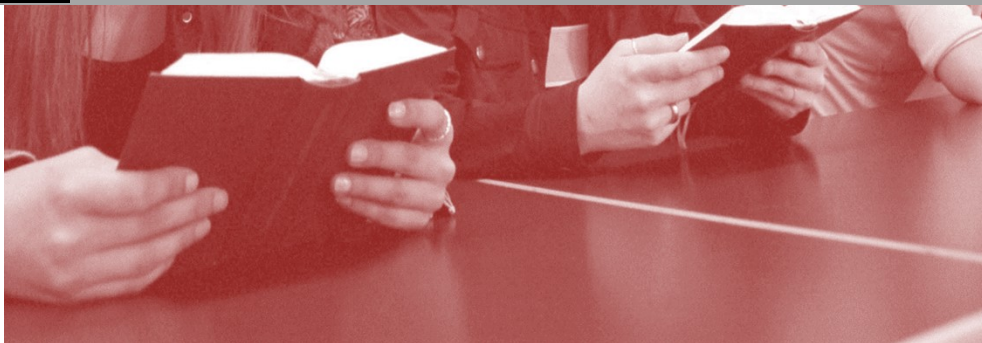


Evangelisch-Theologische Fakultät der Philipps-Universität Marburg
Dissertation zur Erlangung des Akademischen Grades
Doktor der Theologie



**TORSTEN
KREY**

**RELIGIONSPÄDAGOGISCHE INSZENIERUNGEN IM
KONFIRMATIONSUNTERRICHT.
ZUR PERFORMATIVEN QUALITÄT RELIGIÖSEN
LERNENS UND LEHRENS IM RAUM DER KIRCHE**



***Religionspädagogische Inszenierungen
im Konfirmationsunterricht***

***Zur performativen Qualität
religiösen Lernens und Lehrens
im Raum der Kirche***

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Theologie

dem Fachbereich Evangelische Theologie
der Philipps-Universität Marburg

vorgelegt von

Pfr. Dipl.-Theol. Torsten Krey

geboren in Lüdenscheid

Erstgutachter: Prof. Dr. Bernhard Dressler

Zweitgutachter: Prof. Dr. Marcell Saß

eingereicht am 8.2.2017

Disputation am 17.7.2017

Marburg 2017

Hochschulkennziffer: 1180

Meiner Familie

Katja, Lena, Simon

Don't lose your grip on the dreams of the past,

You must fight just to keep them alive.

- *Frankie Sullivan, Jim Peterik (Survivor: Eye of the Tiger, 1982)*

Inhaltsverzeichnis

0	Vorwort	1
1	Einleitung: Katechetische Verlegenheiten.....	3
1.1	Konfirmandenarbeit und Didaktik.....	3
1.2	Konfirmation und Katechese	9
1.3	Unterricht und Performanz	15
2	Forschungsstand	21
2.1	KU als Gegenstand empirischer Forschung	22
2.2	Empirische Studien zum KU	29
2.2.1	Wölber (1959): KU als „Kirchenschule“ – „Religion als Zwang“	29
2.2.2	Neidhart (1964): „Volkskirche als Voraussetzung des KU“	32
2.2.3	Flemming/Lukatis (1978): „Wesentliche Veränderungen“ und pastorale „Schwierigkeiten“ im KU.....	35
2.2.4	Lowtzow/Kremer (1980): Ein Versuch, „gruppendynamischen Unterricht“ empirisch zu „fundieren“.....	38
2.2.5	Feige (1982): „Basiserfahrung [...] persönlicher Nutzeinschätzung von Kirche“.....	40
2.2.6	Traupe (1985): „Beteiligungsmotivation“ durch „Beteiligungserfahrungen“ im KU	45
2.2.7	Kunstmann (1993): religionspädagogisches Handeln im „Spannungsfeld Kirche/Gemeinde – pluralistische Gesellschaft“ und „alterssignifikante Unterschiede“	49
2.2.8	Böhme-Lischewski/Lübking (1995): KU als „unreflektierte Praxis“ und dialektische Berufserfahrung.....	52
2.2.9	Döhnert (2000): KU als „Motivgeber für die Konfirmation“ in Auseinandersetzung mit der Jugendweihe.	59
2.2.10	Keßler/Döhnert (2002): Jugendliche als „Akteure ihrer eigenen religiösen Biographie“ – KA im Interim.....	63
2.2.11	Fausser et al. (2006): Der „Pflichtcharakter“ des KU im Kontext ev. Jugendarbeit.....	69
2.2.12	Ilg et al. (2009): KA als „Erfolgsmodell – mit Optimierungsbedarf“	74
2.3	Zusammenfassung	82

2.4	Fragestellung und Ziel der vorliegenden Untersuchung	88
3	Methodologie und Methodik einer qualitativen Rekonstruktion	
	katechetischen Unterrichts in religionsdidaktischem Interesse	91
3.1	Zur Methodologie	93
3.1.1	Katechetischer Unterricht als Prämisse und Produkt sozialer Inszenierung....	94
3.1.2	Das religionsdidaktische Interesse einer qualitativen Rekonstruktion katechetischer Performanzen	116
3.2	Zur Methodik	127
3.2.1	Grounded Theory als methodisches Rahmenparadigma.....	128
3.2.2	Dokumentieren: Videographische Beobachtung im KU	135
3.2.3	Interpretieren: Rekonstruktion der sozialen Interaktion	141
3.2.4	Konstruieren: Theoriegenerierende Darstellung der Forschungsergebnisse .	150
3.2.5	Systematisieren: Der Aufbau der Fallbeschreibungen.....	152
3.2.5.1	Räume und Rollen	152
3.2.5.2	Rhythmen und Übergänge	153
3.2.5.3	Symbole und Traditionen	156
4	Fallstudien.....	161
4.1	Das „ist natürlich ein Symbol“ – Genormte Textlektüre als organisatorisches Zentrum. Der Fall 1U20060124K01.	162
4.1.1	Notizen zu Kulisse und Ensemble	163
4.1.2	Räume und Rollen.....	166
4.1.2.1	Raumgestalt und Rollendispositionen	166
4.1.2.2	Raum- und Rollengestaltungsstrategien der Unterrichtenden	171
4.1.2.3	Raum- und Rollengestaltungsstrategien der Unterrichteten	178
4.1.3	Rhythmen und Übergänge	185
4.1.3.1	Modell des Unterrichtsverlaufs.....	185
4.1.3.2	Didaktische Rhythmisierungsstrategien	186
4.1.3.3	Bewegung und Medien als interne Taktungsreferenzen.....	191
4.1.3.4	Praxis und Curriculum als externe Taktungsreferenzen.....	197
4.1.4	Symbole und Traditionen.....	199
4.1.4.1	Die Inszenierung des symbolischen Inventars.....	199
4.1.4.2	Das religionsdidaktische Modell: Katechese als bibelhermeneutische Aufführung.....	208

4.2	„Aber Kirche ist ja noch viel mehr“ – Die Öffnung von Assoziationsräumen und die Einspielung von Konnotation. Der Fall 2U20060523K08.....	213
4.2.1	Notizen zu Kulisse und Ensemble	214
4.2.2	Räume und Rollen	217
4.2.2.1	Raumgestalt und Rollendisposition.....	217
4.2.2.2	Raum- und Rollengestaltungsstrategien der Unterrichtenden.....	223
4.2.2.3	Raum- und Rollengestaltungsstrategien der Unterrichteten.....	238
4.2.3	Rhythmen und Übergänge	245
4.2.3.1	Modell des Unterrichtsverlaufs	245
4.2.3.2	Didaktische Rhythmisierungsstrategien	247
4.2.3.3	Problemorientierte Medieneinschaltung als interne Taktungsreferenz	256
4.2.3.4	Externe Taktungsreferenzen.....	258
4.2.4	Symbole und Traditionen	260
4.2.4.1	Die Inszenierung des symbolischen Inventars	260
4.2.4.2	Das religionsdidaktische Modell: Katechese als Inszenierung bedingter Assoziation	271
4.3	„In Zukunft habt ihr es drauf, ja?“ – Handlungsbezogene Formenkunde als Religionstraining. Der Fall 1U20060202K02b.....	275
4.3.1	Notizen zu Kulisse und Ensemble	276
4.3.2	Räume und Rollen	279
4.3.2.1	Raumgestalt und Rollendisposition.....	279
4.3.2.2	Raum- und Rollengestaltungsstrategien des Unterrichtenden	285
4.3.2.3	Raum- und Rollengestaltungsstrategien der Unterrichteten.....	297
4.3.3	Rhythmen und Übergänge	304
4.3.3.1	Modell des Unterrichtsverlaufs	304
4.3.3.2	Didaktische Rhythmisierungsstrategien	306
4.3.3.3	Interne Taktungsreferenz.....	313
4.3.3.4	Externe Taktungsreferenzen.....	318
4.3.4	Symbole und Traditionen	320
4.3.4.1	Die Inszenierung des symbolischen Inventars	320
4.3.4.2	Das religionsdidaktische Modell: Katechese als Trainingsinszenierung ...	333
5	Zusammenfassung und Reflexion der Ergebnisse.....	337
5.1	Zur qualitativen Analyse des Performativen	337
5.2	Konzepte zwischen jugendlicher Lebenswelt und kirchlicher Glaubenswelt	340

5.2.1	Räume und Rollen: Kontrastierende Orientierungen.....	340
5.2.2	Rhythmen und Übergänge: Katechetische Methodologien	347
5.2.3	Symbole und Traditionen: Katechetische Hermeneutiken.....	352
5.3	Religionspädagogische Inszenierungen im Konfirmationsunterricht	357
5.3.1	Inszenieren im Spannungsfeld von Norm, Praxis und Subjekt.....	357
5.3.2	Didaktische Inszenierung zwischen Affirmation und Emanzipation.....	363
5.4	Ausblick: Strategien explorativer religionspädagogischer Inszenierungen ...	372
6	Anhang (Inhaltsverzeichnis zum Extraband).....	375
	Abbildungsverzeichnis.....	376
	Abkürzungsverzeichnis	377
	Literatur	379
	Danksagung	397

0 Vorwort

„Wie mache ich den Gegenstand, der als Antwort auf eine Frage zustande kam, wieder zur Frage? Und umgekehrt: Wie erhalte ich das ursprüngliche Fragen des Kindes? [...] Alle methodische Kunst liegt darin beschlossen, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen zurückzuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind: Gegenstände in Erfindungen und Entdeckungen, Werke in Schöpfungen, Pläne in Sorgen, Verträge in Beschlüsse, Lösungen in Aufgaben, Phänomene in Urphänomene.“
(ROTH 1963, 115f.)

Religion wird gelehrt und gelernt. Wird sie individuell realisiert, verdankt sie sich religiöser Erfahrung, die sich in Tradition verdichtet und von Generation zu Generation weitergeben und neu angeeignet werden will. Religiöse Praxis und Weltanschauung stellen sich in der Gegenwart nicht losgelöst von Überlieferungsprozessen zwischen den Generationen ein, die als intentionale Lehr-Lern-Geschehen und somit als organisierte Bildungsprozesse zu begreifen sind. Das gilt auch und gerade für die christliche Religion, der ein spezifischer Bildungsgedanke bereits von ihren israelitischen Wurzeln her immanent ist und durch die neutestamentliche Rechtfertigungs- und Auferstehungsbotschaft seine Konkretion erhält: Der bereits als Ebenbild Gottes geschaffene Mensch ist gerufen, sich in ein Verhältnis zu dieser Botschaft setzen und in das Bild des neuen Menschen verwandeln, eben bilden, zu lassen. Das abendländische Bildungsverständnis wurzelt – auch bei kritischen Distanznahmen – stark in dieser Tradition, insofern Bildung als ein teleologischer und emanzipatorischer Prozess der individuellen Entwicklung verstanden wird (s. NIPKOW 1990, 25-61; LENNERT 1980).

Im Handlungshorizont der protestantischen Kirchen stellt der Konfirmationsunterricht das klassische Institut der intergenerationellen Weitergabe religiöser Praxis und Weltdeutung dar. Mit ihm rückt auch die Rolle der Pfarrerinnen und Pfarrer bei diesem Geschehen in den Mittelpunkt des Interesses, denen traditionell die Gestaltung obliegt. Wenn auch Luther selbst sich noch für einen familiären Kontext dieses Prozesses ausgesprochen hatte, so ist doch die von Anfang an gängige Praxis in Rechnung zu stellen, wonach sich die kirchliche Unterweisung zu einem klassischen Feld pastoraler Amtspraxis entwickelte. Die Gestaltung des Konfirmandenunterrichts stellt daher eine Schlüsselaufgabe im Kontext der Weitergabe von Religion zwischen den Generationen im Raum der Kirche dar, an der inzwischen erfreulicherweise weitere haupt- wie ehrenamtliche Akteure maßgeblich partizipieren.

Die Konfirmation und das ihr vorgelagerte religionspädagogische Handeln als „Urf orm“ protestantisch-kirchlicher Bildungsveranstaltung (vgl. DRESSLER et al. 2001, 9) erfreu-

en sich nach wie vor hoher Popularität. Die Gestaltung ergibt sich gleichwohl nicht von selbst. Dessen aktuelle Bedingungen, die unterschiedlichen Motive und Zielvorgaben auf Seiten der direkt und indirekt Beteiligten stellen eine z. T. komplizierte Gemengelage dar, die den Unterricht zu einer großen didaktischen Herausforderung werden lassen. Dem Anspruch der Traditionsvermittlung steht die Schwierigkeit des verstärkten „Traditionsabbruchs“ als einer seiner Bedingungen gegenüber. Religiöse Bildung verläuft weitgehend nicht mehr im Rahmen religiöser Sozialisation im familiären und sozialen Umfeld, zumal die Elterngeneration der Konfirmanden – verallgemeinernd gesprochen – den Traditionsabbruch bereits weitgehend realisiert hat. Was in den 60er und 70er Jahren als eine beginnende Entwicklung in den Blick kam, muss heute als phänomenologische Voraussetzung bedacht werden. Es gilt in der Vorbereitung auf die Konfirmation, wie abgewandelt übrigens auch im schulischen Religionsunterricht, Religion so zu erschließen, dass individuelle religionspädagogische Begegnung und Begehung im Lernarrangement unter diesen Bedingungen möglich werden.

Die Religionspädagogik ist gefordert, einen entsprechenden theoretischen und didaktischen Rahmen bereitzustellen, der die Unterrichtenden in handlungsleitender Perspektive zu orientieren vermag. Mit DRESSLER 2001 ist jedoch zu konstatieren, dass Theorie und Didaktik des Konfirmanden- bzw. Konfirmationsunterrichts resp. der Konfirmandenarbeit oder neuerdings auch Konfirmandenzeit (schon die Terminologie führt zu Verlegenheiten) den Entwicklungen der Schuldidaktik in Sachen Religion hinterher arbeiten. Die schulische Religionsdidaktik hat in den letzten Jahrzehnten einen Innovationsschub gesehen, der im Bereich des kirchlichen Unterrichts nur recht selektiv und zumeist auf einer methodisch-pragmatischen Ebene rezipiert wurde, ohne insgesamt zu einer breiten Diskussion um einen prinzipiellen didaktischen Theorierahmen zu führen, der den Bedingungen des Lehrens und Lernens im Raum der Kirche angemessen ist (s. auch KLIE 2001). Die vorliegende Studie setzt an dieser Stelle an und versteht sich als empirisch informierender Beitrag zur Diskussion um die Neuformulierung einer Didaktik des Konfirmandenunterrichts.

Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst werden im 1. Kapitel einige begriffliche Justierungen vorgenommen, die meinen theoretischen Ausgangspunkt markieren und den perspektivischen Hintergrund der vorliegenden Untersuchung bilden. Das 2. Kapitel gibt einen Überblick über den bisherigen empirischen Forschungsstand zur Didaktik des KU und trägt die Forschungsfrage ein. Bevor im 4. Kapitel die qualitativen Fallstudien durchgeführt werden, entwickelt das 3. Kapitel ausführlich Methodologie und Methodik einer qualitativen Erforschung katechetischer Performanz. Das Schlusskapitel fasst die Analyseergebnisse zusammen und wertet sie im Hinblick auf die Forschungsfrage und durch Modellentwicklung aus und schließt weiterführende Überlegungen zur Didaktik des KU an.

1 Einleitung: Katechetische Verlegenheiten

„*Catechismus Das ist, ein Kinderlehre*“
(MELANCHTHON, zit. n. Bizer 1988b, 687)

Die dezidierte Rede vom Konfirmations*unterricht* scheint heute theoretisch antiquiert und forschungs- wie auch kirchenpolitisch wenig opportun zu sein. In einem noch viel stärkeren Maße gilt das, wenn man den Begriff der *Katechese* als Reflexionshorizont für das pastoral und kirchengemeindlich organisierte pädagogische Bemühen um die nachkommende Generation in Vorbereitung auf das Fest der Konfirmation „reanimieren“ möchte. Die vorliegende Arbeit ist keine hermeneutisch orientierte, prinzipiell-didaktische und verfolgt daher nicht das Ziel einer grundlegenden Bestimmung des religionspädagogischen Handelns im Vorfeld besagter Kasualie. Sie beobachtet vielmehr empirisch gegebenes, faktisches Tun in diesem Kontext und wertet es i. S. einer empirischen Informiertheit der Bezugsdisziplin aus (s. DRESSLER 2015). Gleichwohl stellen sich aus diesen Beobachtungen und der literarischen Sichtung zum Diskussionsverlauf hinsichtlich des Forschungsgegenstands Ausgangspunkte, Rückfragen und Wahrnehmung ein, die wiederum als Reflexionshorizont im empirischen Forschungsprozess gleichsam mitlaufen und sich zu theoretischen Grundannahmen und -bausteinen verdichten. Dieser so sich konstituierende Horizont macht sich in einer spezifischen Aufnahme und Verwendung der beiden eingangs genannten Begriffe fest, die einleitend erläutert seien.

1.1 Konfirmandenarbeit und Didaktik

Im Nachgang zur empirischen Wende in der Religionspädagogik kam es auch für den kirchlichen Lernanlass Konfirmation zu einer begrifflichen und konzeptionellen Neuausrichtung: „aus dem Konfirmanden*unterricht* wurde die Konfirmanden*arbeit*“ (DRESSLER et al. 2001, 15). Einerseits rezipierte man pädagogische Einsichten, die von einer Verengung auf kognitive Inhalte wegführen und das Handeln auf andere Aspekte und Felder im Interesse eines Lerngewinns ausweiten sollten. Zum anderen hatte sich bereits lange ein wachsendes Unbehagen mit der affirmativen katechetischen Tradition des kirchlichen Unterrichts angebahnt (s. BIZER 1988b; COMENIUS-INSTITUT 1984). Immer fragwürdiger schien die klassische Ausrichtung der kirchlichen Sozialisationsinstitution an einem herkömmlichen und religiös wohl kaum bildenden Frontalunterricht, in dessen Zentrum die Pfarrperson agiert. Die sich seit den 60er Jahren abzeichnende Relevanz- und Nachwuchskrise der Kirche machte sich nicht zuletzt auch an den Diskussionen um den KU fest. Zu sehr fühlte man sich mit seinem Verständnis als Unterricht erinnert an eine Zeit und einen pädagogischen Stil, der beispielsweise

in Herman Hesses „Demian“ seinen literarischen Niederschlag gefunden hatte.¹ Didaktische Verlegenheiten und wohl auch Ressentiments führten zur Suche nach zunächst anvisierten und so titulierten „didaktischen“ Neuansätzen jenseits schulischen Unterrichts, zur dominierenden Bezugsdisziplin wurde allerdings nach und nach die Gemeindepädagogik, die eher sozialpädagogisch ausgerichtet ist (exemplarisch: ADAM 1980; kritisch: BIZER 1988b, 704; DRESSLER et al. 2001, 14ff.). Die gezielte religionsdidaktische Reflexion wurde zur Domäne der Religionspädagogik, die ihre Zuständigkeit primär auf den schulischen Religionsunterricht richtete. Dies führte in der Folge dazu, dass eine theologische Reflexion auf Lehr-Lernprozesse, i. S. einer Religionsdidaktik, primär Schule als religiösen Lernort thematisierte. Zwar suchte weiterhin auch die Konfirmandenarbeit nach didaktischer Orientierung, doch zeigt ein Blick in die einschlägigen Veröffentlichungen sowie in die Praxis der Ausbildung von Pfarrerinnen und Gemeindepädagogen, dass einerseits Theoriebestände aus dem schulischen Bereich eingespielt werden, andererseits Konfirmationsdidaktik unter den Vorzeichen von kirchlicher Enkulturation oder Sozialisationsbegleitung entwickelt wird, – was dem Lernen nicht entgegenstehen muss, dieses sogar bereichert und umfasst, es in einseitiger Orientierung allerdings insofern in Frage stellt, als die gezielte bildsame Aneignung und Beurteilung eines Gegenstands durch das Subjekt selbst aus dem Blick geraten kann. Genau darauf reflektiert Didaktik als Lehre vom Lernen und Lehren (JANK/MEYER 2005, 14)! Die Konfirmation als Anlass für organisiertes bildsames Lernen wird zwar gerne beschworen,² aber nicht in eine eigenständige Prozesstheorie und -praxis überführt, – nichts Anderes wäre eine anlass- und ortsspezifische didaktische Theorie zu diesem Zweck. Davon ist die Religionspädagogik derzeit weit entfernt (vgl. SCHWEITZER et al. 2010, 130).³

Nun kann man m. E. konstatieren, dass sich die Konfirmandenarbeit dadurch ein erhebliches handlungstheoretisches Defizit eingehandelt hat, das gerade den Bildungsanspruch unter der Hand konterkariert (DRESSLER et al. 2001, 16). Hatte man sich im Gefolge durchaus

¹ „Und gerade damals hatte ich genug mit meinen eigenen Geheimnissen zu tun. Für mich fiel der Konfirmationsunterricht zusammen mit der Zeit der entscheidenden Aufklärungen in den geschlechtlichen Dingen, und trotz gutem Willen war mein Interesse für die fromme Belehrung dadurch sehr beeinträchtigt. Die Dinge, von denen der Geistliche sprach, lagen weit von mir weg in einer stillen, heiligen Unwirklichkeit, sie waren vielleicht ganz schön und wertvoll, aber keineswegs aktuell und erregend, und jene anderen Dinge waren gerade dies im höchsten Maße. Je mehr mich nun dieser Zustand gegen den Unterricht gleichgültig machte, desto mehr näherte sich mein Interesse nun wieder dem Max Demian.“ (HESSE 1988, 52f.)

² Etwa mit Bezug auf PREUL 1997, bes. 128ff. (vgl. SCHWEITZER 2009, 27f.).

³ Dieser Befund bleibt auch nach der zweiten bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit aktuell (s. die „Zusammenfassung und Perspektiven“ bei SCHWEITZER et al. 2015, 222f. – didaktische Reflexionen im engeren Sinn sind erst gar nicht erkennlich).

richtiger empirischer und didaktischer Einsichten von den affirmativen Strukturen des hergebrachten Unterrichts befreit und einen „Perspektivwechsel“ auf das Subjekt vollzogen, könnte sie nämlich neuerdings in Gefahr stehen, gleichfalls nicht die subjektiven Interessen der Lernenden zu wahren, sondern lediglich neue Affirmationen an Stelle der alten zu setzen. Dann nämlich, wenn das Subjekt lediglich als methodischer Ansatz- und Fluchtpunkt in den Blick kommt und nicht als Ausgangspunkt eines eigenständigen Bildungs- und Lerninteresses (s. BENNER 2001, 279). Wenn die „Konfirmandenarbeit“ derzeit als „Erfolgsmodell“ mit „deutlichen Optimierungsmöglichkeiten“ (SCHWEITZER et al. 2015, 226; vgl. ILG et al. 2009, 239) positioniert wird, stellt sich die Frage, woran Erfolg und Optimierung denn zu messen sind. Geht es beispielsweise um die quantitative Sicherung von Kirchlichkeit bei der nachwachsenden Generation, somit um Zukunftssicherung der Kirchenorganisation? Geht es um die Zufriedenheit der Akteure mit dem Institut der Konfirmation und ihrer Vorbereitung? Selbst wenn darin berechtigte Messskalen liegen sollten, bleibt immer noch die Frage, ob mit der didaktischen Frage nach dem Lernerfolg nicht doch eine andere Kategorie eröffnet ist, die sich so leicht nicht in rein empirischer Wendung beantworten und die sich schwer nach quantitativen oder vordergründigen Zustimmungswerten messen lässt. Statt Dogmatik und Bibel könnte eine gemeindepädagogisch und an Formen der Jugendarbeit ausgerichtete Konfirmandenarbeit nun schlicht die Positivität vorfindlicher Kirchlichkeit affirmieren und bildsame Aneignung durch gesellige Einordnung ersetzen,⁴ was letztlich in dieselben Sackgassen führen dürfte, aus denen man sich eigentlich herausmanövriert zu haben meinte (vgl. DRESSLER 2001, 138; BENNER 2001, 292). Das berechtigte Interesse kirchlicher Sozialisation und Enkulturation muss unter den Bedingungen der Gegenwart lehr-lerntheoretisch reflektiert werden oder wird andererseits unter der Hand zur erneuten Affirmation.⁵ Dann aber führt konfirmierendes Handeln im (un-)günstigsten Falle zur „Ausbildung“ in kirchlichem Rekrutierungsinteresse, seine religiös bildende Funktion für die Entwicklung des Subjekts könnte jedoch verloren gehen.

Instruktiv ist eine Orientierung über das Aufkommen und die Verwendung des Begriffs der „Arbeit“ in pädagogischen Kontexten (s. THOLE 2012, 19-173). Sie führt von erziehungs- und lerntheoretischen Fragestellungen (im engeren, didaktischen Sinne) zu Fragen der Lebensbewältigung und Sozialintegration und darauf bezogenes Interventionshandeln. Bereits

⁴ Was etwa meint NIPKOW (1990, 109) mit der Formel: „zustimmen durch Einstimmen“?

⁵ Zur differenzierten Unterscheidung nicht-affirmativer und affirmativer Konzepte und Strukturen s. BENNER 2001, für unseren Kontext bes. 150ff. (Bildung) und 231ff. (Unterricht). Subjektorientierung, auch unter den Vorzeichen emanzipativer Erziehung und Bildung, bleibt genauso affirmativ wie reine Stofforientierung, wenn sie instruktiv-kolonialisierend verfährt und keine Anlässe zur Selbsttätigkeit und -bildsamkeit bietet.

bei Pestalozzi (1746-1827) und Wichern (1808-1881) bekam die pädagogische Aufgabe der Erziehung und Bildung aufgrund der Konfrontation mit gesellschaftlichen Notlagen auch eine sozialstrukturelle und sozialpolitische Dimension, so dass hier die Wurzeln der Sozialpädagogik zu verorten sind. Mit der sich durchsetzenden Industrialisierung und ihren gesellschaftlichen Verwerfungen stellte sich in aller Dringlichkeit die „Soziale Frage“, die kirchlicherseits durch den Aufbau der „Inneren Mission“ beantwortet wurde und innerhalb des Staats zur Herausbildung der „Wohlfahrtspflege“ führte. Den theoretischen Rahmen reflektierte die sich entwickelnde Disziplin der Sozialpädagogik, deren Bezugspunkt immer noch die allgemeine Pädagogik mit ihrem Erziehungsbegriff blieb. „Die Sozialarbeit respektive Soziale Arbeit hingegen gründet eher in der armenfürsorglichen Tradition und darf als Erbe der bürgerlichen Frauenbewegung angesehen werden“ (NIEMEYER 2012, 146). Berufspolitische Gründe, die auf eine Aufwertung und Anerkennung der Tätigkeiten als Berufsarbeit zielten, die zumeist von Frauen ausgeführt wurden, führten in Deutschland zu einer terminologischen Betonung des Handlungsfeldes. Verstärkt wurde dieser begriffliche Akzent durch die eher auf praktische Unterstützung ausgerichtete anglo-amerikanische Traditionslinie der „social work“. So fließen zwei ursprünglich parallele, teilweise konkurrierende Entwicklungslinien in dem zusammen, was wir heute unter Sozialpädagogik bzw. Sozialarbeit oder Soziale Arbeit in Theorie und Praxis als Einheit verstehen: „eine, die erzieherische Aspekte als eine wesentliche Interventionsform hervorhebt, sich im Milieu der Pädagogik verortet und als sozialpädagogische Linie vorstellt, und eine andere, die fürsorgerische und helfende Handlungsmuster als zentrale Interventionen nennt und betont, dass das Helfen sich primär individuumsbezogen zu realisieren hat“ (THOLE 2012, 38f.). Demnach wird man festhalten dürfen, dass sich Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit als Theorie und Praxis der subjektbezogenen Intervention zwischen den Referenzpunkten Enkulturation (Erziehung) und Partizipation (Hilfe) bewegt oder mit NIEMEYER (2012, 146) „zwischen Lebensbewältigung und Sozialintegration in lebensweltorientierter Perspektive.“

Die Hinwendung zur Konfirmandenarbeit nimmt die sozialpädagogische Wende zur Lebensweltorientierung auf und hat darin ihre bleibende Bedeutung und Berechtigung, insofern eine angemessene Vorbereitung auf die Konfirmation sich nicht in der Vermittlung kognitiver Fähigkeiten nach klassisch-katechetischem Muster erschöpfen kann. Der Lernort Gemeinde, die Lebensfragen und Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen sind didaktische Rahmenbedingungen, die reflexiv in eine Theorie des konfirmierenden Handelns einfließen müssen, auch ergibt sich daraus, dass Lern- und Sozialisationsprozesse außerhalb von Unterricht gegeben und geboten sind (FLEMMING 1984). Kirchliche Gemeinschaft und religiöse Praxis berühren sich zudem mit spezifischen Formen von „Lebensbewältigung und Sozialin-

tegration“ im Rahmen eines spezifischen Sozialraums. Formen der Geselligkeit und Freizeitgestaltung gehören ebenso dazu, wie außerunterrichtliche Formen zur Anleitung und Unterstützung (religiöser) Persönlichkeitsentwicklung. Gleichwohl meine ich, dass *Bildung im Verbund mit Unterricht* explizit in den Rahmen der Konfirmandenzeit zu integrieren und in *didaktischen Kategorien* zu reflektieren ist, anders ginge eine Konfirmandenarbeit, die nicht Unterricht sein will, ihres Bildungsgehalts verlustig.

Arbeit und Unterricht mit Konfirmanden dürfen nicht gegeneinander in Stellung gebracht werden. Vielmehr beschreiben sie unterschiedliche Handlungsperspektiven, die einander bedingen, ergänzen und benötigen. Sie unterscheiden sich im Hinblick auf die Handlungsintentionen, Interaktionsformen und pädagogischen Beziehungsmuster. Sozialpädagogisches Arbeiten ist nach obiger Orientierung *transitive Intervention*, die auf soziale Partizipation und Integration zielt. Ihre Interaktionsformen können beratenden, geselligen, therapeutischen, instruktiven Charakter o. Ä. aufweisen, jedenfalls ist das Beziehungsmuster im Hinblick auf Ressourcenzugriff und Handlungsinitiative tendenziell asymmetrisch. Gleichwohl ist dies einzuordnen in einen erzieherischen und bildenden Gesamtzusammenhang. Im engeren Sinne ist Bildung dagegen ein selbstreferentielles Geschehen, durch Lerngegenstände und Erfahrungen provozierte *Invention* (dazu u. zum Folgenden s. BENNER 2001, bes. 231-285). Dazu braucht es nicht notwendig die Veranlassung durch andere. Wird aber eine solche Veranlassung angestrebt und institutionalisiert, muss die Intention bildender Prozesse entsprechend in der Anregung zur Eigeninitiative liegen, was auch einen schrittweisen Abbau des asymmetrischen pädagogischen Verhältnisses umfasst. Das wiederum hat Rückwirkungen auf die Interaktionsformen, die einen geplanten, das Lernen arrangierenden, mithin didaktischen Charakter besitzen. Didaktik ist die Theorie und Praxis der Organisation von Unterrichtsarrangements in diesem Sinne, wobei der Begriff des „Unterrichts“ für das Interaktionsziel der „Unterrichtung“, im Sinne von Wissensweitergabe und -aneignung, über Lernthemen und -anlässe steht und nicht schon für spezifische Sozialformen (ebd., 231). Unterricht als Handlungsperspektive muss also nicht zwangsläufig Katechese sein oder Frontalunterricht.

Umgekehrt scheint es mir geboten, die Konfirmandenarbeit als ganze oder zumindest die Anteile mit spezifischer Lehr-Lern-Intention didaktisch zu reflektieren und als Unterricht aufzufassen, sofern damit ein Arrangement für selbstbildsames Lernen geschaffen werden soll. Was spricht eigentlich nach all den Reformdiskussionen und -bemühungen einerseits und Klärungen und Wandlungen des Begriffs der Didaktik andererseits (im Allgemeinen wie in der Religionspädagogik) ernsthaft gegen einen konstruktiven Begriff von Unterricht im Vorfeld der Konfirmation? Die Konfirmation und das mit ihr eröffnete Praxisfeld von kirchlicher Religiosität bleibt doch nach wie vor auch ein didaktisch zu reflektierender Lernanlass! Zu-

mindest dann, wenn einsichtig wird, dass die moderne Ausdifferenzierung der Wissensdomänen und der moderne Zugang zu Wissensbereichen mit ihren spezifischen Formen der Welterfahrung geradezu zum Unterricht und zur didaktischen Reflexion von Prozessen nötigen, die unter der Idee von bildsamem Lernen stehen. Verkürzt gesagt, führt nämlich das Auseinanderdriften der ursprünglichen Einheit von Alltag und Lernen dazu, dass im Alltag der Erziehung nicht mehr alle Lebenszusammenhänge vermittelt werden können und es daher umgekehrt des künstlichen Lernarrangements bedarf, um allererst neue alltagsrelevante Einsichten erschließen zu können (s. ausf. BENNER 2001, 234-259). Das gilt auch für die Religion.

Mit Unterricht ist in dieser Perspektive grundsätzlich die institutionalisierte Bildungsarbeit gemeint, die sich durch Reflexion auf das didaktische Dreieck auszeichnet und damit die Interessen und Rollen von Lernenden, Lehrenden und Lerngegenstand im Erschließungsprozess identifiziert, wahrt und gestaltet. Methoden und Lernformen sind damit notwendigerweise noch nicht präfiguriert – nur insofern, als eben eine didaktische Interaktion orchestriert wird. Diese kann gesellige oder sozialpädagogische Interaktionen umfassen oder durch diese ergänzt werden. Eine dezidierte Abkehr von der Idee des Unterrichtens und didaktischer Reflexion könnte dagegen vor Aporien führen, die BENNER (a.a.O., 182ff.) unter dem Stichwort der theoretisch intendierten „Entinstitutionalisierung [...] pädagogischer Institutionen“ aufzeigt: Die pädagogischen Institutionen stehen auch in der allgemeinen Pädagogik sowie in bildungspolitischen Diskursen immer wieder zur Diskussion. Gerade Positionen, die von den pädagogisch konstitutiven Prinzipien der Bildsamkeit und Selbsttätigkeit ausgehen, stellen gesellschaftliche Einrichtungen zur Erziehung und Bildung mit der Argumentation in Frage, dass sie kontraproduktiv auf die Entwicklung des Subjekts wirken und fordern eine entsprechende Entinstitutionalisierung und Entgrenzung. Die Gegenposition argumentiert rein entlastungstheoretisch-funktional und findet die Rechtfertigung der Institutionen in der ausdifferenzierten Gesellschaft, in der komplexe Erziehungs- und Bildungsprozesse eben nur in eigenständig ausgegliederten Subsystemen stattfinden können (ebd., 185ff.). So sympathisch in unserem Zusammenhang die erste Position sein mag, verkennt sie jedoch naiv die „Komplexität bürgerlicher Gesellschaften“ (ebd., 193) und des Lernens in ihr, die als Positivität gesetzt sind und neben der Entfaltung des Subjekts eben auch dessen institutionalisierte Enkulturation voraussetzen, um überhaupt partizipieren und transformativ bzw. intervenierend tätig sein zu können. Eine Lösung des Dilemmas zwischen der theoretischen Option für eine Entinstitutionalisierung und der gesellschaftlichen Notwendigkeit zur Institutionalisierung, die einer nicht-affirmativen pädagogischen Praxis Rechnung trägt, sieht Benner in dem „Postulat [...] einer institutionellen Offenheit“ (ebd., 197), die notwendige systemische Grenzziehungen und normativ gewollte Entgrenzungen institutioneller Bildung austariert.

Könnte sich eine Position, die das Institut des Unterrichts in Vorbereitung auf die Konfirmation theoretisch ausklammert oder normativ ausblendet, nicht in eine ähnliche Aporie bewegen und damit ein Ideal affirmieren, das handlungstheoretisch wie auch -praktisch gar nicht einzuholen ist und bei genauer Betrachtung gar nicht wünschenswert wäre? Didaktik reflektiert und gestaltet erfahrungs- und umgangserweiternden Unterricht in Bezug auf die gegenwärtige Lebenswelt in künstlichen, geplanten und definierten Prozessen, die auf einen Abschluss zulaufen (ebd., 232f.). Weil Lernen unter den Bedingungen der Moderne immer selbstreflexiv ist, braucht es diese Prozesse, in denen Selbstreflexivität zu definierten Konditionen gewollt Gestalt gewinnen kann. Deren Aufklärung und Steuerung ist Aufgabe einer didaktischen Reflexion, die sich pädagogischer Grundprinzipien wie der Bildsamkeit des Menschen und einer darauf bezogenen Aufforderung zur Selbsttätigkeit verpflichtet weiß (ebd., 63ff.), ohne aus ihrer Hinwendung zum Subjekt durch normative Projektionen seines erwünschten zukünftigen Status einen erneuten affirmativen Horizont zu setzen (ebd., 248). Eine Arbeit mit Konfirmanden, deren primäre Bezugsdisziplin die Gemeinde- bzw. Sozialpädagogik bleibt, könnte sich als übergriffig erweisen, wenn sie Erfolg und Optimierung ihres Handelns lediglich unter (kirchlich vorgestellten) Sozialisationsgesichtspunkten reflektiert und eine bildungstheoretische Begründung ihrer Inhalte und Methoden nicht mehr aufzuweisen sowie sinnvolle und heilsame Begrenzungen zu definieren weiß. Für eine *explizit* didaktische Bestimmung konfirmierenden Handelns muss hingegen die Orientierung am *Selbstverhältnis* der Lernenden konstitutiv sein (ebd., 275). In diesem Sinne wird die vorliegende Arbeit eine unterrichtliche, didaktische Perspektive einnehmen, die andere nicht ausschließt.

1.2 Konfirmation und Katechese

Das pädagogische Handeln im Kontext der Konfirmandenzeit hat prinzipiell ein definiertes Ziel: Die Feier der Konfirmation. Diese lässt sich neben allen anderen Motiven, die mitbestimmend sein mögen, primär als Passageritus der Mündigkeit im Jugendalter beschreiben (MEYER-BLANCK 2003; GRÄB 2005). Sowohl in familiärer, sozialer und religiöser Hinsicht treten die Konfirmierten in einen neuen Status, insofern die gesellschaftlichen Systeme ihnen nun einen gewissen Grad an Mündigkeit und Entscheidungsfähigkeit zuerkennen. Nicht ohne historischen und sachlichen Anhalt liegt der Rechtsstatus der Religionsmündigkeit in dieser Altersstufe. Wesentlich für diese Funktion bleibt m. E. eine bildungstheoretische Reinterpretation des klassischen Konfirmationsbekenntnisses (vgl. MEYER-BLANCK/DIENST 2003, 504f.). Mündigkeit umschließt das Recht, eigene Bekenntnisse zu wagen, – sei es in Aneignung

nung und Variation herkömmlicher, sei es in der Aufstellung individueller oder auf ein Kollektiv bezogener.

Eine religionsdidaktische Bestimmung des Bekenntnisaktes würde die Aufgabe in der Befähigung zur Aneignung und (Re-) Formulierung eigener Standpunkte sehen, sie zielte auf Bekenntniskompetenz. Diese Bestimmung vorzunehmen ist insofern entscheidend, als anders die Erwartung sich als handlungsleitend äußern könnte, in vorhandene Traditionsbestände kritik- und reflexionslos einzusteigen. GRÄB spricht in diesem Zusammenhang von der „ordnungskirchliche[n] Option“ des confirmierenden Geschehens, das „Normbegriffe kirchlicher Ordnung und theologischer Lehre“ durchgesetzt sehen will (a.a.O., 179f.). Demgegenüber bietet die Konfirmation innerhalb der modernen Gesellschaft mit ihrer Nötigung zur Findung eigener Identität und ihrem „Zwang zur Häresie“ (BERGER 1992) gerade die Möglichkeit, das Verhältnis von „Jugend und Bekenntnis“ (MEYER-BLANCK 1998) darzustellen und pädagogisch zu bearbeiten, gerade weil moderne Bekenntnisse immer nur probeweise und begrenzt zu konstruieren sind (vgl. GRÄB 1990).

Schon SCHLEIERMACHER weist in seiner „Kurze[n] Darstellung des theologischen Studiums“ auf die Notwendigkeit einer klar definierten Zielsetzung und Begrenzung der Konfirmationszeit hin: „Das katechetische Geschäft kann nur richtig geordnet werden, wenn zwischen allen Beteiligten eine Einigung über den Anfangspunkt und Endpunkt desselben besteht“ (1830, 112). Für ihn geht es ähnlich darum, den Unterschied zwischen „Unmündigen“ und „Mündigen“, den „überwiegend Selbsttätigen“ in religiöser Hinsicht, so auszugleichen, dass erstere „empfänglich werden für die erbauende Tätigkeit [der Kirche, die sich auf persönliche Religiosität bezieht; tk] und ebenso auch für die ordnende [Tätigkeit, die auf die ethische Dimension verweist; tk].“ Daraus resultieren Überlegungen zur Gestaltung des Lernprozesses, der freilich ein besonderer ist, als er eben die religiöse und sich ableitende ethische Dimension des Lebens in Befähigung zur mündigen Aneignung erschließen soll.⁶ Ausführlicher entfaltet finden sich seine Überlegungen in der „Praktische[n] Theologie“, die eine differenzierte prinzipielle Didaktik entfaltet. Die Grundüberlegungen bleiben jedoch dieselben: Eingangsvoraussetzungen und Zielsetzung müssen definiert werden, um die pädagogische Methode überhaupt beschreiben zu können. Das Ziel der Mündigkeit formuliert er jetzt dahingehend, „daß der einzelne soll fähig gemacht werden an dem Cultus Antheil zu nehmen“ (SCHLEIERMACHER 1850, 350), worin die beiden Aspekte „Gesinnung“ und „Verständnis“ als gemeinsam ausreichende Partizipationskompetenz zusammenfinden: „Etwas drittes als Ge-

⁶ „Das erste ist die Belebung des religiösen Bewußtseins nach der Seite des Gedankens hin, das andere die Erweckung desselben nach der Seite des Impulses“ (a.a.O., 113).

sinnung und Verständnis kann nicht gefordert werden“ (ebd., 353). Wobei Gesinnung in diesem Zusammenhang keine ethisch-normative Bedeutung besitzt, sondern auf den individuellen Erschließungsvorgang abzielt (DRESSLER et al. 2001, 12). Der Zweck des Unterrichts besteht demnach in der gebildeten und selbsttätigen Teilhabe am kirchlichen Kulthandeln. Darin ist einerseits sowohl eine pädagogische Beschränkung zu sehen, die Schleiermacher von anderen Formen (gemeinde-) pädagogischer Intervention abhebt, zum anderen bedeutet dies eine pädagogische Spezifikation, mit der die Veranstaltung ein besonderes Lehr-Lern-Arrangement zugeschrieben bekommt, das sie sowohl vom schulischen Religionsunterricht unterscheidet (vgl. SCHLEIERMACHER 1850, 357), als auch auf eine besondere Form des Lernens hin ordnet, nämlich des Kompetenzerwerbs zur Partizipation an kirchlich-religiösen Handlungen. Die Formulierung eines solchen Ziels und des Wegs zu dessen Erreichung aber ist nichts Anderes als didaktische Reflexion in Anwendung auf den Endpunkt, und daher bestimmt Schleiermacher das katechetische Geschäft als ein „didaktisches Geschäft“ (ebd., 360) und entfaltet es anschließend als ebensolches. Eine Konfirmandenarbeit, die mehr oder anderes sein will als Unterricht, müsste ebenfalls Auskunft geben können über ihren Einsatz- und Zielpunkt, sofern sie theoretisch wie praktisch operationalisierbar und evaluierbar bleiben will. Ebenso müsste sie ihren pädagogischen Theorierahmen klären, denn offenkundig bringen religionspädagogische, gemeindepädagogische oder sozialpädagogische Paradigmen je andere pädagogische Settings hervor. Eine streng didaktische, auf Unterrichtssettings bezogene Reflexion ist m. E. am ehesten geeignet, die subjektiven Bildungsinteressen der Lernenden zu wahren und zu dem normativ-faktischen Bestand kirchlicher Tradition und Lebenswirklichkeit in ein Verhältnis der Auseinandersetzung und Aneignung zu überführen. Unterricht, so ist auch mit Schleiermacher noch einmal zu betonen, meint hier Handlungsdimension, nicht schon die Vorentscheidung für etwaige überkommene und pädagogisch fragwürdige Formen. Vielmehr lassen sich mit seinen von einer klar definierten Zielsetzung und Beschränkung getragenen Überlegungen noch einmal Rückfragen an das bunte Tableau der Konfirmandenarbeit nach präziser Handlungstheorie und eventuellen Überforderungen stellen.

Nun bildet die Feier der Konfirmation zwar den pädagogischen Anlass zu dem Handeln, dessen qualitative Gestaltung hier zur Diskussion steht, eine theologische Begründung ist damit allenfalls jedoch nur indirekt gegeben. Auch die Option für eine didaktische Reflexion deren pädagogischer Vorbereitung ist bislang mit allgemein-bildungstheoretischen Mitteln hergeleitet worden. Dabei ist die Konfirmation selber, historisch betrachtet, „lediglich“ das späte pädagogische Produkt normativer theologischer Erwägungen und Antworten zu einer bestimmten Zeit. Ohne die Komplexität ihrer Entstehung aus der Praxis der Firmung zur Zeit der Reformation an dieser Stelle nachvollziehen zu wollen (vgl. DIENST 1990; MEYER-

BLANCK/DIENST 2003), kann als Kern die Frage nach einer „Theologie der Initiation“ gesehen werden, die ganz grundsätzlich „sowohl soteriologisch die Unverfügbarkeit des Glaubens als auch pädagogisch die individuelle Aneignung des Glaubens aufeinander [beziehen muss; tk] [...] Es geht mithin um die religionspädagogische Grundfrage des Verhältnisses von Glauben und Lernen, der man durch eine stoffliche Objektivierung genauso wenig entkommt wie durch eine allgemeine Subjektivierung“ (MEYER-BLANCK/DIENST 2003, 485). Im Zuge ihrer Ausbreitung erschien zunehmend einsichtig, dass das mit der (Kinder-) Taufe gesetzte Glaubensverhältnis reflexiver Aneignung und Resonanz bedarf. Wobei ihr „Passungsverhältnis“ (GRÄB 2005, 187) zu „nichttheologischen Motive[n]“ (NEIDHARDT 1964, 190ff.) als Passageritus im Jugendalter letztlich zur ihrer breiten Durchsetzung im aufziehenden Zeitalter des familiären Bürgertums und der Industrialisierung entscheidend beigetragen haben dürfte.

Die prinzipielle theologische Begründung der Konfirmationspraxis verweist also auf die Taufe als ihr Grunddatum und das darauf bezogene pädagogische Vermittlungshandeln der Kirche, wie es sich zunächst im – freilich ebenso vielschichtigen – Begriff des Katechumenats (vgl. KRETSCHMAR/HAUSSCHILDT 1989) und dann der Katechese (vgl. BIZER 1988b) herausgebildet hat. Sind beide als kirchliche Erscheinungsformen in ihrer historischen Entwicklung sachlich auch zu relativieren, unterliegt ihnen doch die prinzipielle „theologische Entscheidung, den Zugang zur Kirche von außen her durch einen von der Kirche selbst verantworteten Unterricht offenzuhalten“ (ebd., 703). Historisch gesehen ist katechetisches Handeln immer Taufunterricht, zunächst als Initiationsprozess, als mystagogischer Vorgang der Taufe vorgeschaltet, später dann mit einer auf lange Sicht fortschreitenden Tendenz zur Rationalisierung nachgeholt, der ohne abschließende Riten scheinbar nicht gut zu organisieren ist und so weitere sakramentale Handlungen nachordnet, die zuvor in den Taufkontext eingebunden waren und sich schließlich in Erstkommunion, Firmung und Konfirmation als Abschlussriten vorausgegangen kirchlichen Unterrichts realisieren. Der historische Zusammenhang ist theologisch legitimiert über die neutestamentliche Tradition des Taufbefehls (Mt. 24,18-20), die Lebensumkehr und Eingliederung in den Bereich der Gottesherrschaft mit Lehre verknüpft (vgl. NIPKOW 1990, 398ff.) und sich systematisch als Zusammenhang von subjektiver Glaubensformation durch innere Vorgänge und von außen kommender Information über die Glaubensbestände und -grundlagen beschreiben lässt (vgl. KORSCH 2016, 36-51). Die individuell konfigurierte *fides qua* realisiert sich prozesshaft in und durch die „objektiv“ beschreibbare *fides quae* im Rahmen einer sakramental aus Taufe und Abendmahl begründeten Glaubensgemeinschaft. Somit ist der theologische Ort des mit den Begriffen Katechumenat und Katechetik bezeichneten Sachverhalts im Umfeld der Sakramente als Konstitution des christlichen Subjekts sowie in sozialer und intergenerationeller Perspektive als Konstitution von

Kirche als „Gemeinschaft der Getauften“ zu sehen. Normativ betrachtet kann daher festgehalten werden: „Der Konfirmandenunterricht ist seinem Kern eine von der Taufe her und auf das Abendmahl hin gedachte *Sakramentenkatechese*“ (DRESSLER 2001, 145).

