dessen, was als religiös gilt. In negativ wie positiv orientierten Antworten kommen folgende Orientierungsschemata zum Tragen: Die Vorstellung eines Gnadencharakters von Glaube, das heißt einer Unverfügbarkeit von Glaube; das Ausgehen von einer Entwicklungsfreiheit gegenüber der Setzung der Taufe und damit das Ausgehen von der Unverfügbarkeit einer Glaubensvermittlung; das Wissen um Vermittlungsangewiesenheit; die Vorstellung von Kirche als exklusivem Ort mit einer Zugehörigkeitsbeschränkung; die Vielgestaltigkeit religiöser Räume und ihrer Erfahrungsmöglichkeiten und die Erfahrbarkeit von Sinn und Sicherheit im Religiösen. Darüber hinaus kommen in dem hier entfalteten Zusammenhang um die Beurteilung der elterlichen Taufentscheidung Kernthemen zur Sprache. Ihr Bestehen kann als Entschiedenheit gegenüber religiösen Gehalten gedeutet werden. Für Benjamin, Vincent, Leni, Stefanie und Tanja ist der Gegenstand des Glaubens an sich der Gegenstand, der positiv entschieden ist. Des Weiteren messen Benjamin und Stefanie, aber auch Cecilia und Tim der Kirche in ihrer Gestalt als gemeinschaftsbezogener Sozialraum konstitutive Bedeutung bei. Über den Sozialraum der Kirche hinaus bekennen sich Leni und Karoline zu der Sozialform des Christlichen als Erfahrungsraum, in dem sie lebensbedeutsame Zuschreibungen vornehmen und einen Teil ihrer Persönlichkeit zur Entfaltung bringen können. Und schließlich betonen Tim und Samuel den Nutzen des Glaubens an Gott als Ressource, die der eigenen Existenz zu Sicherheit verhilft.

6.7.2.4 Zukunftsorientierung

Inwiefern Entschiedenheit hinsichtlich der religiösen Praxis und ihrer Verortung besteht, geht schließlich aus Antworten auf die das Interview abschließende Leitfrage

Wie stellst du dir Deine Zukunft im Glauben und in der Kirche vor?

hervor. Hier lassen sich die folgenden Typen unterscheiden: die Kirchentreuen, die Abwartenden und die Vermittlungsbestrebten. Die Jugendlichen, die sich den ersten beiden Typiken zuzählen lassen, beziehen sich in ihrer Antwort orientierend auf die Kirche, während die Vermittlungsbestrebten eher auf den eigenen Glauben und eine

zukünftige familiäre Ausgestaltung Bezug nehmen. Damit erfahren beide Ebenen von religiöser Verortung Abbildung, die öffentliche und die private Ebene.

Welche Orientierungsschemata innerhalb der Typik der Kirchentreuen auszumachen sind, wird an den Aussagen von Annika, Samuel Stefanie, Tanja und Tim deutlich und in besonderer Form an dem Weg, den Vincent in Richtung Zukunft bereits eingeschlagen hat. Sowohl Annika als auch Samuel machen deutlich, dass sie sich zwar keine berufliche Zukunft in der Kirche vorstellen können, aber »Teil der Kirchengemeinschaft bleiben« wollen (Interviewtext Annika, 460). Dabei konkretisiert Samuel, auf welche Weise dies seiner Ansicht nach gelingen kann:

Kirche wird nie irgendwie Hauptberuf oder irgend sowas, nein überhaupt nicht, gar nicht mein Ding. Es ist eher so ein Begleiter im Weg und ich geh halt meinen Weg von Beruf, Dings, Dings, das. Man probiert halt irgendwie immer Teil zu bleiben, sei es durch (-) Chor irgendwo, sei es durch (-) Messdiener, sei es durch Lektor, irgendwie sowas. Das man einfach probiert, ein bisschen dabei zu bleiben, ja. Und da seinen Glauben auch mit anderen auszuleben, ja (Interviewtext Samuel, 595–600).

Es zeigt sich bei ihm deutlich, dass die Teilhabe wesentlich mit der eigenen Rolle und der Möglichkeit zum Engagement verbunden ist. Die Abgrenzung gegenüber einem kirchlichen Beruf ist in diesem Zusammenhang insofern interessant, als dass sie einen Horizont darstellt, gegenüber dem eine Bemessung des Wunsches an Teilhabe möglich ist. Entscheidend scheint für Annika und Samuel, dass der Glaube in ihrem Leben weiterhin einen hohen Stellenwert einnimmt und die Kirche der Raum ist, innerhalb dessen der Glaube verortet ist. Das ehrenamtliche Engagement beziehungsweise der Wunsch nach Glaubensgemeinschaft erfährt in beiden Fällen eine so starke Gewichtung, dass eine Abgrenzung nur in Bezugnahme auf eine hauptamtliche Tätigkeit und Verortung möglich ist. Für Annika und Samuel steht fest, der Raum der Kirche soll in ihrer Lebensrealität einer neben anderen Lebensräumen bleiben. Das ausschlaggebende Motiv für den Wunsch nach Verbleib in diesem Raum ist dabei die Gemeinschaft mit anderen Gläubigen.

Stefanie und Tanja orientieren ihre Antworten nicht vorrangig an der Frage, in welchem Maß sich ihre Kirchenbindung zukünftig niederschlagen wird, sondern an ihrer Realisierung nach Verlassen der Heimatstadt mit Aufnahme des Studiums und darüber hinaus. Stefanie hegt dabei schon ganz konkrete Pläne und formuliert ihr Vorhaben verbindlich:

Ich will in Aachen Medizin studieren. [Ah, krass, du hast einen genauen Plan, ok.] Und, ähm (-), ja, da werde ich da auch in die Kirche gehen. Aber dann (-), ja, also ich werde in einem Haus in Holland wohnen [Mhm.] und, ähm (-), dann da in die Kirche gehen. (Interviewtext Stefanie, 475–477).

Tanja sieht sich ebenso in einer anderen Stadt studieren. Wie für Stefanie wird für sie der Ortswechsel der Anlass sein, den Ministrant:innen-Dienst niederzulegen, obgleich es ihr wichtig ist, den Kontakt zu der Gruppe auch aus einer fremden Stadt zu halten. Dennoch will sie sich auch an ihrem neuen Wohnort auf die Suche nach einem kirchlichen Raum machen, an dem sie an Gottesdiensten teilnehmen kann:

Also ich möchte auf gar keinen Fall, irgendwie, wenn ich in einem, in einer anderen Stadt studiere dann aufhören in die Kirche zu gehen, sondern (---) dann gehe ich halt in den Kölner Dom (lacht). [Auch nicht schlecht.] Auch nicht schlecht. Ja, also daran möchte ich auf jeden Fall festhalten, denn ich merke einfach, es gibt mir viel. [Mhm.] Also, (-) es gibt mir wirklich viel. Es gehört irgendwie so dazu und (-) ich glaub auch, dass es halt (--), weil ich seit meiner Kindheit damit sehr viel in Kontakt war, es einfach damit auch viel zu tun hat, dass ich einfach (--), dass es mir so viel gibt. Ich könnte jetzt gar nicht sagen, warum was genau am Gottesdienst mir jetzt viel gibt. Aber (-) es ist einfach dieses (--) Gottesdienst, in der Kirche sein (-), ja (Interviewtext Tanja, 473–480).

Als Orientierungsschema wird hier die in der Kindheit angelegte Verortung wirksam. Tanjas Wunsch nach Verbleib in der Kirche richtet sich nach ihrem Empfinden gegenüber der Form religiöser Praxis, wie sie im Gottesdienst gegeben ist. Bemerkenswert ist dabei, dass die Form religiöser Praxis für Tanja ein Themenfeld von Unterscheidung darstellt, in dem sie sich auch durchaus kritisch gegenüber traditionellen Formen der Gottesdienstgestaltung äußert. Diese Unterscheidung scheint rückwirkend aber nicht mit einer Minderung oder gar Infragestellung ihrer Bezogenheit auf die Praxis einherzugehen. Hier zeigt sich, dass der Vollzug einer religiösen Praxis als Form von Beheimatung gedacht werden kann und wird, die über räumliche Grenzen hinaus erfahrbar bleibt.

Schließlich findet sich in Tims Gedanken über seine Vorstellung von Zukunft in Bezug auf Glaube und Kirche eine weitere Orientierung, die der Typik der Kirchentreuen zuzurechnen ist. Er nimmt orientierend Bezug auf den negativen Horizont des Kirchenaustritts und dessen Auswirkungen auf die Kirchenstruktur.

Ich glaube schon. Weil es gibt ja jetzt viele Leute, junge Leute, die aus der Kirche austreten. Aber ich werde da nie aus der Kirche austreten, weil (--) mir halt, da geht es ja hauptsächlich eigentlich um Steuern und so. (-) Auch wenn ich dann halt, ich will halt auch (-) ähm, ab und zu will ich halt auch in die Kirche gehen und dann will ich, dass da auch eine Kirche ist und Leute sind, mit denen ich mich unterhalten kann, dass da ein Ort ist, wo ich zu Gott kann. (-) Auch wenn ich das dann, keine Ahnung, einmal im Jahr dann nur mache, aber ich will halt, dass ich die Möglichkeit haben kann. Dass jetzt nicht alle Leute weglaufen und alle Kirchen abgerissen werden und so. (-) Das will ich halt nicht, so. Deswegen (--) wäre es halt für mich nie so. (-) Auch wenn ich dann später irgendwann, ich glaube, ich werde nicht mehr irgendwann jeden, oder einmal im Monat, oder regelmäßig zum Gottesdienst. Das glaube ich, das werde ich nicht machen. Weil (--) ich dafür einfach nicht, mein Glaube dafür eigentlich nicht so ist, dass ich das machen muss, so. (-) Aber, ich glaube, ich werde auch ab und zu hingehen, einfach nur um diese Erfahrung wieder zu machen, so, dass da jemand ist (-) auf den ich mich immer verlassen kann (Interviewtext Tim, 576–588).

Tims Vorhaben, der Kirche weiterhin anzugehören, orientiert sich an dem Bewusstsein, dass es Kirchenmitgliedschaften braucht, um Kirchen zu erhalten. Gleichzeitig wird deutlich, wie bedeutsam der Raum Kirche als solcher für Tim ist. Nicht die Bindung an eine Gemeinschaft oder die religiöse Praxis geben hier den Ausschlag, sondern die Identifikation von Kirche als Ort der individuellen Gottesbegegnung. Tim möchte Kirchenmitglied bleiben, um solche Orte der Gottesbegegnung und auch der – unter Umständen nur flüchtigen – Begegnung mit anderen Gläubigen aufrecht zu erhalten. Kirche fungiert für Tim gewissermaßen als Glaubensanker und diesen Anker

möchte er sich erhalten, weil er entschieden ist, den Glauben an Gott an sich bewahren zu wollen.

Entschiedenheit zeigt sich in der Gruppe der Kirchentreuen zum einen also im Engagement und dem Wunsch nach Glaubensgemeinschaft und in Abgrenzung zu einem hauptberuflichen Engagement eher als Raum der Glaubensgestaltung in einem stark selbstregulierbaren Rahmen, der auch die Verortung in anderen Lebensräumen ermöglicht. Zum anderen tritt Entschiedenheit in Form einer Vorstellung von orts-unabhängiger Beheimatung zu Tage, die sich vor allem im Vollzug der Praxis niederschlägt. Und Entschiedenheit zur Kirchentreuere kann auch als Entschiedenheit zur Verantwortung gegenüber dem eigenen Glauben und den Bedarfen für seine Aufrechterhaltung stehen.

Dass die Entschiedenheit gegenüber der Kirche nicht in allen Fällen so stabil ausfällt, ist mit Blick auf die dargestellten Unterscheidungs- und Aushandlungsprozesse, die Jugendliche in dem Themenfeld vornehmen, plausibel. Sowohl Benjamin als auch Jessica sind in ihrer Zukunftsvorstellung über den Verbleib in der Kirche unsicher. Sie werden insofern unter der Typik der Abwartenden zusammengefasst, als dass sie ihren Verbleib an Bedingungen knüpfen, die in der Zukunft liegen.

Benjamin formuliert vage

Da habe ich noch keine Ahnung. Ich glaube das ist ziemlich offen (-) [Mhm.] und hängt irgendwie mit der Kirche ab (Interviewtet Benjamin, 571 f.).

Jessica sieht sich in der nahen Zukunft als Oberministrantin und will als solche auch gestalterisch auf die Weiterentwicklung von Kirche einwirken. Für die Zukunft darüber hinaus formuliert sie:

Aber ich denke, dass da eher noch Glaubensabschnitte kommen werden und ich kann ehrlich gesagt jetzt auch nicht sagen, ob ich für immer in der katholischen Kirche bleiben werde. Weil es eben (--). Es ist eine Sache, die viel einfach mit meinem (-), mit meinem (-) Verstand eben mit (-) dem Kopf (-) zu tun haben. Wenn halt diese Distanz halt zu groß wird zur katholischen Kirche (-), dann denke ich, kann sich das auch ziemlich schnell ändern (Interviewtext Jessica, 795–800).

Bedeutsam ist für sie, dass sie ihren Glauben und ihre Zugehörigkeit zu Kirche mit der Vernunft rechtfertigen kann. Diese Rechtfertigung bezieht sich auf das Diskrepanzerleben zwischen eigener Haltung und Position der Kirche. Lässt sich diese Diskrepanz rationalisierend nicht mehr aushandeln, sieht Jessica die Bedingung für einen Weggang aus der Kirche erfüllt. Daran wird deutlich, dass Aushandlungsprozesse auch in unterschiedlichen Fällen von Verortung das Verlassen der Kirche nach sich ziehen können.

Nicht für alle der interviewten Jugendlichen stellt die Kirchenzugehörigkeit den Orientierungspunkt in der Beantwortung der Frage nach der Zukunft dar. Auch die individuelle Religiosität und ihre Bedeutung in der Zukunft finden Beachtung. Schon in Tims Entscheidung, Oberministrant werden zu wollen, zeigt sich beispielsweise ein Rollenwechsel von einer empfangenden Position als Ministrant zu einer vermittelnden und gestaltenden Position als Oberministrant. Diesen Rollenwechsel vollziehen einige der Jugendlichen gedanklich auch in Bezug auf die Frage nach ihrer religiösen Zukunft. Hierin kann ein besonderes Maß an Entschiedenheit ausgemacht werden: Die

eigene religiöse Haltung gilt als so gefestigt, dass in einem weiteren Entwicklungsschritt die Frage Relevanz gewinnt, was aus der erworbenen Haltung im Hinblick auf die Erziehung von möglichen Kindern folgt.

Stefanie beschäftigt diese Frage nicht nur theoretisch:

Ich habe schon ein Patenkind. [Echt? Ja, cool.] Die wird morgen drei [Ach, cool. Ja, cool.] Ja, also, ich will, also (-) sie begleiten, vielleicht wenn Leute dazu kommen. (-) Ähm, also einfach (-) immer mit dabei zu sein. Immer (-), nicht aufhören, darüber nachzudenken (Interviewtext Stefanie, 463–466).

Gegenüber ihrem Patenkind sieht sich Stefanie in der Rolle, Lebensbegleiterin zu sein, und erlegt sich die Selbstverpflichtung auf, immer wieder über ihre eigene Rolle und ihre Handlungsmöglichkeiten als Bezugsperson nachzudenken. Hierin besteht eine besondere Form von Entschiedenheit innerhalb der Typik der Vermittlungsbestrebten. Stefanie ist nicht bestrebt, ihre eigene Religiosität für andere nutzbar zu machen, sie tut es bereits. Dabei orientiert sie sich weniger vermittelnd als begleitend und selbstverpflichtend. Die gefestigte eigene Religiosität wird zu einer Ressource, die es ihr ermöglicht, für einen anderen Menschen eine Lebensbegleiterin zu werden.

In anderer Form zeigt sich Entschiedenheit in der gegebenen Typik, wenn es um Entwürfe des Erziehungshandelns geht, das noch in weiterer Ferne liegt.

Und meine Kinder will ich auch sehr gerne (-), ähm, katholisch aufziehen, aber sie halt auch (-), wie meine eigene Mutter mich nicht (-) pressuren, dass ich auch so (-), dass meine Kinder dann so zum (-) Ministrant werden oder (-) kommen und wir jeden Tag in die Kirche gehen oder so. Also das würde ich nicht machen. Ich würde ihnen halt die Entscheidung geben (-) und sie auch taufen und so (Interviewtext Cecilia 429–434).

Caecilia orientiert ihren Entwurf der erzieherischen Ausgestaltung an dem Erziehungshandeln ihrer Mutter. Damit bringt sie mehrerlei zum Ausdruck. Einerseits sieht sie es als für sich bedeutsam an, ihre Kinder an den Glauben und das Thema Religion heranzuführen. Darüber hinaus empfindet sie den Stil ihrer eigenen religiösen Erziehung als positiv. Bedeutsam ist für sie vor allem, dass die Vermittlung von Religiosität nicht mit Druck und Zwang einhergeht, sondern auf Freiwilligkeit und Eigenentscheidung basiert. Die eigenen Erfahrungen im Feld der religiösen Aneignung werden hier reflektiert und umorganisiert, indem sie aus der Perspektive des eigenen Vermittlungswunsches Betrachtung erfahren. In ähnlicher Weise zeigt sich ein Vermittlungsbestreben gegenüber zukünftigen Kindern bei Leni. Auch sie orientiert ihre Vorstellung von einer geeigneten Form der Vermittlung an ihren eigenen Erfahrungen.

Ähm (-) und ich glaub ich würde, genauso wie meine Eltern, meinem Kind die Wahl überlassen. Ich würde es taufen, also, wenn mein Mann einverstanden wär [Mhm.] und (-) ähm (-) die Wahl überlassen, »möchtest du glauben, oder nicht«. Und (-) würde aber, dadurch, dass ich halt selber auch glaube, ähm (-), mein Kind schon ein bisschen reinziehen so in den Glauben. Ich würde dem nicht, es nicht überzeugen vom Glauben (-), sondern (-), ähm (-) mit zur Kirche nehmen [...] Und (-) ja. Also ich (-), vielleicht auch in einen katholischen, oder einen katholischen Kindergarten, oder katholische Grundschule, so wie ich es war. Ähm (-) meine Eltern hatten zwar nicht die Wahl, in welchen Kindergarten ich gehe, oder halt die Grundschule, weil man muss ja immer die so in

der Nähe nehmen. Aber (-) ähm (-), ja, ich bin irgendwie auch dankbar, dass ich dort auch meinen Weg finden konnte (-) ähm (-), auch wenn nicht alle gläubig waren und (-). Ja, man hat dann trotzdem Gesprächspartner gehabt, ähm, dieselbe Religion und so. (-) Ja (Interviewtext Leni, 602–606; 611–616).

Für sie stellt das elterliche Erziehungswirken in Hinblick auf Religiosität einen ambivalenten Orientierungshorizont dar: Einerseits empfindet sie die Freiheit der Entscheidung als bedeutsam, andererseits hätte sie sich mehr Heranführung und familiäre Zugehörigkeit gewünscht. Sie selbst nimmt sich im Gegensatz zu ihren Eltern vor, Freiwilligkeit im Rahmen von religiöser Verortung zu ermöglichen, während ihre Eltern Freiwilligkeit außerhalb einer religiösen Verortung ermöglichten.

Entschiedenheit zeigt sich bei Stefanie, Cecilia und Leni in einer Haltung religiöser Vermittlung gegenüber realen oder imaginierten Kindern. Während bei Cecilia und Leni auch ein hoher Eigenanteil an Erfahrungen und damit auch an Verarbeitung diese Haltung prägt, nimmt Stefanie eine Haltung ein, die sich in Distanz zum eigenen Erleben an zwei objektiven Handlungsvorhaben orientiert: dem Dasein für das Patenkind und dem kontinuierlichen Nachdenken über die eigene Rolle als Patin.

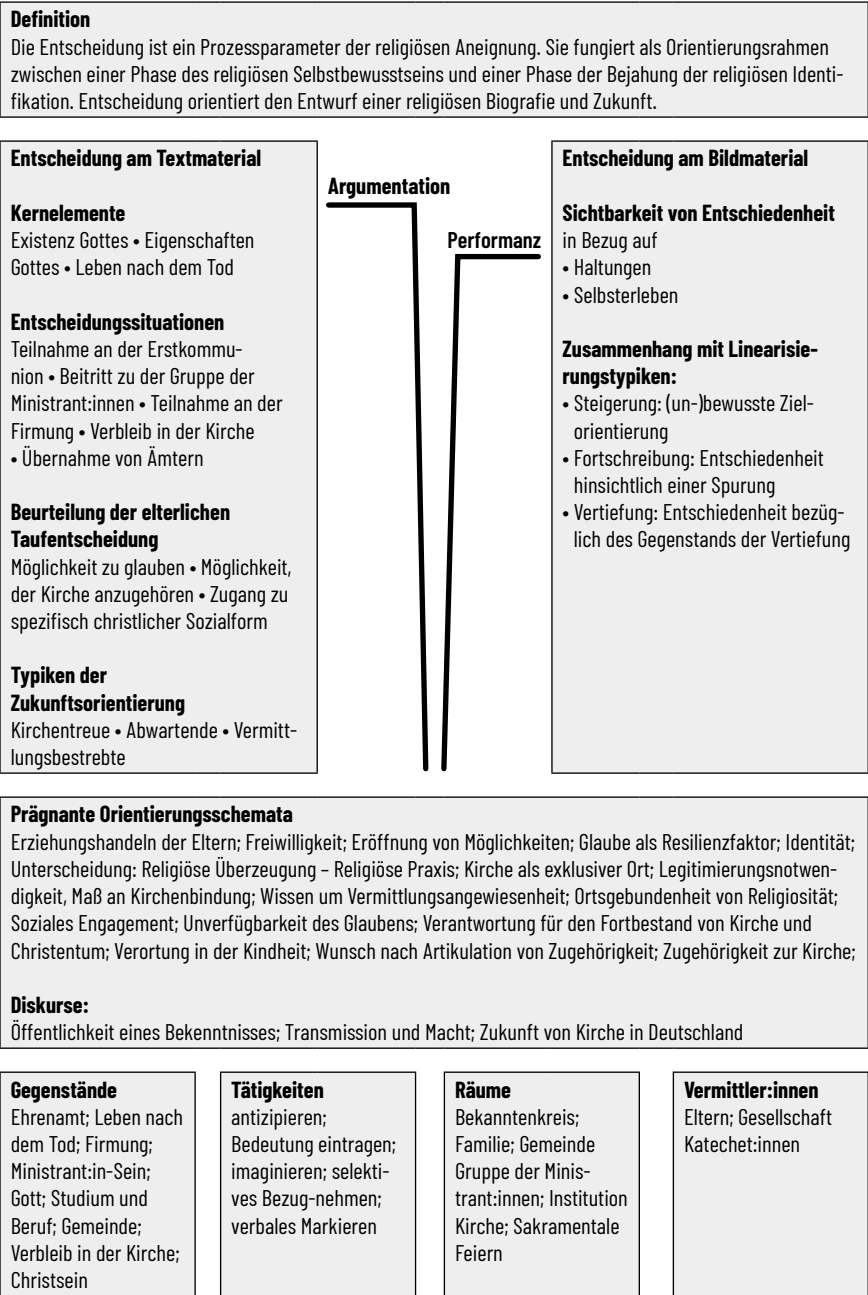
In allen drei Fällen ist die Diskursivität zwischen Transmission und Machtausübung berührt. Während Stefanie ihre eigene Religiosität für ihr Amt nicht zu der Bezugsgröße erhebt und sich in der offenbarten Haltung nicht in einer transmittiven Rolle gegenüber ihrem Patenkind versteht, besteht sowohl bei Caecilia als auch bei Leni der feste Wunsch, den späteren Kindern die Bedeutung der eigenen Religiosität zu eröffnen, und gleichzeitig das Vorhaben, den Kindern jeweils genug Raum für ihre eigenen Deutungen und Wertungen zuzugestehen. Hier wird in Anfängen verhandelt, wie weit die eigene Entschiedenheit gegenüber Glaube und Zugehörigkeit Entscheidungen für andere legitimiert.

An der Frage nach der Zukunft in Bezug auf Glauben und Kirche wird deutlich, dass Entschiedenheit gegenüber der Kirchenzugehörigkeit mit der Vorstellung eines Fortbestehens von Kirche als Vergemeinschaftungsraum einhergeht. Die und der Einzelne entscheidet frei, welches Maß des gesamten Lebensraums sie oder er diesem Vergemeinschaftungsraum zugesteht. Auch zeigt sich eine Anerkennung von religiöser Praxis als ortsungebundene Beheimatung und somit als identitätsstiftende Größe, während Kirchenräume als ortsgebundene Räume der Gottesbegegnung und als religiöse Glaubens- und Identitätsanker fungieren. Wo eine Entschiedenheit bezüglich des Verbleibs in der Kirche noch nicht gegeben ist, kann das Diskrepanzerleben zu der Institution Kirche und ihrer Lehre beziehungsweise ihrer Agitation nicht durch derartige positive Bezüge aufgelöst oder relativiert werden. Ob zukünftig eine Entscheidung für oder gegen den Verbleib erfolgt, hängt dabei maßgeblich von der Entwicklung der Kirche ab. Entschiedenheit gegenüber der eigenen Religiosität zeigt sich im Blick auf die Zukunft in einer teils imaginierten Rollenannahme: Die eigene religiöse Haltung wird in einer antizipierten Übernahme von Verantwortung gegenüber Heranwachsenden in eine Vermittler:innenrolle eingeschrieben. Diese beginnende Rollenübernahme geht mit einer Selbstverpflichtung ebenso einher wie mit einer Reflexion der eigenen Sozialisation und der Auseinandersetzung mit der Diskursivität von Transmission und Machtausübung, die sich in der Rezipient:innenrolle noch als Diskursivität zwischen übernommener und selbst erarbeiteter Religiosität zeigt. Der Rollenwechsel erfordert insofern einen handlungsparadigmatischen Wechsel, als dass in

der Rezipient:innenrolle das eigen Tun und Erarbeiten von Religiosität weitestgehend als Ideal angesehen wird, in der Vermittler:innenrolle ein zu hohes Eigenengagement aber als Machtausübung negativ bewertet wird. Generell geht der Wunsch, Kindern einen Zugang zu Religiosität vermitteln zu wollen, mit zwei ineinander verwobenen Komponenten einher: Einerseits sollen auch sie zu all den als im eigenen Erleben positiv konnotierten Erfahrungen und Gehalten Zugang finden und andererseits ermöglicht die geteilte Religiosität etwas, das sich in allen Prozessparametern und in allen Interviews als bedeutsam erweist: religiöse Zugehörigkeit.

Und mir ist eigentlich relativ egal, was (--) mein Mann oder meine Frau oder meine Kinder denken. [Mhm.] An was die glauben. Aber (-) ich fände es auf jeden Fall schon schön, wenn sie ungefähr das gleiche glauben würden, wie ich (Interviewtext Julia, 419 ff.).

6.7.3 Übersicht Entscheidung



7. Faktorenmodell religiöser Aneignung

Die vorliegende Forschungsarbeit ist mit vier Zielen verknüpft. Sie soll Erkenntnisse darüber eröffnen, was Jugendliche hinsichtlich der Themen Glaube, Religion und Kirche als persönlich bedeutsam beschreiben und inwiefern und wie sie den genannten Erfahrungen Bedeutung zuschreiben. Zudem sollen die dabei relevanten Orientierungsmuster Darstellung finden. Und es soll herausgearbeitet werden, welche Bestrebungen der Glaubensweitergabe von den Jugendlichen explizit und implizit rezipiert werden und inwiefern sie rezipiert werden. Die Darstellung der Forschungsergebnisse in Form von Prozessparametern, wie sie in Kapitel sechs erfolgt, trägt den genannten Zielen Rechnung. In systematisierter Form werden die Forschungsergebnisse in diesem Kapitel auf die gegebenen Ziele hin formuliert. In der Zentrierung auf die Frage nach den relevanten Orientierungsmustern erfährt die Ergebnisdarstellung um die Prozessparameter ihre Strukturierung. Auf dieser Basis wird im Folgenden ein Modell der Faktoren religiöser Aneignungsprozesse entworfen.

