



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.