Lässt sich so eine theologische Ausgangs- und Zielklärung einsichtig machen, bleibt die Frage nach der theoretischen Reflexionsperspektive und methodischen Umsetzung. Die vormalige Bezugsdisziplin Katechetik hatte sich in ihrer konkreten Ausgestaltung und in ihren geschichtlichen Ausläufen im Prinzip dadurch selbst desavouiert, dass sie sich von pädagogischen Einsichten abkoppelte und zum Instrument eines autoritativen, ordnungsbestimmten Kirchentums wurde.⁷ Gemeindepädagogik bzw. kirchliche Sozialisationsbegleitung traten das katechetische Erbe an und überführten es in ihre theoretisch-normativen Zugänge. NIPKOW (1990, 108f.) bilanziert die Entwicklung folgendermaßen und deutet gleichzeitig die damit verbundene Problemanzeige an: „Mit dem Zerfall und schließlich der Selbstaflösung der *Katechetik* [...] ist der wissenschaftlich-disziplinäre Rückhalt für die Sache verlorengegangen; sie selbst darf als solche nicht aufgegeben werden. Mit den Begriffen des Katechis-

⁷ Ausführlich nachgezeichnet hat ihre Entwicklung BIZER (1988b): Deutlich wird, dass die wissenschaftliche Katechetik auf die historischen Voraussetzungen der kirchlichen Katechese aufsetzend und vor dem Hintergrund einer Öffnung zum Ich-Bewusstsein der Renaissance mit entsprechend gewandeltem Unterrichts- und Erziehungsverständnis in pädagogischer Hinsicht zunächst durchaus Fortschritte mit sich brachte. Methoden und Stoff wurden unter Aneignungsgesichtspunkten reflektiert und so etwas wie eine eigenständige pädagogische Fragestellung entwickelt, die sich durch die hergebrachte Verzahnung kirchlicher und bürgerlicher Bildung in dieser Weise überhaupt erst unter neuzeitlichen Voraussetzungen herausbilden konnte. Natürlich wurden stets Positionen vertreten, die das Pädagogische dem ekklesiologisch-theologischen Moment unterordneten und den „Katechismus“ methodisch arm und bildungstheoretisch höchst unwirksam als Laiendogmatik ans gemeine Volk brachten, – aber das ist allgemeines Zeitkolorit. Der Prozess ihres Zerfalls und einer geradezu systematisch zu nennenden Selbstdesavouierung setzte jedoch ein, als die „wissenschaftliche Katechetik [...] zur Sicherung der Kirche gebraucht“ (ebd., 694) und zur „kirchlichen Katechetik“ (ebd.) wird, in der ekklesiologische Interessen dominieren. Vom Standpunkt der Kirche mag das praktisch gewesen sein, für die Disziplin wurde es problematisch, da sie ihre ursprünglich theoretisch breit und durchaus kritisch angelegte Fragestellung, die sich aus dem Dialog theologischer und pädagogischer Perspektiven ergaben, auf eine binnenkirchliche Sicht einengte und eine Funktion zur Eingliederung in vorfindliches Kirchentum wurde. Disziplingeschichtlich führte dies zu einer Trennung katechetischer und (religions-) pädagogischer Reflexion, was im Gefolge der verwaltungstechnischen und inhaltsaufsichtlichen Trennung von Kirche und Schule, bei Beibehaltung des dortigen Religionsunterrichts die Entwicklung einer eigenständigen, auf schulische Belange und deren auszubildendes Personal bezogenen Religionspädagogik zur Folge hatte. Damit verankerte sich die Katechetik im vorfindlichen Kirchentum und verlor ihre ursprüngliche Legitimation in der davon zu unterscheidenden Aufgabe der Katechese. Dieser mit Selbstimmunisierung (ebd., 697) gegenüber pädagogischen Fragestellungen einhergehende Rückzug führte dazu, dass sich „die Reflexion von schulischem Religionsunterricht und kirchlichem Unterricht seit Beginn des [20.; tk] Jahrhunderts auseinanderentwickelt“ (ebd., 699; vgl. 702).

musunterrichts und der Katechetik, ganz zu schweigen von dem Verfahren des ‚Katechisierens‘, haben sich jedoch so viele Erinnerungen an eine Unterrichtspraxis verbunden, daß Katechismusunterricht und Katechetik so, wie sie waren, historisch vergangen sind und nicht wieder erneuert werden können. Die *Gemeindepädagogik* tritt in gewisser Weise heute das Erbe der Katechetik an, hebt aber hierbei [...] vor allem auf den Erfahrung-, Lebens-, Gemeinschafts- und Handlungsbezug des Glaubenslernens ab.“ Als wissenschaftliche Spezialdisziplin lief sich die Katechetik im evangelischen Bereich aus. Derzeit dominieren die Konfirmandenarbeit daher Perspektiven auf Kirchen-, Gemeinde- und Sozialisationszusammenhänge. Bei allen positiven und begrüßenswerten Aspekten des Perspektiven- und Paradigmenwechsels, der sich mit dem Begriff der Konfirmandenarbeit auch in lern- und bildungstheoretischer Hinsicht verbindet, und der an dieser Stelle nicht in Frage gestellt werden soll, bleibt dennoch kritisch anzumerken, ob eine von schulischer Religionspädagogik und Gemeindepädagogik unterscheidbare – nicht dagegen opponierende – genuin katechetische Perspektive als Aufgabenstellung und Reflexionshorizont der Konfirmandenarbeit verloren zu gehen droht, wenn das Lernen in Vorbereitung auf die Konfirmation nicht (auch) unter didaktischen, somit unterrichtlichen Kategorien *sui generis* reflektiert wird. Bei allen Sackgassen der klassischen Katechetik ist das insofern als Verlust zu beklagen, als ihr genuin sakramental-ekklesiologisches, aus der Taufe begründetes Anliegen aufgeteilt und zerrieben wird zwischen Religionspädagogik und Gemeindepädagogik. Dabei bildet die Konfirmation offensichtlich einen Lernanlass eigener Art: Als reflexive Aufarbeitung des subjektiven Akts christlicher Identitätsstiftung wie auch der kollektiv kirchenkonstituierenden Dimension, die in einem spezifischen Zuschnitt von Lernen und Lehren angeeignet werden. Auch wenn die pädagogischen Disziplinen der Praktischen Theologie gemeinsam Religion als Praxis fokussieren, ist die perspektivische Annäherung an den Gegenstand doch verschieden und intentional entscheidend: betrachtet die Religionspädagogik aufgrund ihrer von der Schuldidaktik herkommenden Perspektive Religion eher im allgemeinbildenden Interesse, setzt die Gemeindepädagogik Religion als soziale Wirklichkeit und zielt eher auf Integration und Partizipation. Dazwischen aber bleibt als dritte Perspektive die Frage nach der pädagogischen Bearbeitung des subjektiven Zugangs zur christlichen Identität und kirchlichen Konstitution. Sowohl Bizer als auch Nipkow sprechen daher von der katechetischen Dimension als bleibender Aufgabe der Kirche.⁸ In diesem Sinne werden in der vorliegenden Arbeit die Begriffe Katechetik und Katechese Verwendung finden. Nicht als Restitution abträglicher, vergangener Kirchenpäda-

⁸ BIZER (1988b, 703ff.) sieht die „Katechetik als Aufgabe“, NIPKOW (1990, 108ff.) spricht von der bleibenden „katechetischen Verantwortung der Kirche“.

gogik, sondern als eigenständiges, religionspädagogisches Reflexions- und Handlungsfeld, das mit Mitteln der Religionspädagogik und Gemeindepädagogik m. E. nicht zureichend gewürdigt werden kann. Eine davon unterscheidbare, theologisch und bildungstheoretisch zu reinterpremierende Katechese muss deren Perspektiven nicht ausklammern, fokussiert von ihrem Ansatz allerdings Religion eher unter der Prämisse der bildsamen Reflexion der Konstitution von *Subjekt und Kirche in ihrer theologisch-sakramentalen Bestimmung* in didaktischer Perspektive. Aufgrund der beschriebenen Systemlogik konfirmierenden Handelns als „Didaktik des Zugangs“ und seiner besonderen Systemarchitektur, insofern in der Konfirmation Subjekt, Kirche, soziales Umfeld und Gesellschaft zusammenfinden,⁹ braucht es m. E. den gesonderten Reflexionskontext einer eigenständigen Unterdisziplin.

1.3 Unterricht und Performanz

Unterricht ist seinem Wesen nach die angeleitete Bearbeitung von Differenz. In künstlichen Settings werden Zugänge zur Welt reflexiv inszeniert und problematisiert in der Absicht, dem Subjekt neue Erfahrungen und Einsichten zu eröffnen, indem es sich die Themen erschließt und zu eigen macht. Katechese soll hier als spezifische Form unterrichtlichen Handelns verstanden werden, die einer Didaktik des Zugangs zum christlichen Glauben folgt.¹⁰ Als Ziel wurde die Möglichkeit mündiger Partizipation an kirchlicher Kultpraxis herausgearbeitet, die sich mit der Kompetenz zur eigenen Bekenntnisfähigkeit verbindet. Mit SCHLEIERMACHER (1830, 112) lässt sich die zu bearbeitende Differenz an der Unterscheidung zwischen Unmündigen und Mündigen im kirchlichen Handeln festmachen. Grundsätzlicher und formalabstrakt kann man sie mit der funktionalen Bestimmung von Religion, wie sie LUHMANN (2000, 77) vornimmt, beschreiben, die eine Unterscheidung von Immanenz und Transzendenz eröffnet und dem Subjekt damit eine eigenständige Form der Selbst- und Weltdeutung anbietet.¹¹

Für diesen Zusammenhang und den theoretischen Hintergrund der vorliegenden Arbeit ist es nun wesentlich, Religion primär als eine *kulturelle Praxis* zu betrachten. Das mag, je

⁹ Im staatlich organisierten Erziehungssystem ist Religion demgegenüber immer schon in dieses eingebunden.

¹⁰ NIPKOW nimmt (1990, 112) die Unterscheidung zwischen einer „*Hermeneutik des schon vorhandenen Einverständnisses im Glauben*“ und der „*Hermeneutik des erst zu suchenden Einverständnisses*“ vor, die nicht gegeneinander auszuspielen seien und mir ebenfalls geeignet scheinen, die Perspektive zu beschreiben.

¹¹ Diese Differenz ist freilich unterrichtlich nicht im Sinne einer einseitigen Auflösung zu bearbeiten, sondern als eigener hermeneutischer Zugang zur Existenz zu erschließen, der sich zu einer rein immanenten Betrachtung different verhält. In der Bearbeitung *dieser* Differenz läge das pädagogische Ziel.

nach Standpunkt, trivial erscheinen, ist aber insofern zu betonen, als religiöse Erziehung und Bildung gerade durch die katechetische und theologische Tradition leicht der Gefahr unterliegen, christliche Religion auf abstrakte Inhalte, Glaubensvorstellungen und Dogmen zu reduzieren und entsprechend pädagogisch zu tradieren. „So unbestreitbar wichtig die theologische Reflexion und die daraus entstehende Lehre waren und sind, um die christliche Religion gegenüber ihren jeweiligen geistesgeschichtlichen Umfeldern kommunikationsfähig zu halten: Theologische Lehre ist ein sekundäres Reflexionsphänomen der christlichen Überlieferung“ (DRESSLER 2003b, 153). Ihre Basis hat sie in geschichtlichen Begebenheiten, aus denen eine Kult- und Überlieferungsgemeinschaft erwachsen ist. Den Beginn der christlichen Religion markiert „der Zufall eines historischen Ereignisses, das von Zeugen als Gottes entschiedenes Heilshandeln gedeutet wird. Der Überlieferungszusammenhang der christlichen Religion verdankt seinen Anstoß wie seine Kontinuität der *erinnernden Vergegenwärtigung* dieses Ereignisses und seiner Deutung *durch Erzählung und gottesdienstliche Feier*“ (ebd.). Wer also diese Religion lernen oder lehren will, muss ihre Vollzüge erschließen. Eine ihr sachgemäße Didaktik dringt durch die Theorie zur Praxis (oder umgekehrt) und bringt beides in ein Verhältnis von Vollzug und Deutung. Es gilt mithin, „tote Sachverhalte in lebendige Handlungen zurückzuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind: [...] Phänomene in Urphänomene.“ (ROTH 1963, 116). Die angesprochene Gefährdung ist im Übrigen auch noch nicht dadurch überwunden, dass man überkommene und als sperrig betrachtete Inhalte durch aktuelle „Lebensthemen“ ersetzt – wenn sie denn lediglich *Themen* bleiben und nicht auf religiöse *Praktiken* verweisen.

Als didaktische Reflexionskategorie bietet sich daher der Begriff der Performanz an. Das ist freilich ein komplexer und schillernder Begriff, der wenig oder viel bedeuten kann. Die Kulturwissenschaften jedenfalls haben den *performative turn* eingeläutet, insofern hat er Konjunktur und paradigmatischen Charakter. „Wissenschaftsgeschichtlich betrachtet hat sich der Begriff Performanz von einem *terminus technicus* der Sprechakttheorie zu einem *umbrella term* der Kulturwissenschaften verwandelt“ (WIRTH 2002, 10). So wird er in vielen Zusammenhängen gern bemüht, wenngleich die konzeptionelle Gewichtung und Zuspitzung unterschiedlich ausfallen mag. Es kann hier nicht darum gehen, den Begriff in seiner Komplexität nachzuzeichnen, lediglich einige allgemeine Einsichten, die sich damit verbinden, und konzeptionelle Konsequenzen in didaktischer Hinsicht seien kurz erläutert.¹² Im Wesentlichen reflektiert das Konzept der Performanz im allgemeinen Sprachgebrauch wie auch in den Kulturwissenschaften darauf, dass es in erster Linie nicht die reinen Informationen sind, die uns

¹² Des Näheren sei verwiesen auf WIRTH 2002.

über das soziale kulturelle Leben Auskunft geben, sondern sich uns diese Phänomene erst erschließen, indem sie zur Aufführung gebracht werden. Der Gehalt einer bestimmten soziokulturellen Tatsache, ihr „Sachverhalt“, erschließt sich über deren Gestaltung und Gestalt. Aufführungen, Rituale, Dramaturgien, Inszenierungen, korporale Settings, die künstlich initiiert oder alltäglich arrangiert sein können, rücken daher in den Fokus und werden auf die Techniken ihrer Herstellung bzw. Durchführung und ihrer Wirkungen befragt. Der Blick auf die Phänomene ist nicht rein abstrakter Natur, sondern wird um die gestaltästhetische Dimension erweitert. Indem das „Wie“ der Phänomene untersucht wird, liegt das entsprechende methodische Interesse vor allem in der „Prozessanalyse“ (vgl. BOHNSACK 2003, 144ff.). Lerntheoretisch ausgewertet, besagt dies, dass sich kulturelle Praktiken mit dem Ziel der Partizipationskompetenz vollständig nur erlernen lassen, wenn Gehalt und Gestalt in gegenseitiger Verwiesenheit erschlossen werden; das impliziert die mentale wie *korporale* Involviertheit der Akteure. Andernfalls käme es lediglich zu einem kulturkundlichen Lernfortschritt. Sowohl in der Allgemeinen Pädagogik (vgl. schon HAUSMANN 1959) als auch speziell der Religionspädagogik (z.B. KLIE/LEONHARD 2008) sind diese Überlegungen aufgenommen worden. Es spricht in prinzipieller Hinsicht also einiges dafür, das Konzept der Performanz für eine Religionsdidaktik auszuwerten. Hinzukommt ein zeitgeschichtliches Argument, das mit der Rede vom sog. Traditionsabbruch bzw. -umbruch verbunden ist und auf das DRESSLER (2003b) als eine Bedingung gegenwärtiger Religionspädagogik hinweist: Kaum kann noch vorausgesetzt werden, dass Religion als Praxis im Prozess der Sozialisation erlernt wurde und lediglich nachgelagerter pädagogischer Reflexion bedarf, geschweige denn mit stofflich-materialer Orientierung zum Ziele kommt. Im Rückgriff auf ein Verständnis von Religion als Praxis und angelehnt an Schleiermacher, mache sich eine performative Didaktik daher konstruktiv „die Einsicht zu eigen, dass die christliche Religion nicht *mitgeteilt* werden kann, ohne immer auch zugleich *dargestellt* zu werden“ (a.a.O., 157). Dass diese Einsicht nun alles andere ist als didaktisch trivial, arbeitet SCHROETER-WITKE (2003) unter Rückgriff auf ein zentrales Strukturelement des Performativen heraus: „anhand der Kategorie der Wiederholung bzw. Iteration“ (ebd., 50). Letztere Bezeichnung geht zurück auf Derrida. Die performative Vermittlung von Kultur und Tradition geschieht im Rückgriff auf Überlieferung als Wiederholung. Allerdings verkennt man deren Beitrag, wenn man darunter ein identisches Nacherleben verstehen will. Die Einsicht in die performative Konstitution von Erkenntnis lässt die Wiederholung als konstruktiven Akt verstehen, der als Neuaufführung, über eine reine Reproduktion hinaus, zu neuen und anderen Ergebnissen führt. Das meint der Begriff „Iteration“ bei Derrida. Jede neue Inszenierung ist also nur als Variation und Neuinterpretation der Vorlage zu denken: „Dies genau bezeichnet die Problematik, die viele kirchliche Theologien mit dem

performative turn haben, weil hier nämlich die Erkenntnis dämmert, dass Bedeutung durch Performances allererst entstehen“ (a.a.O., 51). Performative Didaktik meint also mehr als Erlebnispädagogik oder unterrichtliches Nachspielen traditioneller Vorlagen. Sie legt es auf ein Experimentieren mit und Reflektieren von religiösen Vollzügen selbst an – ohne selbst religiöser Vollzug im ungebrochenen Sinn zu sein. Sie sind es in unterrichtlicher Brechung und Reflexion. An dieser Stelle wäre im Anschluss an die Performancetheorie Marvin Carlsons eine Unterscheidung von *doing religion* und *performing religion* anzusetzen (ebd., 58). Er-sichtlich wird nun m. E. eine gegenseitige Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit zwischen einem Begriff von Religion als kultureller Praxis, einem Bildungsbegriff als Vorgang individueller Aneignung und einem Begriff von Performanz, der sich didaktisch aufschlussreich und produktiv erweist.

Kommen diese in einer performativen Religionsdidaktik zusammen, wird die Kunst sein, sich methodisch zwischen folgenden Perspektiven zu bewegen: 1. zwischen rekonstruktivem Nachvollzug tradiert zusammenhängender Zusammenhänge und konstruktiver Neuinterpretation, 2. zwischen authentischem Religionsvollzug und reflexiv gebrochenem, 3. zwischen religiösem Ernst und spielerischem Umgang. Aufgrund der besonderen Systemlogik und Systemarchitektur des Konfirmandenunterrichts, seiner „Topographie“ (DRESSLER 2001), müsste eine katechetische Didaktik den Gehalt christlichen Glaubens über seine Gestalt so erschließen, dass Mündigkeit entweder im Sinne eines begründeten „*Einverständnisses*“ (NIPKOW 1990, 112) als Möglichkeit eigener Lebensgestaltung angestrebt wird oder auch als begründetes Nicht-einverständnis zu einer Klärung gekommen ist, – beide Möglichkeiten machen Mündigkeit aus. In allgemeinbildenden und erzieherischen Kontexten dient der christliche Zugang dagegen eher zur Erschließung der Dimension des Religiösen als solcher. Der Grad der Involviertheit markiert hier den Unterschied (vgl. DRESSLER 2001, 148).

Der theoretische *Hintergrund* dieser Arbeit liegt somit einmal in einer performativen Religionspädagogik, die sich *normativ* entwickeln und auf den KU anwenden ließe. Das theoretische *Interesse* besteht allerdings in der Erkundung der *empirischen* Performanz katechetischer Inszenierungen. Die empirische Erforschung katechetischer Topographie ist bislang rezeptionsästhetisch verfahren, indem Akteure auf Erleben und Bewertung mittels Fragebögen oder Interviews befragt wurden. Dadurch gewinnt sie Aufschluss über Inhalte, Methoden und Zustimmungswerte. Die Rekonstruktion der performativen Herstellung in didaktisch-katechetischen Settings ist jedoch Neuland, das sich zu betreten lohnt. Die topographische Perspektive kann so Aufschluss gewinnen über die „Topologie“, die eigene Logik, wie sie in der Inszenierung Gestalt gewinnt. Wenn Religion als kulturelle Praxis zu verstehen ist, dann braucht es Orientierung und forschende Zuwendung zu deren Praktiken der Ausübung und

Aneignung. Als Handlungswissenschaft sui generis müsste eine katechetische Perspektive Aufklärung bekommen und bieten, wie sich diese Praktiken lernen und lehren lassen. Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag in diesem Sinne.

2 Forschungsstand

„Konfirmation (= K) und Konfirmandenunterricht bzw. Konfirmandenarbeit (= KU) unterliegen immer schon gesellschaftlichen, pädagogischen und theologischen Einflüssen. Deshalb kann es nur kontextuelle Formen von K und KU geben, die einer bestimmten Theologie und Kirche im Rahmen einer bestimmten Gesellschaft entsprechen.“

(WEGENAST 1994, 314)

Als eine der zentralen Institutionen der Volkskirche in einer sich wandelnden Gesellschaft ist der KU Gegenstand permanenter Reformbestrebungen (vgl. GOBMANN et al. 1984; EKD 1998). Er zählt zu den meist frequentierten kirchlichen Veranstaltungen und zieht gleichzeitig wachsendes Unbehagen auf sich. Kreisen die Debatten und Konzeptionen einerseits um eine adäquate Anpassung an die soziale Wirklichkeit Jugendlicher und ihrer Zugänge zu Kirche und Religion (vgl. EKD 1998, bes. 51ff.; ELSENBAST 1998; ELSENBAST et al. 1998), so ist andererseits zu bemängeln, dass er als religionspädagogische Praxis empirisch nach wie vor als eingeschränkt erforscht gelten kann (vgl. KEBLER/DÖHNERT 2002b, 29-32).¹³ Fachwissenschaftlich-didaktische Aussagen hinsichtlich seiner Gestaltung und Funktion fußen, sowohl in deskriptiver als auch präskriptiver Hinsicht, bisher auf einem begrenzten empirischen Wissensstand.¹⁴ Dabei spricht nicht nur ein sozialwissenschaftliches bzw. religionssoziologisches Interesse für eine breitere empirisch-qualitative Erforschung, sondern es ist vor allem der normative Diskussionsverlauf und -stand der katechetischen Debatte der letzten fünfzig Jahre, aus dem solche Konsequenz abzuleiten ist: Das Wissen um die empirische Qualität des KU ist Desiderat der theologisch und religionspädagogisch geführten Debatte um seine Theorie.¹⁵

In diesem Kapitel wird es darum gehen, den empirischen Kenntnisstand darzustellen (2.2) und im Hinblick auf die vorliegende Studie zusammenfassend so auszuwerten (2.3),

¹³ Das gilt trotz der in diesem Kapitel versammelten Untersuchungen und ihres umfangreichen Materials. Wie zu zeigen sein wird, blenden die zumeist quantitativ angelegten Studien hier interessierende Zusammenhänge aus.

¹⁴ Das gilt bisweilen auch dann, wenn empirische Beobachtungen explizit zum Ausgangspunkt oder tragenden Bezugspunkt der Reflexion werden (wie etwa bei LÄMMERMANN 1997; SCHWEITZER 1998 u. 1998a). Zumeist wird dabei auf allgemeine soziologische oder religionssoziologische Daten rekurriert. Deren sekundäre Auswertung für eine didaktische Konzeptualisierung des KU sollte jedoch mit Bedacht und im Rahmen genuin religionspädagogischer Reflexionskategorien unternommen werden. Primäres valides Datenmaterial liegt dagegen in nur bescheidenem Umfang vor.

¹⁵ Vgl. die ähnlich gelagerte Debatte um die Empirie des RU (vgl. FISCHER et al. 2003, bes. 5ff.). Zu lernen ist diesbezüglich von der allgemeinen empirischen Unterrichtsforschung (vgl. KRUMMHEUER/NAUJOK 1999; OHLHAVER/WERNET 1999).

dass ihre Fragestellung genauer konturiert werden kann (2.4). Zuvor jedoch ist der KU grundsätzlich als Gegenstand empirischer Forschung zu problematisieren und zu legitimieren (2.1).

2.1 KU als Gegenstand empirischer Forschung

Der KU ist gleichzeitig Erfolgsmodell und Sorgenkind im Reigen evangelisch-kirchlicher Bildungsveranstaltungen (vgl. LÜBKING 2000, 206). Wenn ihm auch längst nicht mehr die breite sozialisatorische Bedeutung zukommt, die ihm als Erbteil aus der Zeit des kulturgeschichtlichen Höhepunkts der Konfirmation im 18. und 19. Jh. mitgegeben war, nämlich Instanz der Präparation und Enkulturation für die bürgerliche Gesellschaft und ihrer Kirche zu sein, und bis ins 20. Jh. hinein reichlich legitimierte (vgl. BIZER 1988b; DIENST/NEIDHART 1990; LÄMMERMANN 1997), so ist er doch nach wie vor im Vergleich zur Reichweite und Streuung anderer außerschulischer Jugendbildungsangebote recht gut aufgestellt (vgl. FAUSER et al. 2006). Freilich werden seine Legitimation und Gestaltung im 20. Jh. als zunehmend problematisch empfunden. In graduellem Unterschied übrigens zur Konfirmation: Auf dem Markt postmoderner Sinn- und Vergewisserungsangebote muss auch sie ihre biographische und sozialisatorische Funktion gegenüber den wählenden Individuen zwar stärker als in der Vergangenheit behaupten (vgl. MEYER-BLANCK 1998 u. 2004); mit ihren spezifischen Relevanzoptionen findet sie jedoch offensichtlich leichter Eingang in den Kontext individueller wie familiärer Biographiegestaltung und kirchlichen Lebens (vgl. GRÄB 1988 u. 2005). So ist auch die Gestaltung der Konfirmation immer wieder Thema kirchlich-theologischer Diskussionen (vgl. MEYER-BLANCK/DIENST 2003), aber es ist vor allem der KU, der im Prinzip seit dem Auslaufen der bürgerlich geprägten Gesellschaftsform Gegenstand von Reformdiskussionen ist (vgl. HAUSCHILDT 1989).

Beeindruckend bleibt seine Frequentierung: Noch immer ist davon auszugehen, dass nahezu 90% der evangelischen Jugendlichen in den westlichen Landeskirchen am KU teilnehmen (vgl. GRÄB 2005, 175), für die östlichen Landeskirchen lässt sich ein Anteil von ca. 60% schätzen – wobei genauere Zahlen nur schwierig zu ermitteln und in ihrer Aussagekraft differenziert zu betrachten sind.¹⁶ Fest steht jedenfalls, dass dem KU nach wie vor die Rolle

¹⁶ Statistische Angaben zur Teilnahme im Gebiet der EKD sind bislang nur aus der jährlich aktualisierten „Statistik über die Äußerungen des kirchlichen Lebens in den Gliedkirchen der EKD“

(<http://www.ekd.de/statistik/31039.html>; Stand: 02.07.2016) durch „Tabelle 3“ zu erschließen, die über Konfirmanden und Konfirmierte im jeweiligen Jahr informiert. Prozentuale Aussagen ergeben sich, setzt man die Zahl der Konfirmierten zu den Taufen 14 Jahre zuvor ins Verhältnis (übliches Konfirmationsalter). Da die biographischen und katechetischen Muster allerdings zunehmend variabel und komplex werden (Taufen im Kontext der

des wichtigsten binnenkirchlich organisierten Sozialisations- und Bildungsinstruments zukommt und er auch im Kontext außerschulischer Jugendangebote einen der vorderen Ränge belegt – er erreicht ca. 30% der Jugendlichen innerhalb der BRD (vgl. CRAMER et al. 2008, 187). Dem steht eine verbreitete Unzufriedenheit mit seiner Praxis gegenüber, die sich, wie gesagt, so nicht auf den intendierten Kasus abbilden lässt. Es ist daher nicht abwegig anzunehmen, dass die Teilnahme vor allem von der biographischen Plausibilität der Konfirmation für die Jugendlichen und ihre Familien herrührt. GRÄB (a.a.O., 187) verortet darin das ausgezeichnete „Passungsverhältnis“ von kirchlichem Angebot und gesellschaftlicher Nachfrage.

Die vielfach geäußerte Unzufriedenheit mit den katechetischen Bemühungen im Vorfeld der Kasualie lässt sich empirisch sozial differenzieren: sie ist unterschiedlichen Faktoren im Erleben und Reflektieren der Akteure zuzuordnen, wie die Ergebnisse der vorgestellten Studien zeigen. Es wird bei den Reformbestrebungen daher nicht um Erstellung von Rezepten aus simplifizierender Perspektive gehen können, sondern bedarf einer ausreichend komplexen eigenständigen Theorie katechetischer Didaktik, die in der Lage ist, Handeln und Reflektieren in der Breite des Feldes angemessen zu analysieren, zu synthetisieren und zu orientieren.

Auf Seiten der eher rezeptiv Beteiligten, der „Kunden“, lässt sich eine allgemeine Unzufriedenheit einerseits in den Plausibilitätsverlust kirchlicher Religion im Zuge des sog. Traditionsabbruchs einordnen. Explizit abzulesen ist sie aus empirischen Daten, die seit einigen Jahrzehnten etwa in den groß angelegten religionssoziologischen Kirchenstudien wie auch in spezifisch auf den KU zielenden in Erfahrung gebracht werden.¹⁷ Allerdings ist dabei eine differenzierte Wahrnehmung der Befunde notwendig: So muss eine partielle oder weiter reichende Unzufriedenheit nicht unbedingt mit einer grundsätzlichen Ablehnung korrespondieren und ein als wenig ertragreich oder ansprechend erlebter Unterricht kann durchaus neben einer positiven Bewertung der Unterrichtenden oder des Gesamtzwecks der Veranstaltung stehen (vgl. KESSLER/DÖHNERT 2002b; HUBER et al. 2006, 69ff. u. 99).

Seitens der konzeptionell und operativ Verantwortlichen in Kirchengemeinden, Kirchenleitungen, religionspädagogischen Einrichtungen und Lehrstühlen lässt sich ebenfalls breite Unzufriedenheit mit der bestehenden Praxis und ein deutliches Reformbedürfnis erheben. Kam es von akademischer Seite im Gefolge der liberalen Religionspädagogik schon seit

Konfirmation, spätere Taufen, andere Jahrgänge etc.), verzichtet die Statistik seit dem Jahr 2003 auf diesen Bezug, weil das Erhebungsinstrumentarium diese nicht nachbilden kann. Zu beachten ist, dass zuvor konfessionslose Jugendliche ebenfalls nicht erfasst werden.

¹⁷ Die für den Forschungszusammenhang wichtigsten Studien werden unter 2.2 referiert. Verwiesen sei auf die EKD-Mitgliedschaftsstudien, denen sich bei allgemein guter und sogar gestiegener positiver Zuschreibungen an K und KU auch einschränkende Erfahrungen entnehmen lassen (vgl. HUBER et al. 2006).

Beginn des 20. Jh. zur Kritik am vorherrschenden, kirchlich-autoritär anmutenden Katechismusunterricht und dessen „Subjektvergessenheit“ (BAUMGARTEN 1903; NIEBERGALL 1918/1919; vgl. HENNING 1998, 410ff.),¹⁸ so nehmen sich seit Mitte des 20. Jh. zunehmend die Kirchenleitungen des Themenkomplexes K und KU an und versuchen, in entsprechenden Beschlüssen und Papieren neue Positionsbestimmungen dieses justierungsbedürftigen Feldes vorzunehmen.¹⁹ Der Akzent der Problemwahrnehmung hat sich dabei deutlich in Richtung KU verschoben – offensichtlich bedarf es hier größerer Anstrengungen, Funktion und Form zu klären.²⁰ Auch aus dem pastoralen Berufsstand sind vermehrt Klagen zu vernehmen, die teilweise literarisch, wie auch in jüngerer Zeit empirisch dokumentiert sind (vgl. KROTZ 1988; EULENBERGER 1998; LÜBKING/ELSENBAST 1998, bes. Anm. 2). Lässt sich ein gewisses lamentales Pathos dabei auch nicht immer gänzlich leugnen, so spricht doch einiges dafür, dass die Gestaltung der Praxis des KU für seine professionellen Akteure schwieriger geworden ist und ein Mangel an handlungsleitender Orientierung zu konstatieren ist. Die anschaulich bereits von THURNEYSEN (1925, 67) beschriebene „Not und Drangsal“ im Unterrichtszimmer findet ihren empirischen Widerhall erstmals in den größer angelegten Untersuchungen von FLEMMING/LUKATIS (1978) und BÖHME-LISCHEWSKI/LÜBKING (1995).

Überblickt man die jüngere Geschichte der Katechetik vor ihrem zeitgeschichtlichen Hintergrund, ist es demnach wenig erstaunlich, dass in den letzten 50 Jahren auf wissenschaftlicher, kirchenleitender und gemeindepädagogischer Ebene eine Fülle an didaktischen Fragestellungen, religionspädagogisch-normativen Klärungsversuchen, Denkschriften, Reformvorschlägen, Modellprojekten und Praxishilfen entstanden ist, die ihren Niederschlag in einer kaum zu überblickenden Flut allgemein zugänglicher und grauer Literatur gefunden hat. Erstaunlich allerdings ist, gerade vor dem Hintergrund der empiriebezogenen Anleihen und Lernprozesse, wie sie die Praktische Theologie und Religionspädagogik seit den 60er Jahren realisierten, dass die Reformansätze primär auf normativ-deduktiv gefundenen Parametern beruhen. Eine theoriegenerative empirische Erschließung des Handlungsfeldes selbst, seiner genuinen Sozialstrukturen und Normierungsleistungen, die es als didaktisches System *in vivo* konfigurieren, und daher neben quantitativen auch qualitative Forschungszugänge beinhalten muss, steckt nach einem halben Jahrhundert Reformrhetorik (von der Vorgeschichte einmal abgesehen) dagegen noch immer in den Kinderschuhen.

¹⁸ Zum Diskussionsstand zu Beginn des 20. Jh. vgl. BIZER 1988b, 699f; HENNING 1998, 410ff.; ferner ADAM 1980, 16ff. Den Diskussionsverlauf im 20. Jh. dokumentieren ausführlich BÄUMLER/LUTHER 1982.

¹⁹ Exemplarisch, weil einflussreich, sei verwiesen auf: THEOLOGISCHES GUTACHTEN des Theologisches Ausschusses der VELKD zur Frage der Konfirmation vom 7.1.1951 (vgl. MEYER-BLANCK 1992, 224 u. 237).

²⁰ Vgl. beispielhaft für neuere Handreichungen: EVANGELISCHE KIRCHE VON WESTFALEN 2006.

Dabei wäre unlängst von der Didaktik des Religionsunterrichts zu lernen gewesen, dessen Plausibilität mit dem steigenden Relevanzverlust von (kirchlicher) Religion im öffentlichen Gesellschaftsraum parallel zum KU fragwürdig und reformbedürftig wurde. Bekanntlich konstatierte WEGENAST bereits 1968, dass diesbezüglich zwar „unzählige ideale Vorschläge und Forderungen an die Adresse des Praktikers“ vorlägen, jedoch auffällig sei, „dass sie nie mit Beobachtungen der Praxis begründet werden“ (WEGENAST 1968, 111). „Alle diese Vorschläge haben, abgesehen von ihren z. T. sehr verschiedenen Abzweckungen, eines gemeinsam: Sie haben ihre kritische Position gegenüber der gegenwärtigen Praxis des Religionsunterrichts weithin nicht auf Grund einer Analyse der Wirklichkeit der Praxis gewonnen, sondern in erster Linie auf der Ebene kritischer Auseinandersetzungen mit theologischen und methodischen Grundsätzen der religionspädagogischen Theorie“ (a.a.O., 113). Der monierte Umstand hat sich inzwischen für die schulische Religionspädagogik deutlich gewandelt, seitdem mit jenem Aufsatz die sog. „empirische Wendung“ eingeläutet wurde. Aufgrund zahlreicher empirischer Forschungen quantitativen *und* qualitativen Zuschnitts, die mit normativen Überlegungen in einen kritischen Theoriediskurs gebracht wurden, konnte die RP in diesem Bereich innerhalb der letzten 40 Jahre einen enormen Innovationsschub realisieren (vgl. HEIL 2003; SCHWEITZER 2008).

Bezogen auf den Stand der Katechetik lässt sich Wegenasts Befund allerdings noch immer übertragen: Zwar sind im Gefolge jener Wende empirische Befunde auch in die Katechetik eingetragen worden, allerdings fast ausschließlich über den Weg der Rezeption von Beobachtungen und Ergebnissen aus dem Bereich der Human-, Sozial- und Erziehungswissenschaften. Wenn daraus auch die grundsätzliche Anerkennung einer Eigenwertigkeit von pädagogischen und didaktischen Reflexionskategorien und eine erneute Entdeckung des Subjekts gegenüber einer normativ verfahrenen Theologie in Sachen Katechese erfolgt sein mag (vgl. KAUFMANN 1969; BÄUMLER/LUTHER 1982, bes. 17-47), so findet eine aufgrund disziplinspezifischer Fragestellungen entwickelte, eigenständige und gezielte empirische Untersuchung des eigenen Handlungsfeldes seitdem nur recht zögerlich statt. Dabei gilt auch hier, was Wegenast damals im Hinblick auf den RU formulierte: „dass ein Großteil der genannten Forderungen nicht annähernd zu erfüllen ist, wenn nicht empirische Forschungen der theologischen und didaktischen Reflexion des Unterrichts zur Seite gestellt werden“; vielmehr bedarf es einer „empirischen Forschung, die die Wirklichkeit des Schülers und des Lehrers im RU analysiert und damit dem Zustand ein Ende macht, in dem die Krise des RU entweder Gott in die Schuhe geschoben wird, der angeblich dem Wort des RU in diesen Tagen das Herz der Schüler nicht öffne oder der gesellschaftlichen Situation, gegenüber der man machtlos sei. [... Das] heißt, wir müssen unseren durchaus subjektiven Eindrücken von der Praxis des Reli-

gionsunterrichts den Abschied geben, auf jeden Fall aber vermeiden, unsere zufälligen Eindrücke zu einem gültigen Bild des Religionsunterrichts hinaufzuqualifizieren“ (a.a.O., 115) Soll kirchliches Handeln nicht theologisch-abstrakt legitimiert sein, sondern unter Berücksichtigung der Umstände, in denen es sich realisiert, „Fleisch“ wird, professionsbezogen reflektiert und orientiert sein, braucht es wissenschaftliche Orientierung über die sozialen Produktionsbedingungen katechetischer Bemühungen. Normative Diskurse sind damit nicht obsolet, sie erfahren vielmehr eine Horizonterweiterung und Erdung im eigenen Interesse.

Eine programmatische empirische Wende mag sich innerhalb der Katechetik inzwischen vollziehen. Allerdings stellt sie noch kein Datum dar, auf das man bereits zurückblicken könnte. Zwar kommt es, wie nachfolgend ersichtlich, nach einigem Anlauf ab Ende der 1970er Jahre zu einigen empirischen Erhebungen, die allerdings in ihrer Reichweite, ihrem Umfang und daher hinsichtlich ihrer Aussagekraft unterschiedlichen Beschränkungen unterliegen. Noch 1994 konnte OPP (zit. n. KEßLER/DÖHNERT 2002b, 29) vor der Synode der VELKD von der Konfirmandenarbeit als einem empirisch „wohlgehütete[n] Geheimnis“ sprechen. Im Rahmen einer eigenen empirischen Studie monieren KEßLER/DÖHNERT (ebd.) einige Zeit später das „angesichts der Flut an Praxisentwürfen zur Konfirmandenarbeit nur kleine Rinnsal an empirischen Befragungen.“ Mitte der 1990er Jahre begründet LÜBKING (1995a, 11) seine Untersuchung ebenfalls mit der erstaunlichen Tatsache, dass der KU, obgleich „zu den zentralen Aufgaben pfarramtlicher Praxis“ gehörend, „bisher kaum Gegenstand empirischer Untersuchungen gewesen ist.“ In Auseinandersetzung mit BIZER (1988a, I), der angesichts von Traditionsabbruch und Austrittswelle „eine konzeptionelle Diskussion über das, was zu unterrichten nötig, und darüber, wie es möglich sei, in Gang zu setzen“ forderte, plädiert er gerade angesichts des konzeptionellen und theoretischen Diskursangebots, das diese Entwicklungen offensichtlich nicht zu parieren in der Lage war, für den Primat einer empirischen Forschung: „In kaum einem anderen Bereich der Praktischen Theologie, dieser Eindruck drängt sich auf, treten zumindest universitäre Theorie und gemeindliche Praxis so weit auseinander. Was uns darum – auch für eine erneute konzeptionelle Diskussion – fehlt, ist zunächst die genaue Erkundung, wie, warum, mit welchem Ziel und unter welchen Bedingungen der Konfirmandenunterricht vor Ort betrieben wird“ (LÜBKING ebd.).

Inzwischen scheint Bewegung in die katechetische Empirie gekommen zu sein. Das „kleine Rinnsal“ vorliegender Untersuchungen hat offenbar Wirkung gezeigt: Hatte sich aufgrund des Materials teilweise eine gewisse Ernüchterung bezüglich mancher Reformhoffnungen eingestellt (vgl. FLEMMING/LUKATIS 1978, 40f.; BÖHME-LISCHEWSKI 1995), konnten die Ergebnisse andererseits das Interesse an einer gezielten weiteren Erforschung katechetischer Wirklichkeit inspirieren (vgl. LÜBKING a.a.O., 11ff.) So initiierte inzwischen die *württember-*

gische Landeskirche gemeinsam mit dem *Fachbereich Praktische Theologie der Universität Tübingen* ein Projekt zur empirischen Begleitforschung der Reform der Konfirmandenarbeit innerhalb der Landeskirche; derselbe Fachbereich koordinierte zeitgleich, gemeinsam mit dem *Comenius-Institut* und im Rahmen der *EKD*, ein Forschungsprojekt, das Landes- und sogar europaweit die Praxis des KU statistisch analysiert (s. Kap. 2.2.12). Der Forschungsansatz liefert allerdings mutatis mutandis ähnlich gelagerte Ergebnisse, wie sie die bisherigen, primär quantitativ angelegten Studien hervorgebracht haben. Die Mikroebene sozialer Prozessbedingungen des Lernens und Lehrens im KU, ihre didaktisch wirksamen Normierungsmuster *in actu*, sind damit noch nicht erfasst. Didaktische Handlungsorientierung bedarf aber auch der Aufklärung über die Qualität der sozialen Inszenierungsmuster katechetischen Lernens und Lehrens (s. Kap. 3.1.2; vgl. BAUERSFELD 2003; DRESSLER 2003a).

Es bleibt abschließend festzuhalten, dass neben dem literarisch wie empirisch fassbaren Unbehagen, vor allem normative religionspädagogische Argumente, wie sie innerhalb der katechetischen Debatte der letzten 50 Jahre entwickelt wurden, für eine strategische empirische Erforschung des KU in theoriegenerativer Absicht sprechen, die neben quantitativen auch qualitative Methoden umfasst und die normative wie empirische Ebene in ein zielgeleitetes, wechselseitiges Verhältnis setzt (s. Kap. 3.1.1):

- Die Entdeckung der Eigenständigkeit religionspädagogischer Theorie und Praxis auch im Kontext der Katechese.
- Die Entdeckung der katechetischen Akteure als Faktoren des katechetischen Produkts.
- Die Entdeckung des sog. Traditionsabbruchs und der religiösen Pluralisierung als didaktische Rahmenbedingung und Herausforderung.
- Die Entdeckung des „performative turn“ in der Pädagogik und Religionspädagogik.

Die sozialen Muster konkreter katechetischer Arbeit, die sich einem komplexen Wechselspiel theologischer, pädagogischer, sozialer und kirchensoziologischer Faktoren entspinnen, können vor dem Hintergrund dieser Reflexionshorizonte nicht mehr als bloß akzidentielle Rahmen angesehen werden, in denen theologisch-deduktiv gewonnene Regieanweisungen realisiert oder eben konterkariert werden. Auch diese „nichttheologischen Faktoren“ (NEIDHART 1964) affizieren das theologische Skript und sind religionspädagogisch wie theologisch wirksam. Die sozialen Gestalten religionspädagogischen Handelns sind nicht bloßes Gefäß für religiöse und theologische Gehalte, sondern formatieren in eigenproduktiven Prozessen religiöse Gehalte als Formen sozialen Lebens. Sie tradieren, bedingen, verändern, konterkarieren und fördern Religion als kulturelle Praxis und lassen sie so erst gesellschaftlich wirksam wer-

den. Im Gefolge des „performative turn“ in den Kulturwissenschaften (vgl. WIRTH 2002) ist die Umkehrung des berühmten, durch Louis Sullivan vertretenen architektonischen Gestaltungsprinzips: „*form follows function*“ in „*function follows form*“ als zugespitzte Zusammenfassung der Kodependenz sozialer Rahmung und darin realisierter kultureller Gehalte längst zum geflügelten Wort geworden. Ähnlich formulierte der Medientheoretiker Marshall MCLUHANN (1967): „the medium ist the message“ resp. „massage“ (so im Titel).

Die breite, paradigmenerübergreifende empirische Erforschung des KU ist daher ein katechetisches Desiderat. Wenn auch bereits einige Erhebungen vorliegen, die gewisse Einblicke erlauben, und auch die religionspädagogische Legitimation und Bereitschaft zu Engagement auf diesem Forschungsfeld gewachsen sind: Von einer strategischen Erforschung in Handlungstheorie generierendem Interesse kann noch nicht die Rede sein, wie aus nachfolgendem Überblick ersichtlich wird. Zudem zielen die bisherigen, i. d. R. quantitativ verfahrenen Ansätze auf Unterrichtsrezeption und formale Rahmenbedingungen des KU. Die religionspädagogischen Prozesse als solche, Katechese im Modus ihrer Genese in sozialer Interaktion, sind bisher noch nicht Gegenstand empirischer Forschung gewesen. Der Versuch, „das Innenleben des Konfirmandenunterrichts etwas genauer auszuleuchten“ (LÜBKING a.a.O., 12) steht daher eigentlich noch aus und ist um qualitative Verfahren zu erweitern, die Instrumentarien zur Verfügung stellen, die jenseits der Verrechnung bestimmter Items in der Lage sind, Interaktionsprozesse abzubilden und zu erforschen. Die vorliegende Studie ist als explorative Exkursion in dieses unerschlossene Forschungsfeld zu verstehen.

Ziel des folgenden Überblicks ist es, maßgebliche empirische Arbeiten zum Thema vorzustellen und ihre Ergebnisse im Hinblick auf die eigene Fragestellung auszuwerten.²¹ Zudem ist aufzuzeigen, welchen Beitrag der hier durchgeführte Ansatz in den bisherigen Reflexionshorizont einzubringen vermag.

²¹ Weil die katechetischen Handlungskontexte in internationaler Hinsicht recht unterschiedlich sind, erfolgte eine Beschränkung auf den bundesrepublikanischen Raum. Auch wurde auf Bezugnahme zu Arbeiten über den Kommunion- bzw. Firmunterricht verzichtet, da es sich ebenfalls um anders zugeschnittene und schwer vergleichbare religionspädagogische Systeme handelt. Die Zusammenstellung und Auswahl für den Abschnitt erfolgten aufgrund eigener Recherchen. Einen ersten veröffentlichten, umfassenden Literaturüberblick, auch in internationaler Perspektive, bieten jetzt: SCHWEITZER et al. 2009, 215ff. Im September 2010 wurden Ergebnisse einer Studie „Religiöse Kompetenz im Konfirmandenunterricht“ veröffentlicht, die im Berliner Kirchenkreis Wilmersdorf durchgeführt wurde (FALKENBERG et al. 2010). Da deren Kompetenztheorie jedoch recht einseitig kognitive Faktoren herausstellt und die Messung auf einfachen Multiple-Choice-Zustimmungsverfahren beruht, die Ergebnisse zudem keine genauen Ursachenanalysen zulassen (a.a.O., 233), ist die Aussagekraft der Studie recht eingeschränkt und wurde daher nicht aufgenommen.