Für das Faktorenmodell ist es grundlegend, religiöse Aneignung als Prozessgeschehen auszuweisen. Der Prozesscharakter religiöser Aneignung ist augenscheinlich bereits dadurch gegeben, dass sich die Aneignung des Religiösen über eine mehrjährige Zeitspanne ereignet, auch wenn sich die Dauer des Prozesses von Biografie zu Biografie stark unterscheidet. Die Jugendlichen im Ministrant:innendienst benennen für sich teilweise mit der Firmung, mit dem Schulabschluss oder mit der Antizipation einer elterlichen Vermittler:innenrolle eine Art von Entschiedenheit, die als vorläufiger Abschluss eines Aneignungsgeschehens betrachtet werden kann. Auch wenn darüber hinaus noch Auseinandersetzungen mit religiösen Gehalten erfolgen können und werden, so sind diese doch nicht mehr grundlegend aneignender Natur, zumindest nicht dann, wenn sie sich auf christliche Vollzüge, Vorstellungen und Diskurse in einer kulturellen Ausprägung beziehen, die den Jugendlichen bereits geläufig ist. Die Abgeschlossenheit von Aneignungsprozessen lässt sich dabei anhand der Interviews nicht belegen, sondern wird hier mit der Abgeschlossenheit einer grundlegenden Vorstellung darüber identifiziert, was das Christentum kennzeichnet, worauf sich der eigene Glaube bezieht und worin die eigene Religiosität besteht. Religiöse Aneignung ist aber nicht allein aufgrund einer mehrjährigen Dauer als Prozess zu verstehen. Sie ist in Kapitel zwei als aktives Handeln des Subjekts in der Auseinandersetzung mit der räumlichen und sozialen Umwelt ausgewiesen und unterscheidet sich von einem Religionserwerb durch die mögliche Transformation nicht nur des religiösen Gegenstandes, auf den sie sich bezieht, sondern auch durch die mögliche Transformation des Subjekts,

das Bedeutungszuschreibungen vornimmt und dessen Auseinandersetzung einen Niederschlag in der eigenen Persönlichkeit oder gar in der religiösen Identität findet. Die Nähe zu Lerntheorien, die der kulturhistorischen Schule um Vygotski entspringen, in aktueller Form der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie nach Holzkamp, zeigt ebenso ein Prozessgeschehen an, sofern ein Konsens darüber besteht, dass Lernen ein Prozessgeschehen ist. Mit dem Aneignungsbegriff werden »Lern- und Bildungsprozesse als Teilprozesse menschlicher Tätigkeit, eingebettet in ein System sachlicher, gesellschaftlicher und persönlicher Bedeutungen, interpretierbar« (Kuckhermann, 2018, S. 98). Fragt man nach den Faktoren eines religiösen Aneignungsprozesses, so zielt diese Frage auf Faktoren, die den Prozess beeinflussen und von deren Bestimmung die Aneignung abhängt, das heißt von denen abhängt, wie eine religiöse Praxis und Vorstellungen über die eigene Religion und andere Religionen, die eigene Religiosität und den eigenen Glauben jeweils entwickelt werden und sich konkret ausgestalten. Die Auswertung der Interviewtexte anhand der dokumentarischen Methode legt Orientierungsrahmen offen, die als Ausdruck eines atheoretischen Wissens über die Gestaltung der religiösen Biografie im Kindes- und Jugendalter und damit über die Gestaltung der religiösen Aneignung zu verstehen sind. Diese Orientierungsrahmen orientieren alle gegebenen Erzählungen und sind somit Elemente der Schnittmenge religiöser Aneignungsprozesse. Sie bestehen in aneignungstypischen Tätigkeiten, die sich in bestimmten Entwicklungszusammenhängen als dominant herauskristallisieren. Die jeweiligen dominanten Tätigkeiten sind in Kapitel zwei definiert als für einen Abschnitt »typische geistige Leistungen« (vgl. Deinert, 2014, S. 19), die der Interiorisierung von Gegenständen im Außen zu Abbildungen im Innen dienen. Als dominante Tätigkeiten wurden identifiziert: das Linearisieren, das Verorten, das Verbinden, das Unterscheiden, das Aushandeln und das Entscheiden. In einem praxeologischen Modell von Faktoren religiöser Aneignung kommt ihnen zentrale Bedeutung zu. Sie sind selbst Faktoren der Aneignung und spannen gleichzeitig den Rahmen auf für eine Detaillierung von Einflussfaktoren.

Zwei Aspekte sind in dem Sprechen über diese dominanten Tätigkeiten hervorzuheben. Erstens: An welchen religiösen Gehalten sie vollzogen werden, ist ebenso vielschichtig und sowohl situations- als auch fallabhängig wie die Art, auf die sie ausgeübt werden. Und zweitens: Die ebenso situations- und fallabhängigen Ergebnisse der jeweiligen Tätigkeiten beeinflussen das weitere Aneignungsgeschehen. Diese beiden Eigenschaften der orientierenden dominanten Tätigkeiten führen zu der Bezeichnung mit dem Begriff Prozessparameter – einer ersten definitorischen Begrifflichkeit in dem Modell der Faktoren religiöser Aneignung.

Ein *Prozessparameter* ist eine Kenngröße oder ein Einflussfaktor, der Bestandteil eines (Entwicklungs-)prozesses ist und diesen beeinflusst. Die konkrete Gestalt eines Prozessparameters fungiert als Rahmenbedingung für weitere Schritte des jeweiligen (Entwicklungs-)prozesses. Die Prozessparameter Linearisierung, Verortung, Verbindung, Unterscheidung, Aushandlung und Entscheidung sind als übergeordnete dominante Tätigkeiten zu verstehen, die Phasen der Aneignung miteinander verknüpfen und somit als Orientierungsrahmen innerhalb von »Zonen der nächsten Entwicklung« fungieren.

Insofern das hier entworfene Modell der Faktoren religiöser Aneignung auf Tätigkeiten basiert, die in bestimmten Entwicklungszusammenhängen als dominant erkannt werden, ist es als praxeologisches Modell zu verstehen. Der Aneignungsbegriff, wie er in Kapitel zwei gefasst wird, ist dabei selbst praxeologisch orientiert. Der Begriff der Tätigkeit ist zentral, denn die Tätigkeit ist es, durch die einem Subjekt die Aneignung der Umwelt überhaupt möglich wird. Weil Tätigkeiten immer an spezifische Situationen gekoppelt sind und sich gerade in biografischen Erzählungen Situationen zu Entwicklungszusammenhängen verdichten lassen, ist es möglich, Aneignungsniveaus zu definieren, in deren Zwischenräumen jeweils eine bestimmte Tätigkeit als Orientierungsrahmen fungiert. Im Rekurs auf das Aneignungsdenken nach Vygotski entsprechen die Räume zwischen zwei Aneignungsniveaus den »Zonen der nächsten Entwicklung«. Dem Prozessparameter der Linearisierung kommt dabei insofern eine besondere Bedeutung zu, als er tatsächlich nur an einen Erzählbereich, nämlich den Erzählanfang, nicht aber wie alle anderen Prozessparameter an einen Entwicklungsbereich gebunden werden kann. Obwohl der Linearisierung also keine Unterscheidung von Aneignungsniveaus zugeordnet werden kann, ist sie dennoch kein Parameter, der allein die Erzählung lenkt, sondern durchaus auf die Entwicklung rückwirkt, indem er eine Entwicklungslogik offenbart, von der anzunehmen ist, dass sie in Form atheistischen Wissens den Gesamtprozess der Aneignung mit beeinflusst. Diese Eigenschaft weist ihn als Prozessparameter aus.

Die *Linearisierung* ist ein Prozessparameter der religiösen Aneignung. Sie fungiert als Orientierungsrahmen der Erzählgestaltung. Die Linearisierung orientiert die Entwicklungslogik, innerhalb derer Stationen religiöser Aneignung erinnert und miteinander verbunden werden, und ermöglicht Rückschlüsse auf die identitätsnarrativen Zwänge der tatsächlich erfolgten Entwicklung.

Die Bereiche, an die die Prozessparameter Verortung, Verbindung, Unterscheidung und Aushandlung geknüpft sind, sind Bereiche in einem Raum zwischen zwei Entwicklungsniveaus. Verortung wird in einem Übergang zwischen einem Aneignungsniveau des »Sozialisiertwerdens« zu einem Niveau des »Sich-Sozialisierens« vollzogen, Verbindung fungiert als Orientierungsrahmen zwischen der familiär und institutionell vollzogenen Religiosität und einem Niveau der individuell vollzogenen Religiosität. Unterscheidung bezeichnet die dominante Tätigkeit zwischen einem Niveau der Privatheit von Religiosität und einem Niveau des Bewusstseins sozialer Zugehörigkeit durch Religiosität und geht eng einher mit Aushandlung zwischen einem Niveau des Diskrepanzerlebens und einem Niveau der Neupositionierung. Schließlich ist Entscheidung als Orientierungsrahmen zwischen einem Niveau des religiösen Selbstbewusstseins und einem Niveau der Bejahung der religiösen Identifikation zu verorten. Diese Niveaus markieren keine festen Etappen im Aneignungsprozess, sondern sind Charakteristika von Situationen, in die die dominanten Tätigkeiten eingebunden sind. Es ist nachvollziehbar, dass sich religiöse Aneignung in einer Vielzahl von Situationen ereignet. Situationen einer bestimmten Zwischenraumtypik treten dabei in der Rekonstruktion der Jugendlichen durchaus gehäuft in bestimmten Altersphasen auf, beispielsweise finden sich die Tätigkeit der Verortung und dementsprechend Situationen im Raum zwischen einer Phase des sozialisierten Werdens und des Sich-Sozialisierens mehrfach im Kindesalter bis zum Eintritt in die Grundschule. Situationen hingegen,

die durch Verbindung markiert sind, werden im Raum zwischen einer familiär oder institutionell vollzogenen Religiosität und einer individuell vollzogenen Religiosität überwiegend in Bezug auf die Grundschulzeit erinnert. Wie die dominanten Tätigkeiten in einem Zwischenraum nicht die alleinigen, sondern eben nur die vorherrschenden Tätigkeiten religiöser Aneignung in dem gegebenen Rahmen darstellen, so sind Situationen bestimmter Zwischenraumtypiken als überwiegende, aber nicht alleinige Situationen in bestimmten Altersspannen anzusehen. Dies verdeutlicht folgende Grafik.

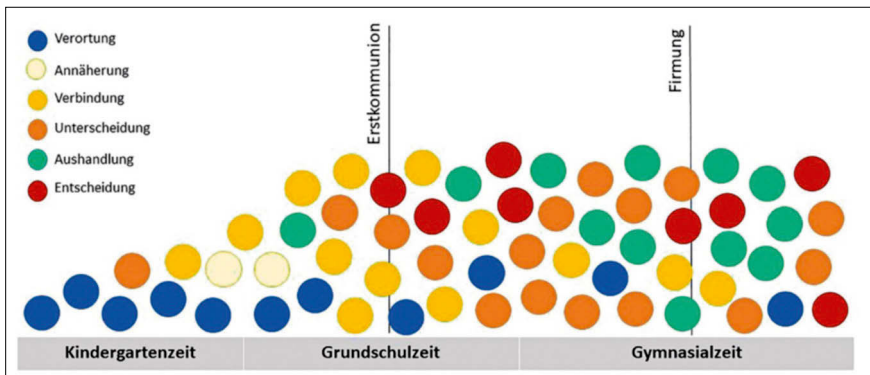


Abb. 51: Faktorenmodell religiöser Aneignung [Martina Reiner]

Verortung erfolgt dabei vornehmlich in der Kindheit. Verbindungssituationen werden von den Jugendlichen vor allem in Zusammenhang mit Erfahrungen in der Grundschulzeit erinnert, teilweise werden auch Annäherungen in Form von Bedeutungseintragungen sichtbar, die sich aber als wenig stabil erweisen und daher nicht als Verbindung angesehen werden. Auch wird erinnert, dass Unterscheidungen in der Grundschulzeit ihren Ausgang nehmen. In der Zeitspanne nach dem Übertritt auf das Gymnasium werden solche Unterscheidungssituationen überwiegend erzählt und Aushandlungen angeknüpft. Entscheidungen finden gehäuft in Zusammenhang mit dem Sakrament der Erstkommunion und der Firmung Artikulation sowie im Zuge des Beitritts zu der Gruppe der Ministrant:innen.

Im Folgenden werden die Prozessparameter hinsichtlich der definitorisch gesetzten Aneignungsniveaus beschrieben.

In dem Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (vgl. Bauer & Hurrelmann, 2021) wird Aneignung als Modus von Sozialisation gefasst (vgl. Bauer & Hurrelmann, 2021). Dabei wird betont, dass der Begriff der Sozialisation sowohl beinhaltet, sozialisiert zu werden als sich selbst zu sozialisieren. Dass Sozialisation sowohl in einer passiven als auch aktiven Form gefasst wird, verdeutlicht, dass Sozialisation keine die Entwicklung determinierende Größe ist, also weder das zukünftige Denken einer Person noch ihr Handeln eindeutig festlegt. In Bezug auf die religiöse Sozialisation ist bedeutsam, aus welchen sozialen Quellen sich der Glaube und die religiösen Überzeugungen der Jugendlichen speisen. Sozialisation wird in diesem Zusammenhang als Prozess der Präferenzentwicklung gegenüber Dimensionen gefasst, die in der unmittelbaren Umwelt als religiös gelten (vgl. Klingenberg & Sjö, 2019, S. 174). In dieser Definition kommen zwei Aneignungsniveaus zur Sprache, die einen ersten Zwischenraum in Form einer »Zone der nächsten Entwicklung« markieren: Das eine Niveau be-

zieht sich auf die Auseinandersetzung mit den Dimensionen, die in der unmittelbaren Umwelt als religiös gelten, das andere Niveau bezieht sich auf die Entwicklung von Präferenzen in Bezug auf diese Dimensionen. Der Zwischenraum ist also dadurch gekennzeichnet, dass er die Spanne von einer bloßen Auseinandersetzung zu einer Präferenzsetzung umfasst. Dabei wird die anfängliche Auseinandersetzung insofern als Sozialisiertwerden betrachtet, als dass die Auseinandersetzung dadurch motiviert wird, dass dem Subjekt von außen religiös konnotierte Gehalte dargeboten werden beziehungsweise das Subjekt durch Intervention von vermittelnden Personen an entsprechende Gegenstände und Räume herangeführt wird. Die Auseinandersetzung erfolgt dabei nicht zwingend passiv, aber das die Auseinandersetzung initiiierende Motiv liegt außerhalb des jeweiligen Subjekts. Demgegenüber ist die Entwicklung von Präferenzen ein Sozialisationsgeschehen, das der Aktivität des Subjekts obliegt. Das bedeutet nicht zwingend, dass das Subjekt die Präferenzsetzung in einem Zustand völliger Bewusstheit über die Bedeutungszuschreibung vollzieht. Dennoch ist das Subjekt durch sein Denken, Fühlen, Wahrnehmen und Deuten in der Zuschreibung selbst wirksam und somit aktiv.

Die *Verortung* ist ein Prozessparameter der religiösen Aneignung. Sie fungiert als Orientierungsrahmen in einer Phasenverschiebung von einem »Sozialisiertwerden« zu einem »Sich-Sozialisieren«. Verortung orientiert die Präferenzsetzung im Hinblick auf Dimensionen, die in der unmittelbaren Umwelt als religiös gelten, und sie orientiert das Maß an persönlicher Trägheit gegenüber einem Wandel dieser Präferenzen.

Von Verortungssituationen lassen sich Situationen unterscheiden, in denen ein Aneignungssubjekt sich aus einer situativ gebundenen intrinsischen Motivation heraus mit vermittelten Gegenständen, Räumen und Tätigkeiten befasst und seine Religiosität selektiv an sie knüpft. Derartige Situationen beziehen sich auf einen Zwischenraum zwischen einem Aneignungsniveau, auf dem sowohl die religiöse Praxis als auch die Auseinandersetzung mit religiösen Gehalten an den Vollzug in einem von außen vorgegebenem Setting erfolgt, also beispielsweise in Form von Familienritualen, Religionsunterricht oder dem Dienst am Altar, und einem Aneignungsniveau, auf dem die individuelle Bezogenheit auf Gott bewusst subjektiv erfahren und gestaltet wird. Situationen, die sich diesem Zwischenraum zuordnen lassen, sind an die Ausbildung der Fähigkeit gebunden, nicht nur sich selbst denkend zu überschreiten, sondern auch den Raum des sinnlich Wahrnehmbaren zu überschreiten und das eigene Sein in diesem Raum wahrzunehmen, dessen Grenzen nicht gefasst werden können. Erste solche Erfahrungen werden in den Interviews in der Zeitspanne um die Erstkommunion erinnert, also im Alter von neun oder zehn Jahren, nicht selten erfolgt sogar im Rahmen der Erstkommunion selbst eine erste subjektive Bedeutungseintragung in den religiösen Vollzug.

Die *Verbindung* ist ein Prozessparameter der religiösen Aneignung. Sie fungiert als Orientierungsrahmen zwischen einer Phase der gemeinschaftlich vollzogenen Religiosität und einer Phase der individuell vollzogenen Religiosität. Verbindung orientiert die Priorisierung religiöser Gegenstände und die damit einhergehende Bedeutungszuschreibung.

In derselben Altersphase, in der die Jugendlichen ein Beschreiten des Raums zwischen einer gemeinschaftlich vollzogenen Religiosität und einer individuell vollzogenen Religiosität erinnern, erinnern sie auch das Betreten des Zwischenraums, der sowohl durch das Aneignungsniveau gerahmt ist, auf dem Religiosität der Privatheit angehört, als auch durch das Aneignungsniveau, auf dem Religiosität als Merkmal sozialer Zugehörigkeit und Unterschiedenheit erlebt wird. Sowohl eine familiär als auch eine institutionell vollzogene Religiosität ist eine Religiosität, die zwar in der unmittelbaren Umwelt öffentlich gelebt, aber hier zumeist in einem Rahmen artikuliert wird, der aus Gleichgesinnten besteht und sozialisatorisch in diese Richtung weist. Die eigene Religiosität wird in diesem Rahmen zunächst als private Praxis betrachtet, die höchstens innerfamiliäre Unterschiedenheit erfährt, hier aber üblicherweise kein Diskrepanzerleben evoziert. Erst mit der Zeit entwickelt ein Kind ein Bewusstsein darüber, dass andere Kinder und Familien andere oder keine Formen von Religiosität pflegen und dass die eigene Religiosität ein Merkmal ist, an dem im gesellschaftlichen Miteinander Unterscheidungen und Zuschreibungen erfolgen. Dadurch rückt die eigene Religiosität aus dem Bereich des Privaten heraus und wird zunehmend zu einem Merkmal der Person, das als bekenntnishaft gelesen wird und das in dieser Form sowohl nach innen als auch nach außen reflektiert und begründet werden will. Ist der Bereich der Öffentlichkeit einmal beschritten, so finden sich über die gesamte weitere Entwicklung hinweg Situationen, die dem Zwischenraum zwischen eben dieser als privat aufgefassten Religiosität und einem Verständnis von Religiosität als Zugehörigkeitsmerkmal zuzuordnen sind.

Die *Unterscheidung* ist ein Prozessparameter der religiösen Aneignung. Sie fungiert als Orientierungsrahmen zwischen einer Phase der Privatheit von Religiosität und einer Phase des Bewusstseins sozialer Zugehörigkeit durch Religiosität. Unterscheidung orientiert religiöse Diskrepanzerfahrungen und die Wahrnehmung der eigenen Position im religiösen und im gesamtsozialen Feld.

Sich der eigenen Religiosität und ihrer öffentlichen Dimension gewahr zu werden, geht mit einer Vielzahl von Unterscheidungen einher. Erst im Befassen mit anderen Anschauungen und Formen erfährt die eigene Prägung eine Relativierung und wird der kritischen Reflexion anheimgestellt. Dass die Positionierungsanfragen, die implizit und explizit von außen an das Subjekt gerichtet werden, nicht selten in ein Diskrepanzerleben führen, wird an den Interviews sichtbar. Unterscheidungen, die im Zwischenraum von privater Religiosität und Religiosität als Zugehörigkeitsmerkmal bedeutsam sind, führen nur dann in die Notwendigkeit einer Revision bisheriger Vorstellungen und Haltungen, wenn mit ihnen ein Diskrepanzerleben verbunden wird. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn Wissensgehalte vertieft werden und sich bisherige Vorstellungen als unzureichend, aber gegenüber einem erweiterten Verständnis als attraktiver erweisen, oder wenn das eigene religiöse Bekenntnis als ein Bekenntnis zu Gehalten gelesen werden kann, auf die es das Subjekt selbst nicht beziehen möchte. Das Aneignungsniveau der Neupositionierung beschreibt den Zustand, in dem das Subjekt das jeweilige Diskrepanzerleben überwunden hat und durch eine Revision einstiger Vorstellungen und Haltungen einen reflektierten Standpunkt einnimmt, der nicht zwingend ein neuer Standpunkt ist, aber durch die Erweiterung

des Horizonts von Religiosität dennoch immer einer Neupositionierung im Gesamt entspricht.

Die *Aushandlung* ist ein Prozessparameter der religiösen Aneignung. Sie fungiert als Orientierungsrahmen zwischen einer Phase des Diskrepanzerlebens und einer Phase der Neupositionierung. Aushandlung orientiert innere und äußere Tätigkeiten der Neugestaltung und identitätsstiftende Setzungen.

Die Zone der nächsten Entwicklung, die teilweise im Zusammenhang mit Verbindungserlebnissen, teilweise aber auch erst jenseits erster Aushandlungsprozesse beschritten wird, ist eine, die durch das Aneignungsniveau des religiösen Selbstbewusstseins und das Aneignungsniveau der Bejahung religiöser Identifikation gerahmt ist. Das Niveau des religiösen Selbstbewusstseins ist dadurch gegeben, dass das jeweilige Aneignungssubjekt eine Vorstellung davon pflegt, worin sein Glaube und seine Religiosität bestehen, und dass es sich gegenüber beidem in einer reflexiven Haltung befindet. Das Niveau der Bejahung religiöser Identifikation wird dann beschritten, wenn Präferenzen gesetzt sind, die sich in der Praxis als stabil erwiesen haben, und das Subjekt zu einer Haltung gelangt, die es im Zuge der Selbstwahrnehmung, gegebenenfalls unter Einbezug von Fremdwahrnehmungen, bejahend anerkennt. Die Bejahung religiöser Identifikation kann dabei bekenntnisthaft erfolgen, muss dies aber nicht.

Die *Entscheidung* ist ein Prozessparameter der religiösen Aneignung. Sie fungiert als Orientierungsrahmen zwischen einer Phase des religiösen Selbstbewusstseins und einer Phase der Bejahung der religiösen Identifikation. Entscheidung orientiert den Entwurf einer religiösen Biografie und Zukunft.

Anhand der gegebenen Entwicklungsniveaus lässt sich darstellen, inwiefern die religiöse Aneignung ein Prozess ist, der der Erweiterung der eigenen Möglichkeiten dient. Schon in der Beschreibung der Aneignungsniveaus wird deutlich, dass die Prozessparameter der Erweiterung des Handlungsrepertoires und der Handlungsräume beziehungsweise der Vernetzung von Handlungsräumen dienen. Bezüglich der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten ist bedeutsam, dass die Jugendlichen besonderen Wert darauf legen, sich ihre Religiosität selbst erarbeitet zu haben, das heißt sowohl Inhalte als auch Praktiken in eigenständiger Auseinandersetzung für sich geprüft und definiert beziehungsweise in eine persönliche Anwendungsform geführt zu haben. Ein solches Erarbeiten der Religiosität ist an eine Reihe von Fähigkeiten gebunden. Hervorzuheben sind an dieser Stelle die Fähigkeit der Wahrnehmung des Selbst und seiner Bezogenheit auf andere und auf Gegenstände, die außerhalb des sinnlich erfahrbaren liegen, das heißt des Eingebundenseins des Selbst in größere Zusammenhänge. Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang auch der Fähigkeit zu, die wahrgenommene Bezogenheit mit dem Anspruch auf Autonomie in Einklang zu bringen. Darüber hinaus gilt es in dem Prozess der Aneignung die Fähigkeit zu erlangen, Diskrepanz auszuhalten beziehungsweise Techniken zu erwerben, ihr aushandelnd zu begegnen. Das Erwerben der genannten Fähigkeiten ist dabei an die Bedingungen gebunden, die das schrittweise Erweitern des religiösen Handlungsraumes beinhaltet. Aus einem Kreis der familiären Sozialisation über den Kreis der gemeindlichen

Sozialisation hinaus wird Religiosität schließlich in gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen als Merkmal der Zugehörigkeit und Unterschiedenheit erfahren. Alle drei genannten Räume beeinflussen die eigene Religiosität auf unterschiedliche Art und Weise und gehen mit Erfordernissen im Umgang mit ihr einher. Die eigene Religiosität unterliegt in den jeweiligen Räumen umso stärker einer Entwicklung, je stärker sie in diesen subjektiv legitimiert werden will. Den religiösen Handlungsraum zu erweitern, geht demzufolge eng damit einher, die eigene Religiosität in den entsprechenden Räumen vor sich selbst, aber auch vor anderen legitimieren zu können. Die Vernetzung von Handlungsräumen entspricht dabei der Kunst, Aushandlungen derart vorzunehmen, dass sie in verschiedenen Lebensbereichen und vor dem Hintergrund der diesen Bereichen eingeschriebenen Positionierungsanfragen und in der Betrachtung aus verschiedenen Blickwinkeln Kohärenz ermöglichen.

Abbildung 52 ermöglicht eine Übersicht über die Orientierungsmuster, die sich anhand des Interviewmaterials der Jugendlichen in Bezug auf deren religiöse Aneignung und damit in Bezug auf die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten in dem Feld von Glaube, Religion und Kirche rekonstruieren ließen.

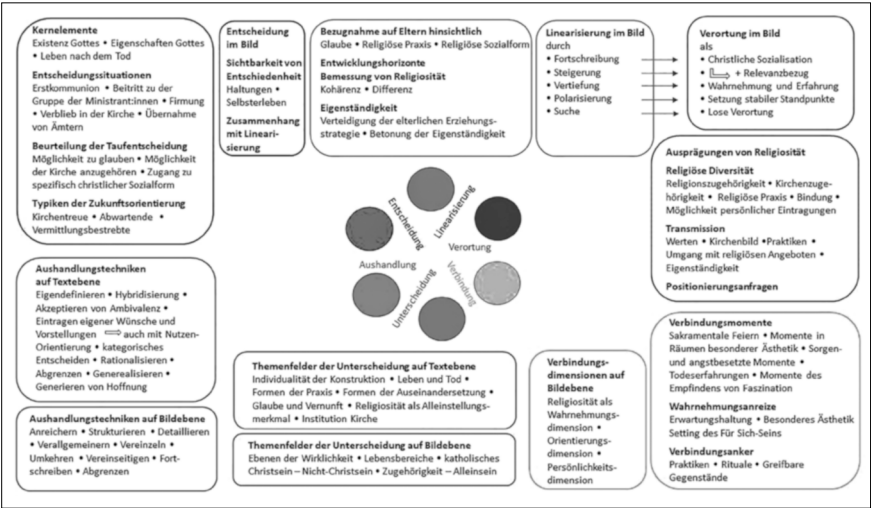


Abb. 52: Gesamtübersicht zu Faktoren religiöser Aneignung [Martina Reiner].

Abbildung in Seitengröße und Farbe siehe Anhang, S.351.

Die Übersicht verdeutlicht, dass die Prozessparameter Aneignungsprozesse in sehr unterschiedlicher Form beeinflussen und anhand unterschiedlicher Kategorien Charakterisierung erfahren. Dies zeigt an, wie vielschichtig Aneignungsprozesse zu denken sind und macht die Diversität der erforschten Biografien plausibel.

8. Einordnung in Diskurse

An die Zusammenfassung der Forschungsergebnisse schließt sich die Frage an, wie diese im Feld aktueller religionswissenschaftlicher Forschung zu beurteilen sind. In umfassender Art und Weise kann eine solche Beurteilung nur in Bezug auf die jeweiligen Diskurse und von ihren Akteur:innen geleistet werden. Dennoch werden hier Folgerungen aus den Forschungsergebnissen abgeleitet, die für derartige Beurteilungen herangezogen werden können.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Religiosität auf der Mikroebene (vgl. Lehmann & Koch, 2020, S. 4 f.). Gegenstand der Forschung sind individuelle Aneignungsverläufe in einem traditionell institutionellen Feld. Dabei wird Aneignung als wechselseitiges Geschehen zwischen Subjekt und Objekt gefasst, das dadurch entsteht, dass sowohl die Tätigkeiten des Subjekts als auch die Tätigkeiten von Vermittler:innen Brücken zwischen dem Bereich des Subjekts und dem Bereich des Objekts schlagen. Was lässt sich zusammenfassend über solche Prozesse aussagen, die als Aneignungsprozesse in dem genannten Feld bezeichnet werden können und welche Thesen und Hypothesen lassen sich aus ihnen für gegenwärtige religionswissenschaftliche Diskurse gewinnen? Anhand dreier Fragen und ihrer Bedeutung in ausgewählten Diskursen wird im Folgenden exemplarisch abgebildet, dass die Frage nach dem »wie« religiöser Aneignung verschiedene Bereiche religionsbezogener Forschung tangiert:

1. Welche Bedeutung kommt institutionellen Räumen der Religionsvermittlung wie Familien, Schulen und Kirchen im religiösen Aneignungsprozess zu?
2. Worin zeigt sich die soziologisch vielfach angeführte Pluralisierung und Individualisierung der Gesellschaft in den Aneignungsbiografien gegenwärtig?
3. Welche Rolle kommt den Aneignungssubjekten im Feld zwischen Autonomie und Zugehörigkeit zu?

Diese drei Fragen erscheinen deshalb von besonderem Interesse und von besonderer Relevanz, weil sie Anhaltspunkte für eine weiterführende Beschäftigung im Feld aktueller religionswissenschaftlicher Forschung liefern. Von Interesse ist dabei beispielsweise a) die Einflussstärke von religiösen Institutionen und des von ihnen oftmals vertretenen Wahrheitsanspruchs auf religiöse Aneignungsprozesse und des Weiteren b) die Einflussstärke von Modernetheorien auf institutionell verfasste Religiosität. Zudem liefert die Beantwortung obiger Fragen c) Erkenntnisse für die Erforschung und Entwicklung religiöser Bildung.

8.1 Institutionelle Räume

Was lässt sich also erstens über die Bedeutung institutioneller Räume der Religionsvermittlung innerhalb der religiösen Aneignungsprozesses aussagen?

Institutionelle Räume, die in Bezug auf die genannte Frage und im engen Zusammenhang mit der vorliegenden Forschung in den Blick geraten, sind die Familie, die Schule und die Kirchengemeinde sowie die Kirche in ihrer weltkirchlichen Verfasstheit. Sie sind in unterschiedlichen Nuancierungen als institutionelle Räume zu verstehen und allesamt nicht eindeutig als Institutionen zu bezeichnen, zumal es die »neuere Soziologie vermeidet [...], multidimensionale Gebilde (wie die Familie, den Staat) als [Institution (im Weiteren abgekürzt mit I.)] zu bezeichnen, insofern sie einerseits gleichzeitig Momente der I., der Organisation und der Assoziation in sich schließen und andererseits mehrere I.en (wie Ehe, Elternschaft) umfassen« (Bühl, 2020, S. 344 f.). Institutionelle Räume sind Familie, Schule, Kirchengemeinde und Weltkirche dennoch aufgrund dessen, dass eine der ihnen zugrunde liegenden Dimensionen die der Institution in einem strukturell funktionalen Ansatz ist: Familie, Schule, Kirchengemeinde und Weltkirche ordnen »das Geflecht der sozialen Beziehungen und Rollen, der materiellen und sozialen Austauschbeziehungen (relationaler Aspekt). [Alle vier regeln] die Zuordnung der Machtpositionen und die Verteilung der sozialen Belohnungen (regulativer Aspekt). [Und alle vier repräsentieren] sie – in Ideologien und expressiven Symbolen – den Sinnzusammenhang des sozialen Systems (kultureller Aspekt)« (Bühl, 2020, S. 344).