2.2 Empirische Studien zum KU

2.2.1 Wölber (1959): KU als „Kirchenschule“ – „Religion als Zwang“

1958 veröffentlichte das *Emnid-Institut, Bielefeld*, eine religionssoziologische Jugendstudie unter dem Titel „Jugend und Religion“. Hintergrund war eine entsprechende Beauftragung durch die *Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend Deutschlands*, der es darum ging, im Nachkriegsdeutschland „mit Hilfe einer statistischen Erhebung Material über die religiöse Einstellung der jungen Generation zwecks Überprüfung kirchlicher Jugendarbeit zu gewinnen“ (WÖLBER 1959, 5). Im Folgejahr brachte Wölber, der die Realisation des Projektes maßgeblich begleitete und vorantrieb, eine Darstellung und Interpretation der Ergebnisse „aus der Perspektive des Theologen, der die Sachgemäßheit der Theologie bei ihrer Begegnung mit der Wirklichkeit festhalten wollte“, (ebd.) unter dem Titel „Religion ohne Entscheidung“ heraus. Innerhalb der breit angelegten Untersuchung, und speziell in Wölbers Aufnahme, wird der KU nach dem Einschnitt durch den 2. Weltkrieg erstmals zum Gegenstand explizit empirischer Befragung und einer darauf aufsetzenden theologisch-religionspädagogischen Reflexion (64-70 u. 170-177)²². Insofern stellt sein Beitrag einen bedeutenden Einsatzpunkt für den Forschungsüberblick dar. Um Wölbers theologische Rückschlüsse einordnen zu können, sei daran erinnert, dass innerhalb der Praktischen Theologie wissenschaftstheoretische Klärungen über den Konnex empirischer Daten und theologischer Theoriebildung zu diesem Zeitpunkt noch kaum greifbar werden – das Programm der Wegenast'schen „empirischen Wendung“ (WEGENAST 1968) steht noch aus –, so dass sich Wölber in einem eigenständigen Abschnitt zur Rechenschaft über die theologische Aufnahme empirischer Daten genötigt sieht (5, 12-32 u. 217ff.). Insgesamt jedoch schickt er vorweg – und es erklärt sich aus eben dieser Situation –, dass die „hervorstechende statistische Indikation [...] unbefangen den Fragen nach Glaube und Kirche heute eingeordnet [wurde]“ (6). Wie für die empirische Forschung insgesamt, gilt für seine Darstellung daher in etwas stärkerem Maß, weil hier vor allem der kirchenpraktisch engagierte Theologe die Statistiken deutet, dass Daten und Fakten nur im Medium der Interpretation Relevanz bekommen – und diese ist stets abhängig von wissenschaftstheoretischen Kontexten, weltanschaulichen Paradigmen und erkenntnisleitenden Interessen.

Anhand der vorliegenden Daten identifiziert Wölber zunächst ein statistisch abbildbares Problem der katechetischen Praxis seiner Zeit, nämlich „daß der Konfirmandenunterricht der Kirche in erster Linie als Unterricht und nicht als religiöses Erlebnis und auch nicht als religiöse Begegnung empfunden wird“ (173f.). Befragt nach der Beurteilung des KU, zeigen

²² Seitenverweise in Kurzform beziehen sich im aktuellen Abschnitt stets auf WÖLBER 1959.

sich auffällige Parallelen der Antwortmuster zum schulischen RU, die sich noch einmal kontrastieren lassen mit der Einordnung der Konfirmation, die zwar in erster Linie als „ein feierliches, großes, familiäres Erlebnis“ (172) erinnert wird – aber doch auch, oder vielleicht gerade dadurch, biographisch-religiöse Valenz besitzt. Für den KU hingegen zeigt sich, dass er auf einer gänzlich anderen Ebene einsortiert und entsprechend bewertet wird: „die statistischen Parallelen zwischen den Einstellungen zum religiösen Schulunterricht und zum Konfirmandenunterricht sprechen dafür, daß die Frage nach der Kritik am Konfirmandenunterricht nicht vom Unterrichtsthema bzw. von der Tatsache eines gerade religiösen Unterrichts her beantwortet wurde, sondern im Rahmen der allgemeinen Einstellung zu schulischen Vorgängen und zum Unterrichtetwerden. Reagiert wurde nicht auf das Thema Religion, sondern auf das Thema Unterricht“ (172).

Empirisch greifbar lag damit eine Einsicht vor, die wie selbstverständlich der katechetischen Geschichte entsprach und auch vom allgemeinen Eindruck auf der Hand zu liegen schien. Gleichwohl wird sie bedeutsam vor dem Hintergrund des Abgrenzungsgestus zum schulischen RU, der die Reformdiskussion in der Folgezeit zunehmend prägte und nach dessen operativer Realisation zu fragen wäre (vgl. DRESSLER 2001, 137ff.; KLIE 2001, 319ff.). Entscheidend sind jedoch die religionspädagogischen wie theologischen Implikationen, die Wölber im Datenmaterial so erstmals verankern konnte, worin die bleibende Bedeutung seines Beitrags liegt: Wenn nämlich „die Frage Glaube, Religion, Kirche durch die Art ihrer lebensgeschichtlichen Verankerung auf der Linie: Schulung, Lernen empfunden wird“ (172), transportiert die soziale Gestalt der religiösen Einweisung eine kontradiktorische Botschaft zu ihrem intendierten theologischen Gehalt: die Freiheit des Evangeliums und deren soziale Verankerung in der religiösen kirchlichen Praxis (67). Der KU wird damit in der Rezeption zur „Kirchenschule“ (175).

In seiner Interpretation konstatiert Wölber daher als theologisches Problem des Konfirmandenunterrichts „die Anschaulichkeit der Freiheit“ (68f.). Die ansonsten weitgehend parallelen Antwortmuster zu kirchlichem KU und schulischem RU weichen an nämlich einer entscheidenden und daher interessanten Stelle voneinander ab, wenn nämlich der Inhalt der Kritik an beiden Formen erfragt wird: für den RU gilt, „daß im Vordergrund ein Bedürfnis nach Information besteht. [...] Man kritisiert im Wesentlichen einen zu langweiligen, eintönigen, pädagogisch schlechten Unterricht. Bei der Kritik am Konfirmandenunterricht der Kirche tritt nun aber deutlich die Abwehr des Zwangs heraus“ (174). In dieser Hinsicht partizipiert der KU nicht mehr am schulischen Interpretationsrahmen, weil der Schulbesuch bei aller Kritik als etwas Selbstverständliches gesehen wird. „Der Besuch des Konfirmandenunterrichts ist es eigentlich nicht mehr“ (ebd.) und so werden seine Inhalte und Ansprüche stärker als Zumu-

tung und Zwang erlebt. Theologisch gewendet stellt sich genau hier die bekannte Kant'sche Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (KANT 1803, 711). Sie radikalisiert sich nach Wölber im katechetischen Kontext insofern, als das Verhältnis menschlicher Freiheit – und somit Freiwilligkeit – in religiösen Dingen und der Bindung des Glaubens an die Autorität eines göttlichen Gegenübers, der ja durchaus als Zwang interpretierbare Elemente inhärent sind, einerseits theologisch nur in dialektischer Spannung beschrieben werden kann (67f.), andererseits „wird durch den Rückzug der christlichen Botschaft aus öffentlicher Geborgenheit die Anschaulichkeit der Freiheit, das was also ein eben zwangloser selbstverständlicher Vorgang ist, zertrümmert“ (68). Weil sich für nachwachsende Generationen der gelebte und sozial greifbare Freiheitsgewinn, den das Christentum für sich verbuchen möchte, in einer sich säkularisierenden Gesellschaft zunehmend weniger mit anschaulicher Praxis verbindet, stellt sich religionspädagogisch einerseits die Schwierigkeit, die dialektische Spannung von Glaube und Freiheit in seiner biographischen Relevanz zu vermitteln; durch die empfundene Kopplung des KU mit dem Schulsystem potenziert sich das Sachproblem zu einem Formproblem: Der Unterricht soll christliche Freiheit vermitteln, Unterrichtete interpretieren Freiheit im Sinne von Freiwilligkeit und begegnen der Religion im KU im Modus des Zwangs. „Die erste Begegnung mit der Kirche vollzieht sich durch diesen dunklen Tunnel“ (67). Aufgrund dieser Verbindung „muß man paradoxerweise [...] von einem entscheidenden religiösen Mangel des KU sprechen. Der Mangel entsteht letzten Endes angesichts der Freiheit des religiösen Grunderlebnisses. ‚Religion‘ bedeutet eine nicht recht motivierte Ergänzung des Unterrichtetwerdens“ (175). In der Konsequenz fordert Wölber daher eine radikale theologische Neubesinnung über den KU und fragt, welche Formen dem Inhalt angemessen wären, so dass Kirche nicht als „Zwangsanstalt“ (69) und „Religion als Zwang“ (64) schult, sondern die Freiheitsräume des Evangeliums eröffnet, wobei es nicht mit kosmetischen methodischen Verbesserungen getan sei, sondern nur mit dem Ausstieg aus einer sich im beschriebenen Sinn gebärdenden „Unterrichtsvolkskirche“ (ebd.). Sein Fazit: „Das theologische Problem des Konfirmandenunterrichts ist die Anschaulichkeit der Freiheit“ (70). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Wölbers empirisches Material und religionspädagogische Reflexion folgende für den Verlauf der weiteren Diskussion bedeutsame Themenkomplexe eröffnen:

- Die *ritualtheoretische Frage*: Welche Zusammenhänge ergeben sich zwischen KU und K? Welchen Stellenwert haben die unterschiedlichen Erinnerungsmuster und worin besteht ihre jeweilige Dignität?
- Die *Ortsfrage*: Wie verhalten sich die Orte schulischen und kirchlichen religiösen Lernens zueinander und worin unterscheiden sie sich?

- In Luhmannscher Diktion stellte sich damit auch die *Systemfrage*: In welches System ist bzw. wird der KU eingebunden und wie wird er darin funktional – in deskriptiver und normativer Hinsicht?
- Die *Formfrage*: Welchen Modus brauchen religionspädagogische Inszenierung und Kommunikation, damit der Gehalt von Religion anschaulich wird?

2.2.2 Neidhart (1964): „Volkskirche als Voraussetzung des KU“

Bezogen auf die Schweizer Situation, aber wirkungsgeschichtlich doch relevant für den weiteren Verlauf der katechetischen Diskussion im gesamtdeutschen Sprachraum (vgl. HENNING 1998, 417ff.), veröffentlichte NEIDHART 1964 die Studie „Konfirmandenunterricht in der Volkskirche“, die sich erstmals unter Einbeziehung empirischer Kenntnisse ausschließlich mit dem kirchlichen Unterricht befasst. Sein Ziel ist es, „im Unterschied zu vielen Werken der Praktischen Theologie [...] sich nicht mit der historischen Erforschung der kirchlichen Praxis [zu beschäftigen; tk], sondern [...] die mannigfaltige, heute geübte Praxis [zu] erfassen, verstehen und nach theologischen Gesichtspunkten [zu] beurteilen“ (5)²³. Nach heutigen Maßstäben verfährt er dabei kaum nach anerkannten Regeln empirischer Sozialforschung, insofern ist seine Aufnahme in den Forschungsüberblick zu begründen: Die analytische Grundlage seiner Studie lässt sich am ehesten dem qualitativ-empirischen Paradigma zuordnen, da sein grundlegendes Quellenmaterial – und z. T. auch Forschungsanlass (5) – „zahlreiche Gespräche mit Amtsbrüdern über die Arbeit mit Konfirmanden und die gedruckt vorliegenden Katechismen und Leitfäden“ (9) bilden. Es handelt sich sozusagen um frühe Formen der *Expertenbefragung* und *Dokumentenanalyse*. Insofern ist sein Forschungsansatz zumindest um empirische „Erdung“ bemüht,²⁴ wenn auch festzuhalten ist, dass dem empirischen Material in den einzelnen Abschnitten höchst unterschiedlicher Stellenwert zukommt und er seine – nichts desto trotz – angemessenen Analysen und Typologien eben auch aus der Rezeption systematisch-theologischer oder kirchensoziologischer Diskussionsstränge seiner Zeit bezieht, ohne sie im Quellenmaterial zu verankern.²⁵ Ohne dass er selber Rechenschaft darüber ablegt, ist ihm daher am ehesten ein um eigene empirische Analysen und der Rezeption empirischer Erkenntnisse erweitertes phänomenologisches Vorgehen zu bescheinigen. Dass damit nun

²³ Seitenverweise in Kurzform beziehen sich im aktuellen Abschnitt stets auf NEIDHART 1964.

²⁴ Vgl. das Forschungsanliegen der *Grounded Theory*: STRAUSS 1998; STRAUSS/CORBIN 1996.

²⁵ Vgl. exemplarisch die Aufnahme der unterschiedlichen Reflexionsreferenzen in den Analysen zur „theologische[n] Beurteilung der Volkskirche“ (51-65) und dem Befund zur „unsichtbare[n] Grenze zwischen Kirche und Nicht-Kirche“ (84-102).

aber „ein erster, revisionsbedürftiger Versuch“ (5) im Bemühen um eine „realistische Wende“ (HENNING 1998, 417) vorliegt, der die Praxis fokussiert und außertheologisches, durch die Sozialwissenschaften bereitgestelltes Wissen rezipiert,²⁶ machen ihn für die Geschichte der empirischen Erforschung des KU interessant und erklärt die Wirkungsgeschichte.

Sein forschungstheoretisches Verdienst nämlich ist, dass er „Mögliche Ziele des Konfirmandenunterrichts“ (9-26), die er aus dem ihm vorliegenden Material herausarbeitet und idealtypisch drei Konzepten zuordnet („Vermittlung der christlichen Lehre“, „Geistliche Erziehung oder Vermittlung zur Entscheidung“, „Lebenskunde“), nicht lediglich theologisch – also gewissermaßen systemimmanent – beurteilt (27-43),²⁷ sondern in ihrer Verankerung innerhalb einer Volkskirche betrachtet und kritisch überprüft (44-205). In systemtheoretischer Sprache, die Neidhart sich so noch nicht zu eigen machen konnte, ist sie als Subsystem eingebunden in das übergeordnete Religionssystem und Gesamtsystem einer Gesellschaft und erhält ihre funktionale Definition auch über die entsprechenden Wechselwirkungsmechanismen und nicht allein in autopoietischer Deutungshoheit. Diese Einsicht aber hat theologische und operative Konsequenzen für Gestalt und Gestaltung der kirchlichen Handlungsfelder des KU und der K. Indem er die ermittelten Ziele nun mit empirischen Erkenntnissen über die Sozialgestalt der Volkskirche zusammenbringt, entwickelt er einen entsprechenden Gedankengang ausgehend von zwei Grundthesen, die m. E. von bleibender Bedeutung sind:

Die erste These fokussiert die „Volkskirche als Voraussetzung des Konfirmandenunterrichts“ (44ff.), womit die Einsicht einhergeht, dass theologische Norm kirchlichen Lebens und reale Form zwei unter Umständen weit auseinander liegende Pole sind, zwischen denen sich die Kirchenmitglieder in unterschiedlichen Abstufungen einrichten. Er rekurriert dabei im Prinzip auf das Theologumenon von der Kirche als *corpus permixtum* und interpretiert dies – empirisch gewendet und angereichert – als die entscheidende katechetische Arbeitsvoraussetzung: Die kirchlich durchaus disparat sozialisierte Gruppe der zu Konfirmierenden „erinnert den Pfarrer jedenfalls ständig daran, daß sein Unterricht im Raum der Volkskirche

²⁶ Freilich ist – forschungsgeschichtlich interessant – anzumerken, dass noch ein gewisses Zögern hinsichtlich der Bewertung des Stellenwertes der Rezeption soziologischer Daten seitens der Theologie zu beobachten ist und ihr Verhältnis noch weitgehend ungeklärt erscheint (s. etwa 5, 86f., 192).

²⁷ HENNING (1998, 418) ist darin zuzustimmen, dass Neidharts These, nach der „für den Konfirmandenunterricht berechtigt und sinnvoll ist, was der Vermittlung des Rufes in die Nachfolge dient“ (27) als theologisches Kriterium zu unterbestimmt ist und daher keine weitere Aufnahme fand. Seine Kritik an Neidharts typologischem Vorgehen – „es vereinfacht (und konstruiert) Zusammenhänge, die im Einzelfall differenziert und gemischt auftreten“ (HENNING 1998, 418), was dieser im Übrigen einräumt (9f.) – erfolgt allerdings unter Verkenning der methodischen Konstruktion und wissenschaftstheoretischen Funktion von Typologien, denn genau darin liegt ja ihr analytischer und heuristischer, freilich auch begrenzter Wert.

geschieht“ (49). Daraus leitet Neidhart eine doppelte Konsequenz ab: Zum einen hängt der Unterricht nicht allein von gegenstandsbezogenen Überlegungen im engeren Sinne ab, sondern prägt sich sein Stil v. a. durch „Theologische Beurteilungen der Volkskirche“ (51-83) seitens der Unterrichtenden, je nachdem wie sie diese Voraussetzung rezipieren. Man könnte sagen, er lenkt bereits einen Blick auf den professionellen Habitus als entscheidende didaktische Komponente.²⁸ Zum anderen versucht er plausibel zu machen – und das eben ist seinerzeit durchaus eine katechetische Revolution –, dass „Folgerungen überhaupt für Ziel und Didaktik des Konfirmandenunterrichts aus unserer Deutung der Volkskirche zu ziehen sind“ (102). „Der soziologische Befund“ (84-102), bei dem er sich ausführlich auf WÖLBER (1959) und die Emnid-Studie bezieht (s. Kap. 3.3.1), wonach die „Verflechtung von Kirchlichkeit und Gesellschaftsnorm [...] viel komplizierter“ (84) sei, wird damit zum konstitutiven Faktor der Einspielung kirchlicher Tradition aufgewertet. Die Didaktik kann nun eigentlich nicht länger Appendix der Theologie bleiben, sondern muss zum Feld werden, auf dem sich Pädagogik und Theologie auf Augenhöhe begegnen (102-184).

Die zweite These lautet ähnlich, ist aber von ebenso grundsätzlicher Bedeutung: Die „Konfirmation [...] ist eine Veranstaltung der Volkskirche“ (190). Diese, wie schon die vorige, zunächst selbstverständlich anmutende Feststellung hat, systemtheoretisch reflektiert – und genau das unternimmt Neidhart im Prinzip –, bezogen auf den KU didaktische und bezogen auf den Kasus liturgische wie poimenische Konsequenzen, insofern theologische Deutungen im engeren Sinne über die Pfarrerschaft und die, wie er sie nennt, „nichttheologischen Motive“ (190), die über die gleichzeitige Verankerung des Ritus im Gesellschaftssystem hineingespielt werden, aufeinander treffen – und z. T. gegeneinander antreten – und den Kasus faktisch unterschiedlich determinieren: Die Teilnehmer handeln gemeinsam, aber tun nicht dasselbe. Anhand agendarischer Entwürfe belegt er den schon aus der Geschichte der Konfirmation herleitbaren Sachverhalt, dass „nebeneinander verschiedene, teilweise sich widersprechende Auffassungen dieser Feier vertreten“ (184) werden und in Gebrauch sind. Eine eindeutige Funktion der Konfirmation ist theologisch nicht zu ermitteln. Zusätzliche Komplexität ergibt sich nun aufgrund des empirischen Wissens über die Rezeption der Kasualie, die von den Teilnehmern nämlich primär als Familienfeier, Sozial- und Passageritus erlebt wird (190-194): „Das Wesen der Konfirmation wird nicht nur durch die verschiedenen Deutungen der Theologen bestimmt. [...] Deshalb ist das, was die Konfirmanden, deren Eltern und die vielen Kirchenbesucher bei dieser Feier denken, für deren Gesamtbeurteilung ebenso zu beachten wie die theologischen Aussagen“ (190). In der Konsequenz bedeutet das nicht nur eine

²⁸ Vgl. die Untersuchung zum religionspädagogischen Habitus bei Religionslehrern von FEIGE ET AL. 2000.

veränderte Kasualpraxis. Dieser Sachverhalt auch unterrichtlich einzuholen und muss didaktisch bedacht werden, soll die Kommunikation zwischen Unterrichtenden und Unterrichteten nicht aneinander vorbeilaufen – in den bis dato vorliegenden Unterrichtsentwürfen spiegeln sich diese Überlegungen offensichtlich nicht (194-205). Zusammengefasst besteht Neidharts Beitrag für die theoretische Diskussion darin:

- Eine *Typologie möglicher Ziele* des KU anhand vorliegenden Materials aufgestellt und damit deren Eigendynamik jenseits theologischer Normvorgaben markiert zu haben.
- Die *Volkskirche als konstitutive systemische Voraussetzung* von KU und K herausgearbeitet zu haben.
- Die *habituelle Rezeption dieser Rahmenbedingung* als entscheidenden Faktor des Unterrichtsstils zu interpretieren.
- Die „*nichttheologischen Faktoren*“ als faktisch und damit theologisch und didaktisch-liturgisch wirksam herausgestellt zu haben.

2.2.3 *Flemming/Lukatis (1978): „Wesentliche Veränderungen“ und pastorale „Schwierigkeiten“ im KU*

Nachdem Wölber und Neidhart auf unterschiedliche Weise die Interdependenz theologischer und pädagogisch bzw. soziologisch wirksamer Faktoren für den KU und deren katechetische Relevanz herausgearbeitet hatten, erscheint – ein Jahrzehnt nach der inzwischen von WEGENAST (1968) für den RU geforderten „empirischen Wende“ – mit der von FLEMMING/LUKATIS 1978 veröffentlichten „Zwischenbilanz: Konfirmandenunterricht“ erstmals eine gezielte, statistisch valide Untersuchung. Bezogen auf ein 1969 von der *Ev.-luth. Landeskirche Hannover* verabschiedetes Kirchengesetz über den KU, sollte sie gleichsam als Evaluationsstudie²⁹ „eine erste Zwischenbilanz darüber ermöglichen, ob die mit dem Kirchengesetz intendierten Absichten und Möglichkeiten in der Praxis von den Unterrichtenden und den Kirchengemeinden aufgenommen und genutzt worden sind“ (3)³⁰. Mit ihm hatte man, angestoßen durch die inzwischen breit eingesetzte Reformdiskussion, „eine möglichst große Flexibilität sicherstellen“, zu „neuen Formen des Unterrichts [...] aus einer bisher einseitig informierenden und verbalen Ausrichtung herausführen“, ermutigen und die „Bedeutung des Unterrichtenden als exemplarischen Erwachsenen im Lernprozess“, was auch dessen Ergänzung durch „gute Teamarbeit“ einschloss, hervorheben wollen (ebd.). Das Ziel

²⁹ Zum Problem quantitativer Evaluationsforschung s. LEGGE 1984.

³⁰ Seitenverweise in Kurzform beziehen sich im aktuellen Abschnitt stets auf FLEMMING/LUKATIS 1978.

der Untersuchung bestand darin, eine Urteilsbildung aufgrund der Erhebung äußerer Rahmen-
daten und Organisationsformen, konzeptioneller Entscheidungen und Trends sowie der
Wahrnehmung der Unterrichtenden und ihrer Bedürfnisse zu ermöglichen (ebd.). Dazu wur-
den mit einem „standardisierten Erhebungsbogen“, der teilweise „halboffene oder offene Fra-
gen“ beinhaltete, „zwei verschiedene Erhebungseinheiten“ befragt, nämlich zum einen Ge-
meinden und zum anderen Unterrichtende, die nach einem repräsentativen „Stufenauswahl-
verfahren“ in drei verschiedenen Sprengeln der Landeskirche lokalisiert wurden (3f.). Der
Rücklauf war in der Tat so hoch, dass sich ein recht genaues statistisches Bild für den Unter-
suchungsraum erstellen ließ.

Ohne im Rahmen dieses Überblicks allzu sehr ins Detail gehen zu können,³¹ bleibt die
Untersuchung v. a. durch zwei Faktoren relevant: Mit ihr liegt zum einen erstmals eine detail-
lierte statistische Erhebung der konzeptionellen, personellen und organisatorischen Bedingun-
gen des KU selbst vor, nachdem zuvor nur recht allgemeine Daten seiner Rezeption im Kir-
chenvolk empirisch greifbar wurden und die Diskussion hinsichtlich empirischer Bezüge und
präskriptiver Ableitungen zu abstrakt geführt wurde. Zum anderen erhalten die Unterrichten-
den – in den meisten Fällen Pfarrer – als entscheidender Faktor des katechetischen Systems
eine empirische Kontur, die über theologische Standortbestimmungen hinausgeht.

Hinsichtlich der faktischen Rahmenbedingungen und Konzeptionen zeigen sich einer-
seits erwartbare Kontinuitäten, andererseits jedoch auch im Wortsinne „wesentliche Verände-
rungen“ (40). Kaum überraschend etwa war das Ergebnis, dass der KU in 92% der Gemein-
den primär im Gemeindehaus bzw. Gemeinderäumen stattfindet und in der Kirche dagegen
bei nur 7%. Die Erhebung der äußeren Bedingungen in den Gemeinden (Teilnehmerzahlen,
Alter, Anzahl der Unterrichtenden u. ä.) zeigen insgesamt „keine wesentlichen Auffälligkei-
ten“, lediglich – auf der Folie des Kirchengesetzes zu lesen – eine geringe Bereitschaft, Ord-
nungen für den Unterricht auf Gemeindeebene zu erstellen und eine eher zögerliche Umset-
zung von Teamstrukturen (6-9). Kontrastreicher wird das Bild aufgrund der Angaben seitens
der Unterrichtenden: Hinsichtlich der Organisation des Unterrichts haben seinerzeit neue
Formen wie Freizeiten, Praktika, Exkursionen inzwischen breiteren Einzug gehalten – Frei-
zeiten gehören bei etwa 1/3 der Befragten zum Repertoire –, wobei sich speziell zwischen

³¹ Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt unter folgenden Überschriften (die hier wiedergegeben sind, weil die
Publikation schwer zu greifen ist und z. T. Maßstäbe für nachfolgende Untersuchungen gesetzt hat): Konfirman-
denzahlen, Alter der Konfirmanden, Unterrichtende, Räume für den Konfirmandenunterricht, Unterrichtsord-
nung, Organisation des Konfirmandenunterrichts, Unterrichtsmittel und Unterrichtsformen, Unterrichtsinhalte,
Unterrichtsziele, Zusammenhänge zwischen Zielen, Inhalten und Methoden des Konfirmandenunterrichts, Got-
tesdienst und Abendmahl im KU, Konfirmation, Elternarbeit, Perspektiven und Trends.

dieser Trias eine enge Korrelation ergab (9-11). Markant ist der Befund über die Verwendung der Unterrichtsmittel und Unterrichtsformen: „Immer dort, wo die traditionellen Unterrichtsmittel Bibel, Gesangbuch und kl. Katechismus verwendet werden, treten Unterrichtsformen und -mittel, die die Selbsttätigkeit und Mitverantwortung der Konfirmanden für den Lernprozeß fördern, gegenüber Information und Diskussion (verbale, kognitive Arbeitsverfahren) zurück. Hier zeigt sich, daß es bisher nicht ausreichend gelungen ist, den Unterrichtenden die Verwendung der traditionellen Lehrmittel für einen didaktisch und methodisch ansprechenden Unterricht zu erschließen“ (15). Anhand der Angaben zu Unterrichtszielen und der Ermittlung korrelativer Zusammenhänge zwischen Zielen, Inhalten und Methoden wird eine Typologie von Unterrichtsstilen aufgestellt, deren Parallelen und Differenzen zu Neidharts aus schriftlichen Entwürfen ermittelten interessant sind: Unterschieden werden der „katechetische‘ Typ A“, der „pädagogisch-kirchenreformerische‘ Typ B“ und, das ist eine neue Spezies, der „kritisch-emanzipatorische‘ Typ C“ – das Zeitkolorit wird ablesbar (18-23). Deutlich wird jedenfalls in den hier zugrunde gelegten wie auch in weiteren Angaben, dass neben weiterhin bestehenden traditionellen theologischen Zuschreibungen an K und KU auch lebensweltlich und subjektorientierte Faktoren intentional bedeutsam werden (15ff., 18ff., 25ff.). Veränderungen im KU werden damit greifbar.

Am deutlichsten bilden die sich jedoch in der Person des Unterrichtenden ab, deren mögliche professionelle Disposition und unterrichtliche Funktion einerseits als Ertrag der Fragen nach Formen, Inhalten und Zielen ablesbar werden und in der genannten Typologie ihren Niederschlag findet, der die Untersuchung jedoch noch einen eigenen Fragekomplex widmet, indem sie „Perspektiven und Trends“ der professionelle Akteure erfragt (33-40): Hier zeigt sich, dass die Aufgabe der Gestaltung des KU, neben empfundener pädagogischer und didaktischer Defizite, v. a. auch aufgrund veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen als zunehmend komplex und mit „nicht unerhebliche[n] Schwierigkeiten“ (40) verbunden erlebt wird: „Die Anforderungen an die Unterrichtenden im KU haben zugenommen“ (ebd.). Das drückt sich u. a. darin aus, dass „50% der Befragten eine Verpflichtung zum KU [...] ablehnen“, andererseits „fast drei Viertel aller Unterrichtenden gern mehr Zeit [...] aufwenden“ würden, obwohl der durchschnittliche Anteil bei immerhin 20-30% des Gesamtarbeitsaufwands liegt, was darauf schließen lässt, dass „sich gegenüber dem herkömmlichen Berufsbild des Pastors eine Veränderung an[deutet], die den pädagogischen Aufgaben ein größeres Gewicht beimisst“ (ebd.).

Angesichts der Befunde kommen Flemming/Lukatis zu dem Schluss, dass eine „weitere Entwicklung und Förderung auf mehreren Ebenen vorangetrieben werden“ müsse: Neben der Bereitstellung materialer und personaler Ressourcen solle „die Entwicklung personaler

Bezüge“ über das Konzept des „exemplarischen Erwachsenen“ ausgebaut werden, es bedürfe zudem den Einsichten entsprechende „Veränderungen in der Aus- und Fortbildung“, schließlich „müßte langfristig ein verändertes Gemeindeverständnis entwickelt werden, das von einem engen Zusammenhang zwischen Lernen, Lehren und Erleben als einem Grundprinzip von Verkündigung und Gemeindeorganisation ausgeht“ (41).³² Festzuhalten bleibt als forschungsgeschichtliches Fazit:

- Flemming/Lukatis legen *erstmalig statistische Angaben zu Formen, Inhalten und pastoraler Rezeption* des KU vor.
- Es zeigt sich eine *Diskrepanz* zwischen der Verwendung traditioneller Lehrmittel und der Förderung zu selbsttätigem Engagement.
- Die *Unterrichtenden erhalten als Unterrichtsfaktor empirische Kontur* und es zeigt sich, dass der KU Veränderungen unterliegt, die als Komplexitätszumutungen empfunden werden und vor Gestaltungsschwierigkeiten stellen.

2.2.4 Lowtzow/Kremer (1980): Ein Versuch, „gruppensdynamischen Unterricht“ empirisch zu „fundieren“.

Aus Vollständigkeitserwägungen und weil, zumindest publizistisch greifbar, erstmalig gezielt Urteile Unterrichteter Gegenstand einer Befragung sind, sei in vorliegendem Überblick eine empirische Untersuchung aufgenommen, die LOWTZOW/KREMER 1980 im Rahmen einer Veröffentlichung über „Neue Formen des Kirchlichen Unterrichts“, die primär ein Konzept zu „schülerzentriertem Unterricht unter Verwendung gruppensdynamischer Arbeitsformen“ (9)³³ im KU vorstellt, mitteilen. Die zentrale Grundthese ist dabei, dass eben jene Arbeitsformen „Christentum *im Vollzug* der Konfirmandenstunde“ (16) praktizieren lassen, dessen zentralen Bezugspunkt sie im „Angenommensein von Gott“ (15) lokalisieren. Aus diesem Theologumenon leiten sie die didaktische Norm ab, „die jungen Menschen in den Vollzug des Glaubens hineinzunehmen“ (16) und diese Dimension unterrichtlich erfahrbar werden zu lassen. Vorwegschickend legen sie allerdings Wert auf die Feststellung, dass „der hier dargestellte Unterricht nicht an eine bestimmte Theologie gebunden ist, sondern sich in verschiedenartige theologische Konzepte integrieren lässt“ (9).

³² Vgl. Titel und Inhalt der kirchlichen Denkschrift zur Gemeindepädagogik „Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen“ (EKD 1982).

³³ Seitenverweise in Kurzform beziehen sich im aktuellen Abschnitt stets auf LOWTZOW/KREMER 1980.

Die „empirische Untersuchung“ (91ff.) begegnet im Aufbau der Publikation, nachdem zuvor „Theoretische Überlegungen“ (11-33) und eine praxisorientierte „Darstellung des Unterrichts“ inklusive instruktiver Beispiele aus Gedächtnisprotokollen und Tonbandniederschriften erfolgten (34-90).³⁴ Sie soll Aussagen darüber zulassen, „ob sich der subjektive Eindruck der Günstigkeit des gruppodynamischen Unterrichts mit Hilfe empirischer Methoden fundieren läßt“ (92). Das empirische Endergebnis scheint jedenfalls die Hypothese zu bestätigen und so fassen die Autoren zusammen: „Insgesamt erweist sich der gruppodynamische Unterricht in seinen Effekten als am günstigsten. Dies gilt hinsichtlich der Zufriedenheit der Konfirmanden, der Wahrnehmung des Pastors als personenzentriert sowie ihren Einstellungen gegenüber Kirche und Christentum. Diese Unterrichtsform kann in hohem Maße als konfirmandenzentriert bezeichnet werden“ (112). Zahlreiche methodische und publizistische Mängel lassen diese Feststellung wie die Untersuchung insgesamt, die sich formal zwar den Gepflogenheiten statistischer Veröffentlichungen rhetorisch anlehnt, jedoch in einem höchst fragwürdigen Licht erscheinen:

Zunächst einmal sind schon die methodische Anlage und Durchführung der Untersuchung aus der Darstellung nur mühsam und unvollständig zu erschließen. Immerhin ist zu erfahren, dass „die Untersuchung [...] in sieben Gemeinden im Westen Hamburgs und westlichen Vororten 1975 und 1977 durchgeführt [wurde]. Pro Gemeinde haben zwischen 9 und 67 Konfirmanden die Fragebogen ausgefüllt“ (92). Eingesetzt wurden dabei mehrere, thematisch abgegrenzte Fragebögen, deren theoretischer Hintergrund sowie die Fragen selbst sich leider nicht dokumentiert finden.³⁵

Ein stärkeres Defizit ist jedoch, dass die statistische Grundlage der Ergebnisse und deren methodische Ermittlung innerhalb der Daten an keiner Stelle genannt werden, so dass sich lediglich Rückschlüsse anstellen lassen. Die Vf. teilen mit: „Die Einzelergebnisse der Fragebögen können hier aus Platzgründen nicht ausführlich dargestellt werden. Wir teilen sie jedoch auf Wunsch gern mit“ (95). Das ist insofern bedauerlich, als etwa eine „Zusammenfassende Tabelle der Ergebnisse“ eine „Rangreihe der Günstigkeit“ (94) aufstellt, ohne dass ersichtlich wäre, wie sich die Kriterien im Einzelnen zusammensetzen. Ähnliches gilt für eine weitere Tabelle, die die untersuchten Gruppen hinsichtlich ihrer Konfirmandenzentriertheit ordnet

³⁴ Jene illustrieren, welche Authentizitätszutmungen und -fallen, die didaktisch höchst fragwürdig sind, ein Unterricht auf dieser Grundlage mitbringen kann, die eben – entgegen aller Beteuerung (91) – ideologisch wie theologisch nicht neutral sind (vgl. 11-49).

³⁵ Lediglich die Fragebögen zur „Zufriedenheit“ weisen eine theoretische Referenz auf (93: TAUSCH/TAUSCH 1979). Problematisch ist jedoch ihre Übernahme aus dem gesprächspsychotherapeutischen Bereich, ohne Reflexion der Differenz einer in diesem Kontext vorgenommenen (Selbst-)Evaluation und statistischer Methodik.

(100). Die Ergebnisse werden durchgängig im Modus deutlich wertender Interpretation mitgeteilt, ohne dass die deskriptive Grundlage ersichtlich wäre.

Darin besteht denn auch das Hauptmanko der Untersuchung, der eine unreflektierte Verschränkung empirischer und normativer Aussagen zu bescheinigen ist. Beispielsweise wurden „auch zwei Fragen zum Ausmaß der Lenkung und Dirigierung im Unterricht gestellt“, wobei es sich „um eine wenig förderliche Dimension“ handele (98). Sieht man von einer möglichen bereits präfigurativen Formulierung der Fragestellung ab, lässt sich diese Wertung entweder a priori nur auf Grund eines angelegten Normensystems vornehmen oder wäre eben empirisch erst zu ermitteln. Ähnlich verhält es sich mit der methodischen Prämisse, dass das „Ausmaß der Übereinstimmung zwischen Pfarrerselbstwahrnehmung und Pfarrersfremdwahrnehmung [...] ein [valides; tk] Maß für die Wahrnehmungsfähigkeit und emotionale Offenheit der Pfarrer dar[stellt]“ (ebd.). Wie hier Psychologie und Empirie kurzgeschlossen werden, kommt es auch in der Darstellung der übrigen Ergebnisse permanent zu unzulässigen Referenzüberschreitungen. Ihren Höhepunkt erfahren sie in der Herstellung methodisch nicht nachvollziehbarer korrelativer, gar kausaler Zusammenhänge zwischen spezifischen gruppendynamischen Werten, der Personenzentriertheit des Unterrichts und der Zufriedenheit der Teilnehmenden (102f. u. 111ff.). Wenn so in dieser „vergleichenden empirischen Untersuchung [...] die Wirksamkeit verschiedener Formen von Konfirmandenunterricht überprüft“ (112) und zugunsten des vorgestellten ausgewertet wurde, ist ihr leider nicht nur der „Anspruch auf Repräsentativität“, wie zugestanden wird (92), abzusprechen, sondern v. a. auch jegliche wissenschaftliche Validität. Interessant ist sie daher primär unter historischen Gesichtspunkten, erkenntnistheoretisch trägt sie nichts zur empirischen Theoriegewinnung bzgl. des KU aus.

2.2.5 Feige (1982): „Basiserfahrung [...] persönlicher Nutzeinschätzung von Kirche“

„Die Erinnerung an die Gestaltung des Konfirmandenunterrichts fällt etwa bei der Hälfte der jungen Erwachsenen tendenziell positiv aus. Das ist bei den heute nicht einfachen allgemeinen Bedingungen für Unterricht ein durchaus achtbares Ergebnis. Denn vor dem Problemhintergrund allgemeiner Schwierigkeiten bei schulischen Lernprozessen ist der Konfirmator aufgefordert, bisher unbedachte Problemeinsichten praxisnah zu skizzieren, geistige und geistliche Erlebnisdimensionen auch für 14-jährige sichtbar zu machen [...] und Fragestellungen an das eigene Ich als dringlich zu gestalten. Deren Verständnis hat oftmals eine Ausbildung der Identität [...] zur Voraussetzung, die fortgeschrittener sein müsste, als sie es häufig ist.“

Aber auch die Richtung der Kritik ist deutlich. Im Konfirmandenunterricht werden verstehbare Konkretionen der abstrakten Normen und Erkenntnisdimensionen von dem Unterrichtenden erwartet, aber häufig vermisst. Dieser wird gleichzeitig als einer erlebt, der mit geistiger und vor allem geistlicher Autorität versehen ist und auf den dringlichen Anspruch seiner pastoralen Appelle pocht und zwar unter Rückbezug auf jene Größe, die man offensichtlich zu glauben hat: Gott. Wer da im Konfirmandenunterricht mit ‚Sprüchen handelt‘, die ja durchaus das Ergebnis glaubender Einsicht sein mögen, sich aber nicht als Verständnisschlüssel zu deren Eröffnung eignen, definiert sehr massiv mit an der Fundierung der [...] tendenziell negativ ausfallenden Nutzeinschätzung von Kirche bei den Konfirmanden – auch wenn diese sich (gleichwohl) konfirmieren lassen“ (138f.)³⁶.

Das ausführliche Zitat fasst prägnant das sehr vielschichtige Ergebnis der Studie „Erfahrungen mit Kirche“, die FEIGE 1982 veröffentlicht, bezogen auf den KU zusammen: Demnach ist er im Zuge kirchlicher Sozialisation empirisch als gewichtige „Basiserfahrung bei der Formulierung persönlicher Nutzeinschätzung von Kirche“ (13) im weiteren Lebensverlauf auszuweisen. Ähnlich der von Wölber zugrunde gelegten Emnid-Studie von 1958 lag damit erneut eine breit angelegte religions- und kirchensoziologisch orientierte Einstellungsbefragung junger Erwachsener vor. Parallelen zeigen sich auch hinsichtlich des Anlasses: Hintergrund war eine Beauftragung der *Synode der Ev.-luth. Landeskirche in Braunschweig*, die eine Tagung dem Schwerpunktthema „Junge Christen und ihre Kirche“ widmen wollte. Zu diesem Zweck „sollte auch mit sozialwissenschaftlichen Methoden erarbeitetes Wissen über jene Erfahrungen mit Kirche zusammengetragen werden, die Junge Erwachsene mit ihrer Kirche sammeln bzw. bereits gesammelt haben“ (XIII). Methodisch zeichnet sich die Untersuchung besonders durch die innovative systematische Verschränkung – Triangulation³⁷ – unterschiedlicher Zugangsverfahren zur empirisch greifbaren Wirklichkeit aus, indem „drei Ebenen des kommunikativen Kontakts genutzt worden“ (XIV) sind: Neben dem statistisch angelegten *Fragebogenverfahren* (Dokumentation: 349-485), dessen Repräsentativität sich aufgrund ministerialer Restriktionen nur mühsam, aber im Ergebnis doch noch befriedigend herstellen ließ und mit dem eine Stichprobe von 1.725 Jugendlichen im Alter zwischen 16 und 22 Jahren erfasst wird,³⁸ finden das qualitative Verfahren des *Gruppengesprächs* (Dokumentation: 325f. u. 501-605), das mit vier Gruppen, deren „Personenauswahl ein gutes Mo-

³⁶ Seitenverweise in Kurzform beziehen sich im aktuellen Abschnitt stets auf FEIGE 1982.

³⁷ Vgl. zum Problem der Triangulation: LAMNEK 2005, 274-291.

³⁸ Die forschungspraktischen Schwierigkeiten und Lösungsversuche sind instruktiv dokumentiert (349-352), ebenso die Sozialstatistik (424-433).

dell der Sozialstruktur der Stichprobe erreicht“ (325), durchgeführt wurde,³⁹ sowie die psychologisch-statistisch orientierte *Werte-Messung* Eingang, bei der „Junge Erwachsene auf Schlüsselwörter unseres normativ-ethischen Lebens spontan und emotional reagieren“ (XIV) sollten und deren Reaktion hinsichtlich Antwortrichtung und Zeitdauer bei 205 Probanden ausgewertet wurde (Dokumentation: 180-197 u. 487-500). Beabsichtigt ist mit diesem ambitionierten Forschungsdesign einerseits, die Ergebnisse der unterschiedlichen Ansätze als „Elemente eines Ensembles“ zu analysieren, um „Dimensionen volkscirchlicher Wirklichkeit dadurch mit Tiefenschärfe und Plastizität“ (XIV) fassen zu können. Andererseits dienen sie als gegenseitige Kontrollinstanzen und erhöhen die Validität der Untersuchung durch den Umstand, dass im Vergleich insgesamt „keine Widersprüche im Datenmaterial zu protokollieren sind. Durch die Dreidimensionalität des kommunikativen Zugriffs wurde es erreicht, einer angemessenen Meinungsbildung methodisch näher zu kommen“ (353).

Feiges thetisch zusammenfassende Beschreibung des empirischen Befunds zur religionssozialisatorischen Funktion und daraus ableitbaren ekklesiologischen Bedeutung des KU als kirchliche „Basiserfahrung [...] persönlicher Nutzeneinschätzung“ (s. o.) lässt sich auf Grundlage der Darstellung der Ergebnisse (bes. 7-48, 137-142, 502-558) in zwei Richtungen konturieren: Zum einen zeichnen sich die mit dem triangulativen Verfahren ermittelten Antworten zur Erinnerung und Beurteilung des KU durch ein ausgesprochen differenziertes Profil aus und gelingt damit ein in der Tat durch „Tiefenschärfe und Plastizität“ (s. o.) ausgezeichneter Einblick auch in die motivationale Lage der Teilnehmer, der über bis dato verfügbares Wissen zum Rezeptionsverhalten hinausführt.⁴⁰ Aufgrund des Fragebogens ergeben sich zunächst quantitative Verteilungen (14), nach denen etwa 46% angeben, dass der KU „im Gro-

³⁹ Zu bemängeln ist, dass den entsprechenden Beiträgen im Rahmen der Ergebnisdarstellung, die von den statistischen Messungen ausgeht, eher illustrativer Charakter zukommt und auf eine gesonderte Darstellung unter qualitativen Gesichtspunkten verzichtet wird (vgl. LOOS/SCHÄFFER 2001). Andererseits ist der forschungspraktische Aufwand zum Nutzen und zur Bearbeitungskapazität in Rechnung zu stellen und erhalten die statistischen Daten im Rahmen der Zielsetzung durchaus ausreichend qualitative Tiefenschärfe (vgl. LAMNEK 2005, a.a.O.).

⁴⁰ Zwar ist einzuwenden, dass mit der Altersverteilung des größten Teils der Stichprobe zwischen 18 und 21 Jahren auch hier noch kein Einblick in die Beteiligungsmotivation der unmittelbar Betroffenen erfolgt (vgl. FÄHNDRICH/TRAUPE 1985, 32f.; ferner KEBLER/DÖHNERT 2002b, 30ff.) und eine sowohl zeitliche als auch reflexive Distanz einzukalkulieren ist. Das ist jedoch, wenn die kirchliche Sozialisation der Jugendlichen insgesamt im Fokus der Untersuchung steht, kein prinzipieller Einwand gegen die Ergebnisse, sondern markiert deren methodischen Zugriff, der bei entsprechendem Interesse durch andere Designs zu ergänzen wäre (Feige selbst reflektiert das Problem; z. B. 16f.), zudem ermöglicht die reflexive Distanz, sowohl entwicklungspsychologisch als auch von den eingebrachten übrigen Erfahrungszusammenhängen her ein anderes Urteilsniveau – wie insbesondere die Gruppengespräche illustrieren.

ßen und Ganzen“ bzw. „sehr viel Spaß“ gemacht habe, 54% ihn dagegen „eher“ bzw. „ausgesprochen langweilig“ empfanden. Bei 18% habe diese Zeit eindeutig zur bestehenden Kirchenmitgliedschaft beigetragen, gegenüber 15%, die sich unsicher sind, und 68% die einen deutlichen Beitrag verneinen. Hinsichtlich der Initiative zum regelmäßigen Besuch ordnen sich 37% diese selbst zu, geben 45% die Eltern als Abweichungen nicht rigoros sanktionierende Kontrollinstanzen an und erinnern sich nur 12% an „strenge Eltern“. Die Atmosphäre empfanden immerhin 51% „entkrampft“ bis „anregend“, 20% dagegen als „mehr oder minder ‚strenge‘“, eine recht hohe Quote von 22% erreicht die diesbezügliche Vergesslichkeit.⁴¹ Konturen bekommen diese für sich genommen recht globalen Aussagen durch Kreuzauswertungen mit Items auch aus anderen thematischen Zusammenhängen und in Verbindung mit dem qualitativen Verfahren. Auch wenn Feige betont, dass eine detaillierte „Erfolgsstudie“ für den KU noch ausstehe (15), lassen sich einige Rückschlüsse darüber anstellen, was den Unterricht interessant und relevant gemacht bzw. gegenteilig beeinflusst hat: Neben dem Einsatz von Erlebnisformen wie Freizeiten und Projekten, der Diskussion aktueller Themen bei durchaus biblischem Bezug und ähnlich erwartbaren Antworten, scheint vor allem „ein sorgfältig bedachter und durchgeführter Konfirmandenunterricht [...] eine dringend *notwendige* Bedingung“ (16) für einen gelingenden Unterricht als Kristallisationspunkt des Methodeneinsatzes zu sein.⁴² Empfundene Defizite lassen sich natürlich auch auf unterschiedliche Interessenschwerpunkte und kognitive wie soziale Faktoren zurückführen, interessant ist jedoch, dass in den Antworten eine tiefere Ebene deutlich wird, die v. a. die Themenaufbereitung und die Person des Unterrichtenden betrifft: vermisst werden primär „verstehbare Konkretionen der zunächst abstrakten Normen und Erkenntnisdimensionen“ (16) und bemängelt wird, dass die Unterrichtenden sich primär „mit geistiger und (vor allem) geistlicher Autorität“ (17) legitimieren. Hinzu kommen Anknüpfungsschwierigkeiten der Jugendlichen an die gemeindliche Kultur generell – Feige resümiert: „Eine kognitiv - *aktive* Repräsentanz der Kirchengemeinde ist mehrheitlich nicht gegeben“ (44; vgl. 8-12) –, die sich im Gottesdiensterleben zentrieren: TRAUPE (1985, 31f.) systematisiert das in einer Sekundärauswertung der Daten „in sozialpsychologische Aspekte, in liturgische Transferprobleme und in kommunikative Probleme im

⁴¹ Der Befund zusammen mit dem relativ hohen „Spaßfaktor“ von 46% ist vor der Folie allgemeiner Unterrichtsverlegenheiten und der Herausforderung des KU als einer nicht homogenen, im wöchentlichen Abstand agierenden Lerngruppe ein durchaus beeindruckendes Ergebnis (a.a.O., 14f.).