Institutionell verortete Religiosität und Spiritualität stehen also gemeinhin in einem Feld, das durch die sozialen Beziehungen und Rollen, Machtpositionen und ihre Machtmittel und spezifische Sinnrepräsentationen aufgespannt wird. Das verdeutlicht, warum und inwiefern insbesondere eine im kirchlichen Rahmen entwickelte Religiosität und Spiritualität als normativ vermittelt und transmittiert gilt und dem Aneignungssubjekt in diesem Sinne eine eher passive Rezipient:innenrolle zugeschrieben wird (vgl. Jürgens, 2022).

Innerhalb der erforschten Aneignungsprozesse kommt den genannten institutionellen Räumen auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichem Maß Bedeutung zu: Familie und Kirchengemeinde haben dabei größeren Einfluss als Schule und Weltkirche. In Familie und Kirchengemeinde werden spezifische Aneignungsfaktoren wirksam, während in Schule und Weltkirche vor allem Faktoren hervortreten, die durch die Unterschiedenheit ihrer Ausprägungen gegenüber den Ausprägungen in Familie und Gemeinde relevant werden.

Für den Raum Familie lässt sich hinsichtlich der Religionsvermittlung folgendes Bild zeichnen: Die Familie ist dann ein Ort religiöser Prägung, wenn die Eltern oder die Großeltern eine religiöse Haltung oder Praxis pflegen. Hier erfahren Kinder, was Glaube bedeutet, sie erlernen religiöse Praktiken und christliche Werte. Zum Teil wird Christsein als spezifische Sozialform ausgewiesen und die subjektive Bedeutung von Haltungen und Praktiken von den Eltern vermittelt. Darüber hinaus transmittieren Familienmitglieder Religiosität und Glaube auch indirekt, beispielsweise im Umgang mit religiöser Diversität in der Familie und dem Ausdruck eigener Standpunkte und Haltungen. Auch eröffnet der familiäre Raum Situationen, die später als Verbindungssituationen markiert werden. Dies ist beispielsweise oft im Zusammenhang mit dem Tod eines Familienmitglieds und des Umgangs mit dieser Erfahrung verbunden. Und

schließlich stellen Familien Verbindungsanker bereit; als prominente Beispiele können hier das Abendgebet und der sonntägliche Gottesdienstbesuch angeführt werden.

Oft sind es zudem Familienmitglieder, die einem Kind den Weg in die Kirchengemeinde bahnen. Die Kirchengemeinde ist nicht nur dadurch ein Raum der Religionsvermittlung, dass sie religiöse Praktiken und Vergemeinschaftung ermöglicht, sondern erfährt in den Erzählungen der Jugendlichen vor allem dadurch Bedeutung, dass sie Verbindungsmöglichkeiten eröffnet, die vor allem aufgrund explizit gesetzter Wahrnehmungsanreize als solche wirksam werden. So sind es sakramentale Feiern wie die Erstkommunion und die Firmung, die mit bestimmten Erwartungen versehen besonders bewusst wahrgenommen werden und in denen dann auch oft (zum ersten Mal) eine religiöse Erfahrung erkannt wird. Wahrnehmungs- und verbindungsrelevant ist in gemeindlichen Räumen auch eine Form der Ästhetik, die sich von der Alltagsästhetik abhebt und dadurch als besonders erlebt wird. Gerade im Zusammenhang mit sakramentalen Feiern werden Gegenstände zu Verbindungsankern, beispielsweise ein Kreuz, das ein Kind zur Erstkommunion von der Gemeindeleitung geschenkt bekommt, aber auch die regelmäßige Gruppenstunde der Ministrant:innen kann als Verbindungsanker fungieren. Darüber hinaus wirkt sich die Kirchengemeinde auf religiöse Aneignungsprozesse dadurch aus, dass sie das Aneignungssubjekt in Entscheidungssituationen führt. Diese betreffen die Teilnahme an der Erstkommunion, den Beitritt zu der Gruppe der Ministrant:innen, die Teilnahme an der Firmung, den Verbleib in der Kirche und die Übernahme von Ehrenämtern. Die Gelegenheit zu solchen Entscheidungen orientiert den Entwurf der eigenen religiösen Biografie und Zukunft und ermöglicht die expressive Bejahung einer religiösen Identifikation.

Fragt man nach der Bedeutung institutioneller Räume der Religionsvermittlung innerhalb religiöser Aneignungsprozesse, zeigt sich aber nicht nur, was als affirmative Sozialisation oder Transmission gewertet werden kann. Den Räumen Familie, Schule, Kirchengemeinde und Weltkirche kommt in den Aneignungsprozessen auch dadurch Bedeutung zu, dass sie die Aneignungssubjekte mit je unterschiedlichen Perspektiven, Deutungen, Relevanzsetzungen und Ansprüchen konfrontieren. Vor allem in der Schule und nicht selten auch in der eigenen Familie werden Kirchenzugehörigkeit und eine kirchlich gebundene Religiosität in Frage gestellt. Aneignungssubjekte sind dann damit konfrontiert, dass eine kirchennahe Religiosität aus der Außenperspektive häufig kritisch kommentiert wird. In Bezug auf Austrittsgebote im Zusammenhang mit den diversen gegenwärtigen Krisen, insbesondere der Missbrauchskrise und der Glaubwürdigkeitskrise, zeichnet die öffentliche Debatte folgendes Bild: Durch eine Mitgliedschaft in der Kirche erfahren die Institution und das System Unterstützung. Eine Distanzierung von der Institution Kirche ist im Zuge der diversen Krisen geboten und wird vor allem dann als glaubhaft wahrgenommen, wenn sie einen Kirchengeschehnis nach sich zieht. Der Verbleib in der Kirche wird als Bekenntnis zur Institution gewertet und bedarf in der Öffentlichkeit einer Rechtfertigung (vgl. Interviewtext Julia, 134). Zudem werden kirchenaffine Mitglieder der Gesellschaft mit der Annahme belegt, entweder mit den dogmatischen Setzungen und moralischen Ansprüchen, die durch das kirchliche Lehramt vertreten werden, vollumfänglich übereinzustimmen, oder sie gelten als »gemäßigt« oder »vernünftig« und gleichzeitig damit aber im innerkirchlichen Diskurs damit oft nicht als Kirchenmitglieder im eigentlichen Sinn. Unabhängig vom Maß der Identifikation wird darüber spekuliert, warum Menschen es nötig haben, sich in einem so vordefinierten Rahmen zu bewegen. Es erscheint viel-

fach gerade von Seiten wissenschaftsorientierter Menschen als unemanzipiert, sich im Raum Kirche zu bewegen, und wird gerne als Folge eines ausgeprägten Bedürfnisses nach Struktur und Führung und – stärker wertend – als Schwäche interpretiert. Wenn Religion, Glaube und Spiritualität aus einem Bedürfnis nach Halt und Orientierung schon sein müssten, so könne man in Bezug auf entsprechende Praktiken doch wenigstens auf eine Verortung in einer ausschließenden Institution wie der Kirche verzichten. Und schließlich: Auch caritatives Engagement sei außerhalb der Kirche möglich. Die hier abgebildeten kritischen Anfragen, die an kirchennahe Gläubige aus der Gesellschaft herangetragen werden, sind Schüler:innen nicht fremd (vgl. Kabisch, 2017, S. 177 ff.).

So lässt sich eine kritische Außenperspektive als ein Pol eines Spannungsfeldes nachzeichnen, in dem kirchennahe Jugendliche stehen. Ein weiterer, oft widerstreitender Pol entsteht durch die Perspektiven und die Maßstäbe, die innerhalb der Gemeinde und der Weltkirche an die Mitglieder herangetragen werden. Gläubige sind dabei sowohl mit den Ansprüchen des Papstes und des Lehramts (vgl. Katholische Kirche, 2005) konfrontiert als auch mit der Perspektive der Ortsbischöfe, der Priester und kirchlichen Mitarbeitenden vor Ort und bestimmter Gruppierungen innerhalb der Gemeinde. Wie die entsprechenden Perspektiven und Ansprüche gegenüber Laien gelagert sind, ist dabei vielfältig. Während beispielsweise die einen die Gemeindeglieder, die nur zur Christmette in der Kirche zu sehen sind, eher abwertend als Feiertagschrist:innen titulieren und ihnen kein Mitbestimmungsrecht in Fragen der Gemeindegestaltung zusprechen, erkennen andere gerade in diesen Christ:innen ein Potenzial zur Gemeindeentwicklung. Während die einen ihre Firmkatechese in eventgeprägter Form anbieten, sehen andere schon in Firmstunden, in denen gemeinsam Pizza gegessen wird, einen Ausverkauf der Katechese. Unabhängig davon, wie Gemeinde, Pastoral und Kirche vor Ort gelebt werden: Es ist davon auszugehen, dass in vielen Kirchen zumindest implizit, aber auch explizit die Frage nach dem »richtigen Christ:innen-Sein«, nach der »berechtigten Zugehörigkeit«, nach dem »Recht auf Mitbestimmung und Mitwirkung« und letztlich nach der Deutungshoheit gestellt wird. Vielfach besteht die skizzierte Konfliktlage bereits in den Teams der Hauptverantwortlichen an einem Ort. Christ:innen müssen sich also auch innerhalb ihrer Gemeinden oder pastoralen Räume positionieren. Gerade die, die eine aktive Rolle in diesen Räumen einnehmen, sind dazu herausgefordert (vgl. Süddeutsche, 2023).

Die gesellschaftlichen und innerkirchlichen Positionierungsanfragen, die mit einer institutionell verorteten Religiosität und Spiritualität einhergehen, treten in dem aus den vorliegenden Interviews entwickelten Faktorenmodell religiöser Aneignung zunächst im Zusammenhang mit dem Prozessparameter Verortung hervor. Die Unterscheidung und die Aushandlung des Diskrepanzerlebens stellen in dem entwickelten Faktorenmodell sogar je eigene Prozessparameter dar und sind in ihrer Bedeutung für den Gesamtprozess nicht zu unterschätzen. Institutionellen Räumen der Religionsvermittlung kommt also in einem wesentlichen Maß auch dadurch Bedeutung im Aneignungsprozess zu, dass sie widerstreitende Positionierungsanfragen an die Subjekte stellen und damit das Erleben von Diskrepanz provozieren. Gleichzeitig stellen die verschiedenen Räume je eigene Techniken der Aushandlung zu Verfügung und eröffnen den Subjekten dadurch eine Bandbreite an Möglichkeiten, das Diskrepanzerleben in eine Kohärenz zu überführen. Ob die Subjekte sich dabei an dem Li-

nearisierungshorizont der Zugehörigkeit oder dem der Unterschiedenheit orientieren, hängt nicht zuletzt von dem Einfluss zuvor wirksamer Vermittlungsakteur:innen ab.

Wenn also institutionellen Räumen im Zusammenhang mit der Individualisierungsthese schwindender Einfluss auf die Entwicklung von Religiosität und Spiritualität zugeschrieben wird (vgl. Knoblauch, 2018, S. 334), so ist dem zumindest dahingehend zu widersprechen, dass die Auseinandersetzung mit der je eigenen Religiosität und Spiritualität im Jugendalter gerade durch das Diskrepanzerleben von kirchlich vertretenen Positionierungsansprüchen und -anfragen und gesellschaftlich widerstreitenden Positionierungsanfragen und -ansprüchen motiviert wird.

8.2 Pluralisierung und Individualisierung

Mit der Nennung der Individualisierungsthese ist einer der grundlegenden sozialen Wandlungsprozesse westlicher Gesellschaften benannt, die die Zweite Moderne kennzeichnen, wie sie Beck definiert (vgl. Klimke, 2020, S. 514). Im Folgenden soll entsprechend der zweiten Einleitungsfrage – Worin zeigt sich die soziologisch vielfach angeführte Pluralisierung und Individualisierung der Gesellschaft in den Aneignungsbiografien gegenwärtig? – die Wirksamkeit von Pluralisierung und Individualisierung auf die Aneignungsbiografien reflektiert werden. Die Pluralisierungstheorie und Individualisierungstheorie sind zu Grundbegriffen der Modernisierung erwachsen, indem sie als Alternativmodelle zu der Säkularisierungstheorie fungieren, die in der Religionssoziologie in einer breiten Bedeutungsvielfalt diskutiert wird (vgl. Pollack, 2018b) und in vielerlei Hinsicht als überholt gilt. Koch und Lehmann schlagen im Rekurs auf Pollack vor, die im Gegeneinander diskutierten Vorstellungen von religiösen und säkularen Räumen als komplementäre Erklärungsansätze aktueller Entwicklungslogiken zu begreifen (vgl. Lehmann & Koch, 2020, S. 3). In ihrer Entfaltung eines Mehr-Ebenen-Modells von Religion, das der Beschreibung religiöser Vielfalt als Ordnungsschema dienen soll, postulieren sie, dass es für eine Abbildung religiöser Wirklichkeiten in der Gegenwart unabdingbar ist, die Polarisierung zwischen religiösen und säkularen Räumen zugunsten eines offenen Religiositätsbegriffs zu dekonstruieren und stattdessen nicht-religiöse »Diskurse, Organisationen/Bewegungen und Identitätskonstruktionen« (vgl. Lehmann & Koch, 2020, S. 5) in ihrer integralen Bedeutung für die Konstruktion religiöser Symbolsysteme anzuerkennen. In den erforschten Aneignungsprozessen kommen nicht-religiöse Systeme kaum zur Sprache: Den Rekurs auf Glaube, Religion und Kirche in der eigenen Biografie dominiert in den Fällen der interviewten Ministrant:innen das historisch gewachsene und kulturell nach wie vor sehr wirksame Symbolsystem des christlich (katholischen) Glaubens. Das mag mit der Einstiegsfrage einhergehen, die zwar auf keinen festgesetzten Religionsbegriff abhebt und in der die Aufforderung artikuliert ist, an alles zu denken, was im eigenen Leben mit Glaube, Religion und Kirche in Verbindung steht, aber im gegebenen Feld die Assoziationen dennoch recht eindeutig in den religiösen Raum lenkt. Es bedarf eines anderen Forschungszugangs als dem hier gegebenen, um valide Hypothesen über den Einfluss nicht-religiöser Systeme auf die religiöse Entwicklung aufstellen zu können. In diesem Zusammenhang verspricht die Forschung von Koch und Lehmann »Transmission. Vielfältige Formen der Weitergabe von ›Religion‹ bei marginalisierten Jugendlichen in Österreich« (vgl.

Koch & Lehmann, S. 40 f.) gewinnbringend zu sein, die überdies Jugendliche verschiedener Religionszugehörigkeiten in den Blick nimmt.

Obwohl der Rekurs auf das christliche Symbolsystem die Interviews dominiert, erweisen sich in einzelnen Fällen auch andere religiöse Systeme als wirksam: der Glaube an die Kraft von Edelsteinen und Energien (vgl. Interviewtext Julia) und die Verwendung von Begrifflichkeiten und rudimentären Vorstellungen aus dem Hinduismus und dem Buddhismus – vor allem im Zusammenhang mit der Vorstellung von einem Dasein nach dem Tod (vgl. Interviewtext Jessica). Die christliche Religion wird demnach in ihrem institutionell gefassten Rahmen auch dadurch zur Option, dass das religiöse Sinnsystem, das die Institution lehramtlich vertritt, nicht als bindend angesehen wird. Dies zeigt sich in den Interviews, wenn die Aushandlungstechniken des Eigendefinierens, des Eintragens eigener Wünsche und Vorstellungen und des Hybridisierens zur Anwendung gelangen.

Berger, Hock und Klie weisen darauf hin, dass man in ihrer Definition von Hybridisierung »nicht von vornherein davon ausgehen [kann], damit schon einen neuen ›Typus‹ des Religiösen ausgemacht zu haben. ›Hybrid‹ bezieht sich in diesem strikten Sinne zunächst ›nur‹ auf ein ›dazwischen‹, das eben noch keine feste Form hat – und vielleicht auch nie haben wird« (Berger et al., 2013, S. 24). Die erhobenen Daten legen nahe, dass Hybridisierungen unter den noch institutionell gebundenen Jugendlichen vor allem im Stil religionszitativer beziehungsweise religionsreferenzieller Performanz auftreten, das heißt im Stil einer »zitativen Bezugnahme auf explizit Religiöses [...] in der sich inhaltlich bestimmbare Referenzen erkennen lassen« (Berger et al., 2013, S. 28). Denn der Edelsteinglaube und Elemente aus der Deutungspraxis fernöstlicher Religion sind insofern religiöser Natur, als dass sie ein »kulturspezifisches Deutungs- oder Symbolsystem« darstellen, das sich von anderen Symbol- und Deutungssystemen dadurch unterscheiden lässt, dass sein »Geltungsgrund von den ›Benutzern‹ auf unbezweifelbare, kollektiv verbindliche und autoritativ vorgegebene Prinzipien zurückgeführt wird« (Gladigow, 1988, S. 34). In den angeführten Symbolsystemen liegen eindeutig solche Prinzipien vor, etwa die »kosmische Ordnung, die Transzendenz oder die Berufung auf die Tradition« (Pollack, 2018a, S. 32). Hybridisierungen im Stil religionsanaloger Performanz lassen sich möglicherweise auch deshalb nicht erkennen, weil, wie bereits angemerkt, die Fragestellung in ihren Begrifflichkeiten Religion Glaube und Kirche gegenüber den Ministrant:innen eng führt.

Drüber hinaus legen die Forschungsergebnisse nahe, dass der Hybridisierung durch die Gebundenheit an die institutionellen Räume Familie und Kirchengemeinde und im weiteren Feld auch an die institutionellen Räume Schule und Weltkirche Grenzen gesetzt sind. Eine Religiosität, die als fortgeschrittene Hybridisierung im Sinne eines *double religious belonging* oder gar eines *multiple religious belonging* artikuliert werden würde, tritt in den Interviews nicht zutage, sofern mit *multiple religious belonging* der Anspruch einer mindestens zweifachen religiösen Selbstidentifikation bzw. Zugehörigkeitsbeschreibung gemeint ist, die über die Adaption einzelner Vorstellungen und Überzeugungen hinausgeht (Cornille, 2003; vgl. Fredericks, 2005, S. 167; vgl. Knitter & Haight, 2015, S. 87 ff.). Am ehesten bewegt sich Julia in diesem Raum, bei der eine Verbindung auch im Zusammenhang mit Energien und Kristallglauben deutlich erkennbar ist. Indem sie aber diesen Glauben als Brücke dazu nutzt, ihren Glauben an Gott in einem christlich konnotierten Sinn wiederzubeleben, wird deutlich, dass sie sich am Ende doch vor allem dem Christentum verbunden fühlt.

Zusammenfassend liegt die These nahe, dass die Zugehörigkeit zu einer institutionell organisierten Religion Gläubige nicht daran hindert, ihren eigenen Erfragungen und je nach Passung und Bekanntheit anderen Sinn-, Deutungs- und Praxissystemen Raum zu geben. Dennoch verläuft die Adaption anderer Vorstellungen in Grenzen. Darüber hinaus ist festzustellen, dass derartige Konstruktionen nicht in Widerspruch zu dem christlichen Identitätsgefühl des jeweiligen Aneignungssubjekts geraten. Die Betonung eigener Vorstellungen und Deutungsversuche gilt als Ausweis der Authentizität des Glaubens.

8.3 Autonomie und Zugehörigkeit

Möchte man also Hybridisierungen als Versuch eines Authentizitätsausweises begreifen, so stellt sich die Frage, warum Versuche des Authentizitätsausweises nicht innerhalb des gegebenen Deutungs-, Sinn- und Praxissystems verlaufen und warum in manchen Fällen die Rezeption andere Systeme bevorzugt wird. Diese Frage bezieht sich auf die Rolle der Aneignungssubjekte im Feld zwischen Autonomie und Zugehörigkeit, die als dritter Aspekt der Reflexion eingangs formuliert ist.

Es ist naheliegend, dass es im Zuge von Unterscheidungen und den sich anschließenden Aushandlungen Vorteile hat, sich den Vorstellungen und Bildern alternativer Sinn- und Deutungssysteme zu bedienen. Worin diese Vorteile bestehen, lässt sich an dieser Stelle nur spekulieren: Möglicherweise ist das Modell der Passung, wie es in der Konversionsforschung besteht (vgl. Tran-Huu, 2021), hilfreich, um der Frage nach der Beschaffenheit der Vorteile nachzugehen. Gleichzeitig aber ist die Frage berechtigt, warum dem in diesem Fall katholischen Sinn-, Deutungs- und Praxissystem nicht die Relevanz zukommt, die es für sich in Anspruch nimmt beziehungsweise die ihm die Theologie zuschreibt. Immerhin erhebt die christliche Dogmatik den Anspruch, in sich kohärent und logisch alles Menschsein und Weltsein aus christlicher Perspektive zu erschließen (vgl. Lohff, 1959, S. 455). Das bedeutet insbesondere, dass alle menschlichen Erfahrungen und damit eben auch die Erfahrungen der interviewten Ministrant:innen in diesem Sinn-, Deutungs- und Praxissystem ihren Platz finden können. Eine entsprechende Einordnung eigener Erfahrungen ist aber keineswegs trivial und erfordert durchaus eine kreative Eigenleistung, eine eigene Konstruktion und Deutungsleistung. Es ist unbestritten, dass eine authentische Religiosität auch innerhalb eines Sinn-, Deutungs- und Praxissystems möglich ist. Und es ist davon auszugehen, dass es der Anspruch der Kirche ist, Menschen dieses Sinn-, Deutungs- und Praxissystems als ein alle Erfahrungen bergendes System zu vermitteln und die Gläubigen darin zu befähigen, ihre Religiosität innerhalb dieses Systems zu entwickeln, zu konstruieren und zu rekonstruieren.

In den Interviews zeigt sich aber nur in wenigen Fällen die Bereitschaft und oder das entsprechende Wissen, sich (re-)konstruierend allein in dem gegebenen Rahmen zu bewegen. Hierzu werden im Folgenden sechs Thesen formuliert, die die Rolle der Aneignungssubjekte in dem Feld von Autonomie und Zugehörigkeit zum Gegenstand haben.

1. In einer religionspluralen Umgebung wie die, in der die Münchner Ministrant:innen stehen, erscheint es wenig weltoffen, sich auf nur einen Sinn-, Deutungs- und Praxis-

system zu beziehen. Es scheint Gründe dafür zu geben, dass es nicht »en vogue« ist, die umfassende Tragfähigkeit eines Sinn-, Deutungs- und Praxissystems anzunehmen.

In den Interviews wird mehrfach betont, dass eine Selbstidentifikation als »sehr religiös« oder »streng religiös« nicht gegeben ist. Eine starke Ausprägung von Religiosität wird mit Festgelegtheit assoziiert und mit einer Form von (Ab-)Geschlossenheit religiöser Identitätsentwicklung. Demgegenüber wird in den Interviews mehrfach der Anspruch von Weltoffenheit an die eigene Person, aber auch an die Kirchengemeinde und die Weltkirche als Ganzes formuliert oder weltoffene Tendenzen in institutionellen Räumen positiv gewürdigt (vgl. Interviewtexte Annika, Jessica, Madeleine, Samuel). Weltoffenheit ist ein Wert, der sicher nicht zuletzt im Zuge der Pluralisierung von Gesellschaft an Bedeutung gewonnen hat. Als Begriff der philosophischen Anthropologie steht die Weltoffenheit im Unterschied zu der Umweltgebundenheit von Tieren für »die Sonderstellung des Menschen [...], dass ihm keine solche gattungsspezifische Umwelt für Erfahrung und Handlung vorgegeben ist« (Fuchs-Heinritz & Heinz, 2020, S. 862). Weltoffenheit impliziert in diesem Sinne die Gestaltung des eigenen Lebens über vermeintliche Grenzen etwa territorialer, sprachlicher, kultureller und religiöser Art hinaus. Weltoffenheit ist eine Haltung, die den Umgang mit Pluralität zu orientieren vermag. Eine ebenso orientierende, aber dazu konträr stehende Haltung ist die des religiösen Fundamentalismus, »in [dessen] Kontext die Möglichkeit [schwindet], Menschen anderer Religionen oder Weltanschauungen würdigen zu können« (Jäggle & Stockinger, 2019, S. 209). Es lässt sich daraus die Hypothese ableiten, dass die Jugendlichen der Weltoffenheit auch deshalb einen hohen Wert zuschreiben, um sich von fundamentalistischen Lesarten des Religiös-Seins erkennbar zu distanzieren und dass andersherum Jugendliche, die dem christlichen Sinn-, Deutungs- und Praxissystem eine umfassende Tragfähigkeit zuschreiben, schnell als fundamentalistisch gelten. Die Typisierung von Religionsstilen kann hier zu einer differenzierten Sichtweise verhelfen. Allerdings zeigt sich, dass gerade die Jugendlichen, die ihre Religiosität an kirchliche Vollzüge binden, zum Beispiel an Gottesdiensten teilnehmen, oder sich mit dem Glaubenskenntnis identifizieren, im Allgemeinen unter einem Stil kirchlicher Religiosität gefasst werden (vgl. Gronover, S. 66). Die vorliegende Arbeit verdeutlicht aber, dass die Religiosität der kirchlich gebundenen Jugendlichen facettenreich ist und wenig Rückschlüsse darüber ermöglicht, wie sich die einzelnen Jugendlichen gegenüber der Pluralität von religiösen Gehalten und Anschauungen positionieren, die in der sie umgebenden Gesellschaft Ausdruck finden. Es bedarf einer Differenzierung kirchlich gebundener Religiosität, um abzubilden, was und wie Jugendliche im kirchlichen Bereich glauben und um Kirchenzugehörigkeit, kirchliches Engagement beziehungsweise an Kirche partizipierende Religiosität aus einem generalisierten Fundamentalismusverdacht zu lösen.

Es ist auch innerhalb der katholischen Kirche und der katholischen Theologie ein oft artikulierter Anspruch, die Vielfalt in der Kirche sichtbar zu machen und ihr Raum zu geben (vgl. Deutsche Bischofskonferenz, 2015). Als Motive für dieses Anliegen lassen sich exemplarisch anführen: Synodale Bestrebungen zur passungsfähigen Entwicklung von Kirche vor Ort (vgl. z.B. Kolping international, 2022); der öffentliche Ausweis mündiger Zeugenschaften eines authentisch gelebten Christeins, das allgemein nicht im vermeintlich einenden Autoritätsgehorsam besteht (vgl. z.B. Mein Gott diskriminiert nicht, 2020); die Verpflichtung gegenüber dem Zweiten Vatikanischen

Konzil bis hin zu einer kirchenpolitischen Notwendigkeit in Bezug auf die »humane Qualität« von Kirche. Denn »die humane Qualität einer Gesellschaft ist an ihrem Umgang mit Vielfalt erkennbar. Wer aus welchen Gründen auch immer meint, diese Vielfalt bekämpfen zu müssen, schwächt zugleich die Menschenrechte, die Garanten der Vielfalt sind« (Jäggle & Stockinger, 2019, S. 207).

Aus (religions-)wissenschaftlicher Perspektive ist eine differenzierte Beschreibung von kirchlich assoziierter Religiosität allein deshalb geboten, weil sie faktisch besteht.

2. Die umfassende Tragfähigkeit des christlichen Sinn-, Deutungs- und Praxissystems ist den Jugendlichen wenig geläufig. Das christliche Sinn-, Deutungs- und Praxissystem steht häufig im Verdacht, für die Erfahrungen und das Menschsein in der modernen Lebenswelt nicht ausreichend umfassend zu sein.

Trotz einer breit angelegten Diskussion des Religionsbegriffs scheint es in einem phänomenologischen Sinn zum Selbstverständnis des Christentums zu gehören, dass sich christliche Religiosität in der Kompetenz zeigt, »sich selbst und die Welt im Licht religiöser Deutungsmuster zu betrachten und diese Deutungsmuster als für die eigene Person wahr, gültig und handlungsleitend anzuerkennen« (Hemel, 2006, S. 101). Das Christentum pflegt dabei den Anspruch, ein Sinn- und Deutungs- und Praxissystem zu Verfügung zu stellen, das jegliche menschliche Erfahrung umfasst. Dies scheinen die Jugendlichen im Allgemeinen aber der christlichen Lehre nicht (mehr) zuzutrauen – möglicherweise wissen sie auch nicht um diesen Anspruch. In jedem Fall verweisen die Beobachtungen in Bezug auf den Prozessparameter der Unterscheidung und noch viel gewichtiger die Beobachtungen in Bezug auf den Prozessparameter der Aushandlung, dass in nicht geringem Umfang Aushandlungstechniken herangezogen werden, die die Lösung von Diskrepanzen nicht in der Logik christlicher Dogmatik suchen, sondern andere Sinn- und Deutungssysteme integrieren. Religionszugehörigkeit erzeugt häufig Diskrepanz und bietet gleichzeitig selten Lösungsmöglichkeiten, auf die Jugendliche zurückgreifen. Dies deckt sich mit der Beobachtung, die Jäggle und Stockinger als zweite Dynamik neben der Fundamentalisierung in Bezug auf die Religiosität der Gegenwart erkennen: »Der Eigensinn und die Lebensrelevanz von Religion [wird] immer weniger nachvollziehbar« (Jäggle & Stockinger, 2019, S. 209).

Entscheidend scheint in diesem Zusammenhang, welche Aushandlungstechniken und Strukturelemente das Christentum im Umgang mit Differenz zu Verfügung stellt und welche dieser Instrumente auch rezipiert und vermittelt werden. Ist »der religiöse Pluralismus als Organisationsform von Differenz [...] ein Strukturelement europäischer Kulturgeschichte« (Stuckrad, 2004, S. 19), so gilt zu fragen, wie sich Differenz im katholischen Christentum organisieren lässt. Besteht die Antwort darauf in der Negierung von Unterschieden, in der Exklusion von sich Unterscheidendem, im Pochen auf Vereinheitlichung, dann ist offenbar, warum das christliche Sinn-, Deutungs- und Praxissystems nicht mehr als allgemein tragfähig gilt und gelten kann. Dies trifft umso mehr zu, als Diversität und der Umgang mit ihr in der gegenwärtigen Gesellschaft von zentraler Bedeutung sind. Religion ist bekanntermaßen dabei nur »ein Heterogenitätsfaktor neben vielen anderen und nicht immer der hervorstechende, an dem die Wahrnehmung von Differenz beginnt« (Oberlechner et al., 2019, S. 10). Es sind nicht zuletzt die Globalisierung und die Migrationsbewegungen, die die Jugendlichen in die Herausforderung stellen, mit Diversität einen Umgang zu finden, der

dem christlichen Menschen- und Gottesbild gerecht wird und der ein Leben in gegenseitiger Anerkennung, Wertschätzung und vor allem Frieden ermöglicht.