⁴² Es repliziert sich eine Einsicht, die HILD (1974, 154) formulierte und Feige ausdrücklich rezipiert (13 u. 15): „Seine informative Funktion scheint der Unterricht für eine Mehrheit erfüllt zu haben. Das Ziel des Unterrichts, die uneingeschränkte, verstehende und persönlich übernommene Zugehörigkeit zur Kirche wird nur sehr bedingt erreicht.“ Wobei dieses Ziel religionspädagogisch durchaus zu diskutieren wäre.

Zusammenhang mit der Predigt.“ Bringt man das zusammen mit dem Befund, dass sich 49,9% nach der Konfirmation nicht mehr zu Kirchgängern erklären und lediglich 14,2% „versuchen, auch außerhalb der Festtage den Gottesdienst zu besuchen“ (8), kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass auch der Gottesdienst in dieser Zeit etwas lehrt (und anschließend die Kirche leert) und fühlt sich an Wölbers „Religion als Zwang“ erinnert (vgl. 21f. u. 44f.).

Vor diesem Hintergrund zeichnet sich in der Summe der Befunde nun zweitens das *normativ bedeutsame Fazit* der Untersuchung bezogen auf den KU ab: „Der Konfirmandenunterricht muß sich selbst legitimieren, plausibel machen. Gelingt es, so hilft das besonders, eine emotional und kognitiv stabile Mitgliedschaftsbereitschaft zu fundamentieren“ (20) – freilich gilt dann auch das Gegenteil. Die Legitimationsanforderungen ergeben sich einmal aufgrund der deutlich gewordenen differenzierten motivationalen Lage der Teilnehmer und ihrer Beurteilungen, aus denen ja auch bei Negativ-Voten nicht immer prinzipielle Ablehnung spricht, sondern durchaus positive Interessen deutlich werden, mit deren Enttäuschung man sich konfrontiert sieht (vgl. 16ff. u. 502-558). Zum anderen wird deutlich, wie sich die soziale Einbettung des KU und der Kirchenmitgliedschaft in biographische Muster generell verändert hat: Nur 12% erinnern eine rigide Überwachung der Teilnahme durch das Elternhaus und immerhin 37% sehen die Verantwortung rückblickend in eigener Hand. Die sozialen Kontrollmechanismen und Stabilisierungsfaktoren einer „stabilen“ Volkskirche fallen zunehmend aus – wie gegenüber anderen freiwilligen Institutionen auch (19f.). Kreuzauswertungen zeigen, dass „die Abhängigkeit der Bewertung des Konfirmandenunterrichts (als Einflußquelle für den Einstellungs- und Meinungsbildungsprozess bezüglich ‚Glaube und Kirche‘) von den im Konfirmandenunterricht gesammelten Mitgliedschaftserfahrungen [...] unübersehbar [ist]“ (22). Außerhalb des Religionssystems anzusiedelnde soziale Faktoren zeigen „keine signifikanten Differenzierungen in den Antworten“ (20). Erwägt man diese Ergebnisse nun „in ihrem größeren Problemfeld, nämlich dem der Tradierung einer Institution mit ihren Legitimationsproblemen“ (7; vgl. 44ff.), kann man zu dem Ergebnis kommen, dass „sich die Erinnerung und Einschätzung des Konfirmandenunterrichts als Variable von strategischer Bedeutung im kirchlichen Sozialisationsgeschehen“ (46) erweist. Gegenüber einer Indikatorensuche katechetischer und kirchensozialisatorischer Verlegenheiten im gesellschaftlichen Umfeld bedeutet das eine gewichtige theoretische Reflexionserweiterung und -korrektur.

Feige selbst zieht daraus zwei Konsequenzen: Zum einen sollte sich Kirche bei einem vitalen Interesse an stabileren Mitgliedschaftsverhältnissen um eine stärkere Vernetzung katechetischer Bemühungen und übriger kirchlicher Jugendarbeit im Sinne eines komplementären Modells bemühen (12, 56f). Zum anderen sollte ein reflexiver und strategischer Zusammen-

hang zum schulischen RU hergestellt werden, dessen allgemein hohe Akzeptanz Bedürfnisse und Chancen weiterer religiöser Bildungsarbeit zeige (17, vgl. 24-34). Die hier und in der Studie durchgängig auftauchende Rekrutierungsrhetorik kann man als Motivation kirchlichen und spezifisch religionspädagogischen Handelns sicher diskutieren, andererseits zeigt sich darin das kirchenpolitische Hintergrundinteresse der Studie und ist als Handlungsdimension nicht illegitim. Zusammengefasst ist die Studie m. E. von folgender katechetischer Relevanz:

- Sie zeigt den *Mangel an verstehbarer Konkretion* und die primär *geistlich legitimierte Autorität* des Unterrichtenden als tiefschichtiges Problem.
- Der *negative Lerneffekt von Gemeinde und Gottesdienst* wird deutlich.
- Aufgrund erhöhter subjektiv differenzierter Interessenlagen und wegbrechender sozialer Stützfaktoren steht der KU vor dem Problem der *Selbstlegitimation*.
- Er erweist sich als *zentrale Basiserfahrung bei der Nutzeinschätzung* von Kirche und entsprechendem Mitgliedschaftsverhalten.

2.2.6 Traupe (1985): „Beteiligungsmotivation“ durch „Beteiligungserfahrungen“ im KU

TRAUPE (1985) gebührt das Verdienst, eine erste nach statistischen Standards verfahrenende und publizierte direkte „Verbraucherbefragung“ (so KEßLER/DÖHNERT 2002b, 31)⁴³ durchgeführt zu haben. Unter dem Titel „Beteiligungserfahrungen und Beteiligungsmotivation am Konfirmandenunterricht“ entsteht ein empirisches Meinungsbild, das erstmals nicht retrospektiven Einschätzungen entstammt oder eine über den betroffenen Personenkreis hinausgehende Stichprobe fokussiert, sondern speziell die Rezeptionserfahrungen aktuell in katechetische Prozesse involvierter Akteure zugrunde legt. Damit ergibt sich eine gewichtige komplementäre Ergänzung zum bis dato vorliegenden Kenntnisstand. Ausgangspunkt seines Forschungsinteresses sind fachtheoretische Überlegungen, wonach die Religionspädagogik ein vitales Interesse an der empirischen Erforschung des KU entwickeln sollte, immerhin habe WEGENAST (1968), auf den er sich explizit bezieht, bereits etliche Jahre zuvor ihre „empirische Wendung“ proklamiert und legitimiert. Im Hinblick auf den KU sei jedoch nach wie vor zu bemängeln, „daß die Menge empirischen Wissens in einem Mißverhältnis zur Vielzahl religionspädagogischer Modellentwürfe steht“ (27)⁴⁴. Das Desiderat empirischer KU-Forschung untermauert er v. a., indem er auf die Ergebnisse der Untersuchung von FEIGE (1982) rekur-

⁴³ Eine spätere, auf eine andere Umfrage bezogene Veröffentlichung Traupes trägt den Titel: Auswertung der KU-„Verbraucherbefragung“, in: Arbeitshilfen KU, Heft 2, Loccum 1991, 7-18.

⁴⁴ Seitenverweise in Kurzform beziehen sich im aktuellen Abschnitt stets auf TRAUPE 1985.

riert und diese ausführlich referiert.⁴⁵ Dort werde deutlich „daß der Religionsunterricht und der Konfirmandenunterricht diejenigen Bereiche sind, in denen junge Erwachsene oder Jugendliche am intensivsten mit der Kirche in Berührung gekommen sind, wodurch sich ihr Urteil über die Kirche bestätigt oder befestigt, in jedem Fall aber [...] gefestigt hat“ (29). Seine eigene Untersuchung knüpft er an Feiges Forderung nach einer „Erfolgsstudie“ bezüglich Themen und Präsentationsstilen“ (FEIGE 1982, 15) an, ohne dass er den Anspruch erhebt, diese Lücke ausreichend schließen zu können (32). Einschränkend ist zu berücksichtigen, dass die Studie im Kontext der Vikarsausbildung am *RPI-Loccum* durchgeführt wurde.

Die leitenden Fragestellungen der Untersuchung verfolgen das Ziel, entscheidende Einflussgrößen „auf die Beteiligungsmotivation“ zu eruieren und den „Einfluß der unterrichtsinternen Größen (Teilnahmeerfahrungen, Unterrichtskonzeption)“ im Vergleich zum „Wirkungseinfluß unterrichtsexterner Größen (Kindergottesdienst, Religionsunterricht, Elternhaus, Peer-group)“ zu evaluieren und entsprechend zu gewichten (33). Innovativ am entwickelten Forschungsdesign ist v. a. die Absicht, „das sonst übliche Auseinanderklaffen von Konfirmanden- und Mitarbeiterbefragung“ zu überwinden und in einen „gemeinsamen Befragungs- und Untersuchungsansatz“ zu integrieren (32f.). Als Messinstrumente wurden daher zwei standardisierte Fragebogen, aufbauend auf „Konfirmandenumfragen der Pastoralsoziologischen Arbeitsstelle Hannovers und der Untersuchung von Flemming/Lukatis“ (33f.) entwickelt. Traupe selbst räumt ein, dass die Repräsentativität nur eingeschränkt anzusetzen sei, da „keine Zufallsstichprobe gezogen werden konnte“ (34), immerhin aber nahmen 505 Konfirmanden und die 11 Unterrichtenden der so erfassten Gruppen, bei denen eine gewisse sozialräumliche Diversität angestrebt wurde, an der Studie teil (33f.). Berücksichtigt man Feiges Feststellung „daß die Erfahrungen im Konfirmandenunterricht bezüglich der üblichen sozialen Differenzierungsmerkmale weitgehend generalisiert werden können“, da sich in den Antworten diesbezüglich „keine signifikanten Differenzierungen“ (FEIGE 1982, 20) zeigten, dürfte eine zumindest tendenzielle Aussagekraft zu vermuten sein. Lobenswert ist die ausführliche Dokumentation der Operationalisierung und Auswertung der Befragung, ergeben sich doch bereits hier entscheidende normative Präkonfigurationen der späteren empirischen Ergebnisse, die immer standortgebundene Betrachtung eines Ausschnitts Welt durch die Brille des Forschers sind (vgl. LAMNEK 2005, 117-142). Bezogen auf Traupes Untersuchung wäre hier kritisch nachzufragen, inwieweit manche Frageformulierung schon eine die Antwort möglicher-

⁴⁵ Wenngleich die Durchführung seiner Untersuchung in den Jahren 1977/78 stattfand (33).

weise stark affizierende (religionspädagogische) Wertung transportiert (vgl. 73ff.)⁴⁶ und seine formale Aufteilung der Fragegruppen, z.B. in kognitive und interpersonale Teilnahmeerfahrung, zusammen mit den Frageformulierungen (35ff.) spätere Ergebnisse, wie z.B. die „Dimensionen der Beteiligungserfahrungen“ (49ff.), in erstaunlicher Übereinstimmung mit vorherigen Annahmen spiegeln. Letzteres ist denn m. E. auch das kritisch anzufragende Hauptproblem, da er sich – im Unterschied zu Feige, der eine primär deskriptive Einstellungsbefragung durchführt – für ein sog. *Hypothesenprüfendes Verfahren* entschieden hat, mit dem also a priori aufgestellte religionspädagogische Prämissen (38f.) evaluiert werden sollen, die dann im Ergebnis zu konzeptionellen Rückschlüssen führen (67ff.). Gegen das Verfahren als solches und erprobtes Instrument empirischer Sozialforschung ist grundsätzlich nichts einzuwenden, nur stellt sich die Frage, ob die Anwendung in diesem Fall angemessen (und nötig) ist. Denn die Ergebnisse lassen in der Tat interessante Korrelationen zwischen Rezeptionserfahrungen und konzeptionellen Entscheidungen erkennen. Über die Hypothesenformulierung handelt er sich jedoch das Kausalitätsproblem ein, das vor dem Hintergrund des kaum vorhandenen empirisch-deskriptiven Wissens bzgl. seiner Fragstellung noch kaum zu eruieren ist.⁴⁷ Zudem scheinen die Fragebögen dann doch zu wenig differenziert, um kausale Zusammenhänge aufstellen zu dürfen.⁴⁸ Nichts desto trotz ist der deskriptive Beitrag seiner Untersuchung hoch anzusetzen. Die Auswertungsverfahren umfassen deskriptive „Häufigkeitszählungen“ und „Faktorenanalysen“ sowie – dem Ansatz entsprechend und in sich mathematisch schlüssig – „hypothesentestende Verfahren“ (39ff.).

Mit diesen Anfragen versehen, besteht der forschungsgeschichtliche Beitrag m. E. in dem Nachweis, dass „die für die Beteiligungsmotivation konstituierenden Wirkungen [...] durch den Unterricht selbst herbeigeführt [werden], durch die Arrangements des Unterrichts, durch den Informationsgehalt und die Relevanz des Stoffes aus der Sicht der Jugendlichen und durch die Personenwahrnehmung des Pastors. [...] Die Binnenwirkungen auf den Spaß am Unterricht sind größer als die externen aus dem Umfeld“ (67). Diese Erkenntnis ist insofern interessant, als bislang der Faktor Unterricht als sozialer Prozess in seiner Wirkung auf die Einstellung Jugendlicher zum Kontext KU und Konfirmation empirisch nicht greifbar und

⁴⁶ Hier begegnet das in der Sozialstatistik bekannte Problem der unterschiedlichen Deutung von Begriffen, „wengleich das sog. Ähnlichkeitskriterium der prinzipiellen Beliebigkeit solcher (Nominal)Definitionen doch Grenzen setzt“ (LAMNEK 2005, 136). Es handelt sich um ein prinzipiell nicht lösbares, allerdings reflexionsbedürftiges Problem bei statistischen Verfahren.

⁴⁷ Das Verfahren ist in der Regel sinnvoll, wenn bereits viel Material vorliegt (vgl. Flick et al. 1995, 16).

⁴⁸ Die Fragebögen finden sich leider nicht dokumentiert, sondern sind in ihrer Anlage nur aus den Hinweisen im Text und den Tabellen zu erschließen.

einkalkuliert wurde. Wenngleich Erfahrungswissen und die theoretisch geführte Fachdebatte diesen Zusammenhang kannten, eröffnet sich doch neu die Fragestellung, wie dieser Faktor operativ, handwerklich einzukalkulieren und umzusetzen wäre.

Traupes Faktorenanalysen können zeigen, dass „unterrichtsexterne Größen“ der vorhergehenden religiösen Sozialisation innerhalb Familie, Peergroup und Kirchengemeinde erwartbar zwar einen Einfluss auf die Bewertung des KU und die Einschätzung der Relevanz religiöser Gehalte und Praktiken haben, wobei interessanterweise ein motivierender Kindergottesdienst vergleichsweise wenig ins Gewicht fällt und sich dementsprechend die Frage stellt, inwiefern kirchliches Handeln die übrigen Sozialisationsinstanzen in ihrem Zusammenhang bedenkt (53-56). Bringt man jedoch die „Personenwahrnehmung des Pfarrers“ (56-62) und die „Beteiligungserfahrungen und weitere Größen“ (62-67) in die Rechnungen ein, zeigt sich, dass insgesamt die „unterrichtsinternen Größen“ die ausschlaggebenden Faktoren sind und die entscheidenden Varianzen in den Beurteilungszusammenhängen erbringen (58f. u. 65ff.). Interessant sind aus meiner Sicht noch zwei Einzelbeobachtungen: Zum einen begegnet die schon aus FEIGES (1982) Untersuchung bekannte Relevanz des erlebten RU für die Beurteilung des KU wieder, zum anderen zeigt sich, nun mit Ergebnissen von FLEMMING/LUKATIS (1978) korrespondierend, dass der Einsatz „traditioneller Lehrmittel“ mit negativen Beurteilungen der Teilnehmer korreliert. Ob damit freilich „als erwiesen gelten kann, dass solch ein Unterricht die positive Wahrnehmung des Unterrichtenden eintrübt und die Teilnahmemotivation am Konfirmandenunterricht dämpft“ (68, Analysen: 58, 63, 65), sei dahingestellt. Hier begegnet das schon bei LOWTZOW/KRÄMER (1980) auftretende Problem des kategorialen, bzw. in diesem Fall naturalistischen Kurzschlusses: Die Korrelation ergibt einerseits nicht, wie „solch ein Unterricht“ automatisch der „katechetischen Unterweisung“ zugerechnet werden kann, denn die Unterrichtsmittel könnten auch in anderen Konzepten eine tragende Rolle spielen; zudem können die Negativwirkungen auf andere Ursachen zurückzuführen sein, als die Mittel selbst, nämlich auf den Modus ihres Einsatzes. Beides aber empirisch kausal aufzuklären ist höchst komplex. Vor allem sagt ein empirisch erhobener Ist-Zustand noch nichts über dessen normatives Soll aus: Aus der Natur einer Sache ergibt sich nicht ohne weiteres deren Kultur. Hier rächt sich offensichtlich das hypothesenprüfende Verfahren, denn es fließen Entscheidungen ein, die empirisch nicht haltbar sind. Dass didaktische Konzepte, Mittel und Methoden unterschiedliche Reflexionsebenen sind und in einem dialektischen Verhältnis zueinander stehen, versteht sich von selbst. Ein kritischer Umgang also mit empirischen Ergebnissen ist insofern wichtig, als die Gefahr besteht, verkappte Normierungen als erwiesene Ergebnisse zu rezipieren (vgl. KEBLER/DÖHNERT 2002b, 31). Als Hypothesen, die weiterer

Prüfung offen stehen, sollte die Forschung sie gleichwohl mitnehmen. So sehe ich Traupes Beitrag v. a. darin:

- Erstmals aktuell *involvierte Akteure* gezielt befragt zu haben.
- Ein *Forschungsdesign* entwickelt zu haben, dass Unterrichtete wie Unterrichtende fokussiert.
- Den KU auf *Erfolgskriterien* hin untersucht zu haben.
- den *Unterricht als entscheidenden Faktor der Beteiligungsmotivation* gegenüber externen Faktoren ausgewiesen zu haben.

2.2.7 Kunstmann (1993): religionspädagogisches Handeln im „Spannungsfeld Kirche/Gemeinde – pluralistische Gesellschaft“ und „alterssignifikante Unterschiede“

Während seines Vikariats in der *Religionspädagogischen Arbeitsstelle (RPA) der Bremischen Evangelischen Kirche* führte KUNSTMANN eine Befragung zum KU unter Unterrichtenden durch, die er 1993 als Dokumentation „Konfirmandenarbeit '93“ veröffentlichte, und die der Vorbereitung einer Fachtagung der Einrichtung dienlich sein sollte (Vorwort, o. S.). Das Ziel der Untersuchung bestand darin, „eine empirische Basis über die derzeitige Praxis des Konfirmandenunterrichts in den Gemeinden der Bremischen Evangelischen Kirche zu erheben, sowie seine Tendenzen, Schwierigkeiten und Chancen für die Zukunft zu benennen“ (1)⁴⁹. Sie sollte als „Reflexionshilfe für die eigene Praxis einerseits, wie für einen Austausch über Inhalte - Ziele - Ideen im Konfirmandenunterricht andererseits“ (ebd.) dienen. Operationalisiert wurde sie mittels eines Fragebogens, der „eine Verschränkung von quantitativen und qualitativen Befragungsmethoden“ leisten sollte, „um gegenüber einem reinen ‚Multiple-Choice-Verfahren‘ offene Antworten zu ermöglichen und damit die persönlichen Anteile der Unterrichtenden in ihrer Tiefenstruktur ein Stück weit formulierbar und dokumentierbar zu machen“ (ebd.). Die Entwicklung des umfangreichen und daher in seiner Anlage und den Ergebnissen forschungsgeschichtlich interessanten Fragebogens erfolgte auf „Basis eigener Praxiserfahrungen, im Austausch mit KollegInnen, sowie in Beratung“ mit zwei weiteren Pastoren, außerdem konnte Kunstmann auf eine Befragung „von Herrn Pastor Peters aus dem Jahre 1972“ zurückgreifen, die im selben Erhebungsraum durchgeführt wurde (ebd.) – allerdings nicht mehr greifbar ist. Die genannte doppelte Stoßrichtung zeigt sich in der Analyse und Darstellung der Ergebnisse, die primär einfache quantitative Verteilungen abgefragter Items,

⁴⁹ Seitenverweise in Kurzform beziehen sich im aktuellen Abschnitt stets auf KUNSTMANN 1993.

andererseits die offenen Antworten thematisch kategorisiert mitteilt. Eine vertiefende statistische Analyse signifikanter Korrelationen sowie qualitativer Antwortmuster war v. a. aus zeitlichen und institutionellen Rahmenbedingungen nicht zu leisten (2), nichtsdestotrotz können die vorliegenden Daten Anhalts- und Vergleichspunkte liefern. Das Ergebnis ist immerhin eine „ausführliche Dokumentation der Antworten“ (ebd.), wobei Kunstmann in Kommentaren „wichtig erscheinende Vernetzungen zwischen bestimmten Fragen und sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen“ sowie den Vergleich mit der „Peters-Umfrage“ einstreut, wenn sich „signifikante Tendenzen der Veränderung ergeben“ (ebd.). So weist er gleichwohl auf zumindest mutmaßliche Zusammenhänge hin, die in anderen Forschungskontexten aufgenommen werden könnten. Die Repräsentanz der Studie ist sicherlich für den Erhebungsbereich gegeben: sie kann sich auf einen Fragebogenrücklauf stützen, der „ca. 52%“ der Unterrichtenden und „ca. 65%“ der Bremer Gemeinden abdeckt (1) – inwieweit sie auf *EKD*-Ebene hochzurechnen wäre, ließe sich nur im Vergleich mit anderen Studien zeigen.

Neben vielen interessanten Einzelbeobachtungen ziehen sich zwei Schwerpunkte durch die unter neun Rubriken dargestellten Fragen und Antworten, die eine Sekundäranalyse u. U. lohnenswert machen: Zum einen war es möglich, „alterssignifikante Unterschiede“ (5) in den Rezeptionserfahrungen und Intentionen der Unterrichtenden festzustellen. Die Unterschiede zeigen sich z. B. darin, dass „mit zunehmendem Alter der KollegInnen die Vorbereitungszeit abnimmt und daß bei ihnen das wöchentliche 1-Stunden-System bevorzugt wird“ (7), dass die Bereitschaft zur „Zusammenarbeit“ mit anderen Kollegen (19ff.) und zur gemeindepädagogischen „Weiterarbeit“ nach der KU-Zeit (25f.) bei den jüngeren Kollegen ausgeprägter ist, sowie darin, dass – z. T. erwartbar – altersgruppenspezifische Unterschiede in der Auswahl der „Lieder“ (42ff.) und der Formulierung von „Zielvorstellungen“ (53ff.) vorgenommen werden, wie auch die Formulierung eines „Proprium“ des KU gegenüber schulischem RU (56ff.) und die Identifikation von „Problemfeldern“ (76f.) unterschiedlich ausfallen. Kunstmann hält fest, dass die „möglichen Gründe [...] multikausal“ (5) sind – eine Ursachenforschung wäre entsprechend komplex und benötigt andere Designs. Jedenfalls ergibt sich, dass der komplexe Zusammenhang von Religion und Generation nicht nur in der Beziehung bzw. Spannung zwischen Unterrichtenden und Unterrichteten zu verorten ist, sondern auch die Unterrichtenden selbst betrifft. Wie in anderen Zusammenhängen zeigt sich auch hier, dass sie keine homogene Gruppe darstellen, sondern sich durch unterschiedliche, professionstheoretisch bedeutsame Voraussetzungen auszeichnen. Die Vielschichtigkeit einer Analyse deutet sich darin an, dass nicht alle signifikanten Unterschiede vordergründig erwartbar oder mit gängigen Generationsmustern zu erklären sind: So zeigt sich beispielsweise die „Pflicht zum Gottesdienstbesuch“ bei „den Altersgruppen zwischen 44-61 Jahren [...] deut-

lich weniger, bei denen zwischen 29-43 Jahren hingegen überdurchschnittlich stark“ (12). Routinebildung, Generationsprägungen, theologische Überzeugungen, ausbildungsbedingte Voraussetzungen u. v. m. dürften ein Ensemble bilden, das, auf seine möglichen generations-spezifischen Konfigurationen der Professionellen zu befragen, ein interessantes Feld wäre.

Zum anderen lassen sich viele Befunde auf den Nenner bringen, mit dem Kunstmann die erhobenen Problemfelder des KU aus Sicht der Unterrichtenden zusammenfasst: Sie „beziehen sich v. a. auf die Lernvoraussetzungen der Konfirmanden und auf das Spannungsfeld Kirche/Gemeinde - pluralistische Gesellschaft“ (75). Demgegenüber spielen „die Frage nach der Zusammenarbeit, der pädagogischen Qualifikation sowie der sprachlichen wie lebensgeschichtlichen Nähe oder Ferne zu den Konfirmanden“ keine „nennenswerte Rolle“, ebenso wenig „Disziplinschwierigkeiten“, „mangelnde Unterrichtsmotivation oder das unzureichende Konzept“ (ebd.). Gespiegelt mit Ergebnissen zum Bedarf an Unterrichtshilfen, zeigt sich dann aber doch, dass zur Bearbeitung der genannten Probleme v. a. beratende, konzeptionelle sowie didaktische und methodische Hilfen gewünscht sind – auf dieser Ebene erscheint die Frage nach der pädagogischen Qualifikation und Ausbildung noch einmal in einem anderen Licht (80f.). Diese auch in anderen Kontexten der Untersuchung erhobenen Problemanzeigen lassen sich insgesamt im Rahmen des schon bei FLEMMING/LUKATIS (1978) deutlich und professionstheoretisch bedeutsam werdenden Befunds interpretieren, nach dem die Anforderungen an die katechetisch Handelnden als offensichtlich gestiegen bzw. komplexer eingestuft werden. Bei grundsätzlicher Bereitschaft, sich darauf einzulassen, wird diesbezüglich jedoch auch deutlich empfundener Mangel und Hilfsbedarf signalisiert. Instruktiv sind hierbei besonders Befunde, die Zusammenhänge der Vermittlung traditioneller kirchlicher Formen mit jugendlicher Lebenswelt betreffen: So zeigt sich etwa, dass „das Thema ‚Gottesdienst‘ [...] eines der problematischsten im Konfirmandenunterricht [ist]“ (15), was an seinen unterschiedlichen Facetten, wie Teilnahmepflicht, Verständnis und Zustimmung seitens der Konfirmanden, deutlich wird. Bei den Inhalten legen die Unterrichtenden nach wie vor Wert auf die Vermittlung biblischer Stoffe und die Verwendung biblischer Texte, wobei sie primär kognitive Erschließungsmuster verwenden (68ff.). Andererseits dokumentiert sich „ein Interesse an einer Fortbildung zu bibeldidaktischen und methodischen Fragen. Offensichtlich wird eine (zu) verbal/kognitiv orientierte Bibelarbeit [...] als unzureichend empfunden“ (71). Was die Einschätzung der Relevanz präsentierter Themen des KU angeht, zeigt sich eine beträchtliche Diskrepanz zwischen den eigenen, sowohl traditionsorientierten als auch gegenwartbezogenen Präferenzen und den Themen, die den Konfirmanden als Prioritäten unterstellt werden (27ff.). Aus Sicht der Unterrichtenden ist es offensichtlich „weitaus unproblematischer, Themenvorstellungen hinsichtlich allgemein-religiöser Lebens- und Sinnfragen sowie hinsichtlich allge-

meinpolitischer Zusammenhänge in Einklang zu bringen, als Themen mit spezifisch christlichen Inhalten bzw. die das Leben – die Frömmigkeit und Praxis der Kirche [...] betreffenden Themen“ (36). In Beziehung auf den schulischen RU „weist [das Ergebnis] auf ein nicht existentes bzw. massiv gestörtes Verhältnis vieler KollegInnen auf einen der wichtigsten Arbeits- und Lebensbereiche ihrer Konfirmanden hin“ (22). Gründe hierfür sind vielfältig, eindeutig ist jedoch, dass kaum Zusammenarbeit stattfindet (21).

Aus der Fülle an Einzelbefunden sei abschließend noch auf folgende gesondert hingewiesen: Die Größe und Gestaltung des Raums wird als Problem und Unterrichtsfaktor empfunden (64 u. 86f.). 85% geben an, der Stunde einen Rahmen zu gestalten (Anfang, Schluss), wobei es auffällig primär um Organisatorisches geht (insges. 72%), gefolgt von religiösen Formen, die eindeutig das Lied dominiert (insges. 44%) – das Gebet liegt bei 26% (primär am Schluss), Bibellesung und Psalm bei 6%, eine Meditation bei 3% – und das individuelle wie soziale Befinden betreffende Formen (Anfangs- bzw. Schlussrunde bei insges. 24%). „Überwiegend ‚häufig‘ verwendeten Medien“ sind: Bibel (72%), Arbeitsblätter (72%) und Konfirmandenmappe (58%), das EG rangiert erst an 22. Stelle (12%) (68f). Aufschlussreich ist schließlich noch eine Frage nach den Stärken des KU: „Die überwiegende Mehrheit [...] benennt Stärken, die sich auf ihre persönliche Identität, v. a. aber auf die persönliche Beziehung zwischen Konfirmanden und Unterrichtenden beziehen (zusammen 80% der Nennungen)“ (79). Gegenüber den genannten pädagogischen Mängeln, scheint mit der pastoralen Identität ein professionsbezogenes Merkmal gegeben zu sein, das weiterer katechetischer Reflexion bedürfte. Als forschungsgeschichtliches Fazit ergibt sich:

- Kunstmann kann *alterssignifikante professionsrelevante Unterschiede* aufzeigen.
- Die katechetischen Bemühungen werden als zunehmendes *Spannungsfeld* in einer pluralistischen Gesellschaft empfunden.
- Besonders die *Vermittlung traditioneller Formen und Gehalte* scheint vor Aporien zu führen.
- Die Frage nach dem *professionstheoretischen Proprium der Unterrichtenden* als religionspädagogische Akteure in diesem Spannungsfeld verdient genauere Betrachtung.

2.2.8 Böhme-Lischewski/Lübking (1995): KU als „unreflektierte Praxis“ und dialektische Berufserfahrung

Mit der Veröffentlichung und Diskussion der Ergebnisse einer Befragung unter westfälischen Pfarrerinnen und Pfarrern zeichnen BÖHME-LISCHEWSKI/LÜBKING (1995) eine umfangreiche

empirische Phänomenologie des KU aus Sicht der professionellen Akteure. Sie ist die für lange Zeit ausführlichste und daher in der einschlägigen Literatur wohl auch am häufigsten zitierte Untersuchung.⁵⁰ Ihren Schwerpunkt setzten sie auf die motivations- und kompetenzbezogene Selbsteinschätzung der Unterrichtenden im Kontext der übrigen pfarramtlichen Handlungsfelder, die sie mit der Formel „Engagement und Ratlosigkeit“ zusammenfassen. Unter diesem Titel finden sich ausführlich referierte und diskutierte Einzelbefunde, wobei die Publikation – darin der Feige-Studie (FEIGE 1982) ähnlich – ergänzende und kritische Beiträge anderer Autoren aus Soziologie, Theologie und Religionspädagogik aufnimmt.

Der Untertitel „Konfirmandenunterricht heute“ plakatiert das programmatische Anliegen: Ausgehend von einem „Erstaunen darüber, daß der Konfirmandenunterricht bisher eher ein Gegenstand mehr oder weniger plausibler Vermutungen gewesen ist, weil eine genauere empirische Bestandsaufnahme dieser wichtigsten kirchlichen Sozialisationsmaßnahme bislang fehlte“ (7)⁵¹, proklamiert Lübking im Eröffnungsbeitrag den „Vorrang“ ebensolcher Bestandsaufnahme „gegenüber einer konzeptionellen Diskussion“ (11). Den Hintergrund bildet eine Auseinandersetzung mit Bizer, der einige Jahre zuvor notiert hatte: „Es ist ein erstaunlicher Umstand, daß kein ‚Traditionsabbruch‘, keine Austrittswelle es bisher vermocht haben, eine konzeptionelle Diskussion über das, was zu unterrichten nötig und darüber, wie es möglich sei, in Gang zu setzen“ (BIZER 1988a, I). Den Affekt und die diagnostische Einschätzung teilend, weist Lübking darauf hin, dass es solche Diskussion „in früheren Jahren durchaus gegeben hat“, dass aber „diskutable KU-Konzeptionen bestenfalls vorausgehender Praxis gefolgt sind“. Das Problem gegenwärtiger Katechese bestehe deshalb vielmehr darin, dass „in kaum einem anderen Bereich der Praktischen Theologie [...] universitäre Theorie und gemeindliche Praxis so weit auseinander[-treten].“ Gerade in konzeptionellem Interesse, bei dem sich Theoriebildung und praktische Bedürfnisse kirchlichen Handelns gegenseitig bedingen, sei daher „zunächst die genauere Erkundung, wie, warum, mit welchem Ziel und unter welchen Bedingungen der Konfirmandenunterricht vor Ort betrieben wird“ das vorrangige Ziel (11).

Gegenstand der Untersuchung sollte somit der „real existierende Konfirmandenunterricht“ sein, mit dem Interesse, dessen „Innenleben [...] etwas genauer auszuleuchten“ (12). Den epistemischen Ausgangspunkt bildeten zwei Fragestellungen, die sich aus der Praxis und katechetischen Fortbildung ergaben: „1) Was hindert Pfarrerinnen und Pfarrer daran, den Konfirmandenunterricht zu geben, den sie eigentlich geben wollen? [...] 2) Wo liegen die

⁵⁰ Dieser Rang wird auf absehbare Zeit übergehen an Ilg et al. 2009 u. nachfolgende Arbeiten (s. Kap. 2.2.12).

⁵¹ Seitenverweise in Kurzform beziehen sich im aktuellen Abschnitt auf BÖHME-LISCHEWSKI/LÜBKING 1995.

konkreten Schwierigkeiten, wenn es darum geht, als sinnvoll erkannte KU-Elemente in die Praxis umzusetzen?“ (12). Mit der Bestandsaufnahme sollten, aus den üblichen „Globalklagen“ herausführend, die „ganz konkreten Schwierigkeiten“ identifiziert und „genauere Ausgangsdaten für eine Verbesserung der Praxis“ gewonnen werden (13). Als Erhebung unter Hauptamtlichen steht die Untersuchung in der Tradition von FLEMMING/LUKATIS (1978) und KUNSTMANN (1993), führt jedoch mit der beschriebenen Zielsetzung und Durchführung der Datenauswertung insofern über jene hinaus, als einerseits das Fragespektrum breiter angelegt ist und man beim Design von den bisherigen Kenntnissen profitieren konnte, v. a. ist jedoch das Erhebungsinteresse stärker analytisch ausgerichtet und an einer Konsequenzen ziehenden Interpretation interessiert, als das bei den Vorgängerstudien der Fall war, die vergleichsweise eher im Deskriptiven verbleiben.⁵² Folgerichtig bedürfen die Ergebnisse und Rückschlüsse einer kritisch-aufmerksamen Auseinandersetzung, dem die veröffentlichungsinterne Diskussion bereits entsprechend Rechnung zu tragen versucht.

Den 1600 angeschriebenen, im KU tätigen Ordinierten der *Evangelischen Kirche von Westfalen* wurden auf 20 Seiten 90 Fragen mit teilweise mehrfach ankreuzbaren Alternativantworten bzw. Sechser-Antwortskalen vorgelegt; evaluiert und versandt wurde der Bogen nach einem vorausgegangen Pre-Test. Es ergab sich ein Rücklauf von 670 termingerecht eingegangen und auswertbaren Bögen, eine angesichts des individuellen Bearbeitungsaufwands positive Rücklaufquote von immerhin 42%, die hinsichtlich ihrer statistischen Verteilung nach Alter, Geschlecht und Geographie „annähernd die Verhältnisse“ des Untersuchungsraumes abbildet (39-44). Dass damit kein „Querschnitt aller Pfarrerinnen und Pfarrer“ im Bereich der *EKD* vorliegt und die Untersuchung insofern nicht „repräsentativ im sozialwissenschaftlichen Sinne ist“ (44), versteht sich. Die statistische Auswertung erfolgte „in verschiedenen Durchgängen“ nach quantifizierenden Verfahren und teilweise Kreuzauswertungen, um Korrelationen zu untersuchen, wobei nicht allen „möglichen und auch denkbaren Fragestellungen“ nachgegangen, sondern in Konzentration auf die Fragestellung vorgegangen wurde (14). Die so gewonnenen Ergebnisse werden in den darstellenden Beiträgen von Lübking (11-38) und Böhme-Lischewski (39-136) ausführlich diskutiert, zueinander und auch zu vorliegenden empirischen Kenntnissen in Beziehung gesetzt und im Hinblick auf die Ausgangsfragestellungen und mögliche Konsequenzen interpretiert. Das Resultat ist eine umfangreiche empirische Phänomenologie des KU der 90er Jahre, die im Rahmen dieses Überblicks nicht umfassend darzustellen ist und noch immer die Lektüre lohnt. Die von Lübking zu immerhin noch

⁵² Auf die genannten Untersuchungen Bezug nehmend, stellt Lübking fest: „insgesamt bleibt die Auswertung beider Befragungen mehr an der Darstellung der gewonnenen Daten orientiert und verzichtet auf eine weitgehende Analyse. Wir haben darum mit unserer Befragung in gewisser Weise Neuland betreten“ (12).

zwanzig wichtigen Ergebnissen zusammengefassten Einblicke (15-32) seien hier unter vier Rubriken systematisierend wiedergegeben, von denen mir zwei forschungsgeschichtlich besonders bedeutsam scheinen.

Zunächst informiert die Untersuchung über das Feld *formaler Bedingungen* und bestätigt bzw. ergänzt das Bild bisheriger Befunde. Eine Auswahl: Noch immer dominiert der Wochenstundenunterricht (98%) mit 12-14-Jährigen,⁵³ der in der Regel 60 Minuten dauert (55%), dabei Abweichungen nach oben bzw. unten kennt (15f.), und primär allein verantwortlich wird (62%), wobei sich die Beteiligung von Mitarbeitern positiv auf Methodik und Motivation auszuwirken scheint (30f.). Die „materielle und räumliche Ausstattung [...] wird [...] als verbesserungsmöglich, aber nicht als problematisch empfunden“ (16). Freizeiten sind inzwischen Standard, wobei sich „zunehmend Probleme in terminlichen Kollisionen mit der Schule und den Urlaubszeiten der Eltern“ ergeben (31). Hier zeigt sich ein auch in anderem Kontext erfragtes neueres Problem des KU: er „muß sich auf geringer werdende zeitliche Spielräume einstellen“ (16). Interessant ist, dass im KU, der ohnehin schon heterogene Gruppen umfasst, „häufiger als vermutet“ behinderte Teilnehmer integriert sind, was freilich nicht problemlos funktioniert (17f.).

Die wahrgenommenen *gesellschaftlich-volkskirchlichen Bedingungen* bestätigen und konkretisieren die schon in den Vorgängeruntersuchungen sich abzeichnenden Probleme, wonach der KU „in einer äußeren Umbruchsituation“ (34) mit entsprechenden professionellen Herausforderungen bzw. Zumutungen zu verorten ist. Das zeigt sich an dem angesprochenen Zeitproblem, es äußert sich beispielsweise auch bei den beobachteten Voraussetzungen auf Seiten der Teilnehmenden: ein kleiner, leicht zunehmender Anteil ist ungetauft (106-112); die „Vorkenntnisse“ und bisherigen „kirchlichen Kontakte“ werden mehrheitlich „als eher schlecht beurteilt“ (113). Besonders augenscheinlich treten Veränderungen jedoch im Kontext der Konfirmandeneltern-Wahrnehmung auf, bei denen die Befragten „das‘ Hauptproblem“ (27f.) des KU identifizieren: Sie werden als distanziert, wenig interessiert und engagiert wahrgenommen sowie als wegbrechende Stütze des Unternehmens KU. Da es sich um eine Einschätzungsbefragung unter Hauptamtlichen handelt, diskutieren die Vf., ob sich darin eine „Sündenbock-Funktion“ zeige, deren Ursache in Wahrheit komplexer ist (ebd.). Einsichtig wird die Vermutung zumindest, rechnet man einen weiteren Befund hinzu: Die Unterrichtenden fühlen sich „im und mit dem Konfirmandenunterricht allein gelassen“ (28). Nicht nur von gesellschaftlicher und besonders elterlicher Seite wird der Rückhalt vermisst, auch seitens der Gemeinde, des Presbyteriums, der Kirchenleitung, der Ausbildung, der Unterrichtsliteratur:

⁵³ Wobei sich zeigt, dass die Pfarrerschaft hinsichtlich möglicher Alterspräferenzen „gespalten“ ist (17).

„Sie fühlen sich alleingelassen mit einem Arbeitsbereich, für den sie nicht ausreichend ausgebildet sind, mit Schwierigkeiten, für die sie nicht verantwortlich sind“ (29).

Damit wird eine der Rubriken berührt, die als forschungsgeschichtliche Leistungen besonders hervorgehoben seien: die *professionsbezogenen, pfarramtlichen Bedingungen* des KU treten gezielter zutage als in bisherigen Untersuchungen. Ausdrücklich erfragt wurde die Motivation der Unterrichtenden im Verhältnis zum Faktor Zeit. Dabei ergibt sich zunächst, dass Unterrichtende „überraschenderweise [...] in ihrer Mehrheit eine hohe Motivation“ (18) von Anfang an für den KU aufbringen,⁵⁴ die Länge der Unterrichtspraxis teilweise sogar mit einer leichten Zunahme einhergeht (19). Beobachtbar ist nun eine Korrelation zwischen Motivationsgrad und Items wie „Vorbereitungszeit“, „Haltung des Presbyteriums“, „unterrichtsinterne Schwierigkeiten“ u. ä. Handlungsbedingungen (44-50). Deutlicher als in anderen Untersuchungen wird, dass und wie die professionelle Motivation nicht nur Produkt subjektiver Disposition ist, sondern in den institutionellen Rahmen des Pfarramts, der Kirche und ihrer Ausbildungspraxis, eingebunden ist. Zu den angesprochenen Gefühlen des Alleingelassenseins und der spürbaren Relevanzabnahme kirchlicher Angebote wie des KU, kommen die übrigen Verpflichtungen und Strukturen des Pfarramts hinzu, die konkret ein Zeit- und Prioritätsproblem begründen: „Der Konfirmandenunterricht hat in der Arbeit der Pfarrfrauen und Pfarrer nicht die Priorität, die sie selbst für notwendig halten“ (20; vgl. 97ff. u. 124ff.). Zudem setzt eine deutliche Mehrheit der Befragten ihre Schwerpunkte auf „Seelsorge“ (78%) und die „Verkündigung des Evangeliums im Gottesdienst und in anderen Gemeindeveranstaltungen“ (71%), erst drittens folgt dann die „Weitergabe des christlichen Glaubens an Kinder und Jugendliche“ (53%) und erst auf vorletztem Platz (vor der Diakonie) begegnet mit „Aufbau und Betreuung von Gruppen“ (34%) ein Bereich, der neben spezifisch pastoral-theologischen auch pädagogische Qualifikationen voraussetzt (124-130). Darin mag sich auch eines der empfundenen institutionell bedingten Hauptprobleme spiegeln: Die Unterrichtenden „fühlen sich für den Konfirmandenunterricht unzureichend ausgebildet“, nur 16% geben an, ihre Ausbildung habe sie befähigt „mit pädagogischen Fragen umzugehen“ (20; vgl. 51f.). Diese und eine Vielzahl weiterer Befunde (gefühlte Überforderung, gefühltes Alleingelassenseins, die Schwierigkeiten didaktischer Entscheidungen) unterstreichen, dass im Unterricht „Seelsorger“, „Verkündiger des Evangeliums“ – eben Pfarrfrauen und Pfarrer – und nicht fachlich geschulte Katecheten vor den Jugendlichen stehen.

⁵⁴ Die Formulierung klingt euphorisch, wenn erklärt wird, dass 48% gern bzw. sehr gern unterrichten, erhellt sich aber bei einem Blick in die Statistik: immerhin weitere 25,7% zeigen noch eine leicht positive Tendenz (250).

Unter einer weiteren hervorzuhebenden Rubrik lassen sich Beobachtungen zu einer *empirischen Phänomenologie der Didaktik des KU* subsumieren, die bis dahin nicht in dieser Dichte vorlagen. Aus vielen Einzelbefunden setzt sich ein interessantes Gesamtbild zusammen, das hier nur ausschnittsweise referiert werden kann: Beispielsweise bilanziert bzw. moniert Lübking: die im KU „gebrauchten Medien entsprechen nicht unbedingt dem auf dem Markt befindlichen Angebot“ (26). Immerhin hat der Einzug des OHP in die Pfarrämter entsprechende Folien zum „wichtigsten Medium“ (52,1%) werden lassen, gefolgt von Texten (50,7%) und Einzeldias (42,2%) (79). Insgesamt dominieren „mediale Kleinformen“ (ebd.) mit der Tendenz zu leicht handhabbaren Medien. Dadurch, dass nach Unterrichtsbüchern (81f.) und dem Einsatz traditioneller Medien (Bibel, EG, Katechismus) gesondert gefragt wurde, lassen sich diesbezüglich keine genauen Verhältnisbestimmungen vornehmen, dennoch dominiert die Bibel das letztgenannte Feld mit dem Mittelwert 5,20 (82ff.). Das Memorieren hat weiterhin seinen festen Platz: „Für die meisten [...] gehört [es; tk] nach wie vor zum Konfirmandenunterricht [gänzliche Ablehnung: unter 1%; tk]. Doch nur eine Minderheit hält es für wichtig oder sehr wichtig [21%; tk]“ (24; vgl. 88ff.). Methodisch lässt sich schließlich insgesamt „eine gewisse Widersprüchlichkeit“ (25) des KU aufweisen: Einerseits „dominiert das gelenkte Unterrichtsgespräch [84%; tk]. Auch anderen eher kognitiven, auf die Unterrichtenden zentrierten Methoden kommt ein größeres Gewicht zu“, andererseits machen die Unterrichtenden eben damit „durchweg weniger gute Erfahrungen“ als mit Methoden, „die die Beteiligung und Kreativität der Jugendlichen erfordern und fördern“ (78). Vergleicht man die eingesetzten Mittel mit den erhobenen Zielen und gewünschten Ergebnissen des Unterrichts – die vor dem Hintergrund der bisherigen Untersuchungen im Bereich des Erwartbaren liegen und hier nicht einzeln aufgeführt werden müssen (vgl. 59ff.) – legt sich der Schluss nahe: „Mittel und Ziele des Konfirmandenunterrichts stimmen tendenziell sehr häufig nicht überein. [...] Es kann bei dem, was man tut, kaum das herauskommen, was man will“ (22). Das gilt unabhängig der theologischen Einfärbung des Unternehmens.

Als besonders diskussionswürdig bzw. -bedürftig erweist sich in diesem Zusammenhang eine ermittelte *Typologie zweier Unterrichtsprofile*.⁵⁵ In der Darstellung Böhme-Lischewskis zeigen sich in der Tat in mehreren Zusammenhängen signifikante Korrelationen zwischen verschiedenen Items wie: Motivation, Alter, methodische, mediale und curriculare Präferenzen (vgl. 49, 57, 59-64, 82-92), die wiederum darauf hinauslaufen, dass sich zwei verschiedene Profilmuster herauszubilden scheinen. Dabei „zeigte sich, daß dem Auswendiglernen der Charakter eines Indikators für die Bewertung anderer Fragestellungen zukommt“

⁵⁵ Das wurde auch wirkungsgeschichtlich so empfunden: vgl. Meyer-Blanck 1995.