Ein Ansatz, der in diesem Zusammenhang vielversprechend erscheint, leitet sich aus der Schlussfolgerung Martin Röttings ab, der spirituelle Identität modellhaft als Lebens-Weg-Navigation entfaltet. Er kommt zu dem Schluss, dass »religiösen Traditionen und Organisationen [...] die Aufgabe [obliegt], den Erfahrungsschatz ihrer Tradition als funktionierende Sinnkarte aufzuarbeiten. Damit ist nicht das Tradieren von starren Lehren oder Riten gemeint, sondern das Weitergeben der ihnen zugrunde liegenden Lebenserfahrung« (Rötting, 2019, S. 154). Es stellt sich also die Frage, ob die katholische Kirche und ihr Lehramt sich befähigt sehen, eine Sinnkarte derart zu gestalten, dass darin im Umgang mit Diversität konstruktive Bezugspunkte auszumachen sind. In der Theologie bestehen bereits Ansätze, die dieses Ziel aufgreifen. Beispielsweise liefert der Begriff der Ambiguitätstoleranz Impulse zu einer Betonung von Vielfalt. Der Islamwissenschaftler Bauer formuliert: »Ambiguitätstoleranz ist in zweifacher Hinsicht eine unabdingbare Voraussetzung von Religion. Erstens beruht sie auf dem Glauben an eine Transzendenz, die größer ist als das eigene Erkennen und Verstehen. Zweitens ist Religion zuerst Kommunikation [...] Die überlieferten Zeugnisse dieser Kommunikation sind jedoch komplex und uneindeutig, was ja gerade ihre Kraft ausmacht« (Bauer, 2018, S. 34 f.). Angesichts der hohen Wahrscheinlichkeit, dass Sinnkarten vielfach nicht so angelegt werden, dass sie einen konstruktiven Umgang mit den Sinnkarten anderer (religiöser) Traditionen und Organisationen ermöglichen, weist Rötting auf die Regulationsnotwendigkeit Dritter hin. »In einer pluralen Welt führt die Verabsolutierung einer Sinnkarte zu Radikalität und damit letztlich zur Gewalt, weil der Einfluss alterierender Sinnkarten begrenzt werden muss. Der sinnvolle Umgang mit alterierenden Sinnkarten und die Verknüpfung mit der durch die eigene religiöse Tradition angebotenen ist eine für religiöse Organisationen bestehende Herausforderung, in der ein säkularer Rahmen (Staat etc.) hilft« (Rötting, 2019, S. 154).

Aus religionswissenschaftlicher Sicht bleibt zu fragen, ob und inwiefern (institutionell verfasste) Religionsgemeinschaften Instrumente zu einer konstruktiven Organisation von Vielfalt zu Verfügung stellen (können) und worin ihre Spezifika liegen. Daraus kann ein wertvoller Beitrag für die Organisation religiöser Diversität in Gegenwartskulturen erwachsen.

3. Wo die umfassende Tragfähigkeit des christlichen Sinn-, Deutungs- und Praxisystems artikuliert wird, wird sie als Anspruch formuliert oder zumindest als solcher wahrgenommen. Die Vermittlung des christlichen Sinn-, Deutungs- und Praxissystems ist an Autorität gebunden, die von den Jugendlichen nicht unhinterfragt bleibt.

In dem Lehrplan für die Gymnasien in Bayern ist formuliert, dass sich die Schüler:innen im Fach katholische Religionslehre »ausgehend von der christlichen Überlieferung [...] einen religiösen Zugang zur Wirklichkeit [erschließen], der sich durch keine andere Dimensionen der Welterfahrung ersetzen lässt« (Wolf, 2016 Fachprofil Selbstverständnis). Was hier als religiöser Zugang zur Wirklichkeit bezeichnet wird, steht in Verbindung mit der Rede vom christlichen Sinn-, Deutungs- und Praxissystem, für das umfassende Tragfähigkeit postuliert wird. Denn der religiöse Zugang zur Wirklichkeit, der sich aus der christlichen Überlieferung speist, ist von der katholischen Kirche an einen von manchen als exklusiv, von anderen als inklusiv

verstandenen Wahrheitsanspruch geknüpft. Den Kern des christlichen Sinn-, Deutungs- und Praxissystems stellen dabei die Offenbarung Gottes in seinem Sohn Jesus Christus dar und die daraus resultierende Offenbarung des göttlichen Ratschlusses, »durch die Gnade des Heiligen Geistes alle Menschen als seine Kinder in seinem einzigen Sohn anzunehmen und am göttlichen Leben teilhaben zu lassen« (Katholische Kirche, 2005, S. 26). »Der Mensch antwortet, unterstützt durch die göttliche Gnade, mit dem Glaubensgehorsam. Dieser besteht darin, sich Gott völlig anzuvertrauen und seine Wahrheit anzunehmen, weil sie von ihm, der Wahrheit selbst, verbürgt ist« (Katholische Kirche, 2005, S. 31).

Dass das völlige Anvertrauen und die Annahme der Wahrheit je einem individuellen Geschehen obliegen, steht dabei außer Frage. Dennoch ist eine »Analyse der Einsichten [möglich], die für die Christen die Wahrheit des Christentums markieren. [...] Unter der Perspektive des Christseins zeigt sich das Christliche im Zeugnis [...] der Religionsgenossen. Da Christsein [...] dynamische Lebensgestaltung ist, offenbart sich dessen innere Wahrheit und Echtheit im Existenzvollzug der Glaubenszeugen« (Beinert, 2007, S. 179), wobei sich schließlich das dialogische Wesen des Christseins in der Praxis der gottesdienstlichen Feier artikuliert (vgl. Beinert, 2007, S. 179). Das christliche Sinn-, Deutungs- und Praxissystem, wie es hier genannt wird, besteht also zunächst darin, in der Anerkennung Gottes und seines Wirkens durch Jesus Christus die Wahrheit zu erkennen – eine Wahrheit, die dem Leben seine Bedeutung und seinen Sinn verleiht. Aus dieser Wahrheit und ihrer Offenbarungsgeschichte wurden und werden spezifische Einsichten darüber abgeleitet, wie Gott mit den Menschen in Beziehung steht und was sich daraus für das Menschsein ergibt. Diesen Einsichten gilt es schließlich, durch eine entsprechende Lebensgestaltung Rechnung zu tragen, wobei die dialogische Bezogenheit zwischen Gott und Mensch als grundlegend erachtet wird und in der Feier des Gottesdienstes eine angemessene Artikulation findet. Sowohl diese Grundvorstellung als auch die genannten Einsichten und die Möglichkeiten einer entsprechenden Lebensgestaltung und Beziehungsgestaltung zu Gott sind Gegenstände christlicher Vermittlung.

Unabhängig davon, dass sie auf individuelle, »dynamische« Art und Weise in einem Leben Ausprägung erfahren, sind sie als Gegenstände christlicher Vermittlung Bestandteil institutionell verhafteter Vermittlungstätigkeit. Damit ist gemeint, dass der Art der Vermittlung unabhängig von einzelnen Vermittlungsakteur:innen ein konjunktiver Wissensbestand seitens der Vermittlungsakteur:innen zugrunde liegt, als auch, dass auf Seiten der Aneignungssubjekte ein konjunktives Wissen gegenüber dem Vermittlungshandeln der Vermittlungsakteur:innen besteht. Spuren dieses konjunktiven Wissensbestands sind in den Interviews deutlich erkennbar in der Frage nach dem Maß an Religiosität und damit verbunden in der Frage nach »richtigen« und »falschen« Formen von Religiosität, beziehungsweise Religionszugehörigkeit. Die Bewertung dieser Formen scheint dabei spezifisch mit institutionell verfasster Religiosität und Religion in Verbindung zu stehen. Denn allen Beteiligten scheint als konjunktiver Wissensbestand gegeben, dass durch die Institution ein normativ gesetztes »Richtig« und damit ein normative gesetztes »Nicht richtig« besteht. Dadurch, dass dieser konjunktive Wissensbestand im Falle des katholischen Christentums aber zum einen eine lange Tradition hat und sich durch diese implizit niederschlägt und zum anderen vor allem von Vermittlungsakteur:innen explizit kommuniziert wird, die gesteigerten Wert darauf legen, sich von vermeintlichen Fehlformen des christlichen

Glaubens und der christlichen Lebenspraxis abzugrenzen, wird das Feld der Zugehörigkeit als eher eng wahrgenommen und die Jugendlichen beschreiben sich im Zweifel lieber als nicht (richtig) zugehörig, denn als zugehörig. Jugendliche, die an ihrer Zugehörigkeit keinen Zweifel hegen, legitimieren ihre Zugehörigkeit dabei häufig in Abgrenzung zu jenen, die mit den gängigen Deutungs- und Argumentationsmustern und traditionellen Praktiken weniger oder nicht vertraut sind.

An dieser Stelle wird eine Dynamik im Feld gegenwärtiger christlicher Religiosität erkennbar: Wo ein Aneignungssubjekt aufgrund individueller Erfahrungen und Präferenzen keine umfassende Kohärenz zwischen seiner als christlich verstandenen Lebensdeutung und einer christlichen Lebenspraxis herstellen kann, stellt es seine Zugehörigkeit zur Kirche in Frage. Ist diese Zugehörigkeit, wenn auch nur rudimentär, in Frage gestellt, begünstigt dies eine Ablösung von spezifisch christlichen Gehalten in der Reflexion und Entwicklung des eigenen Glaubens. Die Infragestellung führt deutlich seltener dazu, sich tiefer mit christlichen Gehalten und Praktiken zu beschäftigen, um am Ende durch ein besseres Verstehen doch noch volle Zugehörigkeit zu erlangen. Zugehörigkeit ist also bedeutsam und wird ersehnt. Sie ist aber nicht das Ziel religiösen Nachdenkens und Handelns. Das Ziel ist die Aufrechterhaltung der positiv empfundenen religiösen Verbundenheit in Form einer Lebenspraxis, die sich sozial verantworten lässt.

Anders gesagt, der Zugehörigkeit kommt als Wert im konjunktiven Wissensbestand zumindest des deutschen Christentums eine große Bedeutung zu. Diese Bedeutsamkeit wirkt aber eher destruktiv als konstruktiv, weil Zugehörigkeit eng mit der Vorstellung von vollumfänglicher Kohärenz verbunden wird und diese schon durch die Ablehnung einzelner Praktiken oder Argumentationsmuster vordergründig in Frage gestellt wird. Ob vollumfängliche Kohärenz möglicherweise auch jenseits der vollumfänglichen Anerkennung von Traditionen möglich ist und ob vollumfängliche Zugehörigkeit sogar auch jenseits vollumfänglichen Deutungs-Praxis-Kohärenzempfindens möglich ist, sind Fragen, die einer expliziten und deutlich vernehmbaren Aushandlung bedürfen, um im Bereich impliziten, konjunktiven Wissens Transformationen zu ermöglichen und damit Tendenzen der Fundamentalisierung auf Seiten der Zugehörigkeitsgewissen entgegenzuwirken.

Einen theoretischen Raum für kirchliche Entwicklung über traditionelle Setzungen hinaus weist unter Bezugnahme auf das Zweite Vatikanische Konzil Karl Rahner: »Nur die Wahrheit Gottes selbst ist unfehlbar; Kirche kann nur immer wieder versuchen, diese Wahrheit Gottes angemessen und sichtbar vorzuleben. Dabei muss sich die Kirche selbst gerade auch an den anthropologischen Vorgaben ausrichten, wenn sie die Wahrheit aussagen möchte« (Rahner, 2008, S. 106).

Aus religionswissenschaftlicher Perspektive erscheint hier die Dynamik zwischen Autoritätszuschreibung und Zugehörigkeitslegitimation ebenso bedeutsam wie die Frage, wie eine Transformation von Zugehörigkeitsvorstellungen auf atheoretischer Ebene (also im Bereich konjunktiven Wissens) auf Fundamentalisierungsprozesse Einfluss nehmen kann und wie eine derartige Transformation vorstellbar ist.

4. Autorität wird nur anerkannt, wenn sie sich legitimieren kann. Die Legitimation kirchlicher Vermittlungsakteur:innen steht im Jugendalter und generell in der Situation der katholischen Kirche in Deutschland auf dem Prüfstand.

Neben Faktoren, die das Wissen um das christliche Sinn-, Deutungs- und Praxissystem und seine Anerkennung betreffen, begünstigt auch das Verhalten der amtlichen Repräsentanten der Institution Kirche, dass sich zunehmend weniger Menschen mit der institutionell verfassten Religiosität identifizieren. Ein wesentliches Merkmal der Institution Kirche ist der auf vielfältige Art und Weise problematische Umgang mit Macht. Dieser ist erwiesenermaßen systemisch bedingt (vgl. Westpfahl et al., 2022) und schlägt sich in dem Vorkommen von Missbrauch geistiger, seelischer und sexueller Art ebenso öffentlichkeitswirksam nieder wie in Finanzskandalen oder der Reklamation von Deutungshoheit über das Geschlechter- und Rollenverständnis von Menschen.

Der als unangemessen und defizitär zu beurteilende Umgang mit der eigenen Macht wird unter den Jugendlichen als Ausweis fehlender menschlicher Kompetenz gewertet. Der so zugeschriebene Mangel an Problembewusstsein geht vor allem von Seiten derer mit der Aberkennung von Autorität einher, die nicht an Gemeinden angebunden sind oder in ihrer Anbindung keine authentischen Gegenbeispiele erleben. Im Feld der Jugendlichen, die eine dauerhafte und selbstverantwortete Anbindung an Gemeinde für sich erstmalig prüfen, werfen das Wissen um die massiven Probleme der Institution Kirche im Umgang mit Schuld und Kritik, die ihr systemisch grundgelegten Hindernisse für eine Veränderung des Selbstbildes und der aus diesem abgeleiteten Organisationsstruktur Positionierungsanfragen auf. Diese sind im Faktorenmodell explizit in den Orientierungsrahmen der Unterscheidung und der Aushandlung bedeutsam. Ob in der Unterscheidung eine Abbildung von innerkirchlicher Vielfalt oder eine starke Polarisierung zwischen Institution und Gegenwartskultur abgerufen wird, ist abhängig von den Erfahrungen, die die jungen Menschen mit innerkirchlich engagierten Akteur:innen gemacht haben und machen.

Wem in Bezug auf die adäquate Vermittlung des christlichen Sinn-, Deutungs- und Praxissystems Autorität zugeschrieben wird, ist dabei nicht, wie von der katholischen Dogmatik intendiert (vgl. Katholische Kirche, 2005, S. 76–80), an eine berufliche Qualifizierung oder an das priesterliche Amt gebunden, sondern vielmehr an die Fähigkeit der authentischen (Glaubens-)kommunikation. Darüber hinaus fällt auf, dass die Jugendlichen ihren eigenen Erfahrungen das höchste Maß an Autorität zuerkennen: Nur was erfahren werden kann und erfahren wird, kann letztlich Gültigkeit beanspruchen. Eine religiöse Praxis, die den Bezug zu der Lebenswelt möglicher Rezipient:innen verliert, läuft ebenso ins Leere wie religiöse Autorität, die sich ausschließlich formal zu legitimieren weiß und beispielsweise nicht als Beziehungsqualität (vgl. Arendt, 2020, S. 160) verstanden wird. Wo sich das Angebot von Sinn-, Deutungs- und Praxissystemen zusehend vergrößert, gewinnt die Frage nach der Vermittlungsautorität zunehmend an Bedeutung. Vermittler:innen im Feld institutionell verfasster Religion stehen nicht nur vor der Herausforderung, Autoritätsansprüche neu legitimieren zu müssen, wollen sie weiterhin Autorität besitzen, ihre Autorität steht auch in der Abhängigkeit von der Erfahrungswelt möglicher Rezipient:innen. Der Pastoraltheologe Sellmann schlägt vor, dass das pastorale Handeln der Kirche sich fortan weniger auf die Entwicklung eines Bekenntnisses und damit verbunden die Anerkennung von formaler Autorität (vgl. Hartmann, 2020, S. 70) richten solle.

»Das erste Ziel von Pastoral wird jetzt die Möglichkeit qualitativ hochwertiger Religionsfreiheit. Und zwar im dreifachen Sinn: als Freiheit zur Religion; als Religion in Freiheit; aber auch als Freiheit von Religion. Pastoral wird synonym zur religiös qualifizierten Stärkung der individuellen Selbstbestimmung und als Sicherung der öffentlichen Bedingungen genau für diese individuelle Selbstbestimmung. Das erste Ziel ist also eben nicht Konfession, sondern entfaltete Freiheit« (Sellmann, 2017, S. 81).

Weil Autorität immer Ausdruck einer Beziehungsqualität ist, die sich in einem Abgleich von Anspruch und Gehorsam manifestiert (vgl. Fuchs-Heinritz, 2020, S. 453), obliegt sie der Aushandlung zwischen Menschen, die die Autorität beanspruchen, und Menschen, die ihnen Autorität zuschreiben. Aus religionswissenschaftlicher Sicht interessant ist in diesem Zusammenhang, wie sich die Aushandlung von religiöser Autorität und das (Selbst-)Verständnis von religiöser Autorität verändern, wenn sich eine formal legitimierte Autorität, wie sie in der Institution Kirche vorherrschend ist, auf die Zuschreibung einer professionell-ideell legitimierten Autorität, wie sie in der Gegenwartskultur Anerkennung findet, zu beziehen sucht beziehungsweise auf sie angewiesen ist.

5. Institutionalisierte Autorität kommt auch weniger Bedeutung zu, weil sich das Bild von einem Gott, der mit jedem Menschen einzeln in Beziehung tritt, ist und bleibt, durchgesetzt zu haben scheint. Diese Beziehung ist dynamisch und tragend genug, um aufwendig konstruierte Sinn-, Deutungs- und Praxissysteme in ihrer Bedeutung zu relativieren beziehungsweise zu differenzieren.

Aus den Interviews lassen sich auch Kernelemente des Glaubens eruieren. Sie sind als Konstanten im Prozess der Aneignung erkennbar, das heißt, dass sie in Verortungs- und Verbindungssituationen grundgelegt, später nicht zum Gegenstand von Unterscheidung und Aushandlung werden, aber für eine mögliche Entscheidung in Bezug auf die eigene religiöse Identität oder Identifikation bedeutsam bleiben. Ein Kernelement, das allen interviewten Jugendlichen gemein ist, ist der Glaube an die Existenz eines personalen Gottes. In manchen Fällen ist der Glaube an die Existenz rückgebunden an besondere religiöse Erfahrungen, in anderen Fällen wird zumindest mit der Möglichkeit gerechnet, dass man selbst besondere religiöse Beziehungserfahrungen mit Gott erleben kann. Eine Vielzahl gegenwärtiger Forschungen konstatiert jedoch unter Jugendlichen einen anderen Trend: Das personale Gottesbild verliert ihnen zufolge an Popularität. Der schwindende Einfluss des institutionell verfassten Christentums und der gleichzeitig immer deutlicher erkennbare Einfluss von Formen individueller Spiritualität scheinen eher mit dem Glauben an eine übergeordnete göttliche, kommunikativ-erreichbare Macht einherzugehen als mit dem Glauben an einen personenhaft, individuell in Beziehung stehenden Gott (vgl. Schambeck, 2022, S. 168 ff.). Für die hier interviewten Ministrant:innen zeigt sich allerdings trotz einer deutlichen Betonung von spiritueller und religiöser Eigenmächtigkeit und Autorität ein Festhalten an dem personalen Gottesbild. Die Berufung auf die Beziehung zu diesem Gott führt die Jugendlichen in die Freiheit, gegenüber kirchlich verfassten Lehren, dogmatisch vertretenen Aussagen und traditionell gewachsenen Formen in kritische Distanz zu treten. Die persönliche Gottesbeziehung ist demnach ein Element des christlichen Sinn-, Deutungs- und Praxissystems, das von den Jugendlichen in gewichtigem

Maß rezipiert wird. Häufig artikuliert sie sich in der traditionell vermittelten Praxis des Gebets, manchmal auch in dem persönlichen Mitvollzug der Liturgie. Aus einigen Interviews geht hervor, dass die Teilnahme an einem Gottesdienst als einfaches Gemeindemitglied in einem qualitativen Erlebensunterschied zu der Teilnahme an einem Gottesdienst in der Rolle als Ministrant:in steht (vgl. z.B. Interviewtext Tanja, 289–297). Es wird betont, dass die individuelle Beziehungsgestaltung ein aktives Tun beziehungsweise eine Aktivität des Aneignungssubjekts erfordert. Eine solche Aktivität kann im Wahrnehmen und im passiven Teilnehmen bestehen, scheint aber für den Großteil der Jugendlichen in Formen der Mitgestaltung einfacher zu realisieren zu sein.

Der 15. Jugendberichtsbericht der Bundesregierung stellt heraus, dass für viele Jugendliche in der katholischen Jugendarbeit der Jugendverband einer der sozialen Räume ist, in dem ihnen Eigenengagement besonders gut möglich ist. »Für manche ist es auch nach wie vor die eigene Kirchengemeinde, die einen relevanten sozialen Raum darstellt« (Thomas & Hünnerfeld, 2018, S. 274). Dabei sind für die Nutzung des Raums als Raum des persönlichen Engagements weniger die Angebotsformen entscheidend als die Offenheit für subjektive Deutungen, Nutzungen und Aneignungen kirchlicher (sozialer) Räume. Partizipation ist ein Mittel, »sich einen zentralen sozialen Ort anzueignen und biografisch relevante Themen, Lebensbewältigungsfragen und Identitätsfindungsprozesse zu bearbeiten« (Schwanenflügel, 2015, S. 262).

Für weitere religionswissenschaftliche Forschungen in Bezug auf die Religiosität von Jugendlichen kann die Frage interessant sein, ob religiöse Praktiken mit Gottesbildern beziehungsweise verschiedenen Vorstellungen von transzendenten Mächten korrelieren und inwiefern sie das tun. Auch scheint es interessant, wie sich die Vermittlung von Praktiken über die Zeit verändert und inwiefern in institutionell verfassten religiösen Räumen neue Praktiken implementiert werden (können).

6. Zugehörigkeit entsteht dementsprechend nicht aus der Anerkennung von Autorität und Verbindlichkeit gegenüber Lehrmeinungen und dem christlichen Sinn-, Deutungs- und Praxissystemen, sondern aus dem Erleben von Gemeinschaft. Worin das jeweils Gemeinsame dabei besteht, lässt sich nicht verordnen.

Die Frage religiöser Zugehörigkeit ist bereits in These drei dieses Kapitels thematisiert. Sie unterliegt gerade in Zusammenhang mit der Institution Kirche in den meisten Fällen einem Aushandlungsprozess und verursacht dabei oft eine nicht einfach aufzulösende Ambivalenz. Dennoch ist die Frage nach religiöser Zugehörigkeit für die Jugendlichen zentral. Sie wünschen sich Zugehörigkeit und suchen danach, tun dies aber unter dem Anspruch, sich ein hohes Maß an Autonomie in religiösen Fragen und Ausdrucksformen bewahren zu können. Dieser Anspruch bezieht sich nicht nur auf die (Glaubens-)Praxis, sondern zielt auch auf eine theoriegeleitete Legitimation. Zugehörigkeit artikuliert sich am Erfahrbaren. Sie ist bedeutsam, aber immer abhängig von den Gegebenheiten an einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit. Gemeinschaft kann zwar als universaler Anspruch in institutionell verfassten Religionen reklamiert werden, ist dennoch nicht einfach hierarchisch herstellbar oder gegebenenfalls fortführbar. Eine Kirche, die sich als Gemeinschaft versteht, kann nur dadurch als solche erlebbar werden, dass einzelne Menschen in ihr einen Raum finden, sich zu vergemeinschaften. Vergemeinschaftung aber ist ein sehr dynamischer Prozess, gestaltet sich individuell und hängt demnach wesentlich von den Akteur:innen vor Ort

ab. Gemeinschaft lässt sich nicht verordnen, sondern höchstens stiften. Worin Menschen schließlich die sie verbindende Gemeinsamkeit entdecken, obliegt ihrer eigenen Deutung und ihrem eigenen Empfinden.

Ein stabiles Merkmal von Kirche ist, dass sie tatsächlich vielen Menschen überall auf der Welt Räume der Vergemeinschaftung zur Verfügung stellt. Aber es ist offensichtlich, dass diese Räume und die sie konstituierenden Gemeinschaften nicht nur von Land zu Land oder von Bundesland zu Bundesland oder von Stadt zu Stadt sehr unterschiedlich gestaltet sein können, sondern tatsächlich schon innerhalb einer Kirchengemeinde diverse Gemeinschaften bestehen, die sich in ihrem Selbstverständnis und in dem, was sie eint, stark unterscheiden.

Weil Religiosität und Zugehörigkeit in engem Zusammenhang zu stehen scheinen, wäre es mit Sicherheit ein interessantes Unterfangen, ergänzend zu den hier abgebildeten Aneignungsprozessen auch religiöse Vergemeinschaftungsprozesse zu erforschen und damit die hohe Wirkmacht von Laien beziehungsweise von Mitgliedern für eine hierarchisch organisierte religiöse Institution wie die der Kirche abzubilden.

Glossar

A-B-C-D Approach Als A-B-C-D Approach wird ein Reflexionsschema für Forscher:innen zur Bewusstwerdung und Dekonstruktion ihrer Privilegien gegenüber Forschungssubjekten in qualitativen Interviewsettings bezeichnet, das auf Christoph Novak zurückgeht. Es umfasst die vier Reflexionsaufgaben Assessing (Bewerten), Balancing (Ausgleichen), Clarifying (Klarstellen) und Deconstructing (Dekonstruieren).

Alltagstheorie → Common-Sense-Theorie

Aneignung Mit Aneignung wird die selbsttätige Auseinandersetzung eines Subjekts mit seiner mittelbaren und unmittelbaren Umwelt bezeichnet, welche in einer gegenständlichen und symbolischen Kultur besteht und aus sich heraus gegenüber dem Subjekt wirksam ist und unter Umständen von Vermittlungsakteur:innen auch aktiv vermittelt wird. Aneignung ist ein emanzipatorisches Handeln, das allgemein auf die Erweiterung von Möglichkeiten für die eigene Lebenspraxis gerichtet ist.

Aneignungsgegenstand Ein Aneignungsgegenstand ist ein materieller oder symbolischer Repräsentant gesellschaftlicher Erfahrungen und Fähigkeiten. Als Gegenstand kultureller Geprägtheit zeichnet ihn ein vermittelndes Moment aus, das sich sowohl auf die Art seines Gebrauchs (Gebrauchsvergegenständlichung), als auch auf den ihm zugeschriebenen Wert (Wertvergegenständlichung) bezieht. Ungeachtet kulturell konnotierter sachlicher Gegenstandsbedeutungen kann ein Aneignungsgegenstand auch durch die Zuschreibung einer persönlichen Gegenstandsbedeutung wirksam werden.

Aneignungsprozess Ein Aneignungsprozess im Sinne von Aneignung, wie sie hier gefasst wird, ist ein eigendynamischer, verwickelter Prozess mit Verlaufscharakter. Als solcher entwickelt er eine eigene Dynamik und weist eine eigene Kausalität auf. Zudem ist er in Rücksicht auf die sozialen Gebilde zu analysieren, in denen er sich abspielt.

Aneignungsraum Ein Aneignungsraum ist ein Raum, der durch die Interaktion von Menschen entsteht und daher nicht notwendig an einen Ort gebunden ist. Er zeichnet sich durch das Vorhandensein mindestens eines Aneignungsgegenstandes aus und erfährt eine Gestaltung und Nutzung von Vermittlungsakteur:innen. Aneignung

erfolgt innerhalb eines Aneignungsraumes kann aber darüber hinaus auch Räume hervorbringen, beispielsweise indem durch das Aneignungshandeln eigentätig neue Räume erschaffen werden oder bestehende Räume zu einem neuen Raumgefüge vernetzt werden.

Aneignungssituation Eine Aneignungssituation zeichnet sich durch das Vorhandensein mindestens eines Aneignungssubjekts und mindestens eines Aneignungsgegenstandes innerhalb eines Aneignungsraumes aus. Die Aneignungssituation ist zeitlich begrenzt, indem sie an eine Handlungseinheit gebunden ist, in der die Erwartung des Subjekts und sein Erleben eine Handlung evozieren. Eine Aneignungssituation wird durch das Thema der zugrundeliegenden dominanten Tätigkeit definiert. Sie umfasst einen Themenkern, auf den sich die dominante Tätigkeit unmittelbar bezieht und wird durch einen Themenhorizont begrenzt, der das Aneignungshandeln eher peripher tangiert.

Annäherung Als Annäherung wird die Wahrnehmung einer vermittelten Bedeutungszuschreibung bezeichnet, die zeitweise stabil und nachhaltig wirksam ist, aber (noch) nicht als aktive Verbindung fungiert.

Aushandlung Die Aushandlung ist ein Prozessparameter der religiösen Aneignung. Sie fungiert als Orientierungsrahmen zwischen einer Phase des Diskrepanzerlebens und einer Phase der Neupositionierung. Aushandlung orientiert innere und äußere Tätigkeiten der Neugestaltung und identitätsstiftende Setzungen.

Bildebene, ikonografische Die ikonografische Bildebene wird im Rahmen einer Bildanalyse von anderen Bildebenen unterschieden. Das Erschließen dieser Bildebene bezieht sich auf den immanenten Sinngehalt eines Bildes. Es erfolgt auf Basis der in der vorkinografischen Bildebene identifizierten Gegenstände, Phänomene und Objekte. Durch deren Verknüpfung mit Themen, die der interpretierenden Person geläufig sind und von ihr assoziiert werden, ist sie Ausdruck des sogenannten wiedererkennenden Sehens.

Bildebene, ikonologisch-ikonische Die ikonologisch-ikonische Bildebene wird im Rahmen einer Bildanalyse von anderen Bildebenen unterschieden. Das Erschließen dieser Bildebene bezieht sich auf den impliziten, konjunktiven Sinngehalt eines Bildes. Das Erschließen dieser Bildebene erfolgt anhand der Ikonologie nach Panofsky, einer komparativen Analyse gleicher Bildmotive, die unabhängig ist von Darstellungsformen und Gattungen. Darüber hinaus findet die Ikonik nach Imdahl Eingang in diese Bildebene. Sein Anspruch des sehenden Sehens findet seinen Ausdruck in der Analyse der Formalstruktur des Bildes und der daraus möglichen Vermittlung seiner Text- und Gegenstandsreferenzen.

Bildebene, vorikonografische Die vorikonografische Bildebene wird im Rahmen einer Bildanalyse von anderen Bildebenen unterschieden. Das Erschließen dieser Bildebene bezieht sich auf den immanenten Sinngehalt eines Bildes. Es erfolgt durch die Benennung von Gegenständen, Phänomenen und Objekten, die im Bild ausgemacht werden können.

Bildung, religiös Die religiöse Bildung ist als Ergebnis eines religiösen Lernprozesses zu betrachten. Sie findet als Transformation des Habitus und in einer höheren Reflexivität und Komplexität des Welt- und Selbstbezugs im Subjekt Niederschlag.

Biografieinterview, grafisch, narrativ Ein grafisches, narratives Biografieinterview ist die Kombination aus den Erhebungsmethoden des narrativen Interviews und der narrativen Landkarte. Es ermöglicht die Generierung eines Erzähltextes, in dem auch Meinungen und Positionierungen der beziehungsweise des Interviewten Eingang finden können. Gleichzeitig ermöglicht es die Generierung einer Stegreifsskizze, die sich auf das Erzählte bezieht und einer simultanen Anfertigungslogik folgt. Die Erhebungsmethode gliedert sich in drei Interviewphasen: Das selbständige Zeichnen und Erzählen, das Beantworten der Erzählung ergänzender Fragen und eine Modifikation der Stegreifsskizze mittels einer aufgelegten Folie und die Beantwortung von Leitfragen mit einer möglichen, aber nicht zwingend notwendigen weiteren Modifikation der Stegreifsskizze.

Biografiekarte, narrative Als narrative Biografiekarte wird das Ergebnis einer Forschungsmethode bezeichnet, die das narrative Biografieinterview mit der Anfertigung einer Stegreifsskizze verknüpft. Die Biografiekarte ist eine narrative Landkarte, die in ihrer Ausgestaltung im Gegensatz zur narrativen Landkarte aber nicht als sozialräumliche Karte angelegt sein muss, sondern wichtige Aspekte der erzählten Biografie auch in Form von kognitiven und interaktionistischen Handlungsräumen enthalten kann.

Common-Sense-Theorie Als Common-Sense-Theorie wird das Vorhandensein von Kausalattributionen in interpersonalen Zusammenhängen bezeichnet. Eine Common-Sense-Theorie ermöglicht einem Subjekt die Rekonstruktion des subjektiv gemeinten Sinns in der Äußerung eines anderen Subjekts. Das Vorhandensein einer Common-Sense-Theorie schlägt sich in der Zuschreibung von Motiven und Ursachen gegenüber den Handlungen Anderer nieder und ist dementsprechend eine Voraussetzung für eine verantwortbare Interaktion mit Anderen und in der Gesellschaft.

Diskrepanzerfahrung Eine Diskrepanzerfahrung besteht, wenn ein Missverhältnis zwischen den eigenen Handlungsmöglichkeiten und einem Handlungsanspruch wahrgenommen wird. Darüber hinaus können sich Diskrepanzerfahrungen auch darin zeigen, dass eine Person eine als herausfordernd oder unangenehm empfundene Unterschiedlichkeit zwischen ihrem Denken oder Fühlen und dem Denken oder Fühlen Anderer wahrnimmt. Diskrepanzerfahrungen im religiösen Kontext betreffen häufig die Wahrnehmung der eigenen Position im religiösen und im gesamtsozialen Feld.

Dokumentarische Methode Die dokumentarische Methode ist als Forschungsmethode zu verstehen, die zwischen objektivistischen und subjektivistischen Forschungszugängen anberaumt ist. Forscherkenntnisse entstehen durch die Analyse der Differenz zwischen explizitem, kommunikativem Wissen und atheoretischem, konjunktivem Wissen. Diese Unterscheidung wird methodisch durch die Trennung von formulierenden und reflektierenden Auswertungsschritten und die komparative Analyse von Fällen erzielt.

Entscheidung Die Entscheidung ist ein Prozessparameter der religiösen Aneignung. Sie fungiert als Orientierungsrahmen zwischen einer Phase des religiösen Selbstbewusstseins und einer Phase der Bejahung der religiösen Identifikation. Entscheidung orientiert den Entwurf einer religiösen Biografie und Zukunft.

Entwicklungsniveau Als Entwicklungsniveau wird eine Stufe bezeichnet, die in einem Entwicklungsprozess erreicht werden kann. Entwicklungsniveaus, die sich im Zusammenhang mit der religiösen Aneignung zeigen, sind nicht als Stufen einer Leiter zu betrachten, die ein Aneignungssubjekt mit der Zeit erklimmt. Sondern sie sind als Ebenen zu verstehen, die innerhalb einer Entwicklung situativ und wiederholt wirksam werden und die Vieldimensionalität des Prozesses abbilden. Sie werden in folgender Form rekonstruiert: Als Niveau des »Sozialisiertwerdens« und als Niveau des »Sich-Sozialisierens«; als Niveau der »familiär vollzogenen Religiosität« und als Niveau der »individuell vollzogenen Religiosität«; als »Niveau der Privatheit von Religiosität« und als »Niveau des Bewusstseins sozialer Zugehörigkeit durch Religiosität«; als Niveau des »Diskrepanzerlebens« und als »Niveau der Neupositionierung«; als Niveau des »religiösen Selbstbewusstseins« und als Niveau der »Bejahung religiöser Identifikation«.

Erzählparadigma Ein Erzählparadigma ist ein interpretatives Paradigma, das aus einer lockeren Anordnung von Gesichtspunkten besteht, um Eindrücke zu ordnen und das eigene Hervortreten aus der Erzählung zu organisieren. Es dient als Leitfaden für die Konstruktion der Biografieerzählung.

Gegenhorizont, positiver Als positiven Gegenhorizont bezeichnet man innerhalb der dokumentarischen Methode den antizipierten Entwurf eines Subjekts in Hinblick auf eine erwünschte und positiv bewertete Entwicklung. Ein solcher Gegenhorizont wird in einer Argumentation oder Erzählung dadurch wirksam und sichtbar, dass er von dem sprechenden Subjekt als positiv beurteilter Bezugsrahmen herangezogen wird.

Gegenhorizont, negativer Als negativen Gegenhorizont bezeichnet man innerhalb der dokumentarischen Methode das subjektiv artikulierte Verständnis einer Entwicklung, von der es sich abzugrenzen gilt. Ein solcher Gegenhorizont wird in einer Argumentation oder Erzählung dadurch wirksam und sichtbar, dass er von dem sprechenden Subjekt als negativ beurteilter Bezugsrahmen zur Abgrenzung herangezogen wird.

Gegenstand → Aneignungsgegenstand

Habitus Als Habitus wird die gewöhnte Haltung einer Person bezeichnet, die sich in ihrem Denken, Fühlen und Handeln niederschlägt und in ihrem Auftreten, das heißt beispielsweise in ihrem Sprechen und Handeln, in ihrem Lebens- und Kleidungsstil und ihrem Geschmack sichtbar wird.

Handlungsmöglichkeit, praktische Als praktische Handlungsmöglichkeiten werden Fähig- und Fertigkeiten gefasst, die das praxeologische Handlungsrepertoire einer Person darstellen. Im Bereich religiöser Aneignung bestehen derartige Handlungsmöglichkeiten, wenn Praktiken beherrscht werden, die als typisch religiös gelesen

oder von den Befragten als religiöse Handlung ausgewiesen werden, beispielsweise das Beten oder der Dienst am Altar als Ministrant:in.

Handlungsmöglichkeit, kognitive Als kognitive Handlungsmöglichkeiten werden kognitive Fähig- und Fertigkeiten sowie Denkmodelle gefasst, die einer Person ein theoriegeleitetes Handeln ermöglichen. Sie gelten als Handlungsmöglichkeiten, weil die Theoriebildung, die sie ermöglichen, Handlungen orientiert und sogar zu Handlungen motiviert, sofern die jeweiligen Theorien mit Handlungszielen oder Interessen verbunden werden. Im Bereich religiöser Aneignung werden kognitive Handlungsmöglichkeiten beispielsweise als Fähigkeit zu tiefgründigem Denken rekonstruiert, oder in einem Denkmodell von Religiosität als motivationale Größe für ein Gelingen des Zusammenlebens innerhalb einer Gesellschaft.

Handlungsraum, klassischer Als klassischer Handlungsraum wird ein Raum im klassischen Sinne also ein lokalisierbarer Ort bezeichnet, in dem Aneignungssubjekte handeln und Tätigkeiten vornehmen, die als Aneignungstätigkeiten bezeichnet werden können. Ein klassischer Handlungsraum ist beispielsweise der Kirchenraum oder der Pfarrsaal einer Gemeinde.

Handlungsraum, interaktionistischer Als interaktionistischer Handlungsraum wird ein Raum bezeichnet, der nicht zwingend an einen Ort gebunden ist, sondern vornehmlich dadurch entsteht, dass Menschen in einer spezifischen Weise untereinander und mit Gütern interagieren. Ein interaktionistischer Handlungsraum ist beispielsweise durch die Gruppe der Ministrant:innen gegeben oder in der Familie oder in der Kirche als weltweiter Solidaritätsraum.

Handlungsraum, kognitiver Als kognitiver Handlungsraum wird ein Raum bezeichnet, der nicht an einen Ort gebunden ist, sondern im Denken einer Person eine Abgrenzung als Sinngebilde gegenüber anderen Sinngebilden erfährt. Ein kognitiver Handlungsraum ist beispielsweise in der Anerkennung und inhaltlichen Ausgestaltung des Terminus der kirchlichen Lehrmeinung gegeben, oder in der Zusammenfassung von Vorstellungen als kindliche Glaubensvorstellungen.

Interiorisation/Interiorisierung Als Interiorisation bezeichnet man die Verdichtung von im Aneignungsprozess objektgebundenen Erfahrungen zu Glaubenssätzen. Werden Erfahrungen interiorisiert werden sie nicht einfach aus dem Äußeren in das Innere verlagert, sondern bilden dort beispielsweise durch Verallgemeinerungen, Verbalisierungen und Verkürzungen eine eigene Ebene aus.

Interpretation, formulierende Die formulierende Interpretation ist der erste Analyseschritt der dokumentarischen Methode, der sich auf den immanenten, objektiven Sinngehalt in einem Interviewtext bezieht. Im Rahmen der formulierenden Interpretation erfolgt zunächst die Gliederung eines Interviewtextes anhand seines thematischen Verlaufs und die Auswahl relevanter Interviewpassagen. Anschließend wird der Erzählinhalt der ausgewählten Erzählpassagen reformuliert.

Interpretation, reflektierende Die reflektierende Interpretation ist der zweite Analyseschritt der dokumentarischen Methode, der dazu dient, den dokumentarischen

Sinngehalt in einem Interviewtext durch die Rekonstruktion seines Herstellungsprozesses offenzulegen. Innerhalb dieses Analyseschritts erfolgt zunächst eine formale Interpretation mittels Textsortentrennung und im Anschluss eine semantische Interpretation im Rahmen einer Sequenzanalyse.

Komparative Analyse Die komparative Analyse entspricht der Interpretation von Interviewpassagen im Vergleich miteinander. Dabei werden im Fall der dokumentarischen Methode Textpassagen miteinander verglichen, in denen ähnliche Themen behandelt werden. Sie werden daraufhin verglichen, wie diese Themen entwickelt und ausgestaltet werden und woran sich die Erzählsjekte dabei jeweils orientieren.

Kulturhistorische Schule Als kulturhistorische Schule werden die Theorien und Ansätze und ihre Weiterentwicklung gefasst, die auf der Arbeit der drei russischen Psychologen Vygotski, Lurija und Leontjew gründen. Aus dieser Schule stammen kritische Lerntheorien, die grundlegend von einer Wechselwirkung zwischen Individuum und gesellschaftlichen Verhältnissen innerhalb eines Lernprozesses ausgehen. Dieser Wechselprozess wird durch das Konzept der Aneignung beschrieben.

Lernen, defensives Das defensive Lernen steht im Gegensatz zum expansiven Lernen und erfolgt, sobald eine Bedrohung der gegebenen Lebensumstände identifizierbar ist.

Lernen, expansives Das expansive Lernen steht im Gegensatz zum defensiven Lernen und erfolgt, wenn die Möglichkeit besteht, die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten zu erweitern und die Lebensumstände zu verbessern.

Lernen, religiöses Das religiöse Lernen findet im Fall der Münchner Ministrant:innen in Form formalen Lernens (z.B. im Religionsunterricht), non-formalen Lernens (z.B. in der Gemeindekatechese) und informellen Lernens (z.B. durch die Partizipation an Gemeinde und Kirche) statt. Im Unterschied zu Aneignung bezeichnet das Lernen vor allem den Vorgang des Interiorisierens von Erfahrungen als kognitiv verfügbares Handlungswissen.

Linearisierung Die Linearisierung ist ein Prozessparameter der religiösen Aneignung. Sie fungiert als Orientierungsrahmen der Erzählgestaltung. Die Linearisierung orientiert die Entwicklungslogik, innerhalb derer Stationen religiöser Aneignung erinnert und miteinander verbunden werden, und ermöglicht Rückschlüsse auf die identitätsnarrativen Zwänge der tatsächlich erfolgten Entwicklung.

Orientierungsschema Ein Orientierungsschema ist die individuelle Verknüpfung und Verdichtung von Um-zu-Motiven und Common-Sense-Theorie eines Subjekts zu einem die Handlung und Kommunikation orientierenden Gefüge, das dem Subjekt in Form expliziter Wissensbestände zugänglich ist. In einem Orientierungsschema schlagen sich auch individuelle Zielperspektiven und Motivationen des Subjekts nieder. Ein Orientierungsschema wird sowohl in der Interaktion mit Anderen als Werkzeug wechselseitiger Perspektivübernahme wirksam, als auch in der reflexiven Auseinandersetzung mit dem Selbst.

Orientierungsrahmen Ein Orientierungsrahmen ist ein Gefüge aus implizitem Wissen, das als Habitus und in Form mentaler Abbilder die Praxis eines Subjekts orientiert. Diese Orientierung erfolgt beispielsweise als Strukturierung von Erfahrungen und wird offenbar in der Art und Weise, in der eine Handlung oder eine Kommunikation erfolgt. Als Gefüge konjunkativen Wissens ist ein Orientierungsrahmen immer auch Ausweis der Sozialität des Subjekts und seiner Eingebundenheit in eine Kultur und dennoch ein subjektspezifisches Gefüge atheoretischer Wissensbestände.

Phasen der Aneignung Phasen der Aneignung werden von Prozessparametern verknüpft. Sie charakterisieren Entwicklungsniveaus in Bezug auf Vygotskis Modell von der »Zone der nächsten Entwicklung« und sind nicht im Sinne einer durch die Forschung rekonstruierten Phasentypik religiöser Aneignung zu verstehen.

Prozessparameter Ein Prozessparameter ist eine Kenngröße oder ein Einflussfaktor, der Bestandteil eines (Entwicklungs-)prozesses ist und diesen beeinflusst. Die konkrete Gestalt eines Prozessparameters fungiert als Rahmenbedingung für weitere Schritte des jeweiligen (Entwicklungs-)prozesses. Die Prozessparameter Linearisierung, Verortung, Verbindung, Unterscheidung, Aushandlung und Entscheidung sind als übergeordnete dominante Tätigkeiten zu verstehen, die Phasen der Aneignung miteinander verknüpfen und somit als Orientierungsrahmen innerhalb von »Zonen der nächsten Entwicklung« fungieren.

Raum -> Aneignungsraum

Religionserwerb Die Rede vom Religionserwerb fasst Religion als Gut auf, das durch einen formalen Akt in den Besitz einer Person überführt werden kann.

Sinngehalt, objektiver Als objektiver Sinngehalt wird ein rekonstruktiv aus dem Forschungsmaterial gewonnener Bestand kommunikativen Wissens bezeichnet.

Sinngehalt, dokumentarischer Als dokumentarischer Sinngehalt wird ein rekonstruktiv aus dem Forschungsmaterial gewonnener Bestand atheoretischen Wissens bezeichnet.

Situation -> Aneignungssituation

Sozialisation, religiöse Als religiöse Sozialisation wird die Wirkung der sozialen Umwelt auf ein Subjekt bezeichnet, die sich prozesshaft und unter Beteiligung des Subjekts selbst ereignet. Der Sozialisationsprozess wird als die Religiosität betreffend betrachtet, wenn er das Individuum dazu veranlasst, Präferenzen im Hinblick auf Dimensionen zu entwickeln, die in der unmittelbaren Umwelt als religiös gelten.

Tätigkeit Im Zusammenhang mit Aneignung 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.

Tätigkeit, äußere/innere Als äußere Tätigkeit wird in diesem Zusammenhang die Tätigkeit bezeichnet, die sich am konkreten, beobachtbaren Tun des Subjekts zeigt. Eine innere Tätigkeit ist demgegenüber gleichzusetzen mit von außen nicht unmittelbar wahrnehmbarer Tätigkeit, die beispielsweise in der Bewegung von Vorstellungen, im Assoziieren, und Substituieren besteht. Es handelt sich dabei vornehmlich um einen kognitiven Vorgang, der sich sowohl auf äußere Gegenstände, Subjekte, Tätigkeiten, als auch auf Emotionen und die Körperwahrnehmung des Subjekts selbst beziehen kann. Oftmals verdankt sich die innere Tätigkeit einer äußeren Tätigkeit (→ Interiorisation). Gleichzeitig vermag eine innere Tätigkeit aber auch in eine äußere Tätigkeit zu münden.

Tätigkeit, dominante Als dominante Tätigkeit wird die Selbsttätigkeit (→ Tätigkeit, des Selbst) bezeichnet, die innerhalb einer (→) Zone der nächsten Entwicklung als besonders zielführend oder häufig angewendet gilt, um von einem Entwicklungsniveau zu dem nächsthöheren Entwicklungsniveau zu gelangen. In Zusammenhang mit der religiösen Aneignung sind die dominanten Tätigkeiten Linearisieren, Verorten, Verbinden, Unterscheiden, Aushandeln und Entscheiden bedeutsam. Sie umfassen von dem jeweiligen Subjekt und der jeweiligen Situation abhängige Handlungen, Operationen und sozial vermittelte Praktiken.

Tätigkeit, gegenständliche Als gegenständliche Tätigkeit wird eine Tätigkeit bezeichnet, die sich einem Gegenstand unterordnet. Beispielsweise ist das Lesen eine gegenständliche Tätigkeit, weil es sich dem Text unterordnet. Ebenso ist das Wahrnehmen eine gegenständliche Tätigkeit, weil es sich auf einen Wahrnehmungsgegenstand bezieht und sich diesem unterordnet. Gegenständliche Tätigkeiten können also sowohl äußere, als auch innere Tätigkeiten sein.

Tätigkeit, des Selbst Das innere und äußere Handeln des Subjekts wird als Tätigkeit des Selbst bezeichnet. Die Tätigkeit des Selbst meint weiter die aktive, nicht zwingend die vollumfänglich bewusste, Handlung eines Subjekts in einer Aneignungssituation. Die Tätigkeit des Selbst ist zu unterscheiden von der Wirkung des Aneignungsgegenstandes. Diese Wirkung vermag die Tätigkeit des Subjekts zu evozieren, motivieren, modifizieren und stellt somit neben der Tätigkeit von Vermittlungsakteur:innen eine Einflussgrößen im Aneignungshandeln dar. Mithilfe der Selbsttätigkeit erhebt sich das Subjekt dabei über eine passive Rezeption, ein bloßes beeinflusst werden durch die Umwelt.

Transmission Die Transmission ist als Teilaspekt der Sozialisation zu verstehen und bezeichnet die generationsübergreifende und intendierte Übermittlung von Aneignungsgegenständen im Sinne einer direkten vertikalen Sozialisation, also im Sinne eines Sozialisationsgeschehens, das in einem Machtgefälle zwischen Vermittler:in und Aneignungssubjekt ausgeübt wird.

Um-zu-Motiv Als Um-zu-Motiv ist die Rekonstruktion eines Denkmodells zu verstehen, an dem sich ein Subjekt bei der rationalen Begründung seines Handelns und Argumentierens orientiert.

Unterscheidung Die Unterscheidung ist ein Prozessparameter der religiösen Aneignung. Sie fungiert als Orientierungsrahmen zwischen einer Phase der Privatheit von Religiosität und einer Phase des Bewusstseins sozialer Zugehörigkeit durch Religiosität. Unterscheidung orientiert religiöse Diskrepanzerfahrungen und die Wahrnehmung der eigenen Position im religiösen und im gesamtsozialen Feld.

Verbindung Die Verbindung ist ein Prozessparameter der religiösen Aneignung. Sie fungiert als Orientierungsrahmen zwischen einer Phase der familiär vollzogenen Religiosität und einer Phase der individuell vollzogenen Religiosität. Verbindung orientiert die Priorisierung religiöser Gegenstände und die damit einhergehende Bedeutungszuschreibung.

Vergleichshorizont Als Vergleichshorizont bezeichnet man innerhalb der dokumentarischen Methode eine imaginierte oder reale alternative Entwicklung von Erzählverläufen. Imaginierte Vergleichshorizonte sind anfänglich von Interpret:innen heranzuziehen, um Orientierungsschemata und -rahmen zu identifizieren, alternative reale Erzählverläufe werden in die Interpretation im Zuge der komparativen Analyse eingebunden.

Vermittlung Als Vermittlung wird ein aktives, aber nicht zwingend intendiertes Handeln von Akteur:innen in der sozialen Umwelt eines Aneignungssubjekts verstanden, das dazu führt, dass dem Subjekt ein Aneignungsgegenstand, seine Bedeutung, seine Funktionsweise oder sein Wert zur Kenntnis gelangt. Gegenstände einer Vermittlung können auch Praktiken und Kompetenzen sowie Handlungsräume sein.

Verortung Die Verortung ist ein Prozessparameter der religiösen Aneignung. Sie fungiert als Orientierungsrahmen in einer Phasenverschiebung von einem »Sozialisiert werden« zu einem »Sich-Sozialisieren«. Verortung orientiert die Präferenzsetzung im Hinblick auf Dimensionen, die in der unmittelbaren Umwelt als religiös gelten, und sie orientiert das Maß an persönlicher Trägheit gegenüber einem Wandel dieser Präferenzen.

Wissen, explizites/kommunikatives/theoretisches Ein Wissensbestand, der die Handlungen und die Kommunikation eines Subjekts orientiert und diesem als zweckrationales Gefüge reflexiv zugänglich ist, wird als explizites Wissen bezeichnet. Synonym wird der Begriff des kommunikativen Wissens verwendet, weil das explizite Wissen der Gestalt ist, dass das Subjekt dieses Wissen kommunikativ offenlegen kann, indem es Theorien über das eigene Handeln und die eigene Praxis verbalisiert und sich das eigene institutionalisierte und rollenförmige Handeln erschließt. Explizites Wissen ist auch theoretisches Wissen, weil es sich in Common-Sense-Theorien und Um-zu-Motiven als Theorie kausaler Zusammenhänge des eigenen Verhaltens und des Verhaltens Anderer niederschlägt.

Wissen, implizites/konjunktives/atheoretisches Ein Wissensbestand, der die Praxis eines Subjekts orientiert und dem Subjekt selbst nicht ohne Weiteres reflexiv zugänglich ist wird als implizites Wissen bezeichnet. Synonym wird der Begriff konjunktives Wissen verwendet, weil implizites Wissen durch die soziale und kulturelle Umwelt des Subjekts Eingang in dessen Orientierungsgefüge gewinnt und als solches Ausweis eines konjunktiven Erfahrungsraums von Menschen der selben sozialen und kulturellen Prägung ist. Implizites Wissen ist auch atheoretisches Wissen, weil es dem Subjekt nicht unmittelbar kognitiv zugänglich ist, sondern als inkorporierter Wissensbestand und in Form mentaler Bilder, sowie materialer Abbilder unterbewusst wirksam ist.

Zone der nächsten Entwicklung Die Zone der nächsten Entwicklung ist ein von Vygotski geprägter Terminus, der den Zwischenraum zwischen einem Entwicklungsniveau bezeichnet, 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 mit externer Hilfe von dem Subjekt bewältigt werden können. Im Zusammenhang mit dem religiösen Aneignungsprozess wird eine höhere Niveaustufe nicht zwingend durch externe Hilfe, sondern durch Aneignungstätigkeiten unter Nutzung externer, das heißt in der sozialen Umwelt verfügbarer, Hilfsmittel geleistet.

Literaturverzeichnis

- ALLBUS. (2020). *Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften ALLBUS – Kulation 1980–2018*. <https://doi.org/10.4232/1.13395> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Allolio-Näcke, L. (2022). *Anthropologie und Kulturpsychologie der religiösen Entwicklung: Eine Religionspsychologie*. Kohlhammer.
- Arendt, H. (2020). *Zwischen Vergangenheit und Zukunft* (Ungekürzte Taschenbuchausgabe, 5. Auflage). Piper: Bd. 30174. Piper.
- Arnold, A.K. (2013). Enkulturation. In G. Bentele, H.-B. Brosius & O. Jarren (Hrsg.), *Lexikon Kommunikations- und Medienwissenschaft* (S. 72). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Badry, R. & Lewis, B. (2002). zūlm. In P. J. Bearman, T. Bianquis, C. E. Bosworth, E. J. van Donzel & W. P. Heinrichs (Hrsg.), *The Encyclopaedia of Islam: New Edition* (Bd. 11, 5666b-567b). BRILL.
- Barker, E. (2004). The Church Without and the God Within: Religiosity and/or Spirituality. In D. Marinović Jerolimov, S. Zrinščak & I. Borowik (Hrsg.), *Religion and Patterns of Social Transformation* (S. 23–47). Institute for Social Research.
- Bauer, T. (2018). *Die Vereindeutigung der Welt: Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt [Was bedeutet das alles?]* (4. Auflage). Reclams Universal-Bibliothek. Reclam Verlag.
- Bauer, U. & Hurrelmann, K. (2021). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (14. Aufl.). Beltz.
- Behnken, I. & Zinnecker, J. (2000). Narrative Landkarten. In S. Maschke & L. Stecher (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*.
- Behr, H. H. & Kulaçatan, M. (2022). *Die DITIB Jugendstudie 2021*. Beltz Juventa.
- Beinert, W. (2007). *Das Christentum: Eine Gesamtdarstellung* (1. Aufl. der erw. und aktualisierten Sonderausg. (3. Gesamtaufl.). Herder.
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (8. Aufl.). Beltz Juventa.
- Berger, P. A., Hock, K. & Klie, T. (Hrsg.). (2013). *Religionshybride*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19578-0> (Letzter Zugriff: 29.06.2024)
- Berking, H., Steets, S. & Schwenk, J. (Hrsg.). (2020). *Bloomsbury studies in religion, space and place. Religious pluralism and the city: Inquiries into postsecular urbanism* (Paperback edition). Bloomsbury Academic.
- Bisin, A. & Verdier, T. (2011). The Economics of Cultural Transmission and Socialization. In J. Benhabib, A. Bisin & M. O. Jackson (Hrsg.), *Handbook of Social Economics*.

- Handbook of Social Economics* (Bd. 1, S. 339–416). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53187-2.00009-7> (Letzter Zugriff: 22.06.2024).
- Bochinger, C., Gebhardt, Winfried & Engelbrecht, M. (2005). Die Selbstermächtigung des religiösen Subjekts: Der »spirituelle Wanderer« als Idealtypus spätmoderner Religiosität. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*(13), 133–151.
- Boehm, G. (1996). Die Arbeit des Blickes: Hinweise zu Max Imdahls theoretischen Schriften. In G. Boehm (Hrsg.), *Max Imdahl: Gesammelte Schriften. Reflexion – Theorie – Methode* (1. Aufl., S. 7–41). Suhrkamp.
- Böhnisch, L., Lenz, K. & Schröer, W. (2009). *Sozialisation und Bewältigung: Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne*. Juventa.
- Bohnsack, R. (2007). Zum Verhältnis von Bild- und Textinterpretation in der qualitativen Sozialforschung. In B. Friebertshäuser, H. von Felden & B. Schäffer (Hrsg.), *Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft* (S. 21–45). Budrich.
- Bohnsack, R. (Hrsg.). (2011a). *UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft: Bd. 8226. Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3., durchges. Aufl.). Budrich.
- Bohnsack, R. (2011b). Orientierungsmuster. In R. Bohnsack (Hrsg.), *UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft: Bd. 8226. Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., 132f). Budrich.
- Bohnsack, R. (2011c). *Qualitative Bild- und Videointerpretation* (2. Aufl.). Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119–153). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bohnsack, R. (2013a). »Heidi«: Eine exemplarische Bildinterpretation auf der Basis der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 347–361). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2013b). Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (75–98). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (10., durchgesehene Auflage). UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft: Bd. 8242. Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Bovenschen, I., Reim, J., Wendt, E.V. & Walper, S. (2020). Entwicklungspsychologische Ansätze. In H.-H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 1–33). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24801-7_1-1 (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Bühl, W. L. (2020). Institution. In D. Klimke, R. Lautmann, U. Stäheli, C. Weischer & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (344f). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2020). 16. *Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*.
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P. M. & Flaig, B. B. (2016). *Wieticken Jugendliche 2016?* Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12533-2> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).