(92). Korreliert man die dadurch gefundenen Variablen mit anderen Items und berechnet die entsprechenden Koeffizienten (92ff.) ergeben sich recht einwandfrei zwei Gruppen. Schwierigkeiten ergeben sich m. E. jedoch mit den begrifflichen Um- und Zuschreibungen: Unter den Labeln „Gemeinde und Tradition“ (95) und „eigene und gesellschaftliche Fragen“ (94, Anm. 14) werden beiden Gruppen theologisch-methodische, also religionspädagogische, Konzeptionen zumindest implizit zugeschrieben, ohne dass dies normativ bedacht wird. Außerdem verdanken sie sich korrelativen Zusammenhängen, die nicht unbedingt auf intentionale Strukturen rückschließen lassen (und vom Forschungsdesign entsprechend schärfer hätten erfasst werden müssten): Items wie die Verwendung von Bibel und Gesangbuch, das Auswendiglernenlassen von Traditionsstücken und das Ziel, in die Gemeinde einzuführen, müssen genauso wenig auf ein Desinteresse an Aneignungsaspekten schließen lassen, wie die Verwendung von Folien und Spielen, der Verzicht auf Memorieren oder Gesangbuch und ein Fokus auf gesellschaftliche Fragen als solche auf eine gelungene Auseinandersetzung mit den eigenen Fragen der Konfirmanden schließen lassen! Das Problem von Korrelation und Kausalität, die kategoriale Differenz zwischen empirischen Daten und normativen Aussagen begegnet darin wieder. Damit ist noch nichts gegen die grundsätzliche Sinnhaftigkeit der Profile ausgesagt, nur müsste man sicher deutlicher unterscheiden zwischen einerseits Methoden, Mitteln, theologischen und pädagogischen Intentionen sowie andererseits unterschiedlichen Stilen und Generationen von Unterrichtenden. M. E. könnten die erhobenen Profile auch schlicht auf verschieden geprägte Pfarrergenerationen hindeuten, wenn etwa das Auswendiglernen, die Beheimatung in der Gemeinde u. ä. bis zu einer gewissen Zeit als selbstverständliche Elemente betrachtet wurden und weniger Ergebnis gezielter pädagogischer Reflexionen waren; umgekehrt bringen veränderte äußere Bedingungen andere Stile, Reflexionshorizonte und Themen mit sich. Auf jeden Fall ergibt sich ein interessantes Feld, das differenzierter zu untersuchen wäre.

Insgesamt zeigt die Untersuchung jedenfalls, dass der KU nicht nur „unreflektierte Praxis“ (34) seitens der Theorie ist, sondern auch im pfarramtlichen Alltag als solche anzusehen ist und daher für ein dialektisches Erleben sorgt – eben zwischen „Engagement und Verzweiflung“. Lübking sieht im Fazit die Hauptprobleme des KU als „hausgemacht“ an (35) und verweist auf TRAUPE (1985), der bereits die Relevanz interner Faktoren herausstellte. In der Konsequenz bedeute das die Notwendigkeit einer Verbesserung der Aus- und Fortbildung, die stärkere Ernstnahme von „Lebenssituation“ und „Erfahrungswelt“ Jugendlicher – u. a. auch durch entsprechendes Material, eine didaktische Weichenstellung hin zu der „Frage, ob der Konfirmandenunterricht in Zukunft nicht mehr als ‚Unterricht‘ sein muß“ sowie schließlich ein stärkeres Gewicht auf eine auch weitere Mitarbeiter berücksichtigende, veränderte

Struktur des KU innerhalb der Gemeinde (35f.). Als forschungsgeschichtliches Fazit ist herauszustellen:

- Die Veränderung des KU inmitten einer äußeren *Umbruchssituation* bestätigt sich.
- Das Gefühl neuer *Zumutungen und Überforderungen* bei den Professionellen begegnet noch einmal verstärkt.
- Es zeigt sich die *Eingebundenheit der Katecheten* in institutionelle Vorgaben und Strukturen.
- Die erstaunlich *hohe Motivation* korreliert mit diesen Zusammenhängen.
- Notwendig ist eine differenzierende, auf *professionstheoretische Fragestellungen* zielende Erforschung des KU.
- V. a. zeigt sich die Notwendigkeit eines guten Angebots an *Aus- und Fortbildungsmaßnahmen* angesichts der ambivalenten Praxiserfahrungen.

2.2.9 Döhnert (2000): KU als „Motivgeber für die Konfirmation“ in Auseinandersetzung mit der Jugendweihe.

Im Rahmen einer Studie, die das Spannungsverhältnis von Konfirmation und Jugendweihe aus Sicht Partizipierender in den östlichen Bundesländern zum Thema hat, ergeben sich auch einige interessante Einsichten zum Forschungsthema KU. Unter dem Titel „Jugendweihe zwischen Familie, Politik und Religion“ hat DÖHNERT 2002 „Studien zum Fortbestand der Jugendweihe nach 1989“ in Auseinandersetzung mit der „Konfirmationspraxis der Kirchen“ vorgelegt, wie der Untertitel informiert. Im Kontext eines Fragefokus seiner Untersuchung, nämlich nach dem Proprium und den Gestaltungschancen der „Konfirmation angesichts fortbestehender Jugendweihe“ (449-470)⁵⁶, zieht er einige Verbindungen zum KU bzw. umfassender: zum „konfirmierenden Handeln“ der Kirche (448ff.). Stellt das auch nicht den zentralen Reflexionspunkt seiner Arbeit dar, zieht er dennoch Konsequenzen hinsichtlich der religionspädagogischen kirchlichen Vorbereitungspraxis, die die Aufnahme in den Überblick rechtfertigen und interessant machen.

Doch zunächst zum Forschungsdesign: Die Untersuchung „möchte das Phänomen der fortbestehenden Jugendweihe in den östlichen Bundesländern hinsichtlich ihrer Existenzbedingungen und Funktionen klären helfen“ und „auf diesem Hintergrund auch die Rahmenbedingungen der evangelischen Konfirmation bedenken und Bausteine für eine situationsgerech-

⁵⁶ Seitenverweise in Kurzform beziehen sich im aktuellen Abschnitt stets auf DÖHNERT 2000.

te Praxis der Konfirmation erarbeiten“ (12). Untersuchungsanlass ist ein „fortbestehender Erfolg“ der Jugendweihe im ehemaligen Staatsgebiet der DDR auch nach deren Zusammenbruch, der sie historisch und systemisch eng verbunden war. Damit werfen sich „Fragen nach ihrer Attraktivität und Aktualität“ (11) auf, die auch als Herausforderung für K und KU zu reflektieren sind. In normativer und methodologischer Hinsicht wählt Döhnert einen „multidimensionale[n] Ansatz“, der „politische, familiäre wie auch religiöse Faktoren beachtet“ (12). Das Feld wird zunächst mit einem historisch-phänomenologischen Abschnitt eröffnet, an den sich dann „ein Perspektivenwechsel hin zur empirischen Wirklichkeit von Jugendfeiern“ im Vergleich „mit den Einstellungen von Konfirmandinnen und Konfirmanden sowie von Jugendlichen, die ein privat organisiertes Fest feiern“ (ebd.) anschließt, der von einem zusammenfassend reflektierenden Teil abgerundet wird. Die anvisierte empirische Wirklichkeit erhebt er mittels eines qualitativen Vorgehens auf Grundlage von Leitfadeninterviews, deren Anlage sich aus dem historisch-phänomenologischen Abschnitt ergibt und deren Genese und Grenzen er kritisch diskutiert und dokumentiert (231 ff.). Sein Interpretationsverfahren lehnt sich „in einer Reihe von Schritten an das Interpretationsverfahren der Objektiven Hermeneutik“ an, macht sich jedoch „ihre Standards nicht gänzlich zu eigen“ (239), insofern die dort geforderte methodische Unbekanntheit des Interpreteten mit dem Text forschungspraktisch nicht zu realisieren war. Durch den teilweisen Einsatz von Interpretationsgruppen und die Diskussion „mit Dritten“ wurde jedoch ein Ausgleich gesucht (ebd.). In Übereinstimmung mit dem Ziel des sequenzanalytischen Vorgehens im Rahmen der *Objektiven Hermeneutik* (vgl. WERNET 2000) versucht Döhnert, die „Äußerungen und Bedeutungsinhalte“ der Interviewten „auf ihre Struktur“ hin zu befragen und gedankenexperimentell zu kontrastieren, so dass sich „ein allgemeines Grundmuster“, ein „Sinn, der dem Subjekt nicht in seiner ganzen Tragweite bewusst ist“, eine „objektive Gesetzmäßigkeit“ in den Aussagen greifen lässt (ebd.). Freilich handelt er sich damit das erkenntnistheoretische Problem besagter Methode ein, das darin besteht, die zugrundeliegende Normalitätsfolie des Forschers im Rahmen der gedankenexperimentell eruierten „objektiven Struktur“ abzubilden, ohne sich durch eine möglicherweise variierende Normalität des Falls forschungsrelevant „befremden“ zu lassen.⁵⁷ Sein Sample umfasst insgesamt 35 Interviews: 17 Jugendliche und 7 Elternteile berichten von der Jugendweihe, 6 Jugendliche und 2 Elternteile von der Konfirmation sowie 2 Jugendliche und 1 Elternteil von einem privaten Fest. Die Auswahl erfolgte „im Rahmen des ‚theoretical sampling‘ nach einem Zufallsprinzip“ (237) – ein qualitatives Vorgehen, bei dem nicht statistische Re-

⁵⁷ Vgl. BOHNSACK 2003, 69-90; zum methodischen Begriff der „Befremdung“: HIRSCHAUER/AMANN 1997.

präsentativitätskriterien relevant sind, sondern ein „gesättigtes“ Motivverstehen angestrebt wird.⁵⁸

Für den Kontext KU ist nun die Beobachtung interessant, dass sich anhand der Interviews eine besondere Qualität der K darin zeigt, dass sie sich, anders „als das mehr oder weniger punktuelle Geschehen der Jugendweihe [...] als in einen längeren Prozess eingebettet dar[stellt]. Da sie am Ende des vorangegangenen Konfirmandenunterrichts steht, ergibt sich fast automatisch eine konstitutive Verbindung zum kirchlichen Erziehungshandeln“ (367). Der Befund lässt sich sodann noch einmal dahingehend differenzieren, dass sich neben den „Eltern und ihre[r] Verwurzelung in kirchlicher Tradition [...] die kirchlichen Unterrichtsgruppen selbst als entscheidend“ und damit als „Motivgeber für die Konfirmation“ herausstellen (367). Unter den Befragten zeichnen sich nämlich zwei Gruppen mit spezifischen entscheidenden Sozialisationsinstanzen für die Motivation zur Teilnahme an der K ab: Bei einem Teil der Aussagen liegen „auf den ersten Blick [...] Beispiele geglückter bruchloser Sozialisation vor. Sowohl die Eltern als auch eine eigene positive Gruppenerfahrung [in der Christenlehre; tk] haben zur Teilnahme motiviert“ (368). Bei näherem Hinsehen zeigt sich allerdings, dass dennoch nicht rein traditionelle Motive ausschlaggebend sind, sondern „bis zu einem gewissen Grad eine *Entscheidung* für die Konfirmation“ (ebd.) getroffen, also die konventionelle Vorgabe eigenständig antizipiert wurde. Trotzdem lässt sich davon eine zweite Gruppe abheben, für die „primär der Gruppen- und Unterrichtsprozess von Christenlehre und KU den Ausschlag für die Konfirmation gegeben haben [wird]“, wobei auch hier festzuhalten ist, dass „diese Eltern der Kirche und der Konfirmation wohlwollend gegenüberstehen“ (369) – gleichwohl ergibt sich in den Wertungen der Befragten eine graduelle Differenz. Deutlich wird jedenfalls, dass die „langfristige Verankerung im kirchlichen Unterricht“ (368) bei beiden Gruppen sowie die „funktionierenden“ Sozialisationsmechanismen“, gestützt durch das Elternhaus, wesentliche Motivationsfaktoren bilden, in ihrer individuellen Konfiguration jedoch graduell unterschiedliches Gewicht bekommen. Wie schon bei WÖLBER (1959) und TRAUPE (1985) zeigt sich hier aus qualitativer Perspektive die für den Erlebniszusammenhang KU und K konstitutive Bedeutung des Faktors Unterricht selbst. Freilich ist in Rechnung zu stellen, dass im Kontext des Untersuchungsfeldes auch Erfahrungen aus der sog. Christenlehre, als möglicher vorausgehender gemeindlicher Lernerfahrung, und aus dem RU, der z.T. eng mit kirchlicher Sozialisation verzahnt war, einfließen. Döhnert wertet diese Fälle entsprechend als „mehr oder weniger gelungene Beispiele für das traditionelle Erziehungskonzept der Kirchen“, hinter dem hier das „Konzept des ‚konfirmierenden Handelns‘“ steht: Dessen

⁵⁸ Vgl. STRAUSS/CORBIN 1996, 148ff.

„Stärke [...] liegt idealiter in der Verknüpfung von Familie, Gemeindeleben und religiöser Bildung, in die die Konfirmation eingebettet ist“ (369). Bei einer Interviewpartnerin, deren Eltern „eher in einem distanzierten Verhältnis zur Kirche“ (370) stehen, wird jedoch auch ersichtlich, dass kein Faktor isoliert ausschlaggebend ist, sondern ein Ineinandergreifen mehrerer zu postulieren ist, deren Gewichtung lediglich variiert: „persönlicher Anreiz“, „eigenes Engagement“, „einladende Reaktion der Kirchengemeinde“, „persönliche Ausstrahlung der Lehrenden“, „Unterstützung durch die Eltern und/oder Familie“, „tragfähiges Gemeinschaftserlebnis in der kirchlichen Gruppe“ (ebd.). Döhnert folgert: „Fallen ein oder mehrere dieser Faktoren aus, sind die Chancen gering, dem/der Jugendlichen dauerhaft eine Heimat in der Kirchengemeinde zu bieten“ (ebd.).

Aufgrund seiner Studien zieht Döhnert schließlich einige „Konsequenzen für die Konfirmationspraxis“ (468-470), wobei zu berücksichtigen ist, dass einerseits Ergebnisse hinsichtlich Jugendweihe und privater Familienfeier einfließen, die in vorliegender Darstellung aufgrund des unterschiedlichen Forschungsfokus ausgeblendet wurden. Sodann liegen jene wiederum nicht im Hauptfokus der Arbeit und erheben daher nicht den Anspruch, „die gesamte Arbeit zusammenzufassen“; gleichwohl möchten seine abschließenden Thesen „profiliertere Denkanstöße für eine größere Attraktivität der Konfirmandenarbeit geben“ (468). Sie laufen auf eine selbstbewusste Profilierung und Professionalisierung, auch unter Attraktivitätsgesichtspunkten, des Konfirmationsangebots hinaus und betreffen ebenso die vorgeschaltete Konfirmandenarbeit, die als „inhaltlich profilierte, engagierte und professionelle“ der Jugendweihe begegnen sollte (469): U. a. sollte sie dabei „die vielfältigen Aspekte der Konfirmation in einer integrierenden Perspektive erfassen“, sich „auch als missionarische Chance [...] begreifen“, die mit dem angebotenen *rite de passage* gegeben sei, und sei in „Ergänzung zur Gemeindeebene [...] weiter zu professionalisieren“ (469f.). Eine konkretere religionspädagogische Klärung bleibt allerdings offen. Auffällig ist, dass bei der Formulierung der Thesen deutlich kirchlich-funktionale Perspektiven einfließen, die m. E. um religionspädagogisch-bildungstheoretische Aspekte zu ergänzen wären. Begriffe wie „Beheimatung“, „missionarische Chance“, „Attraktivität“ sind in religionspädagogischen Kontexten sicher normativer Klärung bedürftig. Als Fazit bleibt festzuhalten:

- Deutlich wird der *Stellenwert der kirchlichen Arbeit*, in die der Ritus K eingebunden ist.
- Mit dem qualitativen Verfahren werden bereits *vorliegende Studien im Ergebnis* vertieft.
- Eine *Profilierung und Professionalisierung* der KA legt sich aufgrund qualitativer Einblicke in subjektive Motivationsmuster als religionspädagogisches Desiderat nahe.

2.2.10 Keßler/Döhnert (2002): Jugendliche als „Akteure ihrer eigenen religiösen Biographie“ – KA im Interim.

KEBLER/DÖHNERT (2002b) begreifen die Katechese als Ergebnis ihrer empirischen Untersuchung in einem kulturgeschichtlichen und konzeptionellen Interim und verorten die „Konfirmandenarbeit zwischen Tradition und Herausforderung“ – so der Titel.⁵⁹ Anlass war eine Verwunderung über das „angesichts der Flut an Praxisentwürfen zur Konfirmandenarbeit nur kleine Rinnsal an empirischen Befragungen“, das nach der inzwischen weit zurückliegenden „empirischen Wende“ für dieses Feld kirchenpädagogischer Bemühungen vorliege (29)⁶⁰. Nach einer knappen Sichtung konstatieren sie diesbezüglich „noch erhebliche Forschungsdesiderate“ und fordern insbesondere eine „umfassende repräsentative Untersuchung, die die institutionell-organisatorischen mit den religiös-biographischen Perspektiven sowohl der [...] Verantwortlichen als auch der Teilnehmenden zu verbinden sucht“ (32). Weiterhin seien die „besondere Situation [...] in den neuen Bundesländern“ (Konfessionslosigkeit, Jugendweihe) sowie die „methodisch wünschbare Verbindung von quantitativen mit qualitativen Instrumenten“ noch kaum im Blickfeld der einschlägigen Forschung (ebd.). Damit sind bereits die Interessen ihrer eigenen Untersuchung umrissen, die helfen soll, „einige dieser Forschungslücken zu schließen“ (ebd.).

Das Forschungsdesign steht mit der Auswahl der Erhebungseinheiten in der Tradition der Untersuchungen von LOWTZOW/KREMER (1980) und TRAUPE (1985): Grundlage ist „die bisher selten durchgeführte Befragung von [...] Teilnehmenden und [...] Verantwortlichen“ (32f.). Da die Datenerhebung als Gruppenbefragung im Rahmen studentischer Praktika durchgeführt wurde, richtete sich deren Auswahl allerdings „nicht in erster Linie nach Kriterien strenger statistischer Repräsentativität, sondern [...] pragmatisch nach den Praktikumsorten“ (34). Die Stichprobe umfasst so immerhin 526 Jugendliche und 35 Verantwortliche, die 33 Kirchengemeinden „in mehreren Bundesländern“ (33) repräsentieren, wobei sich eine Gewichtung Richtung Osten (70,2%) und ein großstädtischer Schwerpunkt ergaben (61,2%), der zudem besonders in Berlin zu verorten ist (45,2%) (34). Erhebungsinstrument ist auch hier ein eigens entwickelter und in Pretests evaluierter standardisierter Fragebogen, der in „37 geschlossenen und offenen Fragen“ unter drei Rubriken die „soziodemographischen Daten“ der Jugendlichen, ihre Einstellungen zur „Konfirmandenarbeit“ und „zur Konfirmation und Religion“ erkundet (33). „Zusätzlich wurde von den Verantwortlichen die Darstellung der Kon-

⁵⁹ Daneben gibt es zwei weitere, eher auf die Gemeindepraxis fokussierte Veröffentlichungen: KEBLER 2002; DIES./DÖHNERT 2002a.

⁶⁰ Seitenverweise in Kurzform beziehen sich im aktuellen Abschnitt stets auf KEBLER/DÖHNERT 2002b.

zeption ihrer Konfirmandenarbeit erbeten“ (ebd.). Nicht näher erläutert und dokumentiert finden sich die angewandten Analyseverfahren; der Ergebnisdarstellung ist jedoch zu entnehmen, dass quantifizierende sowie teilweise Kreuzauswertungen vorgenommen wurden, ohne jedoch einen hypothesenprüfenden Ansatz zu verfolgen (vgl. LOWTZOW/KREMER 1980; TRAUPE 1985). Im besonderen Blickpunkt sollten dabei „das regionale und geschlechtstypische Verhalten“ und „der mögliche Anteil von nichtkirchlichen Jugendlichen“ stehen (33). Insgesamt nennen Keßler/Döhnert als Interpretationshorizont leitend die Fragestellung nach möglichen „theologisch-pädagogischen Konsequenzen für eine zeitgemäße Konfirmandenarbeit“ sowie „Schlussfolgerungen für eine Konfirmationstheologie [...], die die religiösen Einstellungen der Jugendlichen mit den offiziellen theologischen Positionen ins Gespräch bringen möchte“. Ziel sei es, „Jugendliche als Expertinnen und Experten in Sachen Konfirmandenarbeit ernst zu nehmen“ (ebd.). Den forschungsgeschichtlichen Beitrag sehe ich vor allem darin, dass mit dem beschriebenen Design ein differenzierteres Motivations- und Rezeptionsprofil der Teilnehmenden fokussiert werden konnte, als sich dies aus bisherigen Studien seriös rekonstruieren ließe. Anders als bei Traupe, dessen Fragebogengestaltung primär a priori erschlossene Beteiligungserfahrungen zu erfassen in der Lage ist (vgl. TRAUPE 1985, 35ff.), scheinen die Fragen in der hier zugrunde gelegten Anlage und Formulierung stärker auf die Genese von Motivationsmustern abzielen und subjektiv-biographisch induzierte Orientierungen auszuleuchten;⁶¹ Traupes Frageformulierungen verbleiben demgegenüber rein auf einer oberflächlichen Bewertungs- und Rezeptionsebene (a.a.O., 73ff.). Auch wenn die Forderung nach dem Einbezug qualitativer Methoden nicht realisiert wurde, zeigt sich doch eine gewisse Nähe zum qualitativen Forschungsethos.⁶² In Auswahl seien einige der Ergebnisse unter systematisierenden Gesichtspunkten dargestellt:

Nicht im Hauptinteresse, aber gleichsam als Nebenprodukt der konzeptionellen Sichtung ergeben sich einige Daten zur „Struktur der Konfirmandenarbeit“ (40f.), die vorweg genannt seien, weil sie doch gewisse Beharrungstendenzen angesichts der im breiten Literaturstrom kolportierten Reformrhetorik veranschaulichen: Demnach zeichnet sich die KA zur Jahrtausendwende weiterhin durch die „traditionell wöchentliche Struktur“ aus (89,2%), gelegentlich um weitere Angebote ergänzt, wohingegen andere Zeitmodelle „kaum relevant sind“. In immerhin 54,8% der Fälle werden „die Hauptamtlichen zusammen mit einem (nicht näher bezeichneten) Team“ erlebt – wobei „Team“ im Einzelfall recht unterschiedliche Konstellationen bezeichnen wird. Selten wird die Arbeit explizit von Ehrenamtlichen getragen (11%),

⁶¹ Da der Fragebogen leider undokumentiert bleibt, lässt er sich nur in Rückschlüssen aus der Veröffentlichung der Ergebnisse rekonstruieren.

⁶² Vgl. die qualitativ verfahrenende Studie von DÖHNERT (2000).

ebenso wenig kommen Gäste vor (11%); ganz „allein in den Händen“ der Hauptamtlichen liegt die KA bei immerhin nur 42,3%. Unterrichtsort ist in der Regel das Gemeindehaus (71,1%), teilweise ein Jugendraum (17,6%), selten die Kirche (11,2%), wobei die Räume, ähnlich der westfälischen Einschätzung, teilweise verbesserungsdürftig erscheinen, insgesamt aber positive oder neutrale Beurteilung finden.

Interessant wird die Untersuchung allerdings durch die Profilierung der Teilnehmer. Dazu werten Keßler/Döhnert zunächst die religionssoziologische Struktur der Stichprobe aus. Es zeigt sich besonders in zwei Zusammenhängen eine auffällige „Heterogenität der Konfirmandengruppen“ (36): So verweisen unterschiedliche Angaben zum Taufzeitpunkt auf unterschiedliche Modi der Auseinandersetzung mit familiär-religiösen Traditionen und induzieren die Gruppen als „von ihrer religiösen Situation her durchmischte Größen“ (35). Das Bild ergänzen unterschiedliche Zustimmungsmuster zu bestimmten Glaubensaussagen, die erlauben, eine Unterteilung der Konfirmanden in „christlich“, „religiös“, „areligiös“ vorzunehmen – wobei die Rubrizierung bewusst in Anführungszeichen gesetzt wird (36). Es bestätige sich so einerseits die Rede vom „Traditionsabbruch“, andererseits werde „das Potential der Konfirmation“ kenntlich (35). Ohne nun Unterschiede in der Binnenstruktur der Gruppenzusammensetzungen nivellieren zu wollen, ergibt die Untersuchung jedoch auch gewisse Homogenitäten: Vor dem Hintergrund der Frage, inwiefern die K als sozialer Passageritus aufzufassen sei, ist auffällig, dass die Mehrheit angibt, sich bereits als Jugendliche zu fühlen (Mittelwert auf der fünfstufigen Skala: 1,9; gegenüber je 3,8 für Kindsein bzw. Erwachsensein; 50f.). Bezogen auf die Praxis des Gebets und einige religiöse Einstellungen zeigen sich die Konfirmanden im Vergleich zu Ergebnissen anderer, allgemeiner Jugendstudien als „Sondergruppe“ (51) auf durchschnittlich höherem Niveau, wobei intern Unterschiede in den religiösen Mustern zu verzeichnen bleiben, die den drei genannten Grundorientierungen entsprechen. Dennoch sehen die Vf. ein religiöses „Expertinnen-/Expertentum“ bestätigt (51f.). Auffällig ist fernerhin der überdurchschnittliche Anteil an Gymnasiasten (58,3%). Ob damit allerdings schon „ein gängiges Säkularisierungstheorem (höherer Bildungsgrad korreliert mit höherer Konfessionslosigkeit) relativiert“ sei (35), ist eine methodisch fragwürdige Ableitung in Verkürzung komplexerer Zusammenhänge.

Im „Motivationsprofil [...] für die Teilnahme an der Konfirmandenarbeit“ (37) ergeben sich zwei Grundmuster: die als „selbstentschieden“ und „familienorientiert“ bezeichnet und in zwei Fragkontexten eruiert werden (38ff.). Dabei zeigt sich eine variierende Faktorendominanz: So geht für 57,6% der entscheidende Teilnahmeimpuls von den Eltern aus und kam bei 40% „durch mich selbst“, den Teilnahmegrund hingegen verorteten 43,7% in der eigenen Entscheidung und nur noch 36,2% allein bei den Eltern. Dieser Befund ließe sich einer-

seits als gewisse Bereitschaft oder Nötigung subjektiver Aneignung des Teilnahmeimpulses interpretieren – um ihn tatsächlich umzusetzen oder durchzuhalten, andererseits war keine Alternativentscheidung gefordert, sondern Mehrfachnennung zulässig, so dass keine einfache Grenzziehung zwischen den Gruppen aufgrund der beiden Fragestellungen möglich wird und in beiden Fällen ein komplexes Motivationsbündel anzusetzen ist (in beiden Gruppen findet sich auch die gegenteilige Orientierung). Dennoch ermöglichen Kreuzauswertungen eine gewisse Profilierung: „Die familienorientierte Einstellung korreliert [...] mit bereits konfirmierten Geschwistern, dem Anschluss an die Tradition und dem Wunsch nach Geschenken. [...] Die selbstentschiedene Einstellung [...] mit inhaltlichen Gründen [...], der biographiebezogenen Aussage, dass die Konfirmation die Voraussetzung zur kirchlichen Trauung schafft und mit der die Konfirmandenarbeit abschließenden Konfirmation“ (39).⁶³ Ungeachtet dessen, besteht für 80,2% der Befragten jedoch ein Teilnahmegrund in der Konfirmationsfeier selbst und erst mit Abstand platzieren sich das Motiv der Voraussetzung zur kirchlichen Trauung (46,6%) und der Taufbestätigung (38,9%) vor weiteren Items. So ist insgesamt der Schluss zulässig, dass die Konfirmandenzeit aus „Sicht der Jugendlichen [...] eine intensive Vorbereitung [ist], die in das sie abrundende Fest mündet“ (ebd.).

Unter der Überschrift „Die inhaltliche Gestaltung“ (42ff.) präsentieren die Vf. Ergebnisse zweier interessanter Vergleiche: Von den Konfirmanden erfragt wurde der „tatsächliche Ablauf“ der Arbeit und der Befund in Beziehung gesetzt zu den konzeptionellen Angaben der Verantwortlichen. Aus Teilnehmersicht „zeichnet sich eine Didaktik ab, die vor allem in Textarbeit, Arbeitsblättern, Kleingruppenarbeit und Geschichten erzählen besteht. Die religiöse Praxis (Gebet und [religiöse] Lieder) hat ihren Platz, wobei das Gebet bei 35,2% nie vorkommt“ (43). Texte und Arbeitsblätter führen das Feld der häufig verwendeten Formen mit 59,1% an, insgesamt spiegelt sich hier der aus Vorgängerstudien bekannte kognitionslastige Befund. Die Verantwortlichen zeichnen nun ein anderes Bild, und der Vergleich „offenbart einige Diskrepanzen“: So geben etwa 71% an, oft aktuelle Fragen zu diskutieren (gegenüber 44,2% im Erleben der Teilnehmer), nur 9,7% verzichten ständig auf das Gebet, 21% erzählen oft Geschichten (gegenüber 42,1%) und 34,4% machen oft Gruppenspiele (gegenüber 23,3%): „In der Tendenz bewerten die Verantwortlichen ihre Konfirmandenarbeit stärker gruppen- und erlebnisorientiert sowie religiöser als die Jugendlichen“ (43).⁶⁴ Die Vf. verzichten jedoch

⁶³ Ferner zeigt sich, „dass ostdeutsche/Ostberliner Jugendliche die Familienorientierung doppelt so oft nennen“, ein „Stadt-Land-Gefälle“ in dieser Frage jedoch nicht auszumachen ist (38f.).

⁶⁴ In den konzeptionellen Skizzen zeigten „ca. 34% eine Orientierung an den Inhalten (Bibel, Katechismus, Glauben, Gemeinde, Kirche), ca. 40% eine Mischung aus diesen Inhalten und der Orientierung an Lebenswelt,

auf eine Diskussion möglicher Ursachen und Kontexte dieser „Diskrepanzen“ und werfen lediglich „Fragen nach der unterschiedlichen Wahrnehmung auf“ (ebd.), ohne ihnen nachzugehen. Das ist insofern bedauerlich, als in der Darstellung die Differenz zwischen tatsächlichem Ablauf und dessen Rezeption aus unterschiedlichen Perspektiven nicht gewürdigt wird. Besonders im Hinblick auf die Zusammenfassung der Ergebnisse und möglicher (konzeptioneller) Konsequenzen (53ff.) wäre hier auch methodisch noch einmal kritisch rückzufragen, auf welcher phänomenologischen Ebene die inhaltsbezogenen Daten zu verorten sind. Rezeption und Realisation sind eben zwei verschiedene Paar Schuhe. Interpretiert man die Daten jedoch als das, was sie zunächst einmal sind: nämlich Rezeptionsprofile, bleiben die Ergebnisse als Indikatoren unterschiedlicher Rollenwahrnehmungsmuster interessant und öffnen die Frage nach Intentions-, Relations- und Interaktionsstrukturen im KU. Hinzu kommt ein zweiter Vergleich der Befunde mit der „Frage nach einer ‚idealen‘ Konfirmandenarbeit“ (44ff.): Unter allen Befragten dominiert dabei eine Form, die eine „Gemeinschafts- und Erlebniskomponente“ realisiert, an zweiter Stelle rangieren „inhaltliche Wünsche nach eigenen Themen und Bibel/Glauben“; „diakonische und Gemeindedimensionen“ sind dagegen „weniger gefragt“ (44). Dieses nicht ganz überraschende Ergebnis differenziert sich noch einmal insofern, als nun in den eingangs erhobenen religiösen Grundmustern unterschiedliche Orientierungen deutlich werden: „zwischen den Teilgruppen der christlichen, religiösen und areligiösen Jugendlichen [treten] Unterschiede auf, die einen abnehmenden Inhaltsbezug, jedoch einen zunehmenden Problem- oder Situationsbezug hervortreten lassen“ (45f.) Damit konturiert sich das Rezeptionsprofil noch einmal schärfer, wobei auch hier methodische und erkenntnislogische Rückfragen zu stellen sind: Die Frage-Items liegen doch auf sehr unterschiedlichen Ebenen. So dürften etwa allgemeine „Projekte, die Spaß machen“, erwartbar eine höhere Bewertung erhalten als eine Konkretion wie „in Stille meditieren“ – hier wäre sicherlich eine differenzierte Anlage informativer gewesen. Auch ist fraglich, wie sich eine Polarität etwa von Inhaltsbezug und Gegenwartsbezug erhebungstechnisch eigentlich fassen und operationalisieren lässt. Ebenso ist im Hinblick auf Konsequenzen gut zu überlegen, was die Befunde genau ausschließen oder nahelegen. Als Aussagen über das Rezeptions- und Intentionsprofil erlauben sie dennoch ein deutlicheres Bild, als bisher empirisch fassbar wurde: So spielt eben die Gemeinschaftskomponente (Spaß, Freizeiten, Kennenlernen, Essen & Trinken) eine offensichtlich größere Rolle, als dies bei TRAUPE (vgl. 1985, 66) erfasst werden konnte. Und auch ist interessant: Bei aller Kritik im Detail ist der Gesamteindruck der Konfirmanden eher posi-

Situation und Gemeinschaft und ca. 11% eine stärkere Betonung der Problem- und Situationsbezogenheit“ (43), wobei der Konnex zur Datenbasis undokumentiert bleibt.

tiv (für 6,5% entspricht die KA „sehr“ ihren Wünschen, bei 43% „ganz gut“, nur 13,8% antworten mit „weniger“ und 3,3% mit „gar nicht“; 44), wobei ein höherer Grad an Zufriedenheit mit einer längeren Konfirmandenzeit korreliert!

Die Vf. zeichnen außerdem ein Profil und einen Vergleich zur „Bedeutung der Konfirmation“ bei Teilnehmenden und Verantwortlichen, das im Ergebnis die Wirksamkeit der schon bei NEIDHART (1964) betonten „nichttheologischen Faktoren“ und entsprechende Wertungsdiskrepanzen zwischen den beiden Gruppen herausstreicht und betonen mit MEYER-BLANCK (1992, 22): „Die Alternative zwischen anthropologisch und theologisch orientiertem Verständnis muss überwunden werden“.⁶⁵

Im Gesamtergebnis verorten Keßler/Döhnert „die gegenwärtige Praxis“ der KA in einem Interim: Ihre „Wirklichkeit [...] ist] in vielem sehr traditionell geprägt. Auf der anderen Seite werden Aspekte erkennbar, die die Praxis von Konfirmandenarbeit und Konfirmation vor neue Herausforderungen stellen“ (53). So bestätigt sich das auch aus anderen Untersuchungen bekannte Umbruchsszenario, freilich mit der erwähnten methodologischen Einschränkung, dass die Untersuchung nicht „die Wirklichkeit“, sondern bestimmte rezeptive Ausschnitte wiedergibt. Der Hinweis scheint mir an dieser Stelle auch im Hinblick auf vorausgegangene Untersuchungen noch einmal wichtig, weil Interpretation und Konsequenz von den Daten unterschieden und kritisch gegengelesen werden müssen und weil in der Erhebung verwendete Begriffe wie „Tradition“ und „Situation“ natürlich ebenso interpretativ erfasst werden müssen (von Beforschten, Forschern und Lesern). Welche komplexe Gemengelage steckt also bereits hinter einem zusammenfassenden Spiegelstrich wie: „Ein großer Teil der Verantwortlichen skizziert einen Unterricht mit Schwerpunkt auf traditionellen Themen wie Bibel, Katechismus, Kirche, ohne situations- und problembezogene Fragestellungen eigens zu thematisieren“? Wie sehen die induzierenden Daten aus und was legt sich daraus nahe?⁶⁶ Nichts desto trotz: in soziologischer und motivational-rezeptiver Hinsicht zeigt sich einerseits die Heterogenität der Gruppen, bei gleichzeitiger Gesamttendenz, „das kirchliche Handeln mit der eigenen Biographie“ (54) zu verknüpfen, andererseits haben es die Unterrichtenden mit einer aufgeschlossenen Gruppe zu tun, die „ein hohes Maß an persönlichem Erlebnis und Beteiligung“ (ebd.) wünscht. Die „Chance der Konfirmandenarbeit“ erblicken die Vf. darin, „diese positiven Gemeinschaftsaspekte mit dem ebenfalls vorhandenen Wunsch [...] zu kombinieren, sich über interessante Themen, über Bibel und Glaube und die eigene Taufe auszutauschen“ (55). Sie schlagen daher vor eine „ganzheitliche, am gemeinschaftlichen Erlebnis

⁶⁵ Weil es nicht im Fokus dieser Arbeit liegt, sei auf eine nähere Darstellung der Ergebnisse verzichtet.

⁶⁶ Zumal in diesem Fall aus den Daten eine Öffnung zur „Situation“ hervorgehen müsste (vgl. Anm.46).

orientierte Arbeit, die Jugendliche in ihrer Lebenssituation wahrnimmt und begleitet und sich nicht einseitig auf Bekenntnis oder Wissensvermittlung fixiert.“ Denn sie selber profilieren sich „als Akteure ihrer eigenen religiösen Biographie“ (ebd.). Insgesamt besteht der Beitrag der Autoren m. E. darin:

- Einen *Vergleich konzeptioneller Angaben mit rezeptiven Orientierungen* unternommen zu haben.
- Ein *Motivations- und Rezeptionsprofil* der Teilnehmenden erstellt zu haben, das eine differenziertere Wahrnehmung erlaubt.
- *Jugendliche als eigenständige Akteure* im „katechetischen Geschäft“ wissenschaftlich ernst zu nehmen.

2.2.11 Fauser et al. (2006): Der „Pflichtcharakter“ des KU im Kontext ev. Jugendarbeit

FAUSER et al. veröffentlichen 2006 die „Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend“. Gleichsam als Nebenprodukt ergeben sich einige Befunde zum KU, die besonders durch den gegebenen Vergleichskontext von Interesse sind. Die breit angelegte und aufwändig durchgeführte Untersuchung wurde am *Institut für Sozialpädagogik der FU Berlin* im Rahmen eines Gesamtprojekts zur „Realität und Reichweite von Jugendverbandsarbeit“ (29-36)⁶⁷ durchgeführt. Mit angestoßen von der *Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (aej)* (8), verbinden sich darin ein universitäres Forschungsvorhaben und ein „Praxisentwicklungsprojekt“ im Sinne einer Überprüfung und Anpassung der verbandlichen Angebotsstruktur: „Die Erforschung eines Jugendverbands aus Sicht der Jugendlichen und die besondere Berücksichtigung der Perspektive der jungen Menschen bei der Praxisentwicklung eines Jugendverbandes – das waren die Ziele dieses Gesamtprojekts“ (29).

Im Hintergrund steht ein theoretischer Ansatz, den die Vf. als „Subjektorientierung“ bezeichnen und von einer institutionsbestimmten oder erziehungsfunktionalen Sicht abgrenzen. Damit verbinden sie auch einen generell theorierelevanten Fortschritt der Jugendverbandsforschung (30): Aufgrund ihrer gesellschaftlich hohen Bedeutung, gebe es entsprechend „eine Fülle von Literatur“, die Funktionen, Zielsetzungen und Konzeptionen der Verbände diskutiere, jedoch sei „der ganz überwiegende Teil der Publikationen normativ-konzeptionell ausgerichtet“ (13). Auch die bisher selten durchgeführte empirische Forschung verbleibe per-

⁶⁷ Seitenverweise in Kurzform beziehen sich im aktuellen Abschnitt stets auf FAUSER et al. 2006.

spektivisch „auf der Seite der pädagogischen Absichten der Veranstalter“, indem die „Beurteilung des Angebots“ erfragt wird oder danach, welche „Angebote sich Jugendliche wünschen“. Unterstellt bleibe damit allerdings, „dass die Programmstruktur, die intendierten Ziele, das Angebot die ‚Hauptsache‘, die ‚Realität‘ der verbandlichen Praxis ausmachen“ (ebd.). Gegenüber der „klassischen Fragestellung“ nach der Effektivität des Angebots sehen sie einen theoretischen und praktischen Erkenntnisgewinn darin, „Jugendliche als Akteure im Verband“ – so der Publikationstitel – wahrzunehmen und zu beschreiben: Sie sind „(Mit-)Produzenten des Geschehens“ und prägen bzw. stellen „die ‚Realität‘ des Jugendverbands ganz entscheidend“ her. Die Ausgangsfragestellung lautet daher: „Was machen die Jugendlichen aus dem Verband?“ (30). Im Forschungsinteresse stehen somit weder „Wirkungsanalyse oder Evaluation“ der bestehenden Arbeit (14) noch eine auf erhobene Bedürfnislagen aufsetzende Konzeptentwicklung (30), sondern die „Motivationsstruktur“ (37) und „das aktive Nutzungsverhalten des Jugendlichen“ (46).

Dem subjektorientierten Ansatz entsprechend, sollte eine Methodologie entwickelt werden, „in der das Verständnis und Selbstverständnis der Jugendlichen zum Ausgangspunkt und zur Konstanten, die angewandten empirischen Verfahren dagegen zu variablen Bestandteilen der Untersuchung werden“ (37). Operationalisiert werden konnte dieses anspruchsvolle Ziel nur durch die *Verschränkung qualitativer und quantitativer Methoden* sowie durch ein mehrstufiges Erhebungs- und Evaluationsverfahren, bei dem die geeigneten Messinstrumente erst entwickelt und angepasst werden mussten (36-75). Die eigentliche „Hauptuntersuchung“ (41ff.) gliedert sich in eine „Reichweitenuntersuchung“, die in einer repräsentativen Stichprobe 3.000 Fragebogeninterviews deutscher Jugendlicher zwischen 10 und 20 Jahren umfasst, sowie die „Repräsentativumfrage“ als „Zentrum der gesamten Untersuchung“ (43), deren Stichprobe einen repräsentativen Ausschnitt von 2.280 Jugendlichen gleichen Alters aufweist, „die angeben, Jugendgruppen zu besuchen oder besucht zu haben, die der Evangelischen Kirche angehören oder von einem evangelischen Jugendverband unterstützt werden“ (ebd.). Der hier gewählte Zugang erfolgt wiederum triangulativ: „mit persönlich-mündlichen Interviews“ als statistischem Erhebungsinstrument einerseits wird ein „halbstrukturierter Fragebogen (offene und geschlossene Fragen, Skalen, Ratings)“ (ebd.) eingesetzt. Die in beiden Untersuchungen verwendeten Interviewbögen beruhen in sprachlicher Gestaltung, Skalierung und Itemauswahl auf Ergebnissen vorangegangener Phasen und umfassen im Sinne der Sozialforschung je ausreichend Items, um durch „Faktorenanalyse“ auf zugrundeliegende „Motivationsdimensionen“ rückschließen zu können. In einer „nachgeschaltete[n] Stufe“ wurden die gewonnenen Ergebnisse und Interpretationen noch einmal qualitativ evaluiert und validiert (44f.). Eine detailliertere Darstellung des Untersuchungsdesigns würde den hier zugemesse-

nen Rahmen sprengen; als insgesamt vorbildlich, auch für die weitere empirische Erforschung des KU, sind jedoch die ausführliche Dokumentation sowie die in erkenntnistheoretischer Hinsicht wertvollen Diskussionen der Prämissen und Geltungskontexte der verwendeten Verfahren und Ergebnisse festzuhalten: Wenn beispielsweise bei der Itemformulierung die Spannung von Meinungs- und Einstellungsebene (40) oder die Benennung von Skalen und Faktoren als „subjektive Entscheidung der Forscher“ (51) problematisiert werden, scheint ein methodologisches Reflexionsniveau durch, das empirische Arbeiten aus dem Bereich der katechetischen Empirie so bisher nicht erreichen. Dort wird in oder zwischen den Zeilen mitunter eine Euphorie lesbar, die Statistiken und rechnerische Genauigkeit mit Wirklichkeit und Objektivität gleichzusetzen scheint.

Vom Forschungsfeld aus gesehen, stand der KU nicht im Untersuchungsinteresse, als Konsequenz des subjektorientierten Ansatzes kam er gleichwohl in den Blick, darin liegt bereits ein erstes interessantes Ergebnis: Aus der Gesamtstichprobe konnte eine Untergruppe von Jugendlichen (8%) gebildet werden, die auf die Frage nach ihrer Partizipation an der Evangelischen Jugend den „Konfirmandenunterricht (KU) als Bezeichnung ihrer Gruppe angeben“ (235f.). Darin zeigt sich einerseits, dass die Rezeptionslogiken der Jugendlichen nicht unbedingt den „Organisationslogiken“ folgen müssen, die hier eine Trennung vornehmen (ebd.). Andererseits ist allerdings gerade deshalb davon auszugehen, dass Repräsentativität und Validität der Ergebnisse dieser Untergruppe nur eingeschränkt gelten, denn das Untersuchungsinstrumentarium erfasst die subjektiven Zuordnungen der Jugendlichen: Erlebt jemand den KU als Teil evangelischer Jugendarbeit und benennt seine Gruppe entsprechend, wurde er erfasst und entsprechendes gilt umgekehrt; andererseits können Jugendliche an der Verbandsarbeit partizipieren, ohne den KU als Teil dessen zu erleben oder zu benennen, entsprechend sind auch hier die Fragebögen und mit ihm die Forscher blind (ebd.). Mit diesen Einschränkungen versehen, zeichnet sich die Gruppe durch drei Charakteristika im Gesamtfeld aus:

Erstens: „Konfis gehen weniger gerne in ihre Gruppe“ (236ff.). Im Vergleich mit den übrigen Befragten bilden sie darin „eine hervorstechende Ausnahme“ (235), dass ihr Mittelwert auf die Frage: „Wie gerne gehst du denn dahin?“ auf einer „Skala von 1 (sehr gern) bis 7 (eigentlich nicht so gern)“ bei 4,4 liegt, im Unterschied zu 6,0 als Durchschnitt beim Rest der Gesamtstichprobe. Zwar liegen sie damit „immer noch über dem theoretischen Mittel, jedoch gab es bei keiner anderen Untergruppe derartig niedrige Werte“ (236). Antworten auf teilweise offene Fragestellungen, die gruppenbezogene Teilnahmeerfahrungen zum Gegenstand haben, erlauben einen ersten Aufschluss über mögliche Gründe: Aufgefordert zum atmosphärischen Vergleich mit anderen Treffmöglichkeiten Jugendlicher, gaben 28% der KU-Rezipienten an: „war Zwang, Pflicht, musste teilnehmen, ziemlich anstrengend, nervig“, wäh-

rend „nur 3% der Jugendlichen der Gesamtstichprobe ohne Konfirmanden entsprechende Angaben“ machten (237). Ein „Gefühl der Langeweile“ während der Teilnahme halten die Konfirmanden mit einem Mittelwert von 2,56 für zutreffend („1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft sehr zu“; ebd.), gegenüber einem Mittel von 1,66, rechnet man ihre Gruppe heraus. Das Bild differenziert sich, werden die Faktoren des Nichtgefallens erfragt: Neben der bei 26% der Konfirmanden wiederkehrenden Langeweile (gegenüber 9% beim Rest der Befragten), scheint für 16% (gegenüber 1%) der „Unterrichtscharakter“ anstößig zu sein, 20% geben als inhaltlich störend an: „zu viel beten, Pfarrer gefällt nicht, kommt zu oft, zu viel Religion, zu viel Bibel“ (gegenüber 5%) (238). Hinzu kommt die Erfahrung, „sehr viel weniger Einfluss nehmen zu können“, als dies in der übrigen Stichprobe ersichtlich wird (240f.).

Die Befunde korrelieren mit weiteren Aussagen, die die Vf. veranlassen, den Hauptgrund der beschriebenen Unzufriedenheit auf einen Nenner zu bringen, der als zweites Charakteristikum der Gruppe gelten kann: Die Mehrheit der Konfirmanden empfinde ihre Partizipation an einer kirchlich-religiös gerahmten Veranstaltung offensichtlich als „Christ sein müssen“ (238). Hier begegnet das schon bei WÖLBER (1959) diagnostizierte Problem der „Religion als Zwang“ wieder. Eine institutionsbedingte Diskrepanz zu ihren Motiven ergibt sich besonders aus dem Vergleich der Beschreibungen der Gruppeninhalte mit dem „Wunsch, sich mit religiösen Inhalten näher zu beschäftigen“: 87% der Befragten dieser Untergruppe geben „Aktivitäten aus dem religiösen Bereich“ als Inhalte an (gegenüber 24% beim Rest der Befragten). Wohingegen der Wunsch, sich entsprechend zu beschäftigen auf „einer Skala zwischen 6 und 25 Punkten“ nur einen Mittelwert von 11,2 gegenüber 13,14 beim Rest der Befragten erreicht. Als Grund für die Beendigung der Teilnahme geben 82% der Untergruppe auf eine offene Frage an, die Gruppe sei für sie „nicht mehr relevant“, wobei diese Aussage vieldeutig bleibt, allerdings auf Relevanz als Motivationskriterium verweist (239). Die Vf. stellen in diesem Zusammenhang die interessante, aber durch die Daten nicht zu klärende Frage, ob eine Ursache darin liege, dass der KU Jugendliche erfasst, „die ansonsten nichts mit der Evangelischen Jugend zu tun haben würden“, was positiv für seine Integrationskraft spräche, „oder aber, ob der KU dazu führt, dass der Wunsch, sich mit religiösen Inhalten auseinanderzusetzen, abnimmt“ (238f.), womit sich sein Lernerfolg ad absurdum führte.

Es stellt sich jedenfalls die Frage „Warum gehen sie dann trotzdem hin?“ (239). Neben anderen, auch aus bisherigen Untersuchungen bekannten Motiven wie der Traditionsleitung oder familiärer Motivation (239f.), zeigen sich in der Repräsentativumfrage v. a. positiv erlebte Beziehungen als entscheidender Faktor: „Die Leute in der Gruppe werden trotzdem gemocht“ lautet denn auch das dritte Charakteristikum dieses Untergruppenprofils (239). Immerhin 71% der Konfirmanden fühlten sich „dort sehr wohl“ (gegenüber 92% beim Rest der

Befragten) und nahezu Übereinstimmung zur Gesamtstichprobe besteht in der bestechend hohen Zustimmung zur Aussage: „wir verstanden uns untereinander sehr gut“. Das Verhältnis lautet hier 92% zu 93% beim Rest der Befragten (ebd.). Insgesamt zeigt sich: „Das tragende Moment für das Wohlfühlgefühl in einer Gruppe scheinen die Personen zu sein, nicht das Angebot und die Art und Weise, wie die Gruppe gestaltet wird.“ Allerdings, so muss gleichzeitig betont werden, „heißt das nicht im Umkehrschluss, dass es egal ist, was gemacht wird“, was ja auch die vorgehenden Befunde verdeutlichen. „Es ist lediglich ein Hinweis auf die Möglichkeit der Gleichzeitigkeit von Ablehnung und Wohlfühl“, die sich hier zeige (240).

Unterm Strich scheint der KU im Vergleich zum sonst ablesbaren Rezeptionsverhalten „eine zeitlich sehr isolierte Angelegenheit zu sein“ (ebd.): Die als Konfirmanden identifizierten Jugendlichen geben an, „dass sie bei der Evangelischen Jugend in dem entsprechenden Alter (elf bis 15 Jahre) das erste Mal zu ihrer Gruppe kamen und auch in dieser Zeitspanne das letzte Mal [...]. Das ist ein Beleg dafür, dass der Konfirmandenunterricht meist kein Einstieg in die Jugendarbeit ist“ (ebd.).

In der Konsequenz sehen die Vf. den KU aufgrund der beschriebenen Eindrücke Jugendlicher vor einer Herausforderung stehen, aber darin liege „vielleicht auch seine Chance“, denn es ließe sich aus den Daten, besonders auch aus den explorativen Interviews, durchaus „Mitgestaltungswillen“ ablesen. Die „große Aufgabe“ bestehe jedenfalls darin, „(Christen-) Lehre in einer Form zu gestalten“, die „den Konfirmandenunterricht aus Sicht der Jugendlichen attraktiver“ mache. Dazu sehen sie „in der innerkirchlichen Debatte schon viele Ansätze“ und nennen einige neuere Konzepte und Modelle. Doch bleibe der Eindruck, dass sich zumindest für die befragten Jugendlichen „die Praxis des KU dennoch nicht sehr positiv auszuwirken“ scheine (241). Hier wäre aus meiner Sicht zu fragen, ob sich Attraktivität über neue Konzepte und Modelle einstellt, die erst noch zu realisieren wären, oder ob die Konfirmanden nicht durchaus schon auf Erfahrungen mit entsprechenden Unterrichtszusammenhängen zurückgreifen können, die zumindest intentional auf diesen aufsetzen. Das lässt sich allerdings hier nicht klären und muss weiterer Forschung vorbehalten sein. Jedenfalls vermute ich, dass Attraktivität ein Faktor ist, der sich quer zu den üblichen Konzeptionen und Modellen einstellt und über dessen Genese im katechetischen Zusammenhang wenig bekannt ist. Hier wäre also religionspädagogischer Vertiefungsbedarf anzumelden. Festzuhalten bleibt:

- Die Vf. entwickeln ein vorbildliches, allerdings auch *aufwendiges Forschungsdesign*, indem sie qualitatives und quantitatives Arbeiten aufeinander beziehen und in mehreren Stufen evaluieren, mit dem subjektive Orientierungsmuster und Logiken deutlich werden.
- Ebenfalls vorbildlich sind *Diskussion und Dokumentation der Forschungsinstrumente*.

- Die *Einbettung in den Kontext der Angebote Evangelischer Jugend* verdeutlicht einmal mehr das schon von WÖLBER (1959) diagnostizierte religionspädagogische Problem der „*Religion als Zwang*“ im KU.
- Andererseits drückt sich in der Ablehnung dieser institutionsbedingten Diskrepanz zwischen Intention und Wirkung als Kehrseite positiv die *Bereitschaft zur Mitgestaltung* aus.

2.2.12 Ilg et al. (2009): KA als „Erfolgsmodell – mit Optimierungsbedarf“⁶⁸

Ein forschungsgeschichtlich wie gleichermaßen wissenschaftspolitisch und kirchenpolitisch ambitioniertes Projekt präsentieren die Autoren ILG et al. (2009) mit der Veröffentlichung ihrer Studie „Konfirmandenarbeit in Deutschland“. Sie ist die erste bundesweite, repräsentativ angelegte empirische Untersuchung des Feldes und maßgeblich eingebunden in ein europäisches Forschungsprojekt zum selben Thema (SCHWEITZER et al. 2010); außerdem gibt es eine enge Verzahnung mit dem Begleitforschungsprojekt einer Reform von Konfirmandenarbeit innerhalb der *Evangelischen Landeskirche in Württemberg* (CRAMER et al. 2009). Hervorgegangen sind aus dem Projekt daneben bislang noch eine programmatische Veröffentlichung zur empirischen Erforschung der KA (SCHWEITZER/ELSENBAST 2009) sowie ein Band zur fachwissenschaftlichen Reflexion der Ergebnisse der deutschen Studie (BÖHME-LISCHEWSKI et al. 2010).⁶⁹ Zahlreiche Tagungen sowie eine enge Kooperation mit kirchenleitenden Ebenen verschafften dem am *Lehrstuhl für Evangelische Religionspädagogik an der Universität Tübingen* angesiedelten Projekt breite kirchliche Unterstützung sowie Öffentlichkeit in Wissenschaft, Kirche und Gesellschaft. Es wird damit zwangsläufig zur neuen Referenzfläche der Empirie des KU, was neben publizistischen maßgeblich auf den methodischen Anlagen der Studie und der Breite ihrer Ergebnisse beruhen wird. Insgesamt wiederholt sich für die Autoren ein Befund, den bereits LÜBKING (2000, 206) im Blick auf den bis dato vorliegenden Empiriestand äußerte, dass nämlich die katechetische Arbeit zwar als „Erfolgsmodell“ zu beurteilen sei, allerdings zeige sich auch erheblicher „Optimierungsbedarf“ im Sinne seiner Nachhaltigkeit (239).⁷⁰

Als Hintergrund ihrer Untersuchung wählen die Autoren die „programmatische Umstellung vom traditionellen Konfirmandenunterricht, der sich vor allem am Schulunterricht vergangener Tage ausrichtete, hin zur Konfirmandenarbeit, die sich in vieler Hinsicht eher von der Jugendarbeit und deren Methoden inspirieren lässt“ (21). Darunter verstehen sie die

⁶⁸ Die Studie verlief parallel zur vorgelegten, wurde daher nicht als Voraussetzung, sondern flankierend rezipiert.

⁶⁹ Eine online-Dokumentation des Gesamtprojekts findet sich unter: www.konfirmandenarbeit.eu.

⁷⁰ Seitenverweise in Kurzform beziehen sich im aktuellen Abschnitt stets auf ILG et al. 2009.

Aufgabe, dass die katechetische Arbeit in einer sich wandelnden Gesellschaft ebenfalls den Wandel von Relevanz- und Aneignungsstrukturen nachvollziehen und sich entsprechend methodisch öffnen muss, da sie ihre Plausibilität nicht länger quasi selbstreferenziell aus der Autorität von Kirche und Glauben ableiten kann. Sie müsse ihre „öffentliche Anerkennung als Bildungsangebot“ (ebd.) im Bildungswettbewerb durch subjektorientierte Qualität und Kompetenz plausibel darstellen. Sie betten ihre Untersuchung daher in die allgemeine Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz und strukturellen Ausrichtung der Kirche und ihrer Politik innerhalb der Gesellschaft und für ihre junge Generation ein. Dabei verhehlen sie nicht, dass nicht zuletzt enger werdende finanzielle Spielräume die Frage nach dem tatsächlichen Geschehen und seiner Qualität virulent werden lassen (ebd.).

Sie verorten sich damit im Prozess des sog. „doppelten Perspektivwechsels“ und formulieren davon ausgehend auch ihre Forschungsinteressen und Fragestellungen: Zum einen wollen sie nach „Erwartungen und Erfahrungen“ (23) der beteiligten Akteure, sprich: Teilnehmende, Eltern, hautamtlich und ehrenamtlich Mitarbeitende fragen, sowie „zumindest ansatzweise“ die „Wirksamkeit von Konfirmandenarbeit“ (ebd.) in deren Wahrnehmung durch Realisation zweier Befragungszeitpunkte erheben. „Konsequent“ geprüft werden soll dabei auch, „welche Jugendlichen von der Konfirmandenarbeit profitieren und welche nicht“, um Ansatzpunkte für „Verbesserungsversuche“ zu lokalisieren (24). Zum anderen zielen ihre Fragen auf „die Organisationsformen sowie auf die methodische Ausgestaltung“ (ebd.) im Zuge der programmatischen Umstellung auf KA. Neben dieser allgemeinen Bestandsaufnahme ermöglicht die bundesweite Anlage der Studie auch eine innovative Abbildung von „landeskirkenspezifischen und regionalen Profilen“ (ebd.), durch die einerseits die Bandbreite des Arbeitsfeldes ersichtlich wird, sich andererseits Vergleichsmöglichkeiten einstellen. Schließlich wollen die Autoren Vergleiche mit regionalen und internationalen Ergebnissen aus demselben Hause herstellen, wie es sich aus der engen „Verzahnung der drei parallelen Studien“ ergibt (25). Die Veröffentlichung kann von daher als Hybrid aus Grundlagen- und Evaluationsforschung betrachtet werden.

Aus dem makroanalytischen Interesse der Forscher und Auftraggeber ergibt sich von selbst ein quantitativ-statistisches Verfahren: „Die Bundesweite Studie [...] hatte das Ziel, einen möglichst umfassenden Einblick in die Realität der Konfirmandenarbeit zu erhalten“ (27).⁷¹ Daher wurde zunächst vom *Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften GESIS*, das einen Teil der statistischen Arbeiten übernahm, eine repräsentative Datenbasis erhoben, die einen

⁷¹ Methodisch-programmatisch unterlegt ist die Studie durch SCHWEITZER/ELSENBAST 2009. Dort dokumentiert finden sich auch das kirchenpolitische Interesse (z.B. 27ff.) sowie die Präferenz quantitativer Verfahren.

Querschnitt durch die katechetische Landschaft der BRD in ihren unterschiedlichen Ausprägungen abbildet. Der Rücklauf aus den daraufhin angeschriebenen Gemeinden war, sicherlich auch aufgrund des vorbildlichen und auf möglichst geringen Bearbeitungsaufwand zielenden Materials, erfreulich hoch (56%) (349). Schließlich waren 365 Gemeinden beteiligt– darin „über 11000 Konfirmanden, 1500 haupt- und ehrenamtliche Mitarbeitende und 5700 Eltern“ (28). Das entspricht für die Zielgruppe der Konfirmanden knapp 4,7% des untersuchten Jahrgangs sowie 5% der landeskirchlichen Gemeinden – mit strukturell bedingter Ausnahme der Reformierten Kirche (ebd.). Die Anzahl der untersuchten Gemeinden pro Landeskirche variiert dabei, bedingt durch statistisch relevante Gegebenheiten bzw. den ausdrücklichen Wunsch der Körperschaften nach größeren Stichproben (vgl. ILG 2008, 4). Mögliche Ungleichheiten wurden dabei während der Auswertung auf EKD-Ebene durch Gewichtungsfaktoren ausgeglichen (29). Erhebungsinstrument waren für jede Zielgruppe spezifizierte Erhebungsbögen, die z. T. in Pre-Tests bzw. durch Interviews und bei vorherigen Erfahrungen entwickelt wurden (351, vgl. ILG 2008, 2f.), so dass standardisierte Items mit einer zumeist siebenstufigen Skala bundesweit zum Einsatz kommen konnten – daneben gab es frei gestaltbare Textblöcke, die eine qualitative Komponente in die Untersuchung einbringen, auf der jedoch untersuchungslogisch kein starker Fokus liegt (30, 32 u. 352). Nachdem die Strukturdaten der KA in den Gemeinden vorab (t_0) erhoben wurden, befragte man die Akteure zu zwei Zeitpunkten (t_1 und t_2) (30ff.) – mit Ausnahme der Eltern, da deren Einbezug erst später vorgesehen wurde (350). Durch ein anonymisiertes Codifizierungsverfahren konnten die Fragebögen sowohl den jeweiligen Gemeinden als auch in den meisten Fällen den Individuen und den gegebenen Elternverbindungen zugeordnet werden, ohne Persönlichkeitsrechte und Anonymitätsinteressen zu verletzen; dadurch eröffnen sich komplexe Längs- und Querschnitte zu den beiden Erhebungszeitpunkten (30f. u. 353). Die Aufbereitung und Auswertung der gewonnenen Daten erfolgte softwaregestützt durch standardisierte Verfahren (351) und vor allem über die Bildung von Indizes, deren Genese sich ausführlich dokumentiert findet (354ff.). So ergibt sich insgesamt eine bisher einmalige, solide Datenbasis, an der sich statistische Faktoren und Korrelationen mit repräsentativer Valenz ablesen lassen.

Die Autoren fassen ihre Ergebnisse unter drei Rubriken zusammen: Sie informieren zunächst ausführlich unter der Überschrift „Konfirmandenarbeit aus Sicht der Beteiligten“ über die formalen und personalen Bedingungen des Arbeitsfeldes (38-102), untersuchen im Anschluss „Systematische Fragestellungen“ durch Identifikation von Korrelationen, Veränderungen und dem Anstellen interner Vergleiche zwischen den Personengruppen (104-163) und unternehmen schließlich einige „Vertiefungen“, die sich neben dem Blick auf spezifische Organisationsmodelle v. a. Fragen nach den Effekten der KA für TN, Kirche und Gesellschaft

widmen (166-218). Insgesamt bestätigen sich teilweise bekannte Beobachtungen und Trends nun im EKD-weiten Gesamtblick, andererseits eröffnen sich gerade vor dem bisherigen Hintergrund interessante Perspektiven, die in Einordnung und Ergänzung zum Forschungsstand knapp referiert seien:

Die Erhebung der „Rahmenbedingungen und Organisation“ (38-53) bringt neben der nun bundesweit ausgewiesenen Fortführung bereits bekannter Daten einige interessante Einblicke mit sich, die gerade aus dem flächendeckenden Datensatz resultieren. So wird es möglich, die organisatorischen Parameter im landeskirchlichen Vergleich anschaulich zu machen. Dabei zeigt sich ein Nord-Süd-Gefälle, was die Dauer der Konfirmandenzeit angeht: in den nördlichen Landeskirchen geht sie fast flächendeckend über 18 Monate hinaus, während sie im Süden darunterliegt; weitgehend flächendeckend zeigt sich jedoch noch die Dominanz des wöchentlichen Unterrichts, wobei vermehrt Alternativen beobachtbar sind (42ff.). Bunter geworden ist insgesamt das Bild der katechetischen Aktivitäten, die sich allerdings auffällig wenig mit der sonstigen kirchlichen Jugendarbeit berühren (43ff.). Dominierender Unterrichtsort ist nach wie vor das Gemeindehaus (89%), während sich eine zunehmende Entdeckung der Kirche abzeichnet (29%) (50f.). Interessant ist die Erhebung von Werbestrategien, die zeigt, dass zunehmend ein Bewusstsein entsteht, wonach sich das katechetische Angebot offensichtlich nicht aus sich selbst trägt und in Konkurrenz zu anderen Veranstaltungen wie Vereinen oder Schulanforderungen tritt (51ff.).

Die Betrachtung der Akteure ergibt insgesamt das Bild eines motivierten und zufriedenen Ensembles von Jugendlichen, Eltern und Mitarbeitenden in der KA, was jedoch Problemanzeigen und Optimierungsbedürfnisse nicht ausschließt – gerade die breite differenzierte Wahrnehmung ist sicher eine Hauptstärke der Studie. Nimmt man „Die Jugendlichen“ (54-75) in den Blick, ist neben der Analyse bekannter Motivationsfaktoren wie Familie, Sozialisation und Bildungshintergrund vor allem die Feststellung interessant, dass „Motivation und Ziele“ (56f.) ein komplexes Syndrom bilden und oberflächlich divergierende Aspekte nicht unbedingt gegeneinander ausgespielt werden müssen: theologische wie nichttheologische Faktoren zeigen sich auch hier einmal mehr als spezifisch katechetische Emulsion; sie sind nach Studienbefund „mehrdimensional verankert“ (57). Bei den Erfahrungen zeigt sich v. a. ein Defizit in der Beantwortung von Lebens- und Glaubensfragen, trotz breiter Zufriedenheit bzw. erwartbaren Widerständen, so dass die Vf. neben anderen Aspekten in der „Auswahl der Themen die entscheidende Rolle“ dafür ausmachen, „wie die Jugendlichen ihre Konfirmandenzeit insgesamt bewerten“ (72).

Im Hinblick auf die Eltern ist die Feststellung bedeutsam, dass die Konfirmation bei durchaus differierenden Religiositätsprofilen (75ff.) von einer „starken Verankerung in der

Familie“ (78) getragen ist und sich daher „die Eltern als wesentliche Zielgruppe“ erweisen. Sie zeigen sich in hohem Maße zufrieden (77%), wobei hier die Korrelation mit der Einschätzung der Zufriedenheit ihrer Kinder wichtig ist (78f.). Insgesamt sehen die Autoren ein Anknüpfungspotential, das weiter ausgeschöpft werden könnte (82f.). Auffällig an den freien Antworten ist noch die kritische Sicht auf den klassischen Gottesdienst sowie die Verpflichtung der Konfirmanden zur regelmäßigen Teilnahme (86f.).

Bei den Mitarbeitenden ergibt sich vor dem Hintergrund der Prägekraft klassischer katechetischer Leitbilder der erstaunliche Befund, dass die Pfarrerschaft lediglich 38% der Gesamtheit ausmacht, 52% sind inzwischen als Ehrenamtliche engagiert, hinzu kommen 9% sonstige Hauptamtliche; das Geschlechterverhältnis ist dabei ausgeglichen, das Durchschnittsalter der Ehrenamtlichen von 23 Jahren schlägt eine Brücke zwischen Hauptamtlichen und Teilnehmern (88ff.). 85% der Pfarrerschaft sowie 96% der Ehrenamtlichen sind gerne mit den Jugendlichen zusammen; das zeugt mit anderen Befunden von hoher Zufriedenheit insgesamt – bei nicht zu vernachlässigenden Problemanzeigen (92ff.). Bei den Zielen zeigt sich, dass hier im Gegenüber zu den Teilnehmern die theologischen Motive dominieren, wobei die Pfarrerschaft am deutlichsten in Richtung Traditionsorientierung ausschlägt (94ff.). Die subjektiven Erfahrungen zeichnen ein breites Bild, halten daneben jedoch auch den Befund von BÖHME-LISCHEWSKI/LÜBKING 1995 noch einmal fest, wonach sich Ziele und Erfahrung oftmals nicht decken, was u. a. auf Zeit- und Organisationsstrukturen des Pfarramts zurückzuführen ist (96ff.).

Die systematischen Fragestellungen wiederholen und konturieren einen Teil der Befunde, bringen jedoch auch Neues ein. V. a. durch Vergleichsberechnungen lassen die Analysen dadurch stärker rezeptive Stärken und Schwächen des Systems KA erkennen. Für unseren Zusammenhang ist interessant, dass bei den „Inhalten und Arbeitsformen“ (104-120) einerseits Fortschritte andererseits Diskrepanzen zu beobachten sind: Bei den „Themen“ zeigt sich ein „Relevanzproblem“ (105) insofern, als die Jugendlichen ethischen und religiösen Themen gegenüber nicht unverschlossen sind, die Setzung und Aufbereitung seitens der Verantwortlichen aber häufig nicht ihre Aneignungsmuster trifft. So differieren die Themenwünsche zwischen den Akteuren auffällig und führen zu dem Effekt, dass lediglich 36% der Jugendlichen am Ende der Zeit der Kirche Antwortkompetenz auf relevante Fragen zutrauen (105f.). Bei den „Methoden“ zeigt sich eine Dominanz von „Diskussionen, Gruppenarbeit und [...] Arbeiten mit biblischen Texten“ (110), erfahrungs- und handlungsbezogene Formen sind nachrangig. Es überwiegen „kognitive Tätigkeitsformen“ (115), was sich auch im Einsatz von „Material und Medien“ (115f.) sowie der bestehenden, wenn auch abgenommenen Relevanz von „Auswendiglernen“ (116ff.) zeigt. Maßgeblich bei der „Verantwortung für die Gestaltung“

(120-124) ist nach wie vor die Rolle des Pfarrers. Innovativ und durch die beiden Befragungszeitpunkte methodisch zentral war die Erfassung von „Einstellungen zu Glaube und Kirche – und deren Veränderung“ (124-139). Aufgrund des kurzen zeitlichen Abstands sind Haltungsänderungen natürlich nur marginal nachweisbar (vgl. 136ff.), dennoch ergeben sich einige positive wie negative Verschiebungen, die insgesamt die Tendenz besitzen, dass zwar das Interesse an theologischen Klärungen steigt, die institutionelle Seite des Glaubens jedoch negative Lerneffekte besitzt: „Die Konfirmandenzeit trägt demnach zwar zu einer größeren Nähe zu Glauben und Kirche bei, die Institution Kirche wird aber in ihrer Relevanz für das eigene Leben über die Zeit zunehmend kritischer gesehen“ (133). Dieser Negativeffekt wiederholt sich vor allem im Gesamtbefund hinsichtlich der „Gottesdienste in der Konfirmandenzeit“ (139-146). Empirisch belegt sich einmal mehr die Erkenntnis, dass die religiöse Feier Freiwilligkeit braucht und liturgische Zelebration sich nicht mit Zwang verträgt. Versuche, die Konfirmanden an die bestehende Form „anzupassen“ (145) scheinen wenig bis kontraproduktiv, lediglich bei Beteiligungsmodellen zeigen sich positive Effekte (ebd.). Weitere Befunde betreffen das zunehmend herausfordernde und nach Kooperation verlangende Verhältnis von „Konfirmandenarbeit und Schule“ (146-154) sowie die offensichtlich verbesserungsbedürftige und im Gelingensfall positive Effekte erzielende „Vernetzung von Konfirmandenarbeit und Jugendarbeit.“ (154-163).

Aus dem Bereich der „Vertiefungen“ seien lediglich zwei hier im engeren Sinne relevante Reflexionen markiert: Es zeigen sich offensichtlich positive Verschiebungen für die Zufriedenheit und Effektivität des KU aller Beteiligten, wenn „Spezielle Organisationsmodelle“ (166-179) zum Einsatz kommen – allerdings zielte die Untersuchung nicht auf einen Modellvergleich. Eine direkte Kausalität ist nicht herzustellen, es scheint aber Hinweise zu geben, dass mit der Praxis motivierender und integrierender Beteiligungsformen auch andere Parameter (Zielsetzung, intrinsische Motive, Mitarbeiterbeteiligung etc.) in positive Richtung korrelieren. Die Autoren empfehlen daher nicht spezifische Modelle, ziehen aber in ihren „Folgerungen“ (178f.) Schlüsse, die zu lokaler Experimentierfreudigkeit ermutigen.

Stellt man die Frage: „Wer profitiert wie von der Konfirmandenarbeit?“ (191-203) muss die Antwort aufgrund der Heterogenität der Gruppen notwendig differenziert ausfallen. Deutlich wird allerdings, dass Gender-Aspekte entgegen manchen Erwartungen nicht die große Rolle spielen, entscheidender sind Bildungs- und sonstige Sozialisationsunterschiede wie Migration oder Elternhaus. Die Religiosität im Elternhaus scheint noch vor dem schulischen Hintergrund den entscheidenden Einflussfaktor für ein profitables Erleben der KA zu spielen. Als Herausforderung folge daraus, die Jugendlichen außerhalb des „Mainstream“ (202) nicht

aus dem Blick zu verlieren und keine „Sprachen und Formen [zu; tk] nutzen, die für Jugendliche mit weniger religiösem Hintergrund deutliche Barrieren darstellen“ (203).

Von der Zusammenfassung ihrer wesentlichen Ergebnisse (220-228), denen vorliegende Darstellung in etwa entspricht, kehren die Autoren noch einmal zu ihrem programmatischen Anliegen zurück und formulieren „Herausforderungen für die Weiterarbeit“ (228-233) vor dem Maßstab des proklamierten Perspektivwechsels vom Konfirmandenunterricht zur Konfirmandenarbeit. Sie resümieren: „Die Einzelbefunde geben durchaus viel Anlass zu Freude und Anerkennung“ (229), sehen jedoch die Notwendigkeit, Ehrenamtliche konsequenter einzubeziehen, die Arbeitsformen, Methoden und Themen noch stärker subjektorientiert und aneignungsfreundlich zu setzen, die Schule partnerschaftlich zu begreifen, KA und Jugendarbeit zu vernetzen sowie die gesellschaftliche Relevanz der KA sichtbar zu vertreten.

Als hauptsächliches Forschungsdesiderat (233ff.) im Anschluss an ihre eigene Untersuchung stellen sie die programmatische Forderung nach weiterhin makroskopisch und methodisch ähnlich angelegten Folgeuntersuchungen dar, um so über lange Zeiträume Tendenzen und Effekte abschätzen sowie das Design verfeinern bzw. erweitern zu können. Daneben sehen sie aber auch Bedarf an „ergänzende[n] ,Tiefenbohrungen““ (235), die sich etwa auf Lernprozesse, Detailfragen etc. beziehen. Ihre Untersuchung biete „Referenzpunkte“ (234) für weitere Untersuchungen und habe als „Grundlagenstudie“ zunächst die „Vermessung der Gesamtlandschaft“ (235) zum Schwerpunkt gehabt. In einer Art Appendix halten sie schließlich fest, dass die Qualität von KA jedoch nicht allein durch Empirie, sondern erst durch deren Reflexion mit normativen Überlegungen zu entwickeln sei (236ff.).

Die Studie von ILG et al. ist die bisher aufwendigste zum Thema in Vorbereitung, Durchführung und Organisation und liefert ein beachtlich valides Datenmaterial für den bundesrepublikanischen Raum. Innovativ ist der Ansatz, alle beteiligten Akteure in einer Untersuchung zu erfassen und Vergleichsrechnungen anzustellen; möglich werden dadurch katechetische Gemeinde- und Landeskirchenprofile. Dadurch gewinnt die Untersuchung ihre Relevanz, obwohl viele Befunde bereits aus Vorgängeruntersuchungen mit allerdings beschränkteren Samples bekannt waren – was in einem gewissen Missverhältnis zur publizistischen Aufbereitung stehen mag. Ihr makroanalytischer Blick und die Entscheidung für quantitatives Vorgehen erfasst bestimmte Aspekte der KA, nämlich deren Rahmenbedingungen und Rezeption aus Sicht der Beteiligten. Sie ist somit sicherlich eine statistische „Vermessung der Gesamtlandschaft“, didaktische Qualität lässt sich damit jedoch nur zum Teil erfassen und bewerten. Eine Erhellung der Lernprozesse als solcher erfolgt damit noch nicht. Hauptkritikpunkt aber ist die Frage, ob sich die Untersuchung durch ihre programmatische und kirchenpolitische Einbindung, die ja auch wissenschaftspolitische Intentionen haben mag, nicht in

ihren Fragestellungen und der Ergebnisoffenheit hemmen lässt. Normativ mag die Wendung zur KA begrüßenswert erscheinen, damit aber ist noch nicht positiv geklärt, wie und ob denn darin unterrichtliche Elemente nicht konstitutiv weiterbestehen und wie diese zu gestalten sind. Kurz: eine positive Definition und wissenschaftliche (Re-)Konstruktion von Unterricht im Kontext der Katechese scheint im Vorhinein ausgeklammert; eine einseitige sozialpädagogische Normierung scheint angestrebt. Gerade vor dem Hintergrund des Bildungsgedankens, auf den sich auch die Autoren berufen, ist fraglich, ob dieser ohne didaktische Reflexion im engeren Sinne nicht unterlaufen wird. Damit aber ist eine prinzipielle Weichenstellung gegeben, die nicht eigentlich empirisch analysierbar ist, sich aber dennoch in Item-Formulierungen, Gewichtungen und Bewertungen auszudrücken vermag. Hier ist zumindest vor kategorialen Kurzschlüssen zu warnen. Diese Anfrage schmälert nicht das Verdienst der Studie, das sich zusammenfassend so darstellen lässt:

- Das *Ensemble der betroffenen Akteure* wird in einer Untersuchung zu zwei Zeitpunkten erfasst. Damit sind gewisse Effekte abschätzbar.
- *Gemeindliche und landeskirchliche katechetische Profilbildungen* und -vergleiche werden bundesweit möglich.
- *Vergleichsberechnungen zeigen Kriterien des Gelingens wie Scheiterns* katechetischer Bemühungen auf. Offene und heimliche Lehrpläne werden erfasst.
- Die *institutionellen Grenzen* von Kirche sowie die *Chancen subjektorientierter Formen* werden abgebildet.

2.3 Zusammenfassung

Nachdem die forschungsgeschichtlich relevanten empirischen Studien vorgestellt und ausgewertet wurden, sollen die bisherigen Forschungslinien und -felder abschließend systematisch zusammengefasst werden. Damit sind Ergebnisse und Desiderate formuliert, die den Ausgangspunkt der vorliegenden Studie definieren.

Grundsätzlich sei festgehalten, dass der Eindruck eines gewissen Empiriedefizits der Katechetik auch nach dem Durchgang durch die Untersuchungen bestehen bleibt. Wenngleich einzelne eine Beobachtungsdichte und -fülle erreichen, die konzeptionelle Relevanz besitzen, so kann doch von einer systematischen, prospektiven Erforschung des KU in theoriegenerativem Interesse noch nicht gesprochen werden. Zwar zeigte sich in den Veröffentlichungen immer wieder, dass die gegenwärtigen Gelingensbedingungen katechetischen Handelns fragwürdig und im zunehmend weniger traditionell geprägten Sozialkontext legitimationsbedürftig werden. Doch fand die Religionspädagogik bisher nicht zu einer programmatisch empirischen Katechetik, die virulente theoretische Fragestellungen in empirische Logiken transferiert und das Handlungsfeld systematisch auf seine theoretischen Gehalte befragt. Vielmehr zeigte sich, dass die meisten Untersuchungen *Gelegenheitsforschungen* im Kontext theologischer Ausbildung oder *kirchenpolitisch-strategischer Überlegungen* zur Profilierung bzw. Optimierung des KU darstellen. Auf's Ganze gesehen besteht der bisherige Forschungsgewinn zudem v. a. im *Statistisch-Deskriptiven*; die analytische und synthetische Ebene der (Re-)Formulierung von Theorie anhand Praxisbeobachtung sind bislang kaum beschrritten. Ausgeblendet wurden weitgehend genuin qualitative Verfahren, die soziale Normierungs- und Handlungsmechanismen, performative Qualitäten katechetischer Praxis, rekonstruierbar machen. Verglichen mit den empirischen Anteilen und der Paradigmenweite der Theoriekonstruktion im Kontext des RU und der allgemeinen Pädagogik, bleibt die Empirie des KU nach wie vor ein Stiefkind der Religionspädagogik. Das Empiriedefizit führt bei wissenschaftstheoretischer Betrachtung m. E. schließlich zu einem *Theoriedefizit* der Katechetik, denn angesichts der Fülle an normativen Vorschlägen und deskriptivem Material unterläuft die Katechetik mit Vernachlässigung der Frage nach den Qualitäten ihrer empirischen Prozesse ihre Funktion als Handlungswissenschaft, sofern sie nicht lediglich normative Gehalte des Unterrichts und dessen Rezeption, sondern seine soziale, didaktische Gestaltung reflektieren und seine Akteure entsprechend orientieren soll. Dies zusammengenommen hat zur Konsequenz, dass groß angelegte Forschungslinien und empiriebezogene Theoriebildung noch immer kaum zu erkennen sind. Gleichwohl liegt mit dem bisherigen Wissen immerhin ein Bestand vor, der

nur selten von der katechetischen oder kirchenpolitischen Diskussion konzeptionell gewürdigt wird.⁷² Dieser lässt sich primär vier Forschungsfeldern zuordnen:

Wiederholt erfasst wurden die *organisatorischen Rahmenbedingungen* des KU. Gezielt erfragt wurden sie erstmals bei FLEMMING/LUKATIS (1978). Auch LOWTZOW/KREMER (1980), KUNSTMANN (1993), BÖHME-LISCHEWSKI/LÜBKING (1995), KESSLER/DÖHNERT (2002b), mit Einschränkungen FAUSER et al. (2006) und schließlich ILG et al. (2009) zeichnen diese auf. Dabei zeigt sich, dass bislang klassische Formen dominieren: Im Zentrum steht der wöchentliche Unterricht, getragen durch die Pfarrperson, im Gemeindehaus, ergänzt durch Freizeiten, Exkursionen, Konfirmandentage etc. Neuere Formen scheinen zumindest in der Breite eine noch untergeordnete Rolle zu spielen. Formal scheint der KU traditionell geprägt zu sein. Fast einhellig bescheinigen die Veröffentlichungen dem KU vor dem Hintergrund pädagogisch-didaktischer Erwägungen in dieser Hinsicht Entwicklungsbedarf. Ungeklärt bleiben jedoch Fragen nach den Beharrungsmechanismen hergebrachter Organisationsformen, deren performativer Qualität und Sinnhaftigkeit für die Akteure sowie nach dem Umgang mit empirischen Basisdaten für organisatorische Veränderungen und deren Konnex mit normativen Erwägungen.

Ein weiteres Forschungsinteresse liegt auf den *didaktischen Optionen*, die im katechetischen Rahmen gewählt werden. Erfragt werden Medien, Inhalte und Ziele des KU. Derartige Fragestellungen finden sich in fast allen Untersuchungen. Dabei kann zwischen Erhebung der faktischen Didaktik und der gewünschten unterschieden werden. Ebenfalls ist zu unterscheiden, ob die Angaben aus Teilnehmer- oder Dozenten-Perspektive erfolgen. Interessant ist, wenn alle vier Perspektiven gemeinsam erfragt werden wie bei KESSLER/DÖHNERT (2002b) und ILG et al. (2009). Dabei zeigen sich erwartungsgemäß unterschiedliche und teilweise divergierende Positionen. Offensichtlich lassen sich traditionelle Formen und Medien von jeweils moderneren unterscheiden. Problematisch und strittig scheint mir allerdings der wiederholt unternommene Versuch, „Traditionsorientierung“ *versus* „Gegenwartsbezug“ zu setzen – schon diese Kategorisierungen dürften nur höchst komplex vorzunehmen sein – und ersteres mit einer verminderten Gütequalität des Unterrichtsprofils zu konnotieren. Die Kritik dieses Vorgehens hatte in der Darstellung jeweils ihren Ort (vgl. auch MEYER-BLANCK 1995), hier sei nur noch einmal darauf hingewiesen, dass hinsichtlich der Wahl der Lehrmittel, Lehrmethoden, Zielformulierungen und dem Maß der unterrichtlichen Qualität noch erheblicher Forschungsbedarf besteht. Die Unterrichtsqualität hängt vermutlich weniger von Mitteln und Me-

⁷² Katechetische Empirie fließt zumeist illustrativ oder einleitend in konzeptionelle Erwägungen ein, kaum wird sie zu einem eigenständigen Kristallisationspunkt (vgl. etwa POHL-PATALONG 2006).

thoden an sich ab, sondern steht in Zusammenhang mit deren Einspielungsmodi seitens der Akteure. Die bisherigen Ergebnisse liefern m. E. zu wenig Material für diesbezüglich theoretisch wertvolle Korrelationen. Ein wichtiges Ergebnis aber ist, dass der Faktor „Unterricht“ im Kontext der Katechese der Reflexion bedarf – in welche Richtung ist freilich strittig. Schon WÖLBER (1959) hatte auf den negativ sich auswirkenden Unterrichtscharakter von Religion im KU als solchen hingewiesen, was sich bis hin zu FAUSER et al. (2006) und ILG et al. (2009) zu bestätigen scheint. Andererseits zeigte sich, dass die endogenen Faktoren, also der Modus des Unterrichts, für dessen Rezeption entscheidend sind (vgl. TRAUPE 1985; KESSLER/DÖHNERT 2002b). Das Umtaufen katechetischer Bemühungen in „Konfirmandenarbeit“ bietet daher alleine noch keine Lösung an, denn didaktische Prozesse bleiben genuiner Bestandteil der Katechese, sofern darin Religion gelernt und gelehrt wird. Hilfreicher ist m. E. die These, dass Unterricht dann zu einem positiven Faktor werden kann, wenn darauf streng didaktisch reflektiert und nicht eine Vorurteils-Rhetorik bemüht wird, die sich von Schule und ihrem Unterricht unangemessen abgrenzt (vgl. DRESSLER/KLIE et al. 2001). Die Katechese braucht jedenfalls eine eigenständige Didaktik und in diesem Zusammenhang auch empirische Aufklärung über performative Valenzen und Verwerfungen.

Die *religiöse Sozialisation* der Teilnehmer wurde zumeist in Untersuchungen erfragt, die nicht speziell den KU fokussieren, lediglich TRAUPE (1985), KEBLER/DÖHNERT (2002b) und ILG et al. (2009) nehmen entsprechende Fragen gezielt im Hinblick auf den KU auf. Insgesamt bestätigt sich durch die Untersuchungen das Bild des zunehmenden Traditionsverlusts und Traditionswandels. Im KU begegnen sich gemischt sozialisierte Gruppen, wobei auch traditionsorientierte Jugendliche ihre Entscheidungen selbstbewusst aneignen und wählen – sie sind Akteure ihrer eigenen religiösen Biographie (vgl. FEIGE 1982, KEBLER/DÖHNERT 2002b, FAUSER et al. 2006). Das steht in merkwürdigem Kontrast zu dem immer noch recht traditionell um den Pfarrer angelegten KU. Didaktisch-theoretische Konsequenzen müssten den TN mehr Eigentätigkeit zuerkennen; darin besteht zwischen den verschiedenen Autoren Einigkeit. Über deren Sinnzuschreibungen und Handlungsmuster im KU ist freilich wenig bekannt. Die Erforschung der religiösen Sozialisationsprozesse wird damit zwar nicht zur Aufgabe der Katechetik, in ihre Zuständigkeit fällt allerdings, wie religiöse Orientierungen das Unterrichtsgeschehen affizieren und wie sich KU und Kasus bedingen. Hier besteht weiterhin Forschungsbedarf.

Das Forschungsfeld, das bislang am intensivsten erfasst wurde, bilden die *Rezeptionserfahrungen und Motivationslagen* der unmittelbar beteiligten Akteure am KU. Unterscheiden lässt sich nach Dozenten und Teilnehmern. Die drei speziell an die Professionellen gerichteten Befragungen von FLEMMING/LUKATIS (1978), KUNSTMANN (1993) und BÖHME-

LISCHEWSKI/LÜBKING (1995) ergänzen sich und zeichnen das Bild einer Pfarrerschaft, die durchaus motiviert ist zum KU und sich von dessen Sinn überzeugt zeigt, gleichwohl leiden sie unter seinem zunehmenden gesellschaftlichen Relevanzverlust und den damit einhergehenden handlungstheoretischen Schwierigkeiten. Sie sehen sich in eine prekäre katechetische Praxis versetzt, die sie mit den klassischen Mitteln ihrer Ausbildung und Rolle nicht mehr ausreichend zu gestalten vermögen. Das Gefühl mangelnder Qualifikation und professioneller Isolation in diesem Geschäft nehmen zu – auch ILG et al. (2009, 99f.) bestätigen den Befund. Die Autoren empfehlen Veränderungen der Organisations-Strukturen und vor allem Maßnahmen im Bereich der Fort- und Ausbildung. Offen ist allerdings die Form der weiterbildenden Maßnahmen. Zumeist ist sicherlich an pädagogisches Wissen gedacht. Fraglich ist allerdings, ob damit allein Handlungsorientierung erreicht wird. Vielmehr müsste zunächst die pädagogische Interaktion im KU selber analysiert werden, um einerseits praxisnahe theoretische Modelle katechetischen Handelns entwerfen und andererseits wirksame Hilfestellungen entwickeln zu können. Es müsste noch intensiver nach den Ursachen der pastoralen „Ratlosigkeit“ (LISCHEWSKI/LÜBKING 1995) geforscht werden – als katechetische Professionsforschung.

Ein differenziertes Bild der Rezeption und Motivation zeichnen ebenfalls die Teilnehmerbefragungen. Auch hier ergibt sich durchweg eine positive Grundmotivation zur Veranstaltung bei gleichzeitigem Unbehagen aufgrund unterschiedlicher Aspekte. Im Einzelnen geht es um Kritik am Unterrichtenden, an den Formen, Inhalten und Methoden. Auf der anderen Seite zeigt sich das Unbehagen aber auch als Kehrseite einer grundsätzlichen Bereitschaft, den KU für die eigene Reflexion und religiöse Sozialisation nutzen zu wollen (vgl. FEIGE 1982, KEBLER/DÖHNERT 2002b, FAUSER et al. 2006, ILG et al. 2009). Diese Bereitschaft findet offensichtlich zu wenig Widerhall in der didaktischen Anlage des KU. Diese Erkenntnis ist nach jahrzehntelangen Reformdiskussionen ernüchternd, andererseits auch Ansporn, nach empirischen Ansatzpunkten zu fragen, mit welchen Rezeptionsmustern Jugendliche den KU für sich gestalten können und wie katechetische Theoriebildung und Didaktik deren Produktivität integrieren könnte.

Legt man eine Forschungstypologie zugrunde, die HEIL (2003, 14; s. u. Abb. 1) in Bezug auf empirische Unterrichtsforschung zum RU entwickelt, ist abschließend zu konstatieren, dass die bisherigen Untersuchungen primär im Bereich der *Unterrichtsrezeption* anzusiedeln sind. Zwar lassen sich aufgrund der Ergebnisse auch gewisse Aussagen zum *Unterrichtsgeschehen* und zu den *Unterrichtskontexten* im engeren Sinne treffen – allerdings auf einer recht allgemeinen Ebene. Das resultiert aus der statistischen Orientierung empirischer Katechetik und dem damit gegebenen makro- bzw. mesoskopischen Fokus. Die verwendeten

Fragebögen sind außerdem zumeist so konstruiert, dass sie auf die Erfragung von Einstellungen und Bewertungen hinauslaufen. In diesem Bereich dürfte die Validität der Ergebnisse hoch anzusetzen sein. Von einer gezielten Erforschung des Unterrichtsgeschehens und seiner engeren Kontexte mit entsprechenden Forschungsdesigns kann dagegen noch nicht gesprochen werden – wenngleich ILG et al. (2009) durch die zwei Befragungszeitpunkte zumindest einen Vorstoß in Richtung Evaluation wagen. Die verwendeten Fragekataloge spiegeln hauptsächlich den wahrgenommenen Zustand, doch lassen sie nur wenige prospektive Rückschlüsse zu. Zudem wären besonders im Rahmen der Erforschung des Unterrichtsgeschehens qualitative Ansätze hinzuzuziehen. Hier bedarf es der Ergänzung beider empirischer Paradigmen: markiert der quantitative Ansatz v. a. das Vorkommen von Items bzw. „Fakten“, fragt der qualitative nach deren konstruktiven Beiträgen für die soziale Aushandlung von Sinn und Qualität einer Veranstaltung.

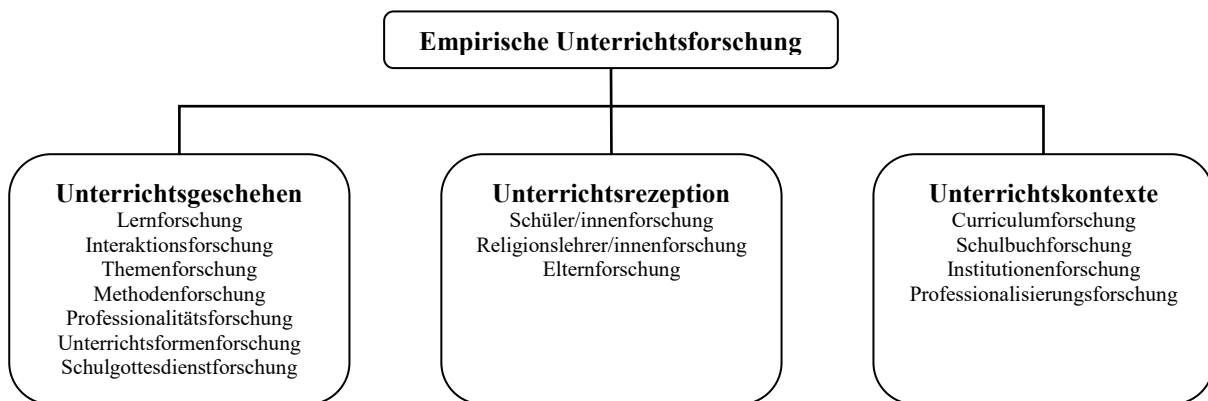


Abbildung 1: Typologie zur Unterrichtsforschung nach Heil (2003, 14)

Die folgende Abbildung fasst den bisherigen Forschungs- und Methodenstand tabellarisch nach ausgewählten Vergleichsaspekten zusammen:

		Empirische Studien												
		Wälber (1959)	Neidhart (1964)	Flemming/Lukatis (1978)	Lowtzow/Kremer (1980)	Feige (1982)	Traupe (1985)	Kunstmann (1993)	Böhme-Lischewski/Lübking (1995)	Döhnert (2000)	Keßler/Döhnert (2002)	Fausser et al. (2006)	Ilg et al. (2009)	
Untersuchungsgegenstand	Motivation der TN					x				(x)	x	(x)	x	
	Motivation der D			→				→	x				x	
	Erfahrung / Alter der D							x	x				x	
	Rel. Sozialisation der TN	(x)				(x)	x			(x)	x	(x)	x	
	Rel. Einstellung / Meinung der TN	(x)				(x)				(x)	x	(x)	x	
	Rel. Praxis der TN	(x)				(x)					x	(x)		
	Rezeption des KU durch TN	x			x	x	x				x	x	x	
	Rezeption des KU durch D			x				x	x				x	
	Qualifikationserfahrungen der D			x				x	x				x	
	Organisationsstruktur des KU			x	x			x	x		x	(→)	x	
	Didaktik	→			→	→	x				x	(→)	x	
	„faktisch“ TN		→	x				x	x		x		x	
	„faktisch“ D										x		x	
	gewünscht von TN										x		x	
gewünscht von D	x		x				x	→				x		
Ostdeutsche Situation berücksichtigt									x	x	(x)	x		
Bedeutung der Jugendweihe									x		(x)	x		
Bedeutung der Konfirmation	x	x	x						x	x	(x)	x		
Ergebnisse	Im Ergebnis wichtige Bezugsgrößen / Faktoren	Konnex KU – RU, Konnex KU – K, theologischer Lernefekt d. KU	Typologie, Volkskirche als Faktor von KU u. K.	(gesellschaftl.) U-Voraussetzungen, Qualifikation, Verhältnis Lehrmittel u. Selbsttätigkeit; Typologie		nachvollziehbare Konkretionen, Autoritätslegitimation d. D., Lerneffekte durch Gemeinde, Gottesdienst & KU; Legitimation des KU unter (gesellschaftl.) U-Voraussetzungen	Binnenwirkung d. Unterrichts, Wahrnehmung d. Unterrichtenden, Relevanz d. Informationsangebots, Einsatz gruppenpäd. Verfahren, relevante Gottesdienste	Alter, (gesellschaftl.) U-Voraussetzungen, Qualifikation, U-Formen	(gesellschaftl.) U-Voraussetzungen, systemimmanente Voraussetzungen, U-Formen, Qualifikation, Motivation, Typologie	Elternhaus, Kirchlicher Unterricht, Kirchl. Sozialisation, Konfirmation	Kirchl. Sozialisation, Relig. Orientierung, Elternhaus, Konfirmation, Beziehungserfahrungen, Erlebnisdimensionen, themat. Interessen, Typologie	Teilnahmepflicht, Unterrichtscharakter, irrelevante Inhalte, Pflicht zu relig. Praxis, Beziehungserfahrungen	Gemeinde- u. Landeskirchenprofile, Divergenzen zw. TN u. D. Themenrelevanz, pos./neg. Lerneffekte d. KA u. d. Gottesdienst, Wechsel KU zu KA, Elternbedeutung	
Methoden	Erhebungseinheit	D			505			68	670		35		1.601 1.444	
		TN				268					526		11.513 10.961	
		Jugendliche	x				1.725	505			25		(3.000) 188	
		Gemeinden			324	7			11	ca. 45		33		635
		Eltern									10			5.788 (nur te)
	Repräsentativität	?	-	→	↘	↗	→	→	→	-	↘	(↗) →	↗	
	Verfahren	quantitativ	x quasi		x	x	x	x	x	x		x	x	x
		hypothesenprüfend ⁱ						x						
		qualitativ		→ phän.			x		→	→	x		x	→
	Fragebogen ⁱⁱ	offen			x				x			x	x	↘
		halboffen			x			?		?				
		geschlossen			x		x		x	x		x	x	
		standardisiert ⁱⁱⁱ	x		x	x	x	x	x	x		x	x	x
	Fragetyp ^{iv}	Einst./Bewertungen	x		x	x	x	x	x	x		x	x	x
Überzeugungen		x		x	?	x		x	x		x	x	x	
Verhalten		x		x		x	x	x	x		x	x	↘	
Sozialstatistik		x		x	x	x	x	x	x		x	x	x	
Leitfadeninterview									x		x			
Gruppeninterview					x									
Dokumentenanalyse		x												

(Legende: x = untersucht; (x) = in Bezug auf andere Fragestellung untersucht; ↗ = positiv gegeben; → = eingeschränkt gegeben; ↘ = nicht gegeben; ? = Vermutung/wird aus Dokumentation nicht ersichtlich.