- Cornille, C. (2003). Double Religious Belonging: Aspects and Questions. *Buddhist-Christian Studies*(23), 43–49. Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/1390362> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Daum, E. & Werlen, B. (2002). Geographie des eigenen Lebens: Globalisierte Wirklichkeiten. In Westermann Schulbuchverlag GmbH (Hrsg.), 4: H1624. *Praxis Geographie: Sozialgeographie – Geographie des eigenen Lebens* (32/4, S. 4–9). Westermann.
- Deinert, U. (2014). Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory: Transfer des tätigkeitsorientierten Aneignungskonzepts der kulturhistorischen Schule auf heutige Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. <http://www.socialnet.de/materialien/197.php> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Deinert, U. (2018a). Das Aneignungskonzept in der empirischen Praxis von Kindheits- und Jugendstudien. In U. Deinert, C. Reis, C. Reutlinger & M. Winkler (Hrsg.), *Potentiale des Aneignungskonzepts* (S. 142–161). Beltz Juventa.
- Deinert, U. (2018b). Jugendliche Raumanneignung in Shoppingmalls. In U. Deinert (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Sozialer Raum: Band 4. Jugendliche und die »Räume« der Shopping Malls: Aneignungsformen, Nutzungen, Herausforderungen für die pädagogische Arbeit: mit aktuellen Studien aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 105–121). Verlag Barbara Budrich.
- Deinert, U. & Reutlinger, C. (Hrsg.). (2014). *Tätigkeit – Aneignung – Bildung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02120-7> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Derecik, A. (2014). Informelles Lernen und Aneignung auf Schulhöfen. In U. Deinert & C. Reutlinger (Hrsg.), *Tätigkeit – Aneignung – Bildung* (S. 127–138). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Deutsche Bischofskonferenz (2015). »Gemeinsam Kirche sein«: Wort der deutschen Bischöfe zur Erneuerung der Pastoral.
- Duden. (2023). *Aneignung: Synonyme*. Cornelsen Verlag GmbH. <https://www.duden.de/synonyme/Aneignung> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An Activity-Theoretical Approach to developmental Research*. Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (2014). Activity Theory and Learning at Work. In U. Deinert & C. Reutlinger (Hrsg.), *Tätigkeit – Aneignung – Bildung* (S. 67–96). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Europäische Kommission (2001). Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Fahrenberg, J. (2021). Alltagstheorien. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch: Lexikon der Psychologie* (20. Aufl.). <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/alltagstheorien> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Faix, T. & Künkler, T. (2018). *Generation Lobpreis und die Zukunft der Kirche, Das Buch zur empirica Jugendstudie 2018*. Neukirchener.
- Fischer, D. & Schöll, A. (1994). *Lebenspraxis und Religion. Fallanalysen zur subjektiven Religiosität von Jugendlichen*. Gütersloher Verlagshaus.
- Först, J. & Kügler, J. (2010). »Die unbekannte Mehrheit. Mit Taufe, Trauung und Bestattung durchs Leben«: Eine empirische Untersuchung zur »Kausalienfrömmigkeit« von KatholikInnen – Bericht und interdisziplinäre Auswertung. LIT.

- Fredericks, J. L. (2005). Many Mansions? Multiple religious belonging and christian identity. Edited by Catherine Cornille: Maryknoll, NY: Orbis Books, 2002. 152 pp. *Buddhist-Christian Studies*(25), 167–170 (Book Reviews).
- Fuchs-Heinritz, W. (2020). Legitimitätsanspruch und Legitimitätseinverständnis. In D. Klimke, R. Lautmann, U. Stäheli, C. Weischer & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (S. 453). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Fuchs-Heinritz, W. & Heinz, L. (2020). Weltoffenheit – Umweltgebundenheit. In D. Klimke, R. Lautmann, U. Stäheli, C. Weischer & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (S. 862). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gennerich, C. & Streib, H. (2022). Jugend und Religion. In H.-H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 1107–1127). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24777-5_45 (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Gennerich, C. & Zimmermann, M. (2020). *Bibelwissen und Bibelverständnis bei Jugendlichen: Grundlegende Befunde – Theoriegeleitete Analysen – Bibeldidaktische Konsequenzen*. Kohlhammer Verlag.
- Geulen, D. & Hurrelmann, K. (1980). Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 51–70). Betz.
- Gille, M., Rijke, J. de & Gaiser, W. (2011). Zivilgesellschaftliche Beteiligung in der Altersspanne von 13 und 32 Jahren – Entwicklung, Bedingungsfaktoren, Kontexte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(4), 551–579. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0249-5> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Ginev, D. (2022). Das philosophische Profil der doppelten Hermeneutik. In G. Goedert (Hrsg.), *Perspektiven der Philosophie, Neues Jahrbuch Ser. Perspektiven der Philosophie: Neues Jahrbuch. Band 47–2021* (S. 125–139). BRILL.
- Görgün, T. (2008). Leid als Teil der Welt und des Leben: Gibt es ein Theodizee-Problem aus islamischer Perspektive? In A. Renz, H. Schmid, J. Sperber & A. Takin (Hrsg.), *Prüfung oder Preis der Freiheit? Leid und Leidbewältigung im Christentum und Islam* (S. 31–48). Friedrich Pustet.
- Gronover, M. Religionsstile von Schüler:innen als Teil religiöser Vielfalt im Religions- und Ethikunterricht. In U. Kropac, M. Schambeck (Hrsg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall: Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 60–73).
- Grotlüschen, A. & Pätzold, H. (2020). *Lerntheorien: In der Erwachsenen- und Weiterbildung. Erwachsenen- und Weiterbildung, Befunde – Diskurse – Transfer: Band 4*. wbv Publikation.
- Gründel, J. (1996) Kairos. In: *Lexikon für Theologie und Kirche*. Band 5: Hermeneutik bis Kirchengemeinschaft. (Sp. 1129–1131), Herder.
- Grunert, C. & Ludwig, K. (2018). Bildungstheoretische Herausforderungen und Anschlussmöglichkeiten des Aneignungskonzepts. In U. Deinert, C. Reis, C. Reutlinger & M. Winkler (Hrsg.), *Potentiale des Aneignungskonzepts* (S. 58–69). Beltz Juventa.
- Gudjons, H. & Traub, S. (2016). *Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch* (12., aktualisierte Auflage). UTB Pädagogik: Bd. 3092. Verlag Julius Klinkhardt.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.
- Hartmann, H. (2020). Autorität, formale-informelle. In D. Klimke, R. Lautmann, U. Stäheli, C. Weischer & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Hellferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. VS Verlag.
- Hemel, U. (2006). Religionsphilosophie und Philosophie der Religiosität: Ein Zugang über die Typologie religiöser Lebensstile. In H.-F. Angel (Hrsg.), *Praktische Theologie, Religionspädagogik, Diakonie. Religiosität: Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen* (1. Aufl., S. 92–115). Kohlhammer Verlag.
- Hemmecke, J. (2012). *Repertory Grids als Methode zum Explizieren impliziten Wissens in Organisationen: Ein Beitrag zur Methodenentwicklung im Wissensmanagement: Dissertation*. <http://www.hemmecke.com/material/Hemmecke-Jeannette-2012-Dissertation.pdf> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Holzkamp, K. (1982). Einführende Vorbemerkung von Klaus Holzkamp. In A. N. Leontjew (Hrsg.), *Studien zur kritischen Psychologie. Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit* (S. 5–7). Campus.
- Holzkamp, K. (1986). *Sinnliche Erkenntnis: Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung* (5. Aufl.). Fischer Athenäum.
- Holzkamp, K. & Schurig, V. (1973). Zur Einführung in A. N. Leontjews »Probleme der Entwicklung des Psychischen«. In A. N. Leontjew (Hrsg.), *Probleme der Entwicklung des Psychischen: Mit einer Einführung von Klaus Holzkamp und Volker Schurig*. Fischer Athenäum.
- Huber, S. & Huber, O. W. (2012). The Centrality of Religiosity Scale (CRS). *Religions*, 3(3), 710–724. <https://doi.org/10.3390/rel3030710> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Huck, L. & Wrege, J. (2002). Die Auseinandersetzung zwischen Jean Piaget und Lew S. Wygotski: Aktuelle Relevanz einer historischen Debatte. *Forum Kritische Psychologie*(45), 147–170. https://www.kritische-psychologie.de/files/FKP_45_Lorenz_Huck_Johannes_Wrege.pdf (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Imdahl, M. (1996a). Giotto: Zur Frage der ikonischen Sinnstruktur (1979). In G. Boehm (Hrsg.), *Max Imdahl: Gesammelte Schriften. Reflexion – Theorie – Methode* (1. Aufl., S. 424–463). Suhrkamp.
- Imdahl, M. (1996b). Kontingenz – Komposition – Providenz.: Zur Anschauung eines Bildes von Giotto (1980). In G. Boehm (Hrsg.), *Max Imdahl: Gesammelte Schriften. Reflexion – Theorie – Methode* (1. Aufl., S. 464–500). Suhrkamp.
- Jäggle, M. & Stockinger, H. (2019). Diversitätsbewusst und differenzsensibel handeln. In M. Oberlechner, F. Gmainer-Pranzl & A. Koch (Hrsg.), *Religion bildet: Diversität, Pluralität, Säkularität in der Wissensgesellschaft* (1. Aufl., S. 207–218). Nomos.
- Jürgens, A. (2022). *Plädoyer für den Zweifel: Was glauben eigentlich Atheisten? [Ansatzpunkte für einen konstruktiven Dialog zwischen unterschiedlichen (Nicht-)Glaubenden]*. <https://www.feinschwarz.net/plaedoyer-fuer-den-zweifel/> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Käbisch, D. (2017). *Konfessioneller Religionsunterricht angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit: zwölf Thesen*. <https://doi.org/10.15496/PUBLIKATION-61343> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Katholische Kirche. (2005). *Katechismus der Katholischen Kirche: Kompendium*. Pattloch; Libr. Ed. Vaticana.
- Kaupp, A. (2016). Biografieforschung. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100111/> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).

- Kausmann, C. & Hagen, C. (2021). Gesellschaftliche Bereiche des freiwilligen Engagements. In J. Simonson, N. Kelle, C. Kausmann & C. Tesch-Römer (Hrsg.), *Freiwilliges Engagement in Deutschland – Der Deutsche Freiwilligensurvey 2019* (85–111).
- Kausmann, C., Simonson, J. & Hameister, N. (2017). Freiwilliges Engagement junger Menschen: Sonderauswertung des vierten Deutschen Freililligensurveys.
- Ketter, V. (2014). Das Konzept »vireale Sozialraumaneignung« als konstitutive Methode der Jugendarbeit. In U. Deinert & C. Reutlinger (Hrsg.), *Tätigkeit – Aneignung – Bildung* (S. 298–310). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Klappenhecker, G. (2017). Biografie, Lebensgeschichte, Lebenslauf. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100192/> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Klimke, D. (2020). Moderne, Zweite. In D. Klimke, R. Lautmann, U. Stäheli, C. Weischer & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (S. 514). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Klingenberg, M. & Sjö, S. (2019). Theorizing religious socialization: a critical assessment. *Religion*, 49(2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/0048721X.2019.1584349> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Knitter, P. & Haight, R. (2015). *Jesus and Buddha: Friends in Conversation*. Orbis Books.
- Knizia, U. (2015). *Die Narrative Landkarte als Diagnoseinstrument*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07190-5> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Knoblauch, H. (2018). Individualisierung, Privatisierung und Subjektivierung. In D. Pollack, V. Krech, O. Müller & M. Hero (Hrsg.), *Handbuch Religionssoziologie* (S. 329–346). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Knoblauch, H. (2020). Einleitung: Die Refiguration der Religion. In H. Knoblauch (Hrsg.), *Randgebiete des Sozialen. Die Refiguration der Religion: Perspektiven der Religionssoziologie und Religionswissenschaft* (S. 7–28). Beltz Juventa.
- Koch, A. & Lehmann, K. Transmission. Vielfältige Formen der Weitergabe von ‚Religion‘ bei marginalisierten Jugendlichen in Österreich. In E. Boxhofer, M. Kramer, D. Neubauer & A. Weinberger (Hrsg.), *PH forscht: Bericht 2019–2021. Forschungsbericht* (S. 40–41).
- Kolping international. (2022). *Synodaler Weg: Vielfalt ist möglich*. <https://www.kolpingjugend-dv-muenchen.de/aktuelles/detail&newsid=1982> (Letzter Zugriff: 07.03.2022).
- Könemann, J., Sajak, C. P [Clauss Peter] & Lechner, S. (2017). *Einflussfaktoren religiöser Bildung: Eine qualitativ-explorative Studie*. Springer VS.
- Kuckhermann, R. (2018). Aneignung-Lernen-Bildung: Überlegungen zum Beitrag des Aneignungskonzeptes für das Verständnis von Lern- und Bildungsprozessen. In U. Deinert, C. Reis, C. Reutlinger & M. Winkler (Hrsg.), *Potentiale des Aneignungskonzepts* (S. 82–99). Beltz Juventa.
- Kunhardt, A. (2022). *Urbane Sozialformen des Religiösen zwischen Pluralisierung und Regulierung*. www.hsozkult.de/event/id/event-117241 (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Lehmann, K. & Koch, A. (2020). Zur Einführung: Die gesellschaftliche Erzeugung von religiös-weltanschaulicher Vielfalt. *Pädagogische Horizonte*, 4(1).
- Lentner, M. & Glodek, A. (2020). *Ergebnisse Ministranten-Zählung 2020*. https://www.ministrieren.de/fileadmin/5_lp/as40_lp_ministrieren/Service/Erhebung_2020/2020_ErhebungMini_Flyer.pdf (Letzter Zugriff: 29.06.2024).

- Leontjew, A. N. (Hrsg.). (1982). *Studien zur kritischen Psychologie. Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Campus.
- Lohff, W. (1959). Dogmatik. In J. Höfer & K. Rahner (Hrsg.), *Lexikon für Theologie und Kirche* (S. 446–456). Herder.
- Lorenzen, S. (2020). *Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener*. Kohlhammer.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Suhrkamp.
- Markowitz, J. (1979). *Die soziale Situation: Entwurf eines Modells zur Analyse des Verhältnisses zwischen personalen Systemen und ihrer Umwelt*. Suhrkamp.
- Marotzki, W. & Stoetzer, K. (2007). Die Geschichte hinter den Bildern. Annäherungen an eine Methode und Methodologie der Bildinterpretation in biografie- und bildungstheoretischer Absicht. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Bild und Text: Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung* (S. 47–60). Budrich.
- Maschke, S. & Hentschke, A.K. (2017). Die Sozialräumliche Karte als triangulieren-des Verfahren der Dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion von Bildungsprozessen und -strategien in biografischen Übergängen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18(1), 117–136. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.09> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Mein Gott diskriminiert nicht. (2020). *Mein Gott diskriminiert nicht*. <https://www.meingottdiskriminiertnicht.de/impressum> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Meyer, K. (2012). *Wie die Konfis zur Kirche kommen. Fragen, Erfahrungen, Konzepte*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Michel, B. (2007). Vermittlung und Aneignung von visuellem Wissen. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Bild und Text: Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung* (S. 61–78). Budrich.
- Müller, D., Hameister, N. & Lux, K. (2017). Anstoß und Motive für das freiwillige Engagement. In J. Simonson, C. Tesch-Römer & C. Vogel (Hrsg.), *Empirische Studien zum bürgerschaftlichen Engagement. Freiwilliges Engagement in Deutschland: Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014* (S. 413–435). Springer VS.
- Müller, K. (2006). Vox Dei? Zum theologischen Status von Umfragen. *Lebendige Seelsorge*, 57(4), 216–220.
- Nohl, A.M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7> (Letzter Zugriff: 29.06.2024)
- Nohl, A.M., Rosenberg, F. von & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06602-4> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Novak, C [Christoph]. (2019). Facing Privilege in Qualitative Interview Settings.: The A-B-C-D-Approach. In K. Limacher, A. Mattes & C. Novak (Hrsg.), *Religion an Transformation in Contemporary European Society*, Bd. 15. *Prayer, Pop and Politics.: Researching religious Youth in Migration Society* (S. 23–53). Vienne University Press. <https://books.google.de/books?hl=de&lr=&id=zaySDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=Prayer,+Pop+and+Politics.&ots=4OItoG8Tmu&sig=YSRoJfeqwNjrMBQKWiiYVW-zuEo#v=onepage&q=Prayer%2C%20Pop%20and%20Politics.&f=false> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Nyanatiloka. (1983). *Buddhistische Wörterbuch. Buddhistisches Handbibliothek: Bd. 3. Christiani*.

- Oberlechner, M., Gmainer-Pranzl, F. & Koch, A. (2019). Einleitung: Religion bildet. Divers, plural und säkular in der Wissensgesellschaft? In M. Oberlechner, F. Gmainer-Pranzl & A. Koch (Hrsg.), *Religion bildet: Diversität, Pluralität, Säkularität in der Wissensgesellschaft* (1. Aufl., S. 9–14). Nomos.
- Panofsky, E. (2002). *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*. DuMont.
- Pickel, G., Jaeckel, Y. & Yendell, A. (2019). Konfessionslose – Kirchenfern, indifferent, religionslos oder atheistisch? In P. Siegers, S. Schulz & O. Hochman (Hrsg.), *Blickpunkt Gesellschaft. Einstellungen und Verhalten der deutschen Bevölkerung: Analysen mit dem ALLBUS* (S. 123–153). Springer VS Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pietraß, M. (2014). Der empirische Unterschied zwischen Lernen und Bildung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 90(3), 361–376.
- Plikat, J. (2021). Cultural appropriation – (k)ein Thema für die Fremdsprachendidaktik? *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal*, 203–217. <https://doi.org/10.18452/22331> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Pollack, D. (2018a). Probleme der Definition von Religion. In D. Pollack, V. Krech, O. Müller & M. Hero (Hrsg.), *Handbuch Religionssoziologie* (S. 17–50). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pollack, D. (2018b). Säkularisierung. In D. Pollack, V. Krech, O. Müller & M. Hero (Hrsg.), *Handbuch Religionssoziologie* (S. 303–327). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pollack, D., Krech, V., Müller, O. & Hero, M. (2018). Einleitung. In D. Pollack, V. Krech, O. Müller & M. Hero (Hrsg.), *Handbuch Religionssoziologie* (S. 1–13). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Popp-Baier, U. (2010). From Religion to Spirituality – Megatrend in Contemporary Society or Methodological Artefact? A Contribution to the Secularization Debate from Psychology of Religion. *Journal of Religion in Europe*, 3(1), 34–67.
- Prokopf, A. (2008). *Religiosität Jugendlicher. Eine qualitativ-empirische Untersuchung auf den Spuren korrelativer Konzeptionen*. Kohlhammer.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung.: Ein Arbeitsbuch. Lehr- und Handbücher der Soziologie*. Oldenbourg Verlag.
- Rahner, J. (2008). *Einführung in die katholische Dogmatik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rammstedt, O. (2020). Okkupationstheorie. In D. Klimke, R. Lautmann, U. Stäheli, C. Weischer & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (S. 549). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rauthmann, J. F., Gallardo-Pujol, D., Guillaume, E. M., Todd, E., Nave, C. S., Sherman, R. A., Ziegler, M., Jones, A. B. & Funder, D. C. (2014). The Situational Eight DIAMONDS: A taxonomy of major dimensions of situation characteristics. *Journal of personality and social psychology*, 107(4), 677–718. <https://doi.org/10.1037/a0037250> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Religionsmonitor. (2022). *Die Zukunft der Kirchen – Zwischen Bedeutungsverlust und Neuverortung in einer vielfältigen Gesellschaft: Ergebnisse des Religionsmonitors 2023 – eine Vorschau*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/religionsmonitor-kompakt-dezember-2022> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Riegel, U. (2022). So glauben Jugendliche heute, In: Herder GmbH & Co. KG. Monatsheft für Gesellschaft und Religion. Herder 09/2022. (S. 37–39).

- Rötting, M. (2019). Spirituelle Identität in Referenz zum Säkularen. In M. Oberlechner, F. Gmainer-Pranzl & A. Koch (Hrsg.), *Religion bildet: Diversität, Pluralität, Säkularität in der Wissensgesellschaft* (1. Aufl., S. 149–162). Nomos.
- Sajak, C. P [Claus Peter] & Schulze Pröbsting, K. (2020). »Ich bin durch den Dienst Teil meiner Gemeinde«1 Ergebnisse einer explorativen Studie zu Selbstverständnis, Motivation und Religiosität von Ministrant*innen heute. *Zeitschrift für Pastoraltheologie*, 40. Jahrgang,(2), 231–241.
- Schambeck, M. (2022). *Von Gott, Jesus, Religionen und so: Was Relielehrer:innen wissen müssen*. Herder. <https://media.herder.de/leseprobe/978-3-451-39194-1/html5.html> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Schöll, A. (1996). »Einfach das Leben irgendwie nicht verpennen« Zur Funktion religiöser Deutungsmuster in der Adoleszenz. In Gabriel, K. *Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung. Biographie und Gruppe als Bezugspunkte moderner Religiosität*. Gütersloher Verlagshaus (S. 112–129).
- Schreiner, S. (2008). Der Prophet Ayyub und das Theodizee-Problem im Islam: Eine Erwiderung auf Tahsin Görgün. In A. Renz, H. Schmid, J. Sperber & A. Takin (Hrsg.), *Prüfung oder Preis der Freiheit? Leid und Leidbewältigung im Christentum und Islam* (S. 49–63). Friedrich Pustet.
- Schütz, A. (1971). *Gesammelte Aufsätze: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Martinus Nijhoff.
- Schütze, F. (2016). Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narratives: How to Analyse Autobiographical Narrative Interviews. In W. Fiedler & H.-H. Krüger et al. (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung* (S. 75–115). Verlag Barbara Budrich. https://books.google.de/books?hl=de&lr=&id=ACRpDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Sozialwissenschaftliche+Prozessanalyse&ots=-Ajpc_-_jl&sig=UaKrNXLSvcT8xcKjb4LXrcR09k4#v=onepage&q=Sozialwissenschaftliche%20Prozessanalyse&f=false (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Schwanenflügel, L. von. (2014). Partizipation als »Modus« von Aneignung: Zum Zusammenhang Zum Zusammenhang von Partizipation und Aneignung im Hinblick auf biografische Entwicklungsprozesse. In U. Deinert & C. Reutlinger (Hrsg.), *Tätigkeit – Aneignung – Bildung* (S. 151–160). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schwanenflügel, L. von. (2015). *Partizipationsbiographien Jugendlicher: Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. Adoleszenzforschung: Band 4*. Springer VS.
- Schweitzer, F. & Wissner, G. et al. (2018). *Jugend – Glaube – Religion: Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht. Waxmann-E-Books Religion und Religionspädagogik: Band 13*. Waxmann Verlag GmbH.
- Scott-Cracknell, M. (2021). Religious appropriation: The right to be offended? *European Academy on Religion and Society*. <https://europeanacademyofreligionandsociety.com/news/religious-appropriation-the-right-to-be-offended/> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2022). *Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten 2017/18*. Arbeitshilfen 306.
- Sellmann, M. (2012). Jugendliche Religiosität als Sicherungs- und Distinktionsstrategie im sozialen Raum. In Kropac, U., Meier, U. & König, K. *Jugend, Religion, Religio-*

- sität. *Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung* (S. 25–55). Verlag Friedrich Pustet.
- Sellmann, M. (2017). Für eine Kirche, die Platz macht! Notizen zum Programm einer raumgebenden Pastoral. *Diakonia Internationale Zeitschrift für die Praxis der Kirche*, 48(2), 74–82.
- Sherkat, D. (2003). Religious Socialization: Sources of Influence and Influences of Agency. In M. Dillon (Hrsg.), *Handbook of the Sociology of Religion* (151–163). Cambridge University Press.
- Simonson, J., Kelle, N., Kausmann, C. & Tesch-Römer, C. (2021). Unterschiede und Ungleichheiten im freiwilligen Engagement. In J. Simonson, N. Kelle, C. Kausmann & C. Tesch-Römer (Hrsg.), *Freiwilliges Engagement in Deutschland – Der Deutsche Freiwilligensurvey 2019* (S. 62–84).
- Spatscheck, C. (2014). Aneignungsprozesse gestalten und begleiten: Methodische und konzeptionelle Zugänge im sozialräumlichen Kontext. In U. Deinert & C. Reutlinger (Hrsg.), *Tätigkeit – Aneignung – Bildung* (S. 113–124). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Spilka, B., Hunsberger, B., Gorsuch, R. & Hood, R. W. (2003). *The psychology of religion: An empirical approach* (3rd ed.). Guilford Press.
- Stecher, L. & Zinnecker, J. (2007). Kulturellere Transferbeziehungen. In J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (1. Aufl., S. 389–405). VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Stolz, J. & Favre, O. et al. (2014). *Phänomen Freikirchen. Analysen eines wettbewerbsstarken Milieus*. Theologischer Verlag Zürich.
- StMUK. (2016). *LehrplanPLUS für katholische Religionslehre an den bayerischen Gymnasien: Jahrgangsstufen 5 mit 12*. Katholisches Schulkommissariat Bayern.
- Straub, J. (2019). *Das erzählte Selbst: Konturen einer interdisziplinären Theorie narrativer Identität. Ausgewählte Schriften* (Bd. 2). Psychosozial-Verlag.
- Streib, H. & Gennerich, C. (2015). *Jugend und Religion: Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher* (1. Aufl.). Jugendforschung. Beltz Juventa.
- Stuckrad, K. von. (2004). *Was ist Esoterik? Kleine Geschichte des geheimen Wissens*. C.H.Beck.
- Süddeutsche (2020). Ministrantenzählung wird vorgezogen. <https://sz.de/1.4866507> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Süddeutsche. (2023, 07. April). Zeitenwende statt Stillstand: Der Synodale Weg und sein Reformbegehren zeigen den starken Wunsch vieler Gläubiger nach Veränderung. Der Frust über die Hemmnisse und die Verwässerung der Forderungen ist bei manchem SZ-Leser groß. <https://www.sueddeutsche.de/kolumne/leserbriefe-katholische-kirche-synodaler-weg-papst-1.5782849> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Thomas, P. M. & Hünerfeld, V. (2018). Die Partizipationspraxis junger Leute: Wunschenken der Älteren oder Realität? *Lebendige Seelsorge*, 69(4), 272–277.
- Tran-Huu, S. F. (2021). *Faszination alternative Spiritualität: Zum Konversionsprozess in die neureligiöse Gruppierung »Terra Sagrada«*. Narrative Identität – Bedürfnisbefriedigung – Körperlichkeit. *rerum religionum. Arbeiten zur Religionskultur*. transcript Verlag.
- Vogel, C., Simonson, J. & Tesch-Römer, C. (2017). Freiwilliges engagement und informelle unterstützungsleistungen von Personen mit Migrationshintergrund. In J. Simonson, C. Tesch-Römer & C. Vogel (Hrsg.), *Empirische Studien zum bürgerschaftlichen Engagement. Freiwilliges Engagement in Deutschland: Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014* (S. 601–634). Springer VS.

- Walther, A. (2014). Aneignung und Anerkennung: Subjektbezogene und soziale Dimensionen eines sozialpädagogischen Bildungsbegriffs. In U. Deinert & C. Reutlinger (Hrsg.), *Tätigkeit – Aneignung – Bildung* (S. 97–112). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Westpfahl, M., Wastl, U., Pusch, M., Gladstein, N. & Schenke, P. (2022). *Sexueller Missbrauch Minderjähriger und erwachsener Schutzbefohlener durch Kleriker sowie hauptamtliche Bedienstete im Bereich der Erzdiözese München und Freising von 1945 bis 2019: Verantwortlichkeiten, systemische Ursachen, Konsequenzen und Empfehlungen*.
- Winkler, M. (2018). : Kleine Phänomenologie der Aneignung. In U. Deinert, C. Reis, C. Reutlinger & M. Winkler (Hrsg.), *Potentiale des Aneignungskonzepts* (S. 176–210). Beltz Juventa. Oder auch: Die ziemlich verrückte Theorie einer komplexen Handlung.
- Wippermann, C. & Calmbach, M. (2008). *Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von katholischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Grundorientierung, Vergemeinschaftung, Engagement, Einstellung zu Religion/Kirche vor dem Hintergrund der Sinus-Milieus 2007*. Sozialwissenschaftliche Lebensstilanalysen von Sinus Sociovision im Auftrag von BDKJ und Misereor. Verlag Haus Altenberg.
- Wolf, L. (2016). *LehrplanPLUS für Katholische Religionslehre an den bayerischen Gymnasien Jahrgangsstufen 5 mit 12 : von der Freisinger Bischofskonferenz genehmigt am 6. November 2014 : Vom Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst mit Verfügung vom 22. Februar 2016 für verbindlich erklärt*. Katholisches Schulkommissariat Bayern. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/katholische-religionslehre#> (Letzter Zugriff: 29.06.2024).
- Wolfert, S. & Quenzel, G. (2020). Vielfalt jugendlicher Lebenswelten: Familie, Partnerschaft, Religion und Freundschaft. In M. Albert, K. Hurrelmann, G. Quenzel & U. Schneekloth (Hrsg.), *Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 133–162). bpb.
- Ziebertz, H.-G. & Riegel, U. & Kalbheim, B. (2003). *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*. Gütersloher Verlags-Haus.
- Ziebertz, H.-G. & Riegel, U. et al. (2008). *Letzte Sicherheiten: Eine empirische Studie zu Weltbildern Jugendlicher*. Herder.

Anhang

A: Erzählaufforderung und Leitfragen

Narrative Nachfragen

zu beachten	• Noch keine thematisch neuen Bereiche ansprechen. • Klärung und Präzisierung mithilfe der notierten Stichworte. • Klärung und Präzisierung spontan bei Betrachtung der Stegreifskizze und der Bezeichnungen. • Auch Ereignis/Person etc. wird genannt, aber nicht in der Skizze visualisiert. → Erzählung dazu aufgreifen und bitten, davon noch einmal genauer zu erzählen und das Ereignis in der Skizze zu visualisieren.
Fragen	▶ Wie war das damals genau? ▶ Erzähle doch noch ausführlicher davon! ▶ Wie ging es dann genau weiter?

Leitfragenliste

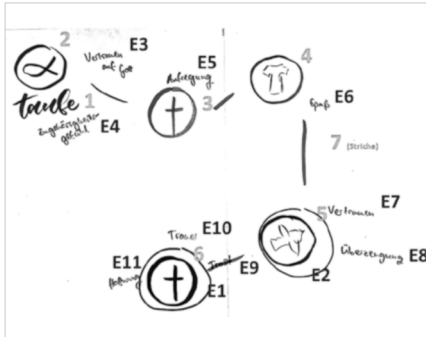
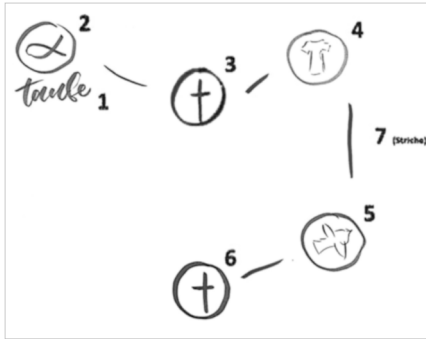
zu beachten	• verallgemeinernde Beschreibungen von biografischen Zusammenhängen • Warum-Fragen
Eröffnung durch Reflexion	Erzähl mir doch bitte, welche Ereignisse/Personen/Orte du aus der heutigen Perspektive als besonders wichtig für deine religiöse Entwicklung bezeichnen würdest! ▶ Warum hast du diese Aspekte gewählt? ▶ Kannst du mir Geschichten dazu erzählen? ▶ Markiere sie auf der Karte bzw. füge sie auf der Karte hinzu.
Ministrant:in sein	Erzähle mir davon, warum du Ministrant:in geworden und geblieben bist! Was ist dir daran besonders wichtig? ▶ Was hast du davon, Ministrant:in zu sein? ▶ Gab es Momente, in denen du gezweifelt hast, ob der Ministrantendienst (noch) das Richtige für dich ist? Warum? ▶ Warum hast du dich entschieden, weiterzumachen?

Gottesbeziehung	Erzähl mir doch bitte (wenn du magst) von Momenten, in denen du Gott auf besondere Weise erlebt hast!
Gefühl und Vernunft	Erzähl mir doch bitte davon, welche Rolle Gefühl und Vernunft bei der Auseinandersetzung mit deinem Glauben spielen! ► Stehen diese beiden Facetten deiner Meinung nach in einem Zusammenhang? ► In welchem? ► Zeigt sich das in deinem Glauben? Kannst du mir erklären, wie? ► Wie würdest du dich selbst hinsichtlich deiner Religiosität beschreiben?
Interessen und Konflikte	Erzähl mir doch bitte von Themen, die du in dem Bereich Religion/Glaube/Kirche besonders interessant findest! ► Gab es Momente in denen du an Religion/Kirche/Glaube gezweifelt hast? ► Magst du mir davon erzählen, oder nicht? ► Wie gehst du mit Zweifeln um? ► Hast du dich mit dem Thema Religion auch schon einmal außerhalb von Familie, Schule und Beruf auseinandergesetzt -zum Beispiel anhand von Medien, Reisen etc.)? ► Erzähle mir davon!
Reflexion der Glaubensgeschichte	Kannst du Phasen/Abschnitte in deiner Glaubensgeschichte erkennen oder nicht? Welche? ► Gibt es Themen, die immer wieder eine Rolle spielen? ► Siehst du Zusammenhänge zwischen einzelnen Phasen/Abschnitten oder nicht? ► Welche? ► Welche Gefühle verbindest du mit deiner Glaubensgeschichte?
Zusammenfassung	Fasse deine Erzählung von heute zusammen!
Taufe	Als deine Eltern dich taufen ließen, war das nicht deine Entscheidung. Erzähl mir doch bitte, ob und wie deine Taufe aus heutiger Perspektive für dich bedeutsam ist!
Zukunft	Erzähl mir doch bitte, wie du dir deine Zukunft im Glauben und in der Kirche vorstellst! ► Was denkst du wird auf deinem zukünftigen Weg wichtig sein? ► Hast du bestimmte religiöse Themen oder Vorhaben, die du in nächster Zeit verfolgen willst?

B: Narrative Biografiekarten

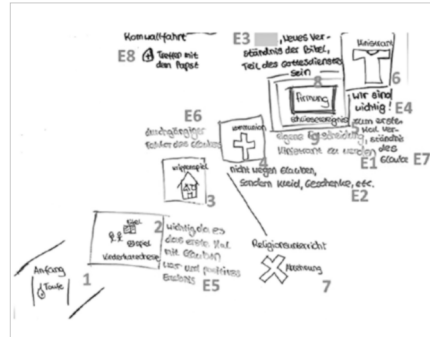
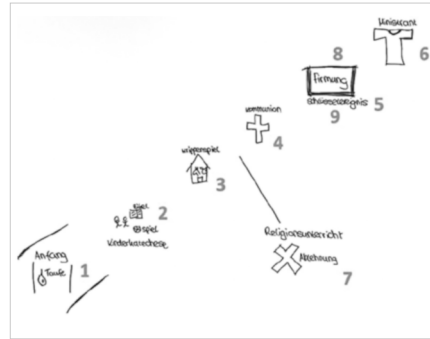
Sämtliche Abbildungen sind in der Open-Access-Variante des Buches auf der Website »<https://www.transcript-verlag.de>« einsehbar. Die digitale Variante ermöglicht die Vergrößerung von Abbildungen.

Kartenmaterial Annika



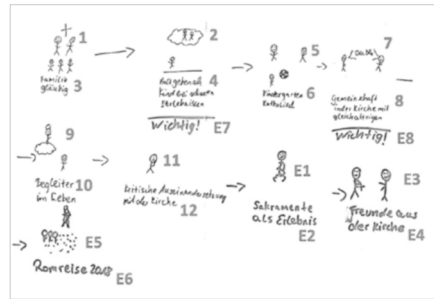
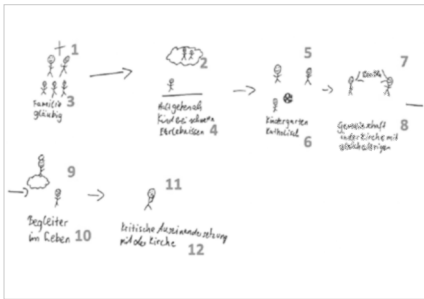
1 + 2 Taufe als Moment der Grundsetzung des eigenen Glaubens; **3** Erstkommunion als Moment der Zugehörigkeit; **4** Beginn des Ministrant:innendienstes; **5** Vertiefung des eigenen Glaubens durch die Erfahrung der Firmung; **6** Vertiefung des Glaubens durch die Auseinandersetzung mit dem Tod eines Opas; **7** Prozesshaftigkeit der Entwicklung; **8 + 9** Besonders bedeutsame Ereignisse in der Entwicklung; **E1 mit E11** Gefühle in Zusammenhang mit den Ereignissen

Kartenmaterial Cecilia



1 Taufe als Beginn des Glaubensweges; **2** Begegnung mit dem Glauben in der Kinderkatechese; **3** Jährliche Mitwirkung am Krippenspiel; **4** Erstkommunion als vorläufiges Ende der Kirchenbindung; **5** Firmung als Schlüsselereignis; **6** Eintritt in die Gruppe der Ministrant:innen als Jugendliche; **7** Negative Bewertung des Religionsunterrichts; **8 + 9** Betonung der Bedeutsamkeit der Firmung; **E1** Entscheidung zum Ministrant:innendienst aufgrund der Firmvorbereitung; **E2** Motivation zur Teilnahme an der Erstkommunion; **E3** Erfahrungen in der Firmvorbereitung; **E4** Selbstbild als Ministrantin; **E5 mit E7** Besonders bedeutsame Stationen; **E8** Rom-Wallfahrt als besonderes religiöses Erlebnis

Kartenmaterial Benjamin



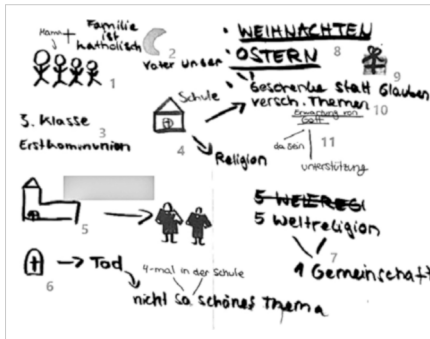
1+3 Gläubige Familie als Ursprung der Entwicklung; **2+4** Tod des Opas und der Oma als Relevanzausweis von Glauben; **5+6** Freundschaften im katholischen Kindergarten; **7+8** Gemeinschaftserfahrungen in der Gemeinde; **9+10** Kontinuität des Glaubens bis ins Jugendalter; **11+12** ab dem Jugendalter kritische Auseinandersetzung mit Kirche; **E1 + E2** Sakramente als Anlass der Auseinandersetzung; **E3 + E4** Bedeutsamkeit Gleichgesinnter im Gegensatz zu Mitschüler:innen im Religionsunterricht; **E5 + E6** Romreise als Gemeinschaftserlebnis

Kartenmaterial Karoline



1 mit 4 Eintritt in die Gruppe der Ministrant:innen als zentraler Aspekt der religiösen Biografie; **5 mit 8** Religionsunterricht als Raum, in dem andere Entwicklungsverläufe sichtbar werden; **9 mit 11** Entwicklung einer bedeutsamen Freundschaft in der Firmvorbereitung; **12 mit 14** Verbindung mit der Hostie; **15 mit 17** Dienstcharakter des Wirkens als Ministrant:in; **18 mit 20** Soziales Engagement als Ministrant:in; **21 mit 24** Tradition religiöser Familienfeste; **25 mit 27** Themensetzung für die Karte; **E1 mit E3** Sternsingen als persönlich und sozial bedeutsames Ereignis; **E4 mit E5** Qualitätsmerkmale des Religionslehrers; **E6 mit E12** Besonders wichtige Aspekte für die religiöse Entwicklung; **E13 mit E16** Ministrant:innenwallfahrt nach Rom als positive Erfahrung

Kartenmaterial Jessica



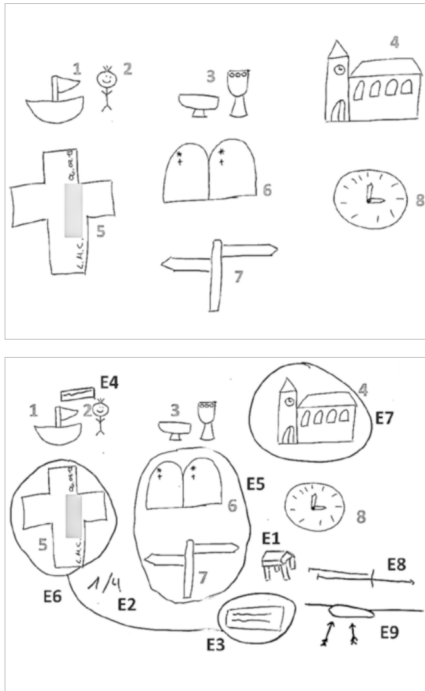
1 Jessica in katholischer Familie; 2 Abendgebet mit einer Oma; 3 Erstkommunion als positive Erfahrung; 4 Religion als Lieblingsfach; 5 Eintritt in die Gruppe der Ministrant:innen als Fortsetzung positiver Erfahrungen mit Kirche; 6 Auseinandersetzung mit dem Thema Tod im RU; 7 Interesse an anderen Religionen und deren Verhältnis; 8 Sichtbarkeit des Potenzials von Gemeinden an Hochfesten; 9 Bedeutung der Feste (nicht durch Geschenke gegeben); 10 Wirkungen des Glaubens 11 Auseinandersetzung mit Gottesbildern; 12 Taube als Symbol des Heiligen Geistes; E1 + E2 Besonders bedeutsame Aspekte; E3 Beziehung zu Gott im Gebet erfahrbar; E4 + E5 Besonders interessante Themen; E6 Zwang im Glauben als Grund für Glaubenszweifel; E7 Gemeinschaft im Glauben als positive Vorstellung

Kartenmaterial Julia



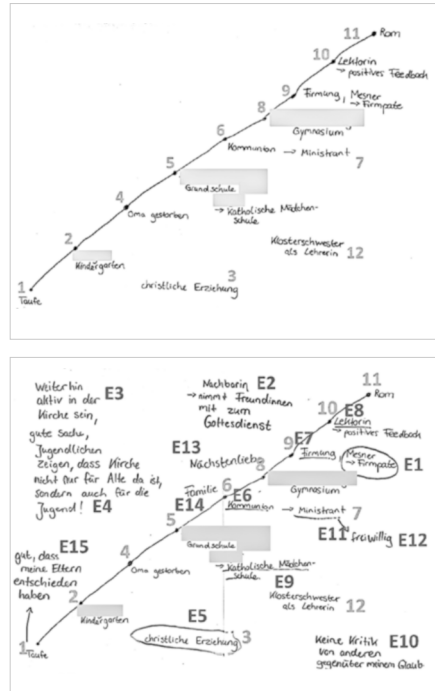
1 Vater liest abends aus der Bibel vor; 2 Gebet mit eigener Intention; 3 Glaube an das Wirken Gottes; 4 Glaube an eine Macht, die durch Kristalle und Energien wirkt; 5 Glück, das vom Glauben ausgeht; 6 Wirksamkeit sozialer Energie in einer personalen Relation; 7 Harte Schale der Kirche erschwert den Zugang zu Gott; 8 Wirksamkeit von Energien; 9 Wiederentdeckung des Gottesglaubens über den Energieglauben; E1 Julia früher und heute; E2 Familie, die Julia umgibt; E3 Glaube an das Wirken Gottes und Energien; E4 Kirche als Mittlerin des Glaubens; E5 Fenster im Kinderzimmer; E6 Wahrnehmung einer übernatürlichen Macht

Kartenmaterial Leni



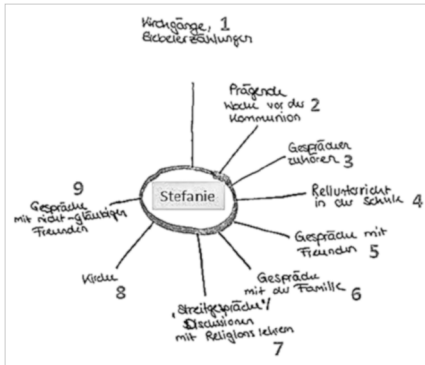
1 + 2 Die Arche Noah und Moses als erste Berührungspunkte mit Glaube im Religionsunterricht; **3** Erstkommunion als Anlass für den Beitritt zu der Gruppe der Ministrant:innen; **4** Einwöchiger Klostersaufenthalt mit der Schule; **5** Kreuz mit der Eintragung des eigenen Namens als Symbol für die Bedeutsamkeit der Firmung; **6** Auseinandersetzung mit dem Tod aufgrund des Verlusts zweier Familienmitglieder gläubig; **E3 + E4** Spruchzettel als methodisches Element im Religionsunterricht und in der Firmkatechese; **E4 mit E7** Besonders wichtige Stationen auf dem Glaubensweg; **E8** Zwei Lebenslinien: Die, die endet, durchkreuzt die der Person, die weiterlebt; **E9** Interesse an Märtyrern die bereit sind, für ihre Überzeugung zu sterben

Kartenmaterial Madeleine



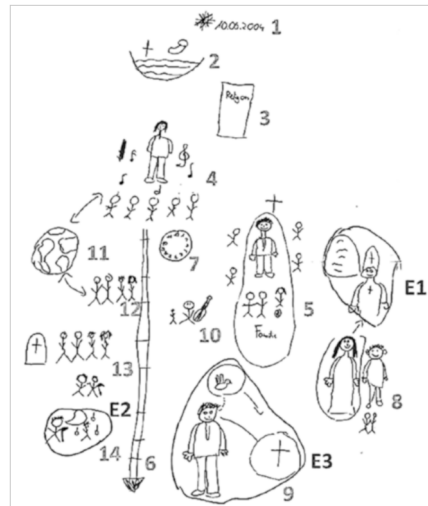
1 Taufe als Grundschrift in das Leben; **2 + 3** Umgang mit christlichen Praktiken und Geschichten in der Familie und im Kindergarten; **4** Erste Auseinandersetzung mit der Vorstellung von einem Leben nach dem Tod; **5** Entschiedenheit für eine Schullaufbahn an katholischen Schulen; **6** Erstkommunion als Entscheidungsmoment und Beitritt zu der Gruppe der Ministrant:innen; **8** Katholisches Umfeld im Gymnasium; **9** Expert:innenstatus in der Gruppe der Firmlinge; **10** Persönliche Entwicklung durch Engagement; **11** Faszination vom Papst bei einer Rom-Wallfahrt der Ministrant:innen; **E1 + E2** Inspirierende Personen; **E3 + E4** Zukunftsorientierung als Kirchentreue; **E5 mit E9** Besonders wichtige Aspekte der Entwicklung; **E13 + E14** Nächstenliebe und Familie als besonders interessante Themenbereiche im religiösen Bereich; **E15** Beurteilung der elterlichen Taufentscheidung

Kartenmaterial Stefanie



1 Vermittlung christlicher Gehalte durch die Eltern; **2** Vorbereitung auf die Erstkommunion bei der Oma; **3** Gemeinsame Abendessen mit Priestern; **4** Positive Erfahrung des Religionsunterrichts in der Grundschule; **5** Freundschaften, die in der Gemeinde bestehen; **6** Eltern als Gesprächspartner für Glaubensfragen; **7** Diskriminierung durch den Religionslehrer; **8** Einfluss der Kirche und des Gottesdienstes auf die Entwicklung; **9** Kontakt zu Nicht-Gläubigen; **E1** Eher unwichtiger Aspekt für die religiöse Entwicklung; **E2** Differenzierung des Religionsunterrichts in der Grundschule vom Religionsunterricht am Gymnasium; **E3** Verantwortungsübernahme als Patinante

Kartenmaterial Samuel



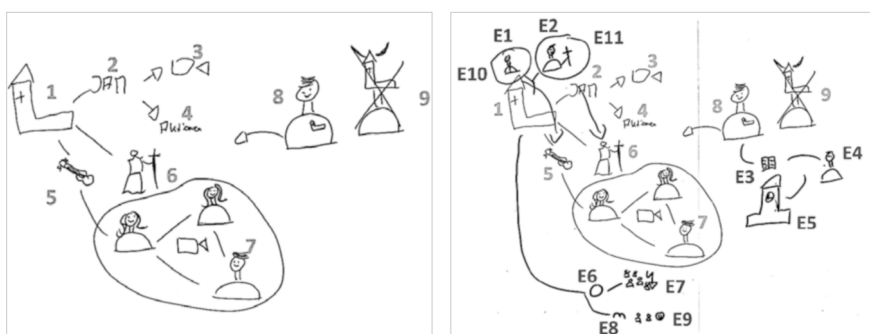
1 + 2 Taufentscheidung der Eltern als Beginn der Entwicklung; **3** Positive Erinnerung an den Religionsunterricht der Grundschule; **4** Beitritt zum Domchor; **5** Die Feier der Erstkommunion als Anlass für Verbindung mit dem Glauben; **6 + 7** Musik als Begleiterin durch die Zeit; **8** Schlüsselmoment bei der Firmung der älteren Schwester; **9** Firmung als Entscheidungsmoment und Beginn der Tätigkeit als Ministrant; **10** Begleitung des Vaters zu Gottesdiensten als Kind; **11 + 12** Reisen mit dem Domchor und der Familie als Gelegenheit Kirche(n) kennenzulernen; **13 + 14** Auseinandersetzung mit dem Tod im Gespräch mit dem Opa nach einer Beerdigung; **E1 mit E3** Besonders bedeutsame Stationen für die Entwicklung

Kartenmaterial Tanja



1+2 Erste Begegnung mit dem Glauben im Kinderwortgottesdienst; **3** Abendgebet mit dem Vater; **4** Freizeitaktivitäten mit der Gruppe der Ministrant:innen; **5** Mitwirkung bei der Erstkommunionvorbereitung jüngerer Kinder; **6** Firmung bedeutsam aufgrund der Firmpatin; **7** Angebot von religiösen Kinderbüchern in der Kirche; **8** Positive religiöse Bezugspersonen im Kindergarten; **E1 mit E3** Von der Jugend gestaltete Agapen mit anschließendem Käseessen als positive Möglichkeit der Gestaltung und Beteiligung; **E4 + E5** Rorate-Messen als besondere religiöse Erfahrungen in der Kindheit

Kartenmaterial Tim



1 Gemeinde als Ort verschiedener Aktivitäten der Jugend; **2** Jugendband; **3** Spieleabende über Zoom während der Corona-Pandemie; **4** Aktionen vor der Pandemie; **5** Pastoralreferent motiviert zum Gitarrespielen in der Band; **6** Verantwortung in der Gruppe der Ministrant:innen; **7** Kreis bester Freund:innen, die sich in der Gemeinde kennengelernt haben; **8** Gruppenleiter, der für Probleme in der Gruppe sorgt; **9** Reflexion über den Missbrauch in der Kirche; **E1 + E2** Pastoralreferent und Pfarrer als motivierende Personen für die Mitgliedschaft in der Band und in der Gruppe der Ministrant:innen; **E3 mit E5** Gespräche über die Bibel und den Koran mit einem muslimischen Freund in der Schule; **E6 + E7** Erstkommunionfeier als unangenehmes Groß-Familien-Ereignis; **E8 + E9** Firmung als schönes Erlebnis persönlicher Zuwendung; **E10 + E11** Besonders bedeutsame Personen für die Entwicklung

Kartenmaterial Vincent



1+2 Feier des Weihnachtsfestes als christliches Fest; **3** Besuch eines Klosterkindergartens; **4** Weitergabe eines christlichen Grundtons durch die Eltern in der Kindheit; **5** Erste Auseinandersetzung mit dem Tod nach dem Verlust einer Verwandten; **6** Empfang der Erstkommunion als Alleinstellungsmerkmal; **7** Entwicklung einer Vertrautheit mit der Liturgie als Ministrant; **8** Infragestellung eigener Haltungen durch atheistische Mitschüler:innen; **9 + 10** Faszination für Papst Benedikt XVI. und seine Schriften; **11** Entscheidung über den weiteren Lebensweg nach dem Abitur; **12** Entschluss Theologie zu studieren, aufgrund des Gefühls mit dem Glauben aus der Gruppe Gleichaltriger herauszustecken; **13** Begegnungen mit Menschen, die den Glauben teilen; **E1** Priester als bedeutsamer Ansprechpartner nach dem Tod einer verwandten Person; **E2 + E3** Besonders bedeutsame Aspekte für die eigene Entwicklung

C: Dokumentarische Methode

Tab. 5: Passagenauswahl am Interviewtext von Jessica

Zeilen	Thema	Aneignungskategorie
1-3	Beginn des Interviews	
4-13	Erzählaufforderung	
14-19	Entscheidung bezüglich der eigenen Religionszugehörigkeit	E HM kognitiv
20-28	Erlernen des Betens	E HM praktisch
29-31	Gottesdienstbesuche im Kindesalter	E HR klassisch
32-35	Haltung zum Erstkommunionunterricht	
36-39	Firmvorbereitung in einem Corona-Jahr	E HR klassisch
40-43	Erstkommuniongruppe und Tätigkeiten in der Gruppenstunde	
44-50	Religionsunterricht in der Grundschule	
51-59	Gestaltung der Erstkommunionstunden	E HM kognitiv
60-67	Hineinwachsen in die Ministrant:innengruppe	E HR interaktionistisch
68-78	Einfluss als Ministrantin	E HM praktisch
79-88	Haltung gegenüber dem Kirchaustritt	
89-92	Modernität der eigenen Gemeinde	
93-94	Zeichenpause und Bestätigung	
95-97	Andersartigkeit der Erfahrungen der Schwester	E HR klassisch
98-103	Verbindung in der Pandemie und mit älteren Menschen	V HR klassisch
104-110	Verstehensvorsprung gegenüber der Schwester	E HM kognitiv
111-121	Erfahrungen mit gruppenübergreifendem Religionsunterricht	V HR kognitiv
122-144	Konfrontation mit dem Thema Tod in der Schule	E HM kognitiv
145-146	Zeichen- und Überlegungspause	
147-170	Gedanken zum Verhältnis der Weltreligionen	
171-175	Wiederholung der Erzählaufforderung	
176-186	Wunsch nach Glaubensgemeinschaft	E HR interaktionistisch
187-221	Haltung gegenüber Weihnachts- und Ostertraditionen	Fokussierungsmetapher
222-239	Bedeutungsvielfalt des Glaubensbegriffs	E HR kognitiv
239	Nachfrage	
240-244	Wiederholung der Erzählaufforderung	
245-261	Diskussion über das Gottesbild mit einer Person aus der Klasse	
261-272	Darlegung des eigenen Gottesbildes	
272-281	Gottesglaube als Ressource	E HM kognitiv
282-316	Beschreibung des eigenen Gottesbildes	E HM kognitiv
316-317	Verlust des Erzählfadens	
318-319	Wiederholung der Erzählaufforderung	

Zeilen	Thema	Aneignungskategorie
320-321	Erzählanfang über im Zusammenhang bedeutsame Begegnungen	
322-324	Hinweis, dass nur die persönlich relevanten Dinge für die Erzählung wichtig sind	
325-355	Deutung der Corona-Pandemie	V HR kognitiv
356-365	Haltung gegenüber der Lehre der katholischen Kirche	E HR kognitiv
	Beginn der zweiten Interviewphase	
366	Frage nach einem Beispiel für Glaubensunterschiede der Generationen	
367-397	Konkretisierung der Haltung zur Lehre am Beispiel Höllenvorstellung	E HR kognitiv
398-400	Bestätigung und Frage nach der roten Person in der Zeichnung	
401-405	Erklärung der Ministrant:innenengewänder	
406-407	Frage nach dem Zeichenelement im oberen Bildrand	
408-409	Erklärung zu Geschenken	
410-411	Frage nach der Familienkonstellation	
412-415	Unterscheidung von Kern- und Großfamilie	
416-417	Frage nach der Bedeutung der Familie für den Glauben	
418-429	Entfaltung der Rolle des Vaters, der Mutter und der Schwester	E HR interaktionistisch
430-432	Rolle der Firmpatin	
433-439	Betonung der Bedeutung der Mutter	E HR interaktionistisch
440-442	Frage nach der Bedeutung der Oma für den eigenen Glauben	
443-450	Darlegung der Beziehung zu der Oma	
450-453	Kontaktabbruch mit Großeltern väterlicherseits	
453-457	Glaubensleben bei der Oma und Bezug zur Oma	
458-467	Glaubenspraxis während der Krankheit der Oma	V HR kognitiv
468-474	Beten mit der Oma	E HM praktisch
475-480	Frage nach dem Interesse an dem gruppenübergreifenden Religionsunterricht	
481-484	Tiefgründigkeit der Themen	E HM kognitiv
485-492	Glaubensvorbilder im Religions- und im Ethikunterricht	
492-497	Thematisierung von ethischen Themen	
497-508	Religiöse Themen von den Eltern lernen	
509-517	Einleitung der dritten Interviewphase	
517-520	Frage nach der Teilnahme an besonderen religiösen Veranstaltungen	
521-531	Interesse an fremden Religionen	
532-534	Frage nach den wichtigsten Zeichen- und Erzählelementen	
535-537	Nennung und Markierung der wichtigsten Stationen	
538	Indirekte Erzählaufforderung	
539-549	Gemeinschaftsthemen im gruppenübergreifenden RU	E HM kognitiv

Zeilen	Thema	Aneignungskategorie
550-554	Erwartungen gegenüber Gott	E HR kognitiv
555-556	Frage nach der Motivation zu Ministrant:innenentätigkeit und der Bedeutsamkeit	
557-569	Spektrum des Ministrant:innen-Daseins	E HR interaktionistisch
569-579	Relevanz von Elementen des Gottesdienstes	E HM kognitiv
580-581	Frage nach dem Nutzen des Ministrant:innen-Daseins	
582-590	Gemeinschaft mit Gleichgesinnten	E HR interaktionistisch
591-592	Frage nach Zweifeln am Ministrant:innen-Dasein	
593-605	Auszeit aufgrund äußerer Umstände	E HM praktisch
606	Frage nach der Rückkehr zum Dienst	
607-622	Änderung der äußeren Umstände	
623-625	Frage nach der inneren Distanz zur Tätigkeit als Ministrantin	
626-632	Nähe und Distanz in zwischenmenschlichen Beziehungen	
633	Frage nach Momenten der besonderen Gottesnähe	
634-649	Ritual des Abendgebets	E HM praktisch
650-652	Zeichenpause	
653-654	Frage nach der Rolle von Gefühlen im Glauben	
655-666	Trauer bei Tod von Gemeindemitgliedern	E HR interaktionistisch
666-676	Begeisterung für das Zeltlager	Fokussierungsmetapher
677-678	Frage nach der Verbindung von Glauben und Gefühlen	
679-685	Facetten des eigenen Glaubensbegriffs	V HR kognitiv
686-687	Frage nach der Rolle von Verstand und Denken im Glauben	
688-707	Haltung gegenüber der katholischen Kirche	E HR kognitiv
708-710	Frage nach den besonders interessanten Themen im Feld Religion, Glaube, Kirche	
711-723	Rolle der Frauen in der Kirche	E HR kognitiv
724-728	Gottesvorstellungen	
729-734	Frage nach Momenten des Glaubenszweifels und des Umgangs damit	
735-746	Individualität des Glaubens	E HR kognitiv
747-749	Frage nach Gefühlen gegenüber der gesamten Geschichte	
750-753	Freude über den Verlauf des Interviews	
754	Frage nach den Gefühlen in Bezug auf die eigene Glaubensgeschichte	
755-760	Wunsch nach Gemeinschaft der Religionen	V HR kognitiv
760-764	Sortierung der eigenen Gedanken	
765-766	Rückführung auf die Frage nach den Gefühlen	
767-772	Vergleich der Gemeinschaft mit einer Familie	E HR interaktionistisch

Zeilen	Thema	Aneignungskategorie
772-785	Wunsch nach Mitbestimmung und Gleichstellung	
786-788	Aufforderung, die Geschichte in Abschnitte zu gliedern	
789-791	Nennung der ersten zwei Phasen	E HM kognitiv
791-800	Vorstellungen über weitere Phasen	E HR interaktionistisch
801-802	Aufforderung, die Erzählung selbst zusammenfassen	
803-823	Zusammenfassung der Erzählung	Fokussierungsmetapher
824-827	Frage nach der Beurteilung der elterlichen Taufentscheidung	
828-838	Diskussion über das richtige Taufalter und die Terminierung von Folgesakramenten	
839-844	Entscheidungsübergabe der Eltern im Kontext der Firmung	Fokussierungsmetapher
845-858	Darlegung der eigenen Firmentscheidung	E HR kognitiv
859-863	Gesprächsende	

Tab. 6: Analysebeispiel E HM praktisch

20-28		Erlernen des Betens		
Transkript	Reformulierung	Textsorte	O.-Schemata	Markierungen für O.-Rahmen
Aber ich bin auch aufgewachsen, zum Beispiel (-), halt vor allem durch Geschichten, wie ich kleiner war. Die Bibel. Wir haben halt auch alle eine Bibel zur Taufe bekommen. Und, ähm (-), ja und dann habe ich angefangen, immer am Abend zu beten. <u>Weil ich habe das Vater-unser von meiner Oma gelernt [Mhm.] Also meine Familie wohnt in Österreich über, also (-) ja, ganz weit unten, Steiermark [Mhm.] aber immer, wenn ich da bin, ich wurde halt immer besser beim Vaterunser beten. Und ja, ich habe angefangen, weil mir das meine Oma so gelernt hat, dass ich jeden Abend bete und das mache ich heute auch noch. Es ist zwar nicht das Vaterunser, aber manchmal gehe ich noch einmal durch, was war schön am Tag und so. Ähm (-), aber damit so, das war so, wo ich damit angefangen habe [Zeichenelement 2].</u>	Religion wird in der Kindheit über Geschichten aus der Bibel vermittelt. Eine solche Bibel bekommt Jessica bereits zur Taufe geschenkt. Jessica beginnt abends, das Vaterunser zu beten, wie sie es von ihrer Oma gelernt hat. <u>Bei Besuchen der Oma in der Steiermark lernte und übte Jessica das Vaterunser und die Praxis des Abendgebetes.</u> Jessica betet nach wie vor abends. Als Gebetsform wählt sie jetzt zumeist das freie Gebet.	Beschreibung (feststehender Sachverhalt) <u>Einschub:</u> Argumentation (Begründung) <u>Einschub:</u> Argumentation (Bedingung) <u>Einschub:</u> Argumentation (Begründung)	Um mit dem Beten zu beginnen, braucht es die Jessica das Beten beibringt. Um das Vaterunser zu lernen, braucht es Übung und diese ist an die Anwesenheit bei der Oma gebunden.	Der Kindheitsglaube ist von dem Zutun der Erwachsenen geprägt: Geschichten lesen, Bibel geschenkt bekommen, Beten lernen. Das persönliche Gebet ist (ein qualitatives) Merkmal der eigenen Religiosität, des eigenen Glaubens. Die Form des Betens unterliegt einem Wandel von einem formalen Gebet zu einem freien Gebet. ► Wandel der Kompetenz, des Gottesbildes, des Glaubensverständnisses etc.