Anmerkungen: ⁱ Vgl. Diekmann 2007, 704ff. ⁱⁱ Vgl. Diekmann 2007, 471ff. ⁱⁱⁱ Vgl. Diekmann 2007, 437f. ^{iv} Vgl. Diekmann 2007, 471ff.)

Tabelle 1: Vergleich empirischer Studien zum KU

2.4 Fragestellung und Ziel der vorliegenden Untersuchung

Ein Desiderat der Forschung bleibt nach wie vor der mikroskopische empirische Blick in den „real existierende[n] Konfirmandenunterricht“ und der Versuch, dessen „Innenleben [...] etwas genauer auszuleuchten“ (LÜBKING 1995a, 12). Das bisherige Wissen umfasst Organisationsformen, didaktische Optionen, Sozialisationsmuster und Rezeptionserfahrungen sowie Motivationslagen. Die Strukturen des Unterrichtsgeschehens selbst, im Modus seiner sozialen Produktion, sind bisher noch nicht erfasst worden. Bei allem Detailwissen, das inzwischen zu Tage gefördert wurde, und bei allem Reformeifer blieb die Tür zum Unterrichtszimmer doch bislang auch seitens der Wissenschaft merkwürdig verschlossen. Für eine gezielte Unterrichtsforschung, entsprechende Theoriebildung und Praxisoptimierung ist aber der forschende Blick auf den Gegenstand selber, der in diesem Fall ein soziales Handeln ist, unerlässlich – unabhängig von und in Ergänzung zu rezeptiven Befragungen. Die wissenschaftliche Beobachtung handelnder Akteure ist in den Sozial- und Kulturwissenschaften eine erprobte Methode zur Gewinnung von Felddaten aus sozialen Kontexten; im Bereich der pädagogischen Unterrichtsforschung sind der Gang in den Unterrichtsraum und die Beobachtung seines Verlaufs selbstverständlich (vgl. ZEDLER 2005). Auch ist dabei eine Erweiterung des Methodenspektrums von quantitativen hin zu qualitativen Methoden unerlässlich. Es kann inzwischen eigentlich nicht mehr darum gehen, beide Paradigmen gegeneinander auszuspielen. Die diesbezügliche Theoriediskussion der letzten Jahrzehnte hat vielmehr dazu geführt, sie als komplementäre Zugänge in das empirische Feld zu sehen und einzusetzen. Jedem obliegen spezifische Beobachtungschancen und -grenzen.

Vor allem aber legen die bisherigen Erkenntnisse nahe, die soziale Interaktion im katechetischen Handeln selbst zu beobachten und zu analysieren. Das Feld ist für seine Akteure legitimationsbedürftig geworden, klassische Verhaltensmuster tragen offensichtlich nicht mehr ausreichend zu einer gelingenden Bewältigung bei. Das Stück und dessen Schlussakt, die Konfirmation, sind nach wie vor erwünscht, allein Bühne und Regieanweisungen sind prekär geworden. So ist nach der spezifischen Gestaltqualität des katechetischen Unterrichts zu fragen, wie ihn die Akteure im Prozess realisieren. Es sind anhand der Praxis Gelingensbedingungen und Verwerfungen zu markieren, die pädagogische Interaktion in diesem Kontext figurieren. Zu fragen ist nach den Mustern der Rezeption und Produktion von Sinn im ortsspezifischen Erlernen von Religion. Da diese nicht nur über verbale Gehalte mitgeteilt wird, sondern über das gesamte Setting, soll die Performanz religionspädagogischer Interaktion im KU untersucht werden. Ziel ist ein Beitrag zur Aufklärung der religionspädagogischen Eigenproduktivität und der damit deskriptiv fassbaren Qualität des Unterrichts als sozialem Prozess im Kontext der Katechese:

- Wie strukturieren die Akteure ihr Feld und den Prozess?
- Welche Sinnhorizonte emergieren in den Performanzen?
- Welche qualitativen Zuschreibungen an das Geschehen werden innerhalb der Interaktion vorgenommen?
- Wie wird Religion im katechetischen Kontext im Wechsel von gegenseitiger Vermittlung und Aneignung tradiert bzw. produziert?

Diese Fragen werden in den nachfolgenden methodologischen und methodischen Vergewisserungen Präzisierung erfahren und zu einem eigenen Forschungsdesign ausgebaut.

3 Methodologie und Methodik einer qualitativen Rekonstruktion katechetischen Unterrichts in religionsdidaktischem Interesse

„Was wirklich ist, klebt nicht an der Oberfläche. Das steckt tiefer drin.“

(Theo „Fonty“ Wuttke: GRASS 1995, 265)

Mit dem Gegenstand der vorliegenden Untersuchung öffnet sich ein durchaus „weites Feld“. Der Konfirmationsunterricht der evangelischen Kirchen erweist sich schon von seiner historischen, theologischen und funktionalen Genese als hinlänglich facettenreich und an Zuschreibungen komplex, wie die Fülle der einschlägigen religionspädagogischen Literatur und die Debatten der letzten Jahrzehnte beredt Auskunft geben. Dies gilt nicht minder für die konkreten sozialen Vollzüge: In der disparaten katechetischen Kulisse begegnen sich volkskirchliche Akteure mit höchst unterschiedlich konfigurierten Rollenkonzepten und Handlungsinteressen, deren Schnittmengen und Verwerfungen nicht eben leicht auszumachen und nur durch operationale Balanceakte zu meistern sind.

Die hier gewählte Perspektive interessiert sich für einen Ausschnitt aus dem Gesamtarrangement: sie fokussiert *unterrichtliche katechetische Interaktion in ihrer performativen Genese*. Das angemessene Forschungsdesign wurde dabei in einer Kombination mehrerer methodischer Zugänge entwickelt, deren äußere methodologische Klammer die *Entscheidung für ein qualitatives Verfahren im interpretativen bzw. rekonstruktiven Paradigma* der Sozialforschung ist (vgl. BOHNSACK 2003; LAMNEK 2005). Ausschlaggebend für die grundsätzliche Wahl des Forschungszugangs waren drei anfängliche Überlegungen: Zum einen verfügt die katechetische Theorie bislang nicht über wissenschaftlich erarbeitete empirische Kenntnisse der konkreten Interaktionen, in denen sich katechetischer Unterricht realisiert. Das bis dato vorliegende Material erlaubt theoriegenerierende Aussagen zu Intentions-, Rezeptions- und formalen Organisationsmustern; eine handlungsanalytisch und -orientierend angemessene Theoriebildung bedarf jedoch auch einer *Kenntnis der inneren kommunikativen, diskursiv und performativ sich aufbauenden Organisation des Unterrichts*, wie in Kap. 2 postuliert. Damit ergibt sich, zweitens und forschungslogisch fast natürlich, ein qualitativer Zugang zum Feld (vgl. FLICK 2007). Denn es geht darum, überhaupt erst *Kriterien und Werkzeuge zu ermitteln, mit denen sich die Qualität katechetischer Prozesse deskriptiv erfassen lässt*, bevor sie normativ erwogen werden kann. Diese Qualität entscheidet sich, so meine These, auf einer basaleren Ebene, als quantitative Methoden bisher zu messen in der Lage sind. Denn formale Kriterien der Unterrichtsgestaltung, wie beispielsweise Medieneinsatz, Methodenwahl oder Organisationsformen, sagen noch nichts über deren realisierten Qualitätsmodus und Gehalt *in*

actu aus. Das schließlich führt zur dritten Überlegung, *die sozial-kommunikativen Vollzüge der Katechese als hochkomplexe, interaktive Sozialarrangements* anzusehen, deren Qualität erst im Vollzug emergiert. Eine Reduktion auf formale und damit möglicherweise kurzgeschlossene präskriptive Kriterien verbleibt demgegenüber unterkomplex und vermag das Potential der sozialen Konstitution und Produktion von religionspädagogischen Sinnkonstrukten im Zuge katechetischer Kommunikation nicht ausreichend „dicht“ erfassen, sondern liefert nur vergleichsweise „dünne“ Kriterien. Deren Beitrag zur Entwicklung einer *Theorie katechetischen Handelns* ist somit durchaus begrenzt und bedarf notwendig der Ergänzung um Formen „*dichter Beschreibung*“ (GEERTZ 2003a).

In diesem Kapitel geht es darum, Theorie und Praxis des gewählten Designs darzulegen. Die Darstellungslogik folgt der analytischen *Unterscheidung von Methodologie und Methodik*, die einmal eine Differenzierung der erkenntnislogischen Prämissen der Feldbetrachtung und damit auch der Ergebnisfindung für den Nachvollzug offen halten soll. Zum anderen ist sie der gewählten Kombination mehrerer Forschungsansätze und -praktiken angemessen, deren Gemeinsamkeiten in den Grundannahmen sich abstrahieren und besser im Zusammenhang darstellen lassen. Gleichwohl bleibt die Unterscheidung von Methodologie und Methodik forschungspraktisch eine künstliche, denn jede Technik impliziert eine gewisse Logik und jeder Logik können nur bestimmte Techniken folgen.⁷³ Sinnvoll ist sie darin, gegenseitige Voraussetzungen, Begrenzungen und Abhängigkeiten zu klären und in Rechnung zu stellen (vgl. LAMNEK 2005, bes. 1f., 292-297).

Es sei in diesem Zusammenhang auf die „*praxeologische*“ Entwicklung des vorgelegten Forschungsdesigns hingewiesen: das Methodenkapitel ist als *integraler Bestandteil der Forschungsergebnisse* anzusehen und könnte ebenso gut im Anschluss an die empirischen Fallanalysen platziert sein (vgl. WAGNER-WILLI 2005). Der besonders von BOHNSACK (2003, 187ff.) eingeführte Begriff trägt der erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Einsicht Rechnung, dass Methodologien und Methoden zur Erforschung des Sozialen nicht *ex ante* in klar definierten Konturen gegeben sein können, sondern sich eben nur in Auseinandersetzung mit dem Gegenstand klären und praktisch wie theoretisch bewähren lassen. Ihre theoretisch-reflexive Explikation ist daher umfassend erst *ex post* möglich, wenngleich Grundannahmen selbstverständlich von Anfang an präsent sind. Insofern ist WEGENAST (1968, 120) in seinem Plädoyer für eine „empirische Wendung in der Religionspädagogik“ recht zu geben: „Am Anfang der Empirie steht die Theorie“, allerdings, so ist nach Jahrzehnten der Weiterentwick-

⁷³ Der vergleichsweise strengeren Unterscheidung bei DINTER et al. (2007, 42ff.) folge ich nicht, näher liegt mir der Luhmannsche Standpunkt eines „methodologischen Pragmatismus“ (zit. n. BOHNSACK 2003, 188ff.). Die Begriffe „Methodologie“ und „Methodik“ verwende ich in gegenseitiger Durchlässigkeit.

lung empirischer Sozialforschung zu betonen: vorläufige! Das Kapitel ist also als Reflexion über anfängliche wie abschließende Annahmen, methodische Sackgassen und Umorientierung zu lesen, die forschungslogisch in Auseinandersetzung mit den Fallanalysen erfolgte – gleichwohl eröffnet es an dieser Stelle für den lesenden Nachvollzug das methodologisch-methodische Verständnis der publizistisch nachgelagerten Analysen.

3.1 Zur Methodologie

Obleich KU und KA in kirchenpolitischen und religionspädagogischen Debatten regelmäßig *Beachtung* finden, führt die wissenschaftliche *Beobachtung ihrer unterrichtlichen Prozesse* auf katechetisches wie empirisches Neuland. Das ist insofern verwunderlich, als deutlich wurde, dass der Ruf nach erfahrungswissenschaftlicher Analyse der Praxis im Verlauf der Reformdebatten immer wieder laut wurde – dabei interessanterweise jedoch häufiger aus dem Lager kirchenleitend Verantwortlicher als auf akademischer Seite zu vernehmen war, wie sich den Projekthistorien hinter dem Gros der vorliegenden empirischen Studien zum Thema entnehmen lässt (s. Kap. 2). Wenn auch im Grundsatz allgemeine Akzeptanz gefunden hat, was WEGENAST (1968, 115) im Hinblick auf den RU formulierte, nämlich „daß ein großer Teil der genannten Forderungen nicht annähernd zu erfüllen ist, wenn nicht empirische Forschungen der theologischen und didaktischen Reflexion des Religionsunterrichts zur Seite gestellt werden“, hat sich die scientific community hinsichtlich des KU bislang doch recht bedeckt gehalten, einen entsprechenden Forschungsstil als genuinen Bestandteil ihrer Theoriebildung zu entwickeln. Wie sich überhaupt erst in den letzten Jahren ein systematisches Bewusstsein dafür bildet, dass die wissenschaftliche Theorieentwicklung kirchlichen Handelns nicht unter Absehung der Analyse ihrer sozialen Vollzüge erfolgen und sich auch nicht darin erschöpfen kann, allgemeine soziologische Erkenntnisse lediglich zu rezipieren und hypothetisch auf einzelne Felder zu applizieren. Vielmehr braucht es empirisch-theologische Zugänge der eigenen Zunft zu den realen Repräsentationen ihrer Forschungsfelder – weil sich die Fragen zunftspezifisch stellen und von den Sozialwissenschaften allein nicht ausreichend Beantwortung finden können. Haben die Praktische Theologie wie auch ihre Teildisziplin, die Religionspädagogik, deren Zuständigkeit sie allerdings zumeist auf den RU konzentriert, auf diesem Gebiet inzwischen einige Erfahrungen gesammelt (vgl. DINTER et al. 2007; FISCHER et al. 2003), so steht die Katechetik doch noch recht am Anfang einer eigenständigen, empirisch verankerten (und nicht nur illustrierend verfahrenen) Theorieentwicklung religionspädagogischer Interaktion unter katechetischen Vorzeichen, die sich von z. B. schulischer oder sozialpädagogischer sozialräumlich wie funktional eben unterscheidet.

Die forschungstheoretische wie -praktische Herausforderung bestand zu Projektbeginn darin, dass mit dem Einblick in das Innenleben des KU ein neues Forschungsfeld nicht nur methodologisch, sondern auch methodisch zur Erschließung anstand. In beiderlei Hinsicht steht ein breites Repertoire aus den soziologischen und ethnographischen Wissenschaften zur Verfügung, das freilich gesichtet, gewichtet und in eine begründete *Zusammenstellung eines geeigneten Beobachtungsapparats* zu überführen war (vgl. FLICK 2007; FLICK et al. 1995; LAMNEK 2005). Dieser wurde schließlich in einer Kombination von Forschungszugängen gefunden, die sich zu einem *explorativ-deskriptiv interessierten Design* zusammenfügen.⁷⁴ Vor eine weitere Herausforderung führte die vom theoretischen Interesse her abgeleitete Entscheidung für die Analyse der Performanz ganzer Stundenverläufe. Fokussieren qualitative Ansätze zur Erforschung des Sozialen zumeist kürzere Sequenzen, so sollte hier die Gesamtinszenierung erfasst werden. Damit wurden theoretische Überlegungen zum Darstellungsmodus unter dem Aspekt der Nachvollziehbarkeit der empirischen Ergebnisse notwendig.

Methodische und Methodologische Reflexionen nahmen somit während des Projektverlaufs breiten Raum ein und mussten in ihrer Konkretion eigenständig entwickelt werden – worin sich das erwähnte praxeologische Vorgehen als Teil der Forschungsleistung erweist. Insofern versteht sich vorliegende Studie in ihrer methodischen Anlage auch als Beitrag zur Beobachtung von pädagogisch-didaktischen Prozessen allgemein. Vorgestellt seien zunächst die logischen Prämissen, die den Bereichen qualitativer Sozialforschung und empirischer Theologie entnommen sind.

3.1.1 Katechetischer Unterricht als Prämisse und Produkt sozialer Inszenierung

Diese Studie beobachtet die Praxis von KU im sozialen Vollzug. Ihr Interesse besteht in der fallanalytischen Rekonstruktion der performativen Genese des „katechetischen Geschäfts“

⁷⁴ Ein wissenschaftstheoretischer Hinweis: Wer sich auf das Feld empirischer und qualitativer Forschung begibt, sieht sich neben einer vielfach kaum exakten Begrifflichkeit und Etikettierungspraxis von theoretischen Bezugnahmen und praktischen Verfahren, die zudem in oftmals großer Durchlässigkeit zueinander stehen (was freilich in der Natur des interpretativen Paradigmas begründet liegt), der steten Gefahr ausgesetzt, sich zwischen ontologischen und epistemologischen Grundsatzdiskussionen zu zerreiben, die mit dem wissenschaftlichen Zugang unweigerlich zusammenhängen (vgl. LAMNEK 2005, 32-82; GIRTLEK 2001, 27ff.). Da ich in dieser Arbeit Methodologie und Methodik *anwende* und nicht grundlagentheoretisch herleite, begnüge ich mich mit einer gegenstandsbezogenen Selektion und begründeten Rezeption der vorgestellten Bezüge unter der Voraussetzung, dass qualitative Forschung mit ihren gängigen Verfahren inzwischen grundsätzlich legitimiert und etabliert ist – auch innerhalb der Praktischen Theologie (vgl. FLICK 2007; DINTER et al. 2007; KLEIN 2005).

(Schleiermacher) und fokussiert damit die kollektive Inszenierung der Akteure als Gesamtkunstwerk. Sie fragt danach, *wie katechetische Interaktion in spezifischen didaktischen Situationen von den Beteiligten arrangiert und produziert wird*. Die grundsätzliche Annahme ist, dass der Sinn einer solchen Veranstaltung nicht *a priori* präskriptiv definierbar sei, sondern sich als sozial ausgehandeltes und verfertigtes Produkt erst *ex post* aus dem Nachvollzug der sozialen Performanz und darin emergierender Sinnkonstruktionen erheben lässt. Normativität, Präskription und Deskription katechetischen Handelns sind, auch unter normativen Gesichtspunkten, aufeinander verwiesen und müssen einen gemeinsamen Reflexionsrahmen zum Verstehen und Orientieren des Handlungsfeldes bilden, wenn denn die darin vollzogene Bildungsarbeit unter der Idee eines qualitativen Gewinns in Sachen Religion für Akteure und Institution stehen soll.⁷⁵ Mit der *hermeneutischen* (SOEFFNER 2004) und *rekonstruktiven Sozialforschung* (BOHNSACK 2003) im Allgemeinen und der *interpretativen Unterrichtsforschung* (KRUMMHEUER/NAUJOK 1999; OHLHAVER/WERNET 1999) im Besonderen teilt das Forschungsdesign der Studie wichtige Prämissen.⁷⁶

Deren erste besteht in der **Annahme theoriegenerativer Relevanz der Dokumentation und Interpretation von Alltagshandeln** im untersuchten Feld.

Eines der Grundprobleme der Sozial-, Kultur- und Handlungswissenschaften, in deren Schnittfeld sich auch Praktische Theologie und Religionspädagogik bewegen, ist die Frage, wie Kenntnisse und Reflexionskriterien in Bezug auf die sozialen Tatbestände gewonnen werden, deren theoretische Reflexionen sie sind. Auch die Katechese ist zunächst ein empirisches Phänomen. Das Erkenntnisproblem ist geistesgeschichtlich induziert und nimmt seinen Ausgang in der kartesischen Aufteilung bzw. Aufspaltung der Wirklichkeit (s. SOEFFNER 2004, 67f.): Der formalmethodische Subjektivismus von Descartes („*cogito, ergo sum*“) zog eine dualistische Gegenüberstellung von Außenwelt (*res extensa*) und deutendem Subjekt der Erkenntnis (*res cogitans*) nach sich, die Natur und Geist hinfort nicht mehr als gegenseitig durchdrungen und aufeinander verwiesen wahrnehmen konnte. Stattdessen bereitete sie der

⁷⁵ Dessen Konkretion ist freilich in der katechetischen Debatte, neben dem Methodischen, der Hauptstreitpunkt (vgl. POHL-PATALONG 2006). Sie soll hier offen bleiben, daher die minimalistische Formulierung. Eine Beantwortung muss religionspädagogische *und* theologische Reflexionen umfassen (vgl. PANNENBERG 1987, bes. 426ff.). Hier geht es zunächst aber um den Teilaspekt der Deskription und Reflexion empirisch fassbarer Qualität, die freilich unter der Idee jeder Praxisforschung steht: die Arbeit an der Verbesserung der Praxis durch theoriegenerierende und theoriegeleitete Auswertung ihres Vollzugs (vgl. FLICK et al. 1995, 170ff., 266ff.; KRUMMHEUER/NAUJOK 1999, 23ff.; OHLHAVER/WERNET 1999, 11-28).

⁷⁶ Einführung in interpretative Sozialforschung gibt: LAMNEK 2005. Überblick qualitativer Lehr-Lern-Forschung bieten: HELSPER/BÖHME 2004, 127ff., 691ff.; TERHART 2000, 65ff.; TIPPELT 2005, 441ff., 589ff.

daraus abgeleiteten „Hypothese von der ‚Mathematisierbarkeit‘ der Welt und dem daraus wiederum folgenden ‚Objekt‘- und ‚Objektivitäts‘- Begriff“ den Boden (SOEFFNER 2004, 67). Innerhalb der idealistischen Denkschulen und der Geisteswissenschaften behielt der „Geist“ wissenschaftstheoretisch noch lange Zeit Oberhand, doch kehrte sich das Verhältnis im Zuge empiristischer Traditionen allmählich um und gipfelte in der Forschungslogik des *Kritischen Rationalismus* Popperscher Spielart (vgl. BOHNSACK 2003, 13-17), der den Wissenschaftsbetrieb nachhaltig affizierte und dem die Geisteswissenschaften nur durch emanzipatorische Anstrengungen wieder entkamen (s. PANNENBERG 1987, 27-224). Jener unterteilt Erkenntnisaussagen in allgemeine, *theoretische Sätze* und *Basis- bzw. Protokollsätze*, welche empirische Erfahrungen und Beobachtungen artikulieren. Das Verhältnis beider Ebenen wird so problematisiert, dass sich darin ein kartesischer Dualismus repetiert. Denn in der Popperschen Logik verbieten sich sowohl induktive als auch deduktive Wege, um die Wahrheit einer Erkenntnisaussage mit dem jeweils anderen Instrumentarium zu bemessen: induktiv müssten, um von empirischen Beobachtungen auf eine allgemeine Regel zu schließen, alle empirischen Beobachtungen im Hinblick auf diese Regel überprüft werden, womit sich der Forschende in einen unmöglichen *regressus ad infinitum* begäbe. Umgekehrt liefe die empirische Bewahrung einer theoretischen Aussage auf dasselbe hinaus. Da Verifikation somit unmöglich ist, bleibt als Möglichkeit der Erkenntnisgenerierung nur die *via negationis*: das Kriterium der Falsifikation. Allgemeine und abstrakte Wahrheitsaussagen sind demnach unmöglich zu treffen, sinnvoll bleiben solche, deren Bedingungen sich empirisch insofern überprüfen lassen, als dass sie falsifizierbar sind – dazu braucht es genau eine Abweichung von der hypothetisch formulierten Regel. Regeln und Gesetze, kurz: Erkenntnis, bleiben somit immer hypothetisch – mit dem Fortschritt, dass erwiesenermaßen falsche nach und nach ausgeschlossen werden können. Das Problem dupliziert sich allerdings auch auf der Ebene der Erfahrungsaussagen als sog. Basissatzproblem, das Popper reflektiert und in eine Lösung zu überführen versucht: Denn es ist klar, „dass in den Basissätzen ihrerseits theoretische Wissensbestände, Theorien impliziert sind“ – weil deren subjektgebundene Protokollierung sprachlich deutend und somit begrifflich-abstrakt verfasst ist (BOHNSACK 2003, 16). Dem Problem ist grundsätzlich nicht zu entkommen, da Sprache auf Annahmen und konventionellen Zuschreibungen aufbaut; reine objektive Erkenntnis gibt es daher nicht für den Menschen. Eine sinnvolle Lösung sieht Popper deshalb nur darin, Subjektivität durch Intersubjektivität zu minimieren, was letztlich zu den üblichen Gütekriterien führt (Repräsentativität, Reliabilität, Validität, Objektivität; vgl. LAMNEK 2005, 138ff.) Daraus abgeleitete Überlegenheitsattitüden der sog. standardisierten bzw. hypothesenprüfenden Verfahren werden allerdings der Sache nicht gerecht (BOHNSACK 2003, 17; vgl. GIRTNER 2001, 35ff.).

Dem theoretischen Anliegen der geisteswissenschaftlich gewachsenen Sozial-, Kultur- und Handlungswissenschaften, ihre empirischen Repräsentationen angemessen zu erkunden und zu beurteilen, und dem forschungspraktischen Zuschnitt empirischer Methodik waren und sind entsprechende einseitige Paradigmensetzungen abträglich. Sie führten einerseits zu einem Auseinanderklaffen hermeneutisch aus der Geistes- und Geisteswissenschaftstradition schöpferischer Theoriebildung und einer empirisch verfahrenen, wie sich etwa an den Erziehungs- oder Sozialwissenschaften ablesen lässt. Innerhalb der empirischen Strömungen wiederum führten sie lange Zeit zu einem Antagonismus zwischen quantitativer und qualitativer Sozialforschung. In ihrer Einseitigkeit sind die Positionen naiv. Wenden etwa idealistisch geprägte Schulen gegen den theoretischen Stellenwert empirischer bzw. statistischer Kenntnisse die Gefahr des naturalistischen Fehlschlusses ein: das Sein kann eben kein Sollen begründen, gilt umgekehrt die Gefahr eines idealistischen Fehlschlusses: das Sollen muss sich nicht unbedingt im Sein realisieren bzw. statistisch relevant messen lassen. Inzwischen ist aus dem Gegeneinander quantitativer und qualitativer Verfahren zumindest auf methodologischer Ebene jedoch längst ein versöhntes Miteinander geworden: Breitenwahrnehmung und Tiefenbohrung sind zur Vermessung des Sozialen aufeinander verwiesen. Daher verläuft die empirische „Hauptkampflinie“ (SOEFFNER 2004, 67) auch nicht mehr hier, sondern in Abgrenzung zu den kartesisch-naturalistischen hypothesenprüfenden Verfahren (SOEFFNER ebd.; BOHNSACK 2003, 13-30). Die auf Empirie bezogenen Geisteswissenschaften vollziehen zudem inzwischen den Friedensschluss auch grundsätzlich im Miteinander von Natur und Geist. Damit ist die Katechetik ebenfalls gut beraten, denn zu ihrem Nachteil war die Entwicklung davon geprägt, dass sie sich früh von der Religionspädagogik und ihrer Öffnung für human- und sozialwissenschaftliche Kenntnisse abkoppelte (vgl. BIZER 1988b, 699f.).

Den Weg gebahnt haben unterschiedliche Denkschulen einer *verstehenden Sozialwissenschaft* sowie der *Ethnographie* und *Kulturanthropologie* mit ihrer *empirischen Zuwendung zum Alltagshandeln und -deuten von Individuen und Sozialitäten* (s. LAMNEK 2005, 32-82). Nun haftet der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Alltäglichen leicht der Geruch des Trivialen an. Die begriffliche Semantik und der theoretische Stellenwert sind z. B. schon innerhalb der Soziologie nicht unumstritten (vgl. KLEIN 2003; GIRTNER 2001). Es stellt sich durchaus die Frage: Warum den akademischen Raum verlassen und rein ins unstrukturierte, kontingente Feld, wenn dort eh nur zu beobachten ist, was an Handlungsroutinen und Erfahrungswissen jedem zugänglich ist, der an diesem oder analogen Feldern teilnimmt? Braucht das zufällige Gelingen und Scheitern der Praxis die verfestigende Rekapitulation in wissen-

schaftlichen, textbasierten Diskursen?⁷⁷ Besteht nicht die Gefahr einer artifiziellen Überhöhung des Zufälligen, die außer einem hohen Verbrauch an Ressourcen wenig theoretische Klärung der ambigen Praxis einzubringen vermag, wozu es eben letztlich doch des Normativen bedarf? Solch gelagerte Fragen an v. a. qualitativ verfahrenende Empirie harren in der Tat der Beantwortung und Rechtfertigung.⁷⁸

Interessant wird die Beobachtung des normalen Handelns im sozialen Feld dann, wenn man einige Überlegungen zur Konstitution und Funktion des Alltags unter der Perspektive der Reproduktion von Sinn und Kultur nachvollzieht, wie sie die angesprochenen Denk- und Forschungsschulen eingebracht haben:

Das Programm verstehender Sozial- und Kulturwissenschaften geht einher mit der Erkenntnis, dass die *Genese* sozialer Verhältnisse oder Phänomene logisch zu unterscheiden ist von normativen Theorien über jene Felder, die dann der Gefahr einer Ontologisierung unterliegen, wenn Anschauung komplett ausgeblendet wird, wie nachdrücklich die Husserlsche Phänomenologie gelehrt hat. Darin liegt die programmatische Grundregel aller Empirie begründet, nämlich der Ruf „zu den Sachen selbst“ (vgl. LAMNEK 2005, 48-59). Des Weiteren steht im Anfang die Erkenntnis, dass die dort vorfindlichen *sozialen Daten* zu unterscheiden sind von Daten der Naturbeobachtung, also von biologischen, chemischen und physikalischen Naturdaten. Sowohl Max Weber, Begründer der *Verstehenden Soziologie*, als auch Alfred Schütz, der einer ihrer maßgeblichen Theoretiker ist, weisen zentral darauf hin, dass soziale Daten nur im *Medium der Deutung* vorliegen, und zwar, wie hervorzuheben ist, in einem doppelten Sinne: Zunächst einmal bedeutet das, die soziale Wirklichkeit als eine durch menschliche Deutungsleistungen strukturierte anzuerkennen, weil sich deren Aufbau nicht naturgesetzlich ergibt, sondern das Soziale von deutenden und entsprechend handelnden Subjekten abhängt: den Akteuren der sozialen Welt. Die Struktur der Natur liegt demgegenüber im Objekt selbst begründet, wenn es auch des erkennenden Subjekts bedarf, diese zu erfassen. Das Soziale hebt sich davon ab und basiert auf der Bedeutung von Erleben und Beobachtung von Welt für und durch die Akteure selbst. Indem sie kontingente Einzelerlebnisse als Erfahrung eines mental konstruierten größeren Zusammenhangs verbuchen, strukturieren sie so in sozialer Arbeitsteilung die zunächst in der Tat naturhaft widerfahrende Welt als sozial gedeutete und gestaltete und konstruieren daraus Kultur (BOHNSACK 2003, 22ff.; GIRTLER 2001, 35-

⁷⁷ Vielleicht führt solcher Vorbehalt dazu, dass die didaktische Debatte um den KU nach wie vor primär nominalistisch geführt wird und empirische Erkenntnisse kaum genuin integriert sind, sondern häufig illustrativ Verwendung finden. So sah MEYER-BLANCK (1995, 169) keinen weiteren Bedarf an empirischen Forschungs- und Theoriebildungsstrategien, sondern mahnte eine „theologische Konsolidierung“ katechetischer Theorie an.

⁷⁸ Vgl. ähnliche Anfragen an die klassische quantitative Empirie bei LAMNEK 2005, 6-20.

58.).⁷⁹ Weil nun das Soziale mit seinen vermeintlich festen Regeln und Gesetzen, Tatbeständen und Symbolisierungsformen Produkt humaner Deutungsleistungen und daran orientierter Handlungen ist, gilt in einem viel stärkeren Maße als für naturwissenschaftliche Erkenntnis, dass die wissenschaftliche Erfassung und Verarbeitung dieser sozialen Daten eine ebenfalls hermeneutische Leistung ist: als *forschende Deutung von Deutungen*. Sie sind subjektbasierte „Konstruktionen zweiten Grades“ (SCHÜTZ 1971, 6)⁸⁰ von forschenden Beobachtern „zweiter Ordnung“ wie Luhmann sie in Anlehnung an Schütz beschreibt: sie beobachten und deuten diejenigen, die im Sozialfeld handeln und dabei in ähnlicher Weise immer schon ihre Umgebung beobachten und deuten (BÜTTNER/DIETERICH 2004, 16ff.). Mit selbem Bezug spricht GIDDENS (1988, 338ff.) daher von einer „doppelten Hermeneutik“ soziologisch ermittelter Konzepte und Theorien (vgl. GIDDENS 1984, 95; BOHNSACK 2003, 23).

Über eine solche Bestimmung sozialer Daten herrscht paradigmengreifend weitgehend Konsens: „jede Form von Sozialforschung [ist] in einem sehr allgemeinen Sinn ‚interpretativ‘“ (SOEFFNER 2004, 63; vgl. ATTESLANDER 2003, 1-20). Weit weniger Konsens besteht freilich in der forschenden Zuwendung zum *Vollzug* des Alltagshandelns und seiner wissenschaftlichen Rekonstruktion in theoriegenerativem Interesse. Dabei liefern Schütz und sich

⁷⁹ WEBER schreibt (1973, 222; zit. n. GIRTLER 2001, 37f.), dass eine „objektive Behandlung der Kulturvorgänge in dem Sinne, daß die Reduktion des Empirischen auf ‚Gesetze‘ zu gelten hätte, sinnlos sei. Weil keine Erkenntnis von Kulturvorgängen anders denkbar ist als auf der Grundlage der Bedeutung, welche die stets individuell geartete Wirklichkeit des Lebens in bestimmten einzelnen Beziehungen für uns hat. In welchem Sinn und in welchen Beziehungen dies der Fall ist, enthüllt uns aber kein Gesetz, denn das entscheidet sich nach den Wertideen, unter denen wir die ‚Kultur‘ jeweils im einzelnen Fall betrachten. ‚Kultur‘ ist ein vom Standpunkt des Menschen aus mit Sinn und Bedeutung bedachter Ausschnitt aus der Unendlichkeit des Weltgeschehens.“ Bei SCHÜTZ heißt es (1971, 6): „Die Tatsachen, Daten und Ereignisse, mit denen der Naturwissenschaftler umgehen muß, sind lediglich Tatsachen, Daten und Ereignisse innerhalb seines Beobachtungsfeldes; jedoch ‚bedeutet‘ dieses Feld den darin befindlichen Molekülen, Atomen und Elektronen gar nichts. Dem Sozialwissenschaftler liegen aber Tatsachen, Ereignisse und Daten einer völlig verschiedenen Struktur vor. Sein Beobachtungsfeld, die Sozialwelt, ist nicht ihrem Wesen nach ungegliedert. Sie hat eine besondere Sinn- und Relevanzstruktur für die in ihr lebenden, denkenden und handelnden Menschen. In verschiedenen Konstruktionen der alltäglichen Wirklichkeit haben sie diese Welt im Voraus gegliedert und interpretiert, und es sind gedankliche Gegenstände dieser Art, die ihr Verhalten bestimmen, ihre Handlungsziele definieren und die Mittel zur Realisierung solcher Ziele vorschreiben – kurz: sie verhelfen den Menschen in ihrer natürlichen und soziokulturellen Umwelt ihr Auskommen zu finden und mit ihr ins Reine zu kommen“.

⁸⁰ „Die gedanklichen Gegenstände, die von Sozialwissenschaftlern gebildet werden, beziehen und gründen sich auf gedankliche Gegenstände, die im Verständnis des im Alltag unter seinen Mitmenschen lebenden Menschen gebildet werden. Die Konstruktionen, die der Sozialwissenschaftler benützt, sind daher sozusagen Konstruktionen zweiten Grades: Es sind Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden“ (ebd.).

auf ihn mehr oder weniger berufende bzw. parallel denkende Ansätze aus dem angloamerikanischen Raum, wie der *Symbolische Interaktionismus* oder die *Ethnomethodologie* im Gefolge Garfinkels (vgl. BOHNSACK 2003, 17-30; GIRTLE 2001, 35-58; LAMNEK 2005, 32-82) gerade dafür gute Gründe, die implizit schon genannt sind, jedoch noch einmal gesondert expliziert sein sollen. Sie liegen in der – freilich sozialhermeneutisch gedeuteten – *Genese und Funktion* des Alltagshandelns:

Es lässt sich zunächst berechtigt vermuten, dass stabiles Handeln in individuellen oder interaktiven Kontexten, das als *actio* im Sinne einer den Moment überdauernden Intentionalität zu betrachten ist und damit personale bzw. soziale Kontinuität generiert, auf permanente mentale Interpretations- und Konstruktionsleistungen durch Feedback-Schleifen angewiesen ist. Anders wäre eine über das rein Reaktive hinausgehende Lebens- und Gesellschaftsgestaltung überhaupt nicht denkbar. Um gestalterisch agieren zu können, braucht es die Einordnung von Erlebnissen als Erfahrungen von etwas, also die Realisierung eines größeren Regelzusammenhangs, der Handeln einerseits rezeptiv orientiert und durch Reaktion entweder bestätigt oder problematisiert. Wird dieser kommuniziert und interaktiv ausgestaltet, entstehen Traditionen und Kulturen.⁸¹ Diese sind den Akteuren als „soziohistorisches apriori“ (LUCKMANN 1980, 127; zit. n. SOEFFNER 2004, 18) zunächst vorgegeben: „Wir werden in einen historisch konkreten Interaktionsraum und in ein sprachlich repräsentiertes System sozialer Kategorien und Typisierungen hineingeboren“ (SOEFFNER 2004 ebd.). Andererseits verhalten wir uns dazu und gestalten diesen Raum aktiv mit und um, weil er eben nur durch menschliche Erkenntnis- und Handlungsleistung existent und prolongiert wird. Sozialität baut sich demnach immer über diese Dualität – die kein Dualismus ist – von gegebener „Struktur“ und (um-)gestaltender „Strukturierung“ als soziale Leistung auf (GIDDENS 1988, bes. 67ff.). Beides aber – und darauf kommt es an – setzt hermeneutisches Verhalten im alltäglichen Umgang voraus: Regelsysteme, Handlungsoptionen und -intentionen müssen als solche erkannt und dem eigenen wie fremden Handeln unterstellt werden, um sinnvoll im so erschlossenen Rahmen agieren zu können. Sie werden, so drückt es die Wissenssoziologie Karl Mannheims aus, als repräsentierende Dokumente angenommen, gelesen und zusammengefügt (s. BOHNSACK 2003, 57-68). Mit SOEFFNER (2004, 20f.) ist nun in sozialwissenschaftlicher Hinsicht gerade diese „*generative Struktur dessen, was wir Alltag nennen*“ theoretisch relevant. Darin besteht die Abgrenzung zu einer eben alltäglichen Perspektive auf den Alltag, die ihn als „historisch vorfindliche, spezifische Wirklichkeit“ (als festgefügte Struktur) oder als „Welt alltäglicher Ge-

⁸¹ Dieser Gedankengang ließe sich erkenntnisphilosophisch fortsetzen, hier geht es allerdings um die Feststellung der sozialen Genese überindividueller Handlungsentwürfe (vgl. Giddens 1988).

brauchsgegenstände und Verrichtungen“ (als Handlungsareal) erlebt. Das theoretische Interesse fokussiert vielmehr den „besonderen Typus der Erfahrung, des Handelns und Wissen. Dieser ist in einem von ihm erzeugten und auf ihn rückwirkenden, je spezifischen Rahmen wirksam“, der handlungstheoretisch interessiert.

Nun bleiben die mentalen Leistungen dem Sozialforscher methodisch verschlossen, dennoch sind die unterstellten Orientierungsrahmen bis zu einem gewissen Grad analytisch zugänglich und verobjektivierbar. Unter der Bedingung des Verhaltens in der Zeit (s. ELIAS 1984), formen sie sich über Handlungs- und Sinnreihen aus, die funktional einander zugeordnet werden können. Auf der Handlungsebene emergieren sie in der Bildung und Anwendung von Routinen, die ähnliche Situationen gestalten bzw. dadurch als ähnliche Situationen identifiziert werden. Auf der davon nicht scharf zu trennenden Ebene der symbolisch vermittelten Interaktion (die streng genommen nur eine andere Betrachtungsweise bestimmter Handlungen ist) bilden sie durch Generierung und Perpetuierung von Bezügen Sinnmuster aus (GIDDENS 1988). Diese müssen jedoch zwischen den Interaktanten nicht eigens thematisiert und reflexiv bearbeitet werden, weil sie als gemeinsamer Erfahrungs- und Interpretationshorizont angenommen werden und sich funktional alltäglich bewähren, sofern eben keine Irritation durch unnormale Abweichungen (s. GOFFMAN 1980, 376ff.), also außerhalb des Erwartungshorizontes liegend, erfolgt: „Alltagshandeln‘ und ‚Alltagskommunikation‘ funktionieren so durch die Annahme und Unterstellung von ‚Selbstverständlichkeiten‘, die als solche nicht mehr artikuliert werden müssen und oft auch gar nicht mehr oder noch nicht artikulierbar sind oder sein dürfen“ (SOEFFNER 2004, 19).

Wie schon mehrfach erwähnt, wird dabei mit der teleologisch ausgerichteten Kategorie „Sinn“ gearbeitet. Sie ist in ihrer analytischen Funktion jedoch nicht mit einer normativen Füllung des Begriffs, etwa als Lebenssinn, versehen. Vielmehr ist damit eine Signatur menschlichen Handelns bezeichnet: das Deuten und Bedeuten von Tätigkeiten und Widerfahrnissen als Ausdruck von Übergeordnetem im Modus der Zuschreibung und Wahl. Ob darin letztlich menschliche Wahlfreiheit oder -pflicht vorliegt, ist nicht von Interesse. Jedenfalls verortet sich der Sinn, anders als bei physischen Konfigurationen, nicht in den Tatbeständen selber, sondern muss ihnen durch geistige Tätigkeit beigelegt werden (SPRONDEL 2003). So kann z.B. die Tätigkeit des Holzhackens unterschiedliche Bedeutungen erfahren: als angenehmer Freizeitausgleich, als Tätigkeit des Gelderwerbs oder als Notwendigkeit zur Sicherung der Existenzgrundlage. Unsere Interaktionsräume und -systeme generieren auf diese Weise alltäglich Sinn und formen in Handlung und Kommunikation je kontextbezogene,

stabilisierende Orientierungsrahmen aus.⁸² Das Agieren innerhalb dieses Rahmens ist nach Soeffner durch den „kognitiven Stil der Praxis“ geprägt, den er abhebt von wissenschaftlicher Reflexion. Erster zeichnet sich aus durch die gezielte Beseitigung von Kontingenz und Zweifel, wohingegen die Wissenschaft ja gerade deren Einsatz zum Erkenntnisgewinn methodisiert. Der Gewinn der Praxis resultiert freilich aus der Verfertigung „eines ihrer Produkte, das für den Alltag konstitutiv ist: durch die Konstruktion der Normalität im Alltag“ (SOEFFNER 2004, 21f).

Beruhet dieses soziale Produkt nun auch auf Deutungs- und Handlungskonzepten, die in den alltäglichen Interaktionen nicht eigens sprachlich-reflexiv präsent sind und sich insofern direkter Protokollierung entziehen, sind die Konstruktionsmuster dennoch über die Handlungen und Interakte repräsentiert, die freilich interpretativ als Zusammenhänge erfasst werden müssen. Sie dokumentieren sich in den Routinen des sprachlich-diskursiv wie performativ ausgestalteten Intentionshorizonts der Akteure, auf dessen Grundlage Alltag als stabil und sinnvoll erlebt wird. Mit GEERTZ (2003a, 16) ist daher festzuhalten: „Kultur, dieses Dokument, ist also öffentlich, genauso wie ein parodiertes Zwinkern oder ein fingierter Schafraub. Obwohl sie aus Ideen besteht, existiert sie nicht in den Köpfen; obwohl sie unkörperlich ist, ist sie keine okkulte Größe. [...] Die Frage [...] ist nicht die nach ihrem ontologischen Status. Es ist der gleiche wie bei Felsen einerseits und Träumen andererseits: Sie sind Dinge dieser Welt. Es ist nach ihrer Bedeutung zu fragen [...].“

Die Annahme theoriegenerativer Relevanz der Dokumentation und Interpretation von Alltagshandeln im untersuchten Feld, erhellt aus diesen handlungs- und strukturtheoretischen Überlegungen: Eine gegenstandsnahe Theoriebildung sozialer Phänomene gelingt erst über Einbeziehung der Rekonstruktion ihrer performativen Genese und umfasst das doppelte Interesse von Deskription und Präskription im Horizont wissenschaftlicher Reflexion.

Wie einsichtig geworden sein dürfte, bringt bereits die textbasierte Deskription sozialen Handelns eine gewichtige hermeneutische Komponente in die Theoriebildung der jeweiligen Bezugsdisziplin im Sinne einer „Auslegung des Alltags“ (SOEFFNER 2004) ein. Sie ist

⁸² Im Anschluss an Schütz kennzeichnet GRATHOFF (1978, 68; zit. n. SOEFFNER 2004, 21) diese als „konkrete und lebendige, umfangreiche Fülle der Erlebniserfahrung von Handelnden [...], die aneinander sich orientierend, auf abwesend Andere sich beziehend und auf Zukünftiges zugehend, im historischen und biographischen Bestand einer stets vorgegebenen Gesellschaft ihre Orientierung suchen und definieren. Der Handelnde muß in der so stets vorgegebenen Alltagswelt seine eigene ausmachen. Das verlangt nach Sinnkonstruktion, nach ‚sinnhaftem Aufbau‘.“ Der Orientierungsrahmen ist „dieses stets vorgegebene soziale Konstrukt einer bereits vielfältig vorkonstruierten Welt [...]. ‚Alltägliches Leben‘ (everyday life): Das in stetem Vollzug des miteinander Handelns und Erlebens aus den Vorgaben des Alltags mögliche, konstruktive Hervorbringen einer neuen Welt – samt der aus solcher Erfahrung folgendem Einsicht in ihre mögliche Anomisierung und Destruktion.“

nicht bloße Beschreibung dessen, was offenkundig ist, sondern liefert auf einer noch plastischen und vortheoretischen Ebene, der „vorikonographischen“ (PANOFSKY; vgl. BOHNSACK 2003, 158; WAGNER-WILLI 2005, 275), bereits Interpretationskategorien an. *Das Handeln und Sagen wird durch die Beschreibung des Beobachters neu und anders indexikalisiert*: als Handeln und Sagen von etwas, das der Interpret herausarbeitet. Eine Terminologie wird angeboten, die den hermeneutischen Reflexionshorizont einerseits erdet und andererseits erweitert, denn evtl. ergeben sich aus der Praxis neue Fragestellungen. Des Weiteren skizziert die Deskription von Alltag (Beobachtung) oder Alltagstheorien von Teilnehmern (qualitatives Interview, Gruppendiskussion) den Rahmen, in dem der Sinn von Handlungen, Aussagen und Interaktionen, erhellt: „Das Zauberwort heißt also *Kontext*“ (Bohnsack 2003, 21). Empirische Forschung unter Ausblendung dieses Rahmens steht in der Gefahr, Aussagen, wie sie etwa aus Fragebögen hervorgehen, anders zu verstehen als deren Urheber, bzw. besteht umgekehrt die Gefahr, dass in einem wissenschaftlichen Kontext produzierte Messinstrumente, wie etwa Frage-Items, sich nur eingeschränkt kompatibel zum Deutungskontext der Befragten verhalten. Theoretische Rekonstruktion von Alltag hilft, das Feld unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten präziser hermeneutisch zu erfassen.

Die präskriptive Relevanz ergibt sich eben daraus: Denn Handlungskonzepte, wie sie z.B. Katechetik oder andere Handlungswissenschaften erstellen, müssen sich an der Praxis bewähren lassen. Das bedeutet freilich nicht den Verzicht auf normative Reflexion – im Gegenteil: Die Praxis braucht Beurteilung und Kritik. Was sein soll, erhellt nicht allein aus dem, was ist. Es braucht allerdings ebenso die reflexive Bearbeitung der empirischen Bedingungen, unter denen sich das Handeln im Feld vollzieht. Daraus resultiert das Programm einer qualitativ-empirischen Katechetik.