Tab. 7: Analysebeispiel E HR klassisch

36-39	Firmvorbereitung in einem Corona-Jahr			
Transkript	Reformulierung	Textsorte	O.-Schemata	Markierungen für O.-Rahmen
Weil (-) wir haben zum Beispiel (-) gar keinen Firmunterricht gehabt, also wir hatten (-) so ein <u>Actionbound</u>, da sind wir durch die Stadt gefahren, haben einzelne Stationen gemacht, aber das ist was komplett anderes, als wenn wir hier uns auf der, ähm Pfarr- (-) Gebiet befinden und wir sind da drüben im Pfarrsaal und haben Einzelstationen, wir lernen was dazu, basteln unsere eigene Kerze.	Wegen der Corona-Pandemie gibt es keinen traditionellen Firmunterricht. <u>Ein Actionbound</u> führt die Firmbewerber:innen durch die Stadt. Jessica empfindet das als deutlich weniger ansprechend als die Möglichkeit von Treffen und vorbereitenden Aktivitäten auf dem Pfarrgelände, wie sie in den vergangenen Jahren wohl gegeben war.	Bewertung (evaluativ: „kein Firmunterricht“) <u>Einschub:</u> Beschreibung (feststehender Sachverhalt) <u>Einschub:</u> Beschreibung	Um als Firmunterricht zu gelten, muss das Format auf dem Pfarrreigelände und nach traditionellen Inhalten ablaufen.	Gefühl von Benachteiligung durch die Pandemie bzw. die veränderte Struktur des Firmunterrichts Erwartung, einem festgelegten Erfahrungsmuster folgen zu können Orientierung an den Erfahrungen vorausgegangener, älterer Jugendlicher Das, was als normal angesehen wird, gilt als besser oder richtiger

Tab. 8: Analysebeispiel E HM kognitiv

51-59	Gestaltung der Erstkommunionstunden			
Transkript	Reformulierung	Textsorte	O.-Schemata	Markierungen für O.-Rahmen
Ähm, aber ich fand das sehr cool, wie sie, genauso wie wir hier auch den Erstkommunikationsunterricht gestaltet haben, (-) <u>nicht einfach Geschichten erzählen, weil Kinder verstehen das meistens nicht. Sie brauchen halt bildliche Sachen, sie müssen was selber machen dürfen (-), damit sie das verstehen. Vor allem in dem Alter, weil (-) in Österreich macht man das schon in der zweiten Klasse Erstkommunion. Da ist es noch wichtiger. Ich meine, da ist man gerade erst in die Schule gekommen und dann ist schon was Neues.</u> Ähm, (-) aber ja, und wir haben da so viel Sachen gemacht. Wir haben (-), wir haben das Wasser erlebt, das Element, das, also, das hat, das spielt <u>ja auch sehr viel, ja, mit dem.</u> Wir haben Brot und Wein natürlich gemacht, wir haben das Korn (-), also, das Brot dann auch daraus. Wir haben so viele Sachen gemacht und (-).	Jessica nimmt sehr gerne an dem Erstkommunikationsunterricht teil. Im Hinblick auf das Alter der Kinder bewertet es Jessica als hilfreich, wenn Kommunionstunden mit Bildern und Aufgaben konzipiert werden, die die Eigentätigkeit der Kinder anregen. Jessica betont das Altersargument, indem sie auf das noch geringere Kommunikationsalter in Österreich verweist. In den Gruppenstunden werden Wasser, Getreide, Brot und „Wein“ durch Tätigkeit erfahren.	EK, Firmung, GS, EK Bewertung (evaluativ: „sehr cool“) <u>Einschub:</u> Argumentation <u>Einschub:</u> Argumentation <u>Einschub:</u> Beschreibung <u>Einschub:</u> Bewertung (evaluativ: „noch wichtiger“) Einschub: Argumentation Beschreibung <u>Einschub:</u> Versuch Argumentation	Um Inhalte zu verstehen, benötigen Kinder Bilder und eine haptische Herangehensweise. Je jünger die Kinder sind, desto wichtiger ist das. Um wirksam sein zu können, sollte die Erstkommunionvorbereitung zeitlich nicht zu nah am Schulbeginn liegen.	Einnahme einer Art Lehrer:innen-Rolle Didaktisches Interesse Anliegen, etwas zu vermitteln Persönlich hohe Bedeutung des Glaubens Wunsch, dass andere ähnliche Erfahrungen machen

Tab. 9: Analysebeispiel V HR, interaktionistisch

98-103	Verbindung in der Pandemie und mit älteren Menschen			
Transkript	Reformulierung	Textsorte	O.Schemata	Markierungen für O.Rahmen
Und man hat gemerkt, wie sie sehr auch die Gemeinde zusammenhält trotz Corona, was sie sich Mühe gegeben haben mit den Live-Streams, oder so. Und genau das ist, was eine Gemeinde eigentlich aus macht. Das ist auch für all die älteren Menschen einfach was Tolles, wenn sie immer hierher gehen können. <u>Ich meine, wir haben hier nicht nur junge Menschen in der Gemeinde. Das ist ja sehr, sind sehr viele ältere Menschen noch (-) hier. Und (-) es ist schön zu sehen, wie viel ihnen das bedeutet, (-) diese ganzen Feste und dass sie sich hier echt geborgen fühlen.</u>	Jessica ist stolz auf ihre Gemeinde, weil sich die Menschen umeinander bemühen, wie die Live-Streams in der Pandemie zeigen. Sie sieht im Gemeindeleben auch eine Quelle der Freude und einen Ort der Geborgenheit für <u>ältere Menschen</u>	Bewertung (evaluativ: „Mühe gegeben“) Bewertung (evaluativ: „einfach was Tolles“) <u>Einschub:</u> Beschreibung (feststehender Sachverhalt) Bewertung (evaluativ: „schön zu sehen“)	Um dem Anspruch einer Gemeinde gerecht zu werden, ist der Einsatz für die religiösen Belange Älterer nötig. Kirche ist auch dazu da, um älteren Menschen Geborgenheit und Heimat zu vermitteln.	Werbung für das Funktionieren der eigenen Gemeinde und des Engagements der Gemeindeleitung ► Identifikation ► Soziale Komponente Bedeutsamkeit der Generationen Junge Leute in der Kirche s.o. Ältere Leute in der Kirche

Tab. 10: Analysebeispiel V HR, kognitiv

[illegible]

325–355	Deutung der Corona-Pandemie			
Transkript	Reformulierung	Textsorte	O.-Schema	Markierungen für O.-Rahmen
Gott uns nicht geholfen hat. <i>Und (-) allein wie schade ist es, dass jeder Mensch (-) jetzt schon wieder weiter macht. So wie er angefangen hat. Ähm (-), oder wie er davor gelebt hat. Und viele wollen ja jetzt eh wieder zurück und denken darüber eben nicht tiefgründig nach, sondern einfach nur unter dem wissenschaftlichen Aspekt. Und das ist auch alles, finde ich, meiner Meinung nach Glaube, weil (-). Ich habe. Es war so lange jetzt Corona und es ist (-). Viele Leute finden das nur so schwierig, weil sie nicht mehr in den Urlaub fahren können (-), keine Schiffsreise mehr machen können, mit dem Flugzeug fliegen können, pi pa po. (-) Aber tiefgründiger hat irgendwie (-) fast keiner nachgedacht darüber. Und (-) deswegen ist meiner Meinung nach Gott eben nicht da gewesen, weil er (-). Ich denke auch, früher haben die Menschen viel mehr nachgedacht und deswegen war der Glaube auch viel mehr im Vordergrund, weil die Leute viel mehr nachgedacht haben. Und jetzt ist alles viel mehr in den Hintergrund gerückt (-). Das ist nicht unbedingt falsch, würde ich sagen (-). Er war früher viel zu viel im Hint-, Vordergund. Allein (-) viele (-) versuchen es. (-) Ja, das Christentum war eines der schrecklichsten, ähm, Religionen</i>	Glauben am Werk. Sie bedauert Menschen, die die Pandemie nur als Einschränkung im Hinblick auf ihre persönlichen Bedürfnisse-friedigungen erfahren. Gott, so führt sie aus, greife nicht ein, weil die Menschen nicht tiefgründig genug nachdächten. Sie sieht das im Unterschied zu älteren Generationen, die tiefgründiger nachgedacht hätten, woraus eine tiefere Verwurzelung im Glauben resultierte. In der Veränderung des Stellenwerts von Glauben über die Zeit sieht sie nicht nur Nachteile. Die Überbetonung habe in der Vergangenheit in Kombination mit Aberglauben auch viele schreckliche Seiten des Christentums zum Vorschein gebracht. Die Corona-Pandemie bergreift sie nicht als zufälliges Ereignis, sondern sie sieht	<i>Einschub:</i> Bewertung (evaluativ: „wie schade es ist“) <i>Einschub:</i> Beschreibung (feststehender Sachverhalt)	Diese Sinnzuschreibung dient dazu, zu erklären, warum Gott nicht eingreift. Um zu erklären, warum Gott während der Pandemie nicht da war, nennt Jessica den Grund, dass die Menschen nicht tiefgründig nachgedacht hätten und der Glaube in den Hintergrund geraten sei.	

325-355	Deutung der Corona-Pandemie			
Transkript	Reformulierung	Textsorte	O.-Schema	Markierungen für O.-Rahmen
früher. Es war sehr schlimm, was sie gemacht haben (-) und es war auch sehr viel Aberglaube drin und alles. (-) Aber ich komme wieder vom Thema ab. Auf jeden Fall [Alles gut.], ähm (-), war (-) also das mit Corona ist meiner Meinung nach kein Zufall gewesen.	einen Zusammenhang damit, dass es zu viele Menschen auf der Erde gebe und sich etwas ändern müsse, was nicht in Gottes Verantwortung liege.			

Tab. 11: Analysebeispiel E HR, kognitiv

367-397	Konkretisierung der Haltung zur Lehre am Beispiel Höllenvorstellung			
Transkript	Reformulierung	Textsorte	O.-Schemata	Markierungen für O.-Rahmen
Ähm, das (---) Hölle. [Mhm.] Das ist ein sehr, sehr gutes Thema für mich. [Mhm.] Weil (-), das ist das meiste. Ich muss ganz ehrlich sagen (-), die katholische Kirche sagt <u>ja</u> , nach dem (---) Tod ist der Körper, also, da ist die Seele aus dem Körper raus und geht in den Himmel. Wenn du dein Leben ohne Sünden verbracht hast, oder, ähm, gut gelebt hast, kommst du in den Himmel und sonst kommst du in die Hölle, wenn du etwas Schlimmes gemacht hast. Und da immer wieder mit den zehn Geboten (unverständlich) ja so viel. Ähm, und da wäre ein Punkt, dass ich mir das ganz anders vorstelle. Ähm, ich finde tatsächlich viele (-), dass es bei vielen anderen Religionen viel schöner ist (-), was den Tod angeht, weil es dort einfach keine (-), keine Bestrafung gibt, in dem Sinne. Ich finde den, ich weiß nicht, ob es der	Jessica wählt das Thema christliche Höllenvorstellung. <u>In diesem Zusammenhang führt sie aus, dass die christliche Vorstellung darin bestehe, dass der Tod nur den Tod des Körpers, nicht aber der Seele bedeute und dass die Seele je nach Sünderbilanz in den Himmel oder in die Hölle komme. Diese Sünderbilanzierung richtet sich unter anderem an den zehn Geboten aus.</u> In diesem Zusammenhang findet Jessica Ansätze anderer	Argumentation <u>Einschub: Beschreibung</u> (katholische Lehre) <u>Einschub: Bewertung</u> (evaluativ: „viel schöner“) Einschub: Argumentation	Um zu begründen, warum Jessica lieber anderen Jenseitsvorstellungen folgt, führt sie den Aspekt der Bestrafung als hinderlich an.	Kenntnis der katholischen Lehre, Anspruch eine eigene Haltung demgegenüber zu entwickeln. Rekursion auf Vorstellungen anderer Religionen unter Vermeidung von „Unannehmlichkeiten“ Kein innerer Konflikt hinsichtlich der Glaubenszugehörigkeit Verständnis von Glaubensinhalten als veränderbar

367–397	Konkretisierung der Haltung zur Lehre am Beispiel Höllenvorstellung			
Transkript	Reformulierung	Textsorte	O.-Schemata	Markierungen für O.-Rahmen
Hinduismus oder der Buddhis, Buddhismus ist, wo man wieder-geboren wird. <i>Ich liebe das. Das ist so schön.</i> Und je nachdem, glaube ich, ist es auch so, wie du dein Leben verbracht hast, dass du (-) eben, das ein Tier, oder ein Mensch, also je nachdem, wie du halt dein Leben gelebt hast (-). Und (-), ich stelle mir das dann doch noch einmal ein bisschen anders vor. Also, <u>ich stelle mir vor, wenn man stirbt, (-) ähm, ist dein (-) Körper, das stelle ich mir schon vor, katholische Kirche sagt, ist der Körper tot, aber deine Seele lebt weiter. Aber ich denke, dass die Seele irgendwo in ein anderes Leben kommt und deswegen gibt es auch so etwas (-), wie (-) ähm, Seelenmenschen, zum Beispiel, oder Menschen, mit denen du dich besonders gut verstehst.</u> (-) weil sie (-) irgendwie dann (-) vielleicht (—) oder die halt auch älter sind, oder (-), jünger sind. Oder ich denke, dass deine Seele irgendwo wieder einen Platz findet und nicht (-) unnützlich irgendwo ist, sondern sie findet irgendwo einen Platz, wieder für sich, egal, ob es ein Tier ist, oder ein Menschen. (-) Und dann ist es, ich <i>finde es aber irgendwie noch besser</i>, wenn es anders ist wie wiedergeboren, weil du bist noch immer (-) da, aber du bist in einem anderen Körper. Doch es ist schon so, was Ähnliches. (-) Ähm (-) es ist eigentlich schon so, wie	Religionen <i>interessant, weil die-se kein Moment der Bestrafung beinhalten.</i> Als besonders <i>attraktiv</i> empfindet sie die Vorstellung des Hinduismus und Buddhismus, nach der man wiedergeboren wird, wie es dem Leben und den Taten im Leben entspricht. Jessica betont, dass sie demgegenüber dennoch eine eigene Vorstellung entwickelt habe, nämlich <u>dass der Körper sterbe, aber die Seele weiterlebe und sich in ein anderes Leben begeben. So käme es zu Begegnungen mit jüngeren oder älteren sogenannten Seelenmenschen.</u> Alternativ besteht die Vorstellung, dass die Seele irgendwo einen Platz finde, wobei sie anders als bei der Wiedergeburt einer einzigen Person <u>zugehörig bleibe.</u> Jessica sieht darin eine Nähe zu einer	<i>Einschub: Bewertung</i> (evaluativ: „ich liebe das“) <i>Einschub: Beschreibung</i> (eigene Vorstellung) <i>Einschub: Argumentation</i> <i>Einschub: Beschreibung</i> (eigene Vorstellung)	Um ihre Vorstellung zu begründen, bezieht sich Jessica auf die Erfahrung im zwischenmenschlichen Bereich.	und unverbindlich Fortbestand der Seele attraktiv -> Nützlichkeit Eigene Erfahrung spirituell/esoterisch gedeutet Glaube an tieferen

367-397	Konkretisierung der Haltung zur Lehre am Beispiel Höllenvorstellung			
Transkript	Reformulierung	Textsorte	O.-Schemata	Markierungen für O.-Rahmen
der Buddhismus. Aber (-), oder ich stelle mir auch vor, dass du (-), ähm (-), also die Hölle, das stelle ich mir gar nicht vor. (-) Das stelle ich mir nicht vor. Ich denke, dass jeder in seinem Leben allein, wenn er etwas falsch gemacht hat (-) irgendwann, ähm, was, so ein bisschen karmamäßig [Mhm.], ähm, stelle ich mir das vor, dass (-) die, die ihr ganzes Leben (-) einfach nur in der Scheiße saßen (-), so (-) es ausgedrückt (-), die kriegen irgendwann auch was Gutes. Auch wenn es nicht so etwas Großes ist, aber es wird (-), es kommt. Und die, die ihr ganzes Leben (-) ein super tolles Leben hatten, die stolpern auch mal. Weil sonst wäre es doch irgendwie, irgendwann ungerecht. [Spannend, auf jeden Fall.] Wenn du hinter einer Person schlecht redest, dann regt man sich hoffentlich nicht darüber auf, sondern das wird schon alles regeln, so wie es ist. Genau. Ja, ich habe ganz schön viel geredet.	buddhistischen Vorstellung. <u>Eine Hölle kann sich Jessica nicht vorstellen.</u> <u>Sie hat die Vorstellung einer zumindest teilweisen Ausgeglichenheit von Gut und Böse.</u> <u>Wer Schlechtes erfährt, werde auch Gutes erfahren.</u> <u>Wer Gutes erfährt, werde auch Schlechtes erfahren und dadurch bestehe ein gewisses Maß an Gerechtigkeit.</u> Als Beispiel wählt Jessica, schlecht hinter dem Rücken einer Person zu reden. Sie führt das aber nicht genau aus.	<i>Einschub:</i> Bewertung (evaluativ: „noch besser“) <i>Einschub:</i> Beschreibung (eigene Vorstellung)	Um den Aspekt der Gerechtigkeit genüge zu tun, bezieht sich Jessica auf ein Alltagsverständnis von Karma als ausgleichende Gerechtigkeit.	Sinn, eine verborgene Wirklichkeit hinter allem Zwischenmenschlichen Sinn und Nutzen des Lebens Insgesamt: Kompetenzausweis; Vorstellung von veralteten und modernen Glaubensverständnissen Feel-Good-Orientierung

Tab. 12: Analysebeispiel E HR, interaktionistisch

555-556	Frage nach der Motivation zu Ministrant:innentätigkeit und der Bedeutsamkeit			
557-569	Spektrum des Ministrant:innen-Daseins			
Transkript	Reformulierung	Textsorte	O.-Schemata	Markierungen für O.-Rahmen
Neben dem, dass ich in der Kirche (–) bin, ist die Gemeinschaft auch voll wichtig. Aber das ist jetzt, finde ich (–), ja. Aber (–) ein anderer Punkt wäre zum Beispiel (–), dass man sich (–) in der Kirche einbindet und auch (–) wir ja natürlich jünger sind und (–) Ministrantin ist nicht nur. Wenn ich sage, <u>ich bin Ministrantin, dann meine ich nicht nur, dass ich in der Kirche (–), am Sonntag in die Kirche gehe [Mhm.], mich umziehe und dann dort (–) meinen Dienst mache (–) und sozusagen arbeite. [Mhm.] (–) Ich meine, dass ich (–) auch nach der Kirche (–) viel mich mit Freunden treffe, (–) oder auch vor der Kirche (–) was auch immer (–). Aber vor allem hat (–), hat es mich (–) halt überzeugt, dass (–), dass ich (–) meinen Glauben (–) so, das ist für mich eine Art (unverständlich), dass ich meinen Glauben (–) damit (–) verbinden kann.</u>	Zunächst nennt Jessica die Gemeinschaft als bedeutsames Thema. Weiter spricht Jessica ihrer Einbindung in die Kirche eine große Bedeutung zu, die sich als Ministrantin nicht nur im regelmäßigen Gottesdienstbesuch und Dienst am Altar konkretisiert, sondern auch im Treffen mit Freunden in der Pfarrei. Überzeugend ist für sie vor allem, dass sie das Ministrantin-Sein mit ihrem Glauben in Zusammenhang bringen kann.	Argumentation <u>Einschub:</u> Beschreibung (eigene Vorstellung)	Um gerne Ministrantin zu sein, ist für Jessica die Gemeinschaft ausschlaggebend und es spielt eine Rolle, dass sie so als junger Mensch eine Form findet, in Kirche eingebunden zu sein. Um Ministrantin zu sein, ist nicht allein der sonntägliche Kirchenbesuch bedeutsam. Um gerne Ministrantin zu sein, ist für Jessica ausschlaggebend, dass sie darin eine Möglichkeit findet, Glaube und Engagement zu verbinden.	Ministrantin-Sein ist nicht nur ein Dienst, sondern umfasst ein breiteres Selbstverständnis. Wesentlich ist, eine Form für den eigenen Glauben und die eigene Glaubenspraxis zu finden. Die Definitionsmacht über das Selbstverständnis und die Passung zur eigenen Vorstellung liegt bei Jessica selbst.

Tab. 13: Analysebeispiel FM

666-676	Begeisterung für das Zeltlager			
Transkript	Reformulierung	Textsorte	O.-Sche- mata	Markierungen für O.-Rahmen
Aber dann gibt es eben auch die guten Momente. (-) Ähm (-), zum Beispiel, was (-). Ich liebe dieses (schmunzelt). Das ist immer nach der Kirche. Ich weiß nicht, wann es genau ist, aber da gibt's, stehen immer vierzig Suppen im Pfarrsaal und dann (-) essen wir alle Suppen und ich liebe es. [Ah, cool.] (Lacht.) Ja, das ist das beste, was es gibt: Suppen essen. Ähm, sowas ist dann (-), jeder bringt einen Suppe mit und dann wird das verkauft und dann wird das gespendet. [Ah, das ist ja cool.] Sowas, ist halt richtig toll. Und dann (-) muss ich sagen (-), ist es das Beste, wenn man Ministrant ist und das Zeltlager. Oh, mein Gott, das ist so toll. Ich würde jeden empfehlen, aber es könne ja auch Leute, die nicht katholisch sind, mit ins Zeltlager fahren. Klar, werden die, die hier länger in der Gemeinde aktiv sind, als erstes halt natürlich mitfahren. [Mhm.] Aber an alle, ich würde es, ich würde es machen. [Lachen.] <i>Es ist das Beste, was es gibt und es ist so ein toller Abschnitt. Und ich fahr jetzt, fahr jetzt das vierte mal mit, oder das fünfte mal, vier (--) irgendwie so etwas.</i>	Aber nicht nur negative Gefühle verbindet Jessica mit ihrem Glauben. Als Beispiel für Ereignisse, die gute Gefühle auslösen, nennt Jessica das gemeinsame Suppenessen im Pfarrsaal [wahrscheinlich zu Beginn der Fastenzeit], das Zeltlager, das überaus positiv belegt ist und von Jessica mit einem Appell zur Teilnahme verbunden wird, den sie auch an Jugendliche richtet, die bisher in der Gemeinde nicht aktiv sind. Sie selbst hat bereits drei- oder viermal an dem Zeltlager teilgenommen.	<u>Einschub:</u> Beschreibung (regelmäßiges Ereignis) <i>Einschub:</i> Bewertung (evaluativ: „richtig toll“) <i>Einschub:</i> Bewertung (evaluativ: „das Beste“, „Oh, mein Gott, das ist so toll“) Beschreibung (feststehender Sachverhalt) Einschub: Appell <i>Einschub:</i> Bewertung (evaluativ: „so ein toller Abschnitt“)		Auch positive Gefühle werden mit Gemeindeleben assoziiert Völlig neue Textsorte, die nicht in das Interviewformat passt: der Appell Starke Werbefunktion Begeisterung Wunsch, die Erfahrung zu teilen

D: Gesamtübersicht zu Faktoren religiöser Aneignung

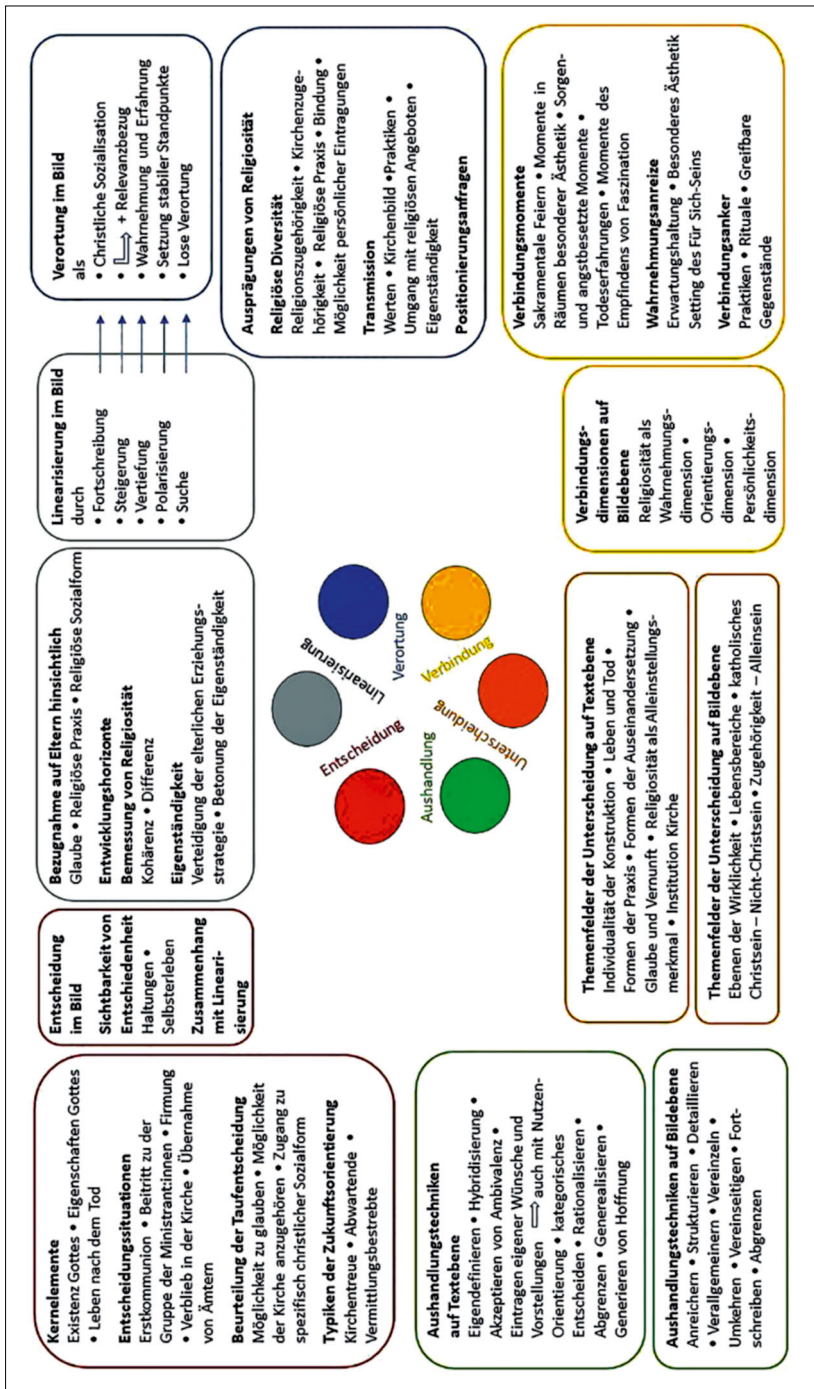


Abb. 53: Gesamtübersicht zu Faktoren religiöser Aneignung [Martina Reiner]