Zwei weitere Prämissen ergeben sich aus der ersten: eine *didaktisch-analytische in Bezug auf das Forschungsobjekt* und eine *verfahrenstheoretische in Bezug auf die Güte des Forschungsprodukts*.

Auf bisherige Überlegungen aufsetzend, ist die zweite Prämisse **eine operative konstruktivistische Sicht auf pädagogische Prozesse**, wie ich meinen eigenen Beobachtungsstandpunkt bezeichnen möchte.⁸³

⁸³ Zur konstruktivistischen Perspektive in qualitativer Unterrichtsforschung: KRUMMHEUER/NAUJOK 1999, 59f.; OHLHAVER/WERNET 1999; NAUJOK et al. 2004. Zur Konstruktivismus-Debatte innerhalb der Pädagogik: REICH 2005; kritisch: TERHART 2000, 181ff. Für die Religionspädagogik: HILGER et al. 2001, 97ff. Ich beziehe eine auf das Forschungsvorhaben bezogene pragmatische Position, die alle Akteure als Gestaltende wahrnimmt, in Abgrenzung zu einer Betrachtungsweise, die Unterrichtete lediglich als Empfänger oder Objekte von Instruktion

Gemeint ist damit zunächst nichts anderes als ein spezifischer Zugang zum Phänomen, der mit der gewählten Methode der videographischen Beobachtung und der performativen Analyse der Handlung umgesetzt wird: Die Konfiguration der religionspädagogischen Interaktion und deren Produkte werden als konstruktive Tätigkeit der Akteure begriffen, die als Ensemble in einer signifikant situierten Kulisse einen didaktischen Orientierungsrahmen, dessen Sinn- und Strukturmomente, überhaupt erst aktiv produzieren bzw. in seiner etablierten oder vom Unterrichtenden intendierten Vorgegebenheit *in situ* je neu rekonstruieren und umstrukturieren. Der didaktische Prozess wird gleichsam als kollektiver Inszenierungsprozess gedacht (vgl. HAUSMANN 1959), in dem das *Lernen und Lehren eines Gegenstands im Modus der Interaktion arbeitsteilig hervorgebracht* wird, sich also jenseits theoretischer Zuschreibungen sozial realisiert und damit auch der Gegenstand selbst in einer dazu relativen, spezifischen Qualität emergiert bzw. reproduziert wird.

In dieser allgemein gehaltenen Formulierung mag der Standpunkt, je nach philosophisch-pädagogischer Orientierung, zunächst trivial erscheinen – vertritt doch beispielsweise eine bildungstheoretisch orientierte Pädagogik traditionell die These vom Lernen als konstruktive Tätigkeit des Individuums (*Selbsttätigkeit*) und formuliert entsprechend anregende Didaktiken (vgl. TERHART 2000; BENNER 2001). Gegenüber der oftmals instruktionistischen Rhetorik mancher, auch neuerer, Lehrkonzepte (vgl. MEYER 1991a, 38: „Ratgeber- und Rezeptliteratur“) und der vielfach deduktiv-normativistisch verfahrenen Theorieentwicklung von Didaktik (ebd., 73ff.: „Abbild-Didaktik“), gerade auch im Bereich der Religionspädagogik – von behavioristischen und curricularen Konzepten, wenn sie rein monokausal und zweckrational im Sinne institutioneller Interessen verfahren, ganz zu schweigen (s. KRON 1994, 149-165) – erhält der Beobachtungsstandpunkt freilich einen besonderen, hier zunächst empirisch bedeutsamen Akzent, der sich durchaus normativ rückkoppeln lässt (vgl. REICH 2005).

Der Begriff „Konstruktivismus“ ist freilich ein *umbrella-term*: eine ursprünglich philosophische Position, unter der sich inzwischen unterschiedlichste Ansätze verschiedener Wissensgebiete zusammenfinden, die kaum auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen sind und sich daher nicht auf einen gemeinsamen Konstruktivismus-Begriff berufen können. Sie reichen von ontologischen und erkenntnis- bzw. wissenschaftstheoretischen Grundsatzpositionen über kognitionspsychologische Theorien, einigen systemtheoretischen Beschreibungen von Individuen und Gesellschaften, neueren pädagogisch-didaktischen Konzepten bis hin schließlich zu neurobiologischen Erkenntnistheorien (vgl. TERHART 2000, 181ff.). Es wäre

verstehen, ohne in erkenntnistheoretische und ontologische Fragestellungen einsteigen zu wollen, die sich hinter dem Stichwort „Konstruktivismus“ verbergen (können).

also immer der disziplinäre Kontext anzugeben, der die begriffliche Verwendung definiert. Im Hinblick auf die Erziehungswissenschaften ist mit Terhart zu kritisieren, dass eine genaue Klärung der Semantik häufig unterbleibt und der Begriff vielfach mehr programmatische, als analytisch hilfreiche Verwendung findet (ebd., 182f.). Seine Stoßrichtung liegt jedoch in der Entgegensetzung zu einer Position, die man als „*Instruktivismus*“ bezeichnen könnte: eine Didaktik, die nach dem „Muster des Vermittelns und Aufnehmens“ verfährt (ebd., 190). Eine konstruktivistische Didaktik will dagegen „sowohl Schülern als auch Lehrern eine grundsätzliche re/de/konstruktive eigene Erarbeitung ihrer Wirklichkeiten ermöglichen“ und ist dabei, unter Ablehnung eines verobjektivierenden Wissensbegriffs im Sinne klar markierbarer Abbildungs- und Tradierungsmöglichkeiten von Wirklichkeit, „interaktionistisch orientiert“ (REICH 2005, 282; vgl. KRUMMHEUER/NAUJOK 1999, 59f.). *Wissen ist demnach ein diskursiver Tatbestand*, der in Interaktionen verhandelt wird. Innerhalb der Soziologie wenden sich konstruktivistisch verfahrenende Ansätze gegen naturalistische und objektivistische Ansätze des Funktionalismus und des Strukturalismus. Zugespitzt geht es dabei um Fragen nach dem konstituierenden Zentrum der Erfahrung von Geschichte und Kultur (s. GIDDENS 1988, 51ff.). Das Konstruktivistische erhält dabei jedoch eher eine analytisch-deskriptive Färbung im Unterschied zu eher normativen Auffassungen in pädagogisch-didaktischen Zusammenhängen. Auszugehen ist daher von unterschiedlichen „Spielarten des Konstruktivismus“ (KNORR-CETINA 1989), die in diversen Wissensgebieten je eigene Ausprägungen annehmen und Tragweiten implizieren. Sie positionieren sich dabei, vereinfachend gesagt, in je unterschiedlichen Distanzen zu einem subjektivistisch-idealistischen Extrem auf der einen und einem objektivistisch-naturalistischen auf der anderen Seite einer gedachten Linie zwischen den beiden kartesischen Polen. Paradigmenstreitigkeiten sollten empirische Ansätze zur Erforschung des Sozialen jedoch aufgrund der inzwischen breiten Plausibilisierung der Zugänge und bei Akzeptanz ihrer Erkenntnisgrenzen besser in triangulative und komplementäre Sichtweisen überführen (vgl. FLICK 2007, 39ff. u. 81ff.).

Eine pragmatisch vermittelnde Position in sozio-analytischem Interesse nimmt der *Symbolische Interaktionismus* ein, dessen analytischer Perspektive ich mich anschließe – in Abgrenzung zu hypothesenprüfenden oder rein quantifizierenden Verfahren. Mehrere, v. a. amerikanische Denktraditionen, wie die des Interaktionismus und Pragmatismus, fließen darin zusammen und nähern sich der phänomenologischen und hermeneutisch-soziologischen Tradition (vgl. FLICK 2007, 82ff.; KRON 2001, 133ff.; LAMNEK 2005, 37ff.; STRAUSS 1998, 30). Der Symbolische Interaktionismus geht zurück auf Arbeiten von Mead und Blumer und wurde über lange Zeit innerhalb der *Chicagoer Schule der Soziologie* gepflegt. Sein Hauptcharakteristikum besteht darin, dass er „individuelles Verhalten und Bewusstsein aus dem sozialen

Prozess heraus erklärt und diesen selbst durch Muster aufeinander bezogen Handelns strukturiert sieht, die dem Individuum sprachlich vermittelt sind und es ihm ermöglichen, in sich selbst die Er widerungen hervorzurufen, die sein Handeln im Partner hervorruft und diese Er widerung zur Kontrolle seines eigenen Verhaltens einzusetzen“ (FUCHS et al. 1978, 310; zit. n. LAMNEK 2005, 37). Mit anderen Worten: Menschen handeln und strukturieren Individualität wie Umwelt auf Grundlage gemeinsam geltender, verdichteter Formen, die eine regulative Funktion als oder für Sinn intendierende Handlungsentwürfe besitzen, somit Symbole bilden. Die Theorie steht einem durchaus weitgefassten Symbolbegriff offen, der sowohl materielle wie performative als auch sprachlich-diskursive Elemente als solche Verdichtungen bzw. Muster umfassen kann. Entscheidend ist jedoch, dass man deren symbolische Konfiguration und Funktion als über *soziale Codierungs- und Decodierungsprozesse in Interaktionen* hergestellt betrachtet. Entsprechend liegt der Forschungsfokus auf der Beobachtung der Genese solcher Prozesse und ist dabei die Frage nach dem *Verwendungsmodus* und der darüber beigelegten *Bedeutung* der Symbole für die Akteure entscheidend, nicht die Frage nach dem Wesen des Symbols als solchem.⁸⁴ Die Anwendung des sog. Thomas-Theorems begründet das methodische Prinzip zusätzlich: Seine „Behauptung, daß dann, wenn eine Person eine Situation als real definiert, diese Situation in ihren Konsequenzen real ist, führt direkt zum fundamentalen methodologischen Prinzip des symbolischen Interaktionismus: Der Forscher muß die Welt aus dem Gesichtswinkel der Subjekte sehen, die er untersucht“ (STRYKER 1976, 259; zit. n. FLICK 2007, 83).⁸⁵ Sozialforschung vollzieht sich demnach in einer Doppelbewegung von Exploration und Inspektion, die Blumer selbst freilich als „naturalistische Methodologie“ bezeichnet, wobei deutlich wird, dass er dem interpretativen Paradigma verhaftet bleibt und „naturalistisch“ hier bedeutet: durch Empirie erworben, die zu deuten ist (vgl. LAMNEK 2005, 37-42). „Exploration“ meint eine Haltung, die das Untersuchungsfeld methodisch als fremd betrachtet und um eine möglichst breite Offenheit und pragmatische Angemessenheit des Instrumentariums bei gleichzeitiger Zurückhaltung theoretischer Vorurteile bemüht ist, um feld-

⁸⁴ Blumer beschreibt die Position in „drei einfachen Prämissen“: „Die erste Prämisse besagt, daß Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage von Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. [...] Die zweite Prämisse besagt, daß die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht. Die dritte Prämisse besagt, daß diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozeß, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden“ (BLUMER 1973, 81; zit. n. FLICK 2007, 83).

⁸⁵ Das Thomas-Theorem: „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (Thomas/Thomas, 1928, 572).

eigene Kategorien zu gewinnen.⁸⁶ Inspektion zielt auf die „intensive, konzentrierte Prüfung des empirischen Gehalts aller beliebigen analytischen Elemente, die zum Zwecke der Analyse benutzt werden, wie auch eine entsprechende Prüfung der empirischen Beschaffenheit der Beziehungen zwischen solchen Elementen“ (BLUMER 1973, 126; zit. n. LAMNEK 2005, 39). In dieser Perspektive fokussiert Forschung also die Konstruktionsleistungen der Akteure durch Interaktion und interpretiert symbolische Bedeutung daraus, mit dem Interesse, theoretische Aussagen und Muster für das untersuchte Feld zu formulieren, ohne radikal-konstruktivistische Annahmen unterstellen zu müssen. Symbolische Strukturen werden damit sowohl als Bedingung als auch Produkt sozialen Handelns greifbar: situative Konstruktionsleistung und situationsübergreifende Konstrukte, in struktur- bzw. systemtheoretischem Sinn, schließen sich demnach nicht aus.⁸⁷

Die symbolisch vermittelten Muster bilden nun *Handlungsrahmen* aus, die Verhalten in sozialen Situationen einerseits sinnvoll ermöglichen, andererseits darin in ihrer Geltung hervorgebracht werden. Wenn diese auch nicht material fixiert und sprachlich explizit sind, lassen sie sich aus den Darstellungen dennoch interpretativ, quasi als Skript, herauslesen. Relativ einfach ist das möglich, wenn dem Geschehen ein geordnet erlebter, institutionalisierter Verlauf zu unterstellen ist, doch auch aus unnormal verlaufenden Situationen lassen sich über die Bearbeitungsmodi der Akteure im Umkehrschluss Normalerwartungen ablesen. Freilich muss der fremde Beobachter sich dazu in einen hermeneutischen Zirkel begeben, denn Rahmung wie Normalitätsgrad lassen sich nur im gegenseitigen Verweis erheben. Diese Annahme steht als Untersuchungsprogramm hinter dem Konzept der *Rahmen-Analyse*, das GOFFMAN, in der Forschungstradition der Chicagoer Schule und mit ausdrücklichem Bezug auf Schütz und die Ethnomethodologie Garfinkels, entwickelt hat (1980, 11ff.). Durch seine analytische Berücksichtigung des Performativen erhält es einen noch einmal anders gelagerten Akzent als Untersuchungen kognitiver Repräsentanzen in Interview- und Gesprächsverfahren.⁸⁸ Goffman geht davon aus, dass Handeln im Horizont grundlegender „Interpretations-schemata“ erfolgt, die er „primäre Rahmen“ nennt (ebd., 31ff.).⁸⁹ Situatives Erleben lässt sich so erst als sinnvoll erfahren, nämlich als Anwendungsfall physikalischer Gesetze oder sozialer Regeln, um die beiden Grundkategorien dieser Schemata zu benennen (ebd.). Das Untersuchungsfeld des Sozialforschers bildet die letztgenannte. Soziale Rahmen (*frames*) codieren

⁸⁶ Vgl. die „Epoché“ (Husserl) und die „Befremdung der eigenen Kultur“ bei HIRSCHAUER/AMANN 1997.

⁸⁷ Vgl. die Kritik an stark programmatischen konstruktivistischen Positionen, die normorientiertes Handeln und Theoriebildung in der Konsequenz unmöglich machen würden bei TERHART 2000, 195ff.

⁸⁸ Eindrucksvoll nachzulesen in seinem Klassiker über „die Selbstdarstellung im Alltag“ (GOFFMAN 2004).

⁸⁹ Dabei bezieht er sich auf Arbeiten Batesons: a.a.O., 15ff.

darin die „Organisationsprinzipien für Ereignisse“ und funktionieren als „Definitionen einer Situation.“ Soweit „ihre Herausarbeitung gelingt“, sind sie verobjektivierbar und theoretischer Reflexion zugänglich; der „Ausdruck ‚Rahmen-Analyse‘ ist eine Kurzformel für die entsprechende Analyse der Organisation der Erfahrung“ (ebd., 19).

Der Ausgangspunkt impliziert ferner einen interaktionistisch geprägten Kulturbegriff, der sich abgrenzt von einem materialen, wonach Kultur in relativ festen Formationen tradierter Tat- bzw. Sachbestände vorläge. Demgegenüber, betont Goffman, „bilden die primären Rahmen einer sozialen Gruppe einen Hauptbestandteil von deren Kultur, vor allem insofern, als sich ein Verstehen wichtiger Klassen von Schemata entwickelt, bezüglich deren Verhältnissen zueinander und bezüglich der Gesamtheit der Kräfte und Wesen, die nach diesen Deutungsmustern in der Welt vorhanden sind“ (ebd., 37).⁹⁰

Einschränkend ist zu bemerken, dass Goffmans Forschungsinteresse und Methodik nicht primär die soziale Genese dieser Rahmen fokussieren – er setzt sie weitgehend als gegeben voraus –, sondern sich auf ihre Anwendungsmodi und „Modulationen“ konzentrieren.⁹¹ Damit unterscheidet er sich von Schütz und Garfinkel, denen an der Untersuchung der sozialen Genese der Orientierungsschemata gelegen war (HETTLAGE 2003, 190), gleichzeitig führt das zum Eindruck eines relativ sklerotischen Charakters des Rahmenkonzepts. Das hat ihm gelegentlich den Vorwurf eingebracht, Vertreter eines verobjektivierenden Strukturalismus zu sein. Hinzu kommt, dass die Goffman-Rezeption auf theoretische Unklarheiten und Defizite in seinem methodologischen Zuschnitt gestoßen ist. Diese und andere Fragen gelten in seinem Werk als nur unzureichend geklärt; gemeinhin gilt er eher als Forschungspraktiker, denn als Theoretiker (s. HETTLAGE 2003; GIDDENS 1988, 37-39). Vor diesem Hintergrund ist die Kritik bzw. Korrektur am Rahmen-Konzept sinnvoll, die SOEFFNER (2004, 160-179) im Interesse einer am Alltagshandeln orientierten Sozialhermeneutik vorträgt, die vom kreativen, konstruktiven Sinnhandeln der Akteure ausgeht und dieses verstehen möchte: Während man den auch bei Goffman zentralen Begriff der *Inszenierung* (vgl. GOFFMAN 2004) dort so verstehen kann, als handle es sich um Reproduktion bzw. bloße Modulation an sich feststehender Mus-

⁹⁰ Neuere Kulturtheorien entwickeln eine ähnliche Perspektive: vgl. LIPP 1979; GEERTZ 2003a. Auch interpretative Lehr-Lern- bzw. Unterrichtsforschung und erziehungswissenschaftliche Theorien eignen sich diesen Kulturbegriff an: vgl. COMBE/HELSPER 1994; KRUMMHEUER/NAUJOK 1999, 59f.; HILGER et al. 2001, 88ff. Erziehungsprozesse können dann unter der Perspektive von „Enkulturation“ beschrieben werden: KRON 1994, 50ff.

⁹¹ Eine Modulation etwa liegt dann vor, wenn ein beispielsweise ursprünglich religiös definierter Rahmen, wie die Feier des christlichen Abendmahls, in einen Theater- oder Filmkontext transferiert wird oder in einen pädagogischen. Doch auch schon Handeln nah am Grundkontext kann durch leichte Variationen den Rahmen verändern – bei gleichbleibendem Grundbestand an Requisiten oder Rollen.

ter – womit die Frage offen bleibt, wie und wo sich denn diese bilden –, setzt Soeffner einen Inszenierungsbegriff ein, der sowohl reproduktive als auch konstruktive bzw. destruktive Elemente umfasst, also der konkreten Interaktion eine generative Funktion zuspricht (SOEFFNER 2004, 177ff.): Eine „handlungstheoretisch orientierte Beschreibungsebene [...] zeigt, daß nicht fixierte und unveränderbare Einzelelemente des Handelns oder fixierte Interaktions- und Bedeutungstypen für die Konstitution und eine bestimmte Konstellation von Handlungsabläufen und Interaktionsprozessen entscheidend sind. Vielmehr ist es unsere konkrete in Interaktion erkennbare, jeweils spezifisch ausgeprägte Art der *Zuwendung* zu unserer Umgebung, in der sich jeweils eine bestimmte *Einstellung* zu unserer Umgebung und Umwelt ausdrückt und in der ein bestimmter ‚*Erkenntnis-*‘ und *Deutungsstil* den Handlungs- und Deutungsvorschriften seinen Akzent verleiht“ (ebd., 176). Nicht ein fixiertes Muster also definiert die Situation, sondern in der konkreten Inszenierung konstituiert sich ein Muster, das auf Vorlage beruht, und dennoch erst im Modus des Gebrauchs weiter entwickelt wird. Das Forschungsinteresse gilt daher der Inszenierung, weniger dem Skript als solchem, das „Was“ ergibt sich aus dem „Wie“ (vgl. BOHNSACK 2003, 174).

Eine grundsätzliche Problematik der Verwendung des Programms der Rahmen-Analyse lässt sich daraus allerdings nicht ableiten. Vielmehr eignet es sich mit dieser Korrektur ausgezeichnet zur Analyse didaktisch bzw. katechetisch gerahmter Prozesse: Katechetischer Unterricht ist einerseits als bestehender, sozial tradierter Rahmen mit festgelegten Normierungen und Strukturen zu verstehen – und damit als Prämisse jeder konkreten Veranstaltung zu betrachten. Nur selten wird in didaktischen Zusammenhängen darauf reflektiert, dass konkretes Lernen und Lehren nicht in kontingenten Kontexten stattfindet und nicht allein aus intentionalen oder motivationalen Faktoren entsteht, sondern der etablierte Rahmen am konkreten Unterrichtsort als solcher eine *Bedingung sui generis* darstellt.⁹² Der KU ist in dieser Perspektive „eine gesellschaftliche Einrichtung“, eben auch ein „Ort, der durch feste Wahrnehmungsschranken abgegrenzt ist und an dem eine bestimmte Art von Tätigkeit regelmäßig ausgeübt wird“ (GOFFMAN 2004, 217): Eine katechetische Maschine, die eingerichtet ist, ein bestimmtes Produkt, religiöse Orientierung, zu produzieren. Andererseits emergiert sein Rahmen, strukturtheoretisch betrachtet, erst über Serien konkreter Veranstaltungen in Rückkopplung mit normativen und sonstigen systemischen Vorgaben (vgl. GIDDENS 1988). In mik-

⁹² So beschreibt GIDDENS (1988, 186-192) Schule als „Machtbehälter“, der allein durch seine vorgegebene Konfiguration das konkrete Unterrichtsgeschehen asymmetrisch präfiguriert. Die TIMSS-Studie stellte u. a. das Setting als wichtigen Faktor der Schülerleistungen heraus (PETKO et al. 2003). Interpretative Unterrichtsforschung geht davon aus, dass „die Schulklasse als solche [...] eine Interaktionslogik eigener Qualität [konstituiert]“ (OHLHAVER/WERNET 1999, 14; vgl. KRUMMHEUR/NAUJOK 1999, 20f.).

ro-analytischer Betrachtungsweise ist er Produkt einer spezifisch räumlich und zeitlich situier- ten Sozialität, die diese gesellschaftliche Einrichtung in Gebrauch nimmt und sich in und mit diesem Rahmen reinszeniert. KU ist Inszenierung einer spezifischen, nämlich katechetischen Interaktion und Inszenierung ihres Gegenstandes in diesem Rahmen: Religion. Von einem konstruktivistischen Standpunkt aus gilt: Was darin Religion ist, liegt nicht vorgängig fest: „Was Religion ‚ist‘, muss definiert werden. Religion wird zu einem ‚diskursiven Tatbestand‘ (Matthes)“ (HILGER et al. 2001, 98). Der Forschungsnutzen des Verfahrens besteht so insge- samt darin, dass wir *Framing*-Hinweise bekommen, die operativ relevant sind im katecheti- schen Spiel zwischen *doing* und *performing religion* (vgl. ROOSE 2006).

Modulationstechniken und -signale (s. GOFFMAN 1980), die kommunikative Rahmen- schaltungen, Verklammerungen, Eröffnungen, Transformationen, Beendungen etc. interpreta- tiv identifizieren und kontextualisieren lassen, sind jedenfalls in beide Richtungen, als Bedin- gung und Produkt sozialen Handelns, lesbar. Primäres Interesse dieser Arbeit sind die Tech- niken im Rahmen der konkreten Inszenierung. Gefragt wird danach, wie durch die „Choreo- graphie des Unterrichts“ (PETKO et al. 2003, 276) Unterricht als spezifische „(Sub-)Kultur“ (BAUERSFELD 1999, 204) funktioniert und hergestellt wird. In der gewählten Perspektive ei- nes operativen, forschungspraktischen Konstruktivismus schließen sich strukturtheoretische und handlungstheoretische Betrachtungsweisen keinesfalls aus, wenn die Analyse auch letzte- rem gilt. Im Sinne der Dualität von Struktur und Strukturierung, wie GIDDENS (1988) sie vor- getragen hat, soll dennoch Anschluss an Struktur-Modelle gewahrt sein. Entsprechende Über- legungen aus Soziologie, Ethnographie etc. fließen daher an geeigneter Stelle ein.

Die dritte Prämisse liegt auf der Linie der bisherigen Argumentation und expliziert abschlie- ßend die verfahrenstheoretisch wie -praktisch wirksam werdende **Verortung der Studie in- nerhalb des interpretativen Paradigmas qualitativer Sozialforschung** (vgl. LAMNEK 2005, 34f.; BOHNSACK 2003, 173-205; FLICK 2007, 106-120). Sie dient zur Einordnung von Qualität und Güte der angewandten analytischen Verfahren und der Forschungsergebnisse.

Wie dargestellt, besteht das eigentliche Spezifikum qualitativen Arbeitens nicht darin, Ergebnisse durch interpretative Datengewinnung und -auswertung zu generieren, sondern darin, das Interpretieren als (Alltags-)Akt selbst zu interpretieren und den eigenen Verfah- rensmodus – als wissenschaftliche Rekonstruktion von Interpretation im Modus der Interpre- tation – im Forschungsprozess offenzuhalten. Die eigene Methodik wird stets als interpretati- ve, „praxeologische“ Annäherung reflektiert, die sich darum von den sog. standardisierten Verfahren, die ihre Güte bereits aus einer Verobjektivierung der Methoden herleiten, deutlich

unterscheidet (vgl. BOHNSACK 2003). Das hat für „Art und Genese der theoretischen Produkte“ (KRUMMHEUER/NAUJOK 1999, 22f.) in mehrfacher Hinsicht Konsequenzen:

SOEFFNER (2004, 62) markiert eine für das Feld der Sozialforschung gewichtige Unterscheidung zwischen der „*Deutung der wahrgenommenen Akte*“ und den „*Akte[n] der Deutung selbst*“, die sowohl im Alltagshandeln als auch auf Wissenschaftsebene gilt. Es ist hier der Unterschied zwischen Prozess und Produkt anzusetzen, der freilich ein analytischer ist: „Die strukturelle Verknüpfung menschlichen Agierens, Reagierens und Deutens verklammert ihrerseits Handlungs- und Sinnkonstruktion“, also Akt und Deutung (ebd.). Das operative Tagesgeschäft ist dabei kaum an einer Problematisierung interessiert, denn der „kognitive Stil der Praxis“ antizipiert Deutung als möglichst gegeben, um unter den Nötigungen sozialen Handelns eine Situationen als Anwendungsfall schnell und angemessen interpretieren und gestalten zu können. Ebenso gibt es ein nachvollziehbares wissenschaftliches Interesse an Deutungskonstruktionen als festen, quasi objektiven Sets, weil sich Gesellschaft eben über deren „objektive Wirklichkeit“ (BERGER/LUCKMANN 2007, 49-138) konstituiert. Daher orientieren sich „das Interesse oder auch die Interessengegensätze nicht nur der Wissenschaftler, sondern auch der ‚Alltagsmenschen‘ [...] vornehmlich [...] am Deutungsergebnis“ (SOEFFNER 2004, 62). Die standardisierten Verfahren erheben als Meinungs-, Rezeptions- und Verhaltensforschung, in Statistiken gefasst, diesen Rahmen und leisten ihren Beitrag darin, dass sie nach dem „Was“ fragen, das innerhalb einer Gesellschaft gilt. Das „Wie“, also die Akte der Deutung selbst, vermögen sie allerdings nur in Grenzen abzubilden, denn dazu wäre ein methodischer Einstieg in die sozialen Prozesse nötig, der sich freilich nur bis zu einer gewissen Ebene standardisieren lässt, etwa durch wiederholte Befragung bei Längsschnittstudien bestimmter Gruppen; durch solche Reihung von Momentaufnahmen können durchaus Prozesse auf meso- und makrosozialer Ebene abgebildet werden. Die Deutungsakte realisieren sich jedoch zunächst auf der mikrosozialen Ebene der Interaktion im Alltagshandeln. Hier wird Deutung sowohl vorausgesetzt als auch hergestellt, als „subjektive Wirklichkeit“ (BERGER/LUCKMANN 2007, 139-195) von Gesellschaft. Das Gesamtbild ergibt sich für eine verstehende Sozialforschung daher erst aus Erfassung sowohl der Interpretamente als auch der Interpretationsvorgänge selbst. Das Produkt erhellt erst aus diesen Prozessen, weil Sinn nicht objektiv gegeben, sondern vom Menschen sozial zu verhandeln ist. Das wissenschaftlich auszublenken, hieße in der Konsequenz, die im Modus der eigenen Interpretation beobachteten Interpretamente für gegeben hinzunehmen, bzw. in die Untersuchung zu induzieren, ohne Kriterien zur Genese und damit Angemessenheit von Deutungen in ihrem alltäglichen wie wissenschaftlichen Verwendungszusammenhang zu erforschen. „Hier gilt der Grundsatz: Wer über die Akte der Deutung nichts weiß und sich über ihre Prämissen und Ablaufstrukturen

keine Rechenschaftspflicht auferlegt, interpretiert – aus der Sicht wissenschaftlicher Überprüfungspflicht – einfältig, das heißt auf der Grundlage impliziter alltäglicher Deutungsroutrinen und Plausibilitätskriterien. Anders ausgedrückt: Wer Strukturen und Arbeitsweisen alltäglicher Deutung nicht kennt, ist weder imstande, alltägliche – ‚naive‘ – Deutungen zu kontrollieren, noch sie zu widerlegen“ (SOEFFNER 2004, 63). Sowohl im Interesse hermeneutischer als auch handlungsorientierender Theoriebildung ist daher die Kenntnis der Produktionsbedingungen im Prozess entscheidend, um Plausibilitätskriterien für Theorie und Praxis aus beiden Richtungen zu gewinnen.

Die Akte der Deutung müssen als solche allerdings erst identifiziert und beschrieben werden und darin ist das Herzstück qualitativen Arbeitens zu sehen: Der Versuch, interpretative Prozesse des Alltags in ihrer sozialen Genese zu rekonstruieren und daraus Modelle und Typen von Plausibilitätsmustern mit entsprechendem Habitus zu abstrahieren. „Die nicht-standardisierten Verfahren [...] beziehen sich auf *natürliche Standards und Routinen der Kommunikation*“ (SOEFFNER 2004, 70). Im Allgemeinen hat das qualitative Arbeiten daher explorativen Charakter und eignet sich dort, wo überhaupt erst Kategorien zu entwickeln und soziale Codierungen zu entschlüsseln sind. In diesem Interesse und mit den Prinzipien der „Offenheit“, der „Kommunikation“, der „Reflexivität“ und der „Flexibilität“ (LAMNEK 2005, 20ff.; vgl. BOHNSACK 2003, 21f.) begibt man sich daher in die Prozesse des sozialen Felds bei Beobachtungsverfahren bzw. untersucht deren kognitive Repräsentation bei qualitativen Interviewverfahren.

Das bedeutet in der Konsequenz: „wissenschaftliche Hermeneutik arbeitet immer exemplarisch. Sie ist *per se* Fallanalyse“ (SOEFFNER 2004, 158, vgl. 70ff.). Um die qualitativen Dimensionen eines Phänomens zu identifizieren und auszuleuchten, begibt sie sich in dessen Prozessstrukturen und sucht der wirksam werdenden „impliziten Verlaufsregeln (,Sequenzierungen‘), der Orientierungs-, Akzeptanz-, bzw. Plausibilisierungsprozeduren im Handeln (und Sprechen)“ habhaft zu werden (ebd., 68). Darin liegen Stärke und Begrenzung qualitativer Ergebnisse: Als schriftliches und reflexives Produkt eines Forschungsprozesses verobjektivieren sie die fallspezifische Rekonstruktion alltäglicher Interpretationsroutrinen in ihrer sozialen Genese und damit natürlichen Qualität, ohne Aussagen über sozialstatistische Verbreitung treffen zu können. Damit stellt sich abschließend die Frage nach Qualität und Relevanz derart gewonnener Theorien in analytischer und normativer Hinsicht.

Um mit der Qualität zu beginnen: Der Anspruch qualitativer Forschung ist, dass sie *Alltagstheorien* entwirft, gegenstandsnahe Theorien. Die Frage freilich ist, was man darunter versteht. SOEFFNER (2004, 15) weist auf das verbreitete Missverständnis hin, dass in Alltagstheorien „Alltag und Wissenschaft, Theorie und Praxis – die Königskinder, die nicht zu-

sammenkommen konnten – [...] plötzlich zusammenfinden“. Dahinter verbirgt sich die Hoffnung, im bruchlosen Übergang gegenseitige Abbildbarkeit schaffen zu können, die der Handlungswissenschaft und den Handelnden sichere Orientierung erlaubt. Demgegenüber ist jedoch der Unterschied von Wissenschaft und Praxis mit der auf Schütz zurückgehenden Unterscheidung des jeweils anderen geltenden kognitiven Stils festzuhalten: Während Praxis tendenziell um Vermeidung von Komplexität mit Hilfe von Unterstellungen bemüht ist, somit Zweifel reduziert, zielt wissenschaftliches Vorgehen gerade auf die analytische Erhellung von Komplexität und kultiviert den methodischen Zweifel zwecks Genese von Interpretations- und Handlungsalternativen und damit Möglichkeits- und Wirklichkeitserweiterung. Wissenschaft, die sich ganz in den Dienst strategischer Praxisbedürfnisse stellte, verlöre dieses kritische Moment und schade damit nicht nur sich selbst, sondern, nur scheinbar paradox, letztlich auch der Praxis selbst. Gerade um der Praxis willen muss wissenschaftliche Theorie davon unterscheidbar sein. Sie ist nicht Abbildung der Praxis, sondern „die organisierte und reflektierte Bearbeitung von Alltagserfahrung, Alltagswissen und Alltagshandeln“ (SOEFFNER 2004, 29). Ihre Qualität gewinnt qualitative Forschung daher dann, wenn sie die Deskription des Einzelfalls mit der Abstraktion im Sinne des Typischen und Exemplarischen verbindet und so auf eine theoretische Ebene gelangt. Dazu muss sie durch fallinterne und -externe Vergleiche das Typische je präparieren. Die theoretische Ebene ermöglicht das Herauspräparieren von Handlungskonzepten, die dem Agieren zu entnehmen sind. Diese sind einerseits als kritisches Moment in die Fachtheorie einzubringen, insofern hier die Angemessenheit von Kategorien zu verhandeln ist. Andererseits wird es möglich, die eruierten Konzepte selber wiederum kritisch zu hinterfragen.

Der primäre Unterschied zwischen Theorie und Praxis liegt im Umgang mit Komplexität und Zweifel. Daneben besteht ein weiterer darin, dass die wissenschaftliche Perspektive vom Handlungsdruck der Praxis entlastet ist. Anders als den Agierenden, ist es ihr möglich, in Distanz zur konkreten Handlungs- und Zeitstruktur zu treten und Handlung wiederholt anzusehen und zu reflektieren, um alternative Lesearten zu entwickeln. Auch wenn dabei sowohl die Rekonstruktion des in situ intendierten Sinnes als auch der möglichen Interpretations- und Handlungsalternativen erst ex post gelingen, die in der Situation Agierenden also nicht mehr von den Erkenntnissen profitieren, hat die qualitative Ausleuchtung von Handlungsphänomenen präskriptive Relevanz: Sozialwissenschaftliche „*Hermeneutik konstituiert somit auch ein spezifisches Gegenwartsverhältnis: die hypothetische Vergegenwärtigung des Vergangenen*“ (SOEFFNER 2004, 158) als Grundlage hypothetischer Antizipation des Zukünftigen.

Die Frage nach den Gütekriterien qualitativer Forschung hängt mit diesen Überlegungen zusammen. Es ist nun klar, dass diese anders bemessen sein müssen als bei standardisier-

ten Verfahren. Mit bloßer Applikation oder leichter Modifikation ist es nicht getan – zu unterschiedlich sind die Paradigmen. Die Beantwortung zielt in zwei Richtungen: die Gütekriterien sind einmal in Hinsicht auf die Gegenstandsbezogenheit qualitativer Forschung zu entwickeln, sodann im Hinblick auf das Medium ihrer Objektivität. Die klassischen Gütekriterien empirischen Arbeitens (Reliabilität, Repräsentativität, Validität, Objektivität; s. o.) bilden gleichwohl den Diskussionshintergrund.

Reliabilität zielt auf Eignung der Messinstrumente. In gewisser Hinsicht gelten auch qualitative Verfahren inzwischen als standardisiert. Sie sind vielfach erprobt und theoretisch grundiert; das gilt auch für die hier verwendeten Verfahren der videographischen Beobachtung und der Dokumentarischen Methode der Interpretation (BOHNSACK 2003). Die Performanz religionspädagogischer Inszenierung lässt sich mit dieser Kombination gut erheben. Gleichwohl kommen die Instrumente flexibler zum Einsatz als in standardisierten Verfahren, und ist auch der Akt der Dokumentation der Handlungen in einem stärkeren Maße Interpretation. Die Prüffrage ist, ob interpretative Dokumentation und analytische Interpretation den Fallbeispielen angemessen sind – das muss die Durchführung erweisen.

Dem Konzept der Repräsentativität stellen interpretative Verfahren das Konzept der *Repräsentanz* entgegen (KRUMMHEUER/NAUJOK 1999, 22ff.). Fallanalysen können zum einen nicht statistische Repräsentativität erreichen. Zum anderen geht es ihnen eben um eine breite bzw. „dichte“ Freilegung der möglichen Dimensionen sozialer Genese von Sinn in Interaktionen. Die Frage ist daher, ob das soziale Phänomen in seinen Nuancierungen in den qualitativen Daten und Ergebnissen genügend repräsentiert ist; die *Grounded Theory* spricht in diesem Fall von „Sättigung“ (STRAUSS/CORBIN 1996, 159). Liegt das Interesse dabei auch nicht auf den Besonderheiten, sondern den Routinen des Alltags in einem sozialen Feld, ist davon auszugehen, dass die dem Verhalten unterliegenden Routinen einer Sozialität auch dann emergieren, wenn die Beobachtungssituation durch Besonderheiten gekennzeichnet ist. Die Grundstrukturen eines sozialen Falles zeigen sich in all seinen Realisationen – daher kann eine entsprechend tief bohrende Analyse einer Situation vieles davon freilegen.

Die Validität, d. h. die Gültigkeit und Reichweite der theoretischen Aussagen, bezieht sich daher zunächst einmal auf die dokumentierten Fälle. Doch ist damit verfahrensrekonstruktiv schon viel gewonnen, wenn sie sich im Rückblick als insgesamt angemessen erweisen: das bedeutet, dass die Techniken zur weiteren Beobachtung Anwendung finden können. Darüber hinaus lässt sich Validität erweitern durch Anschluss der qualitativ erhobenen Konzepte an theoretisch vorliegende bzw. durch Aufstellung einer „geerdeten Theorie“ des Phänomens, die wiederum weiterer Prüfung unterliegt. Auch qualitative Verfahren sind damit nicht frei von Hypothesen, der Unterschied liegt allerdings darin, dass deren Formulierungen

erst im Anschluss an den Durchgang durch das Phänomen und eine entsprechenden Reflektion des eigenen Standorts und Instrumentariums erfolgen und nicht bereits a priori festliegen und somit das Ergebnis evtl. präfigurieren.

Die Frage nach der Objektivität der Ergebnisse lässt sich m. E. nur im Hinblick auf die Objektivität des Mediums qualitativer Forschung beantworten: das ist die Welt von Texten bzw. Welt, die als Text vorliegt und über Texte interpretiert wird (s. SOEFFNER 2004, bes. 78-113). Empirische Sozialforschung ist nicht unverfälschte Abbildung von Wirklichkeit, sondern Abbildung eines bestimmten Ausschnitts (Untersuchungsfokus, Fragestellung) mit Hilfe eines reduktiven Trägermediums wie Film, Vortrag, Tabelle oder Text. Das Hauptmedium wissenschaftlichen Arbeitens ist der Text. Darin liegt eine der Hauptschwierigkeiten hinsichtlich der objektiven Wiedergabe des Untersuchungsgegenstandes begründet: Bilden sich Sinnstrukturen über soziale Performanzen aus, die sich neben Diskursivität v. a. auch durch Simultaneität von Sinnentwürfen, Handlungen und szenischen Konfigurationen auszeichnen, verfügt der Text einerseits nur über die darstellerischen Mittel der Diskursivität, zum anderen blendet er nichtsprachliche Kontexte aus, sofern sich die Verfasser nicht explizit um Rekonstruktion bemühen. Die Situation ist daher stets als Abstraktion präsentiert.⁹³ Hinzukommt, dass die Durchführung der Situation in Zeit und Raum einmalig ist, also nicht bei gleich bleibenden Bedingungen reproduzierbar und in diesem Sinne objektivierbar ist. Eine in diesem klassischen Sinne vorliegende Objektivität ist daher mit qualitativen Mitteln nicht zu erreichen. Im Gegenteil lehnt qualitative Forschung sie aus hier vorgetragenen Erwägungen ab. Möglich aber ist eine Objektivität im Hinblick auf das Leitmedium Text: Schon dadurch, dass man eine einmalige Situation protokolliert und sie über den Text der Vergänglichkeit und Kontingenz entreißt, wird sie verobjektiviert zum Gegenstand, den man, freilich in dieser reduzierten Form, wiederholt betrachten kann. Durch bloße Deskriptivität ist daher schon eine Menge gewonnen: die scientific community kann eine exemplarische Konkretion analysieren und evaluieren. Auch die Fallanalyse ist freilich nicht abstrakt objektiv zu nennen, denn sie erfolgt standortgebunden und auf Grundlage der vom Interpreten erarbeiteten oder ihm zur Verfügung stehenden Kategorien. Indem sie aber als Fallanalyse verfasst, mit ihren Interpretationskategorien und Plausibilitätsmustern verfertigt wird und Rechenschaft über ihre Prämissen und Konsequenzen gibt, ist sie als Interpretation wiederum verobjektivierbar und der Überprüfung zugänglich. Durch wissenschaftliche Produktion und Rezeption von Texten verfertigt interpretative Sozialforschung somit eine eigene Form von Wirklichkeit, insofern darüber erzielte Deutungen Objektivationen sind und Wirkungen erzielen, die in interpretativem

⁹³ Vgl. die Diskussion um die Krise der Repräsentation: MOHN 2002.

Rückschluss auf Dokumentation und Auswertung der wirklichen Wirklichkeit zu rechtfertigen ist. In diesem Sinne aber ist sie objektiver bzw. intersubjektiver Verfahrensüberprüfung zugänglich, darin ist ihre Güte zu ermesen.

Man kann das Charakteristikum qualitativer Arbeiten auch noch anders zusammenfassen: „Sie sind Fiktionen, und zwar in dem Sinne, daß sie ‚etwas Gemachtes‘ sind, ‚etwas Hergestelltes‘ – die ursprüngliche Bedeutung von *fictio* –, nicht in dem Sinne, daß sie falsch wären“ (GEERTZ 2003a, 23). Die vorliegende Studie ist in diesem Sinne *Sciencefiction*. Seine Berechtigung hat solches Vorgehen dann, wenn es die Interpretationen der sozialen Akteure in einem Feld angemessen interpretiert. Diese sind eben nur in Form fallanalytischer, rekonstruktiver Darstellung intersubjektiver Nachprüfung zugänglich. Diesbezügliche Objektivationen wiederum sind insofern wirklichkeitsgerecht, als sie zur „Erweiterung des menschlichen Diskursuniversums“ (ebd., 20) beitragen, das immer auch dem Möglichen als Teil der Wirklichkeit seinen Platz einräumt (vgl. SOEFFNER 2004, 135ff.).

3.1.2 Das religionsdidaktische Interesse einer qualitativen Rekonstruktion katechetischer Performanzen

Qualitative Unterrichtsforschung ist wie jede Form der Forschung interessengeleitet (vgl. HABERMAS 1979). Handlungs- und Feldforschung beinhaltet immer auch ein sozialaufklärerisches Element und zielt auf Reform wie Emanzipation der Praxis durch rekonstruktiv abgeleitete (Gegen-)Entwürfe als Alternative zu hypothesenprüfenden Verfahren und normativistischen Theorien (FLICK et al.1995, 37f.). Forschungsleitende Interessen sind dabei allerdings reflexiv in den Forschungsprozess zu integrieren und der Überprüfung zugänglich zu machen (LAMNEK 2005, 20ff.). Das soll an dieser Stelle im Hinblick auf die Methodewahl geschehen.

KRUMMHEUER/NAUJOK (1999, 22) proklamieren für die interpretative Unterrichtsforschung eine Distanzierung „von den globalisierenden und universalisierenden Theorieansätzen des rationalistischen Forschungsparadigmas“, das soziale Praxis nahezu als Anwendungsfall abstrakter Strukturen betrachte und sozioanalytisch wie handlungstheoretisch entsprechend deduktiv, abbildtheoretisch, vorgehe. Im Anschluss an TOULMIN (1991, 68) verstehen sie ihren Forschungsstil demgegenüber als „Prozeß der Kontextualisierung von Theorien [...]“. In diesem Sinne betreibt Interpretative Unterrichtsforschung lokale Theoriegenese, und die Produkte sind kontextbezogene Theorien“ (KRUMMHEUER/NAUJOK ebd.). Dabei können sie sich ebenso auf das von Strauss und Glaser entwickelte Verfahren der *Grounded Theory* berufen, die gegenstandsnahe Kategorien über das untersuchte Phänomen entwickelt, um seiner

überhaupt erst habhaft zu werden, indem sie dem Konzept der Generalisierung von Theorie das Konzept der Spezifizierung gegenüberstellt.⁹⁴ Hinsichtlich des angesprochenen Problems der Repräsentativität wird so noch einmal deutlich, dass es vor diesem Hintergrund gar nicht im Interesse qualitativer Sozialforschung steht und daher als Beurteilungsmaßstab ihrer theoretischen Produkte zu kurz greift. Erzielt werden soll vielmehr das repräsentative Tiefenverstehen eines Phänomens aus den unterschiedlichen Dimensionen und Differenzierungen, die seine soziale Qualität ausmachen, so dass die Prüffrage lautet: „Sind unsere entwickelten theoretischen Begriffe in den Interpretationen der untersuchten Daten angemessen repräsentiert“ (ebd., 23). Nach dieser Überzeugung wird erst durch solches Verstehen der Konstitutionsbedingungen und Handlungsoptionen ein Phänomen wie Unterricht in seiner praktischen Komplexität greifbar und handlungstheoretisch operationalisierbar. Darüber formiert sich das erklärte Bestreben als ein „Ziel von Unterrichtsforschung insgesamt [...], die Veränderung bzw. Verbesserung von Unterricht mit wissenschaftlich fundierten Mitteln voranzutreiben, d.h., die theoretischen Produkte sollen Bedingungen der Veränderung von Unterricht identifizieren“ (ebd., 23f.).

Ähnlich orientieren auch OHLHAVER/WERNET (1999, 11ff.) ihr Plädoyer für ein interpretativ-fallanalytisches Vorgehen in der Lehrerbildung. Unter Rückgriff v. a. auf Webers *Verstehende Soziologie* betonen sie die Notwendigkeit, vor dem Hintergrund des Problems einer „verewigten Routine“ tradiert und oftmals unbefragter Verhaltensmuster von Schule und Unterricht im Lehrerhabitus, im professionellen Handeln der Lehrpersonen nach dem „objektiven Verstehen“ des Sinnes von Äußerungen in Unterrichtssituationen zu fragen, da sich Kulturvorgänge nur über die Rekonstruktion der Bedeutungen erschließen lassen, die ihnen in actu beigelegt werden.⁹⁵ Daraus resultieren qualitative Programme: „Gerade die Rekonstruktion von Mustern und die ursächliche Erklärung ihrer Entstehung sind im Rahmen der quantitativ-deskriptiv ausgerichteten Lehr-Lern- und Schulforschung nicht möglich. Denn es wird in der Regel einem gesetzeswissenschaftlichen Forschungsmodell gefolgt“ (ebd., 13). Demgegenüber sehen sie sich der verstehenden „Aufklärung über die Berufskultur der Lehrer, über pädagogischen Habitus, die ‚kulturellen Skripte‘ oder über die Struktur und Bedeutung schulischer Interaktionsprozesse“ verpflichtet (ebd., 14), um Routinen reflektieren und einer Kritik unterziehen zu können, die Chancen erkennt und Innovationspotential ausleuchtet

⁹⁴ „Beim Generalisieren auf größere Populationen, *versuchen wir nicht als solches zu generalisieren, sondern zu spezifizieren*. Wir spezifizieren die Bedingungen, unter denen unsere Phänomene auftreten, die Handlung/Interaktion, die sich auf sie beziehen und die damit verbundenen Ergebnisse und Konsequenzen“ (STRAUSS/CORBIN 1996, 161f.; vgl. die Verfahrensskizze: STRAUSS 1998, 50ff.)

⁹⁵ Methodischer Hintergrund ist die *Objektive Hermeneutik* Oevermanns: Vgl. WERNET 2000.

(ebd., 11f.). Dabei betonen sie, dass solchermaßen „wirklichkeitswissenschaftlich orientierte Schulforschung von vornherein die Verengungen eines dyadisch konzipierten pädagogischen Gegenstandes“ umgehe: Klassisch reflektiere Pädagogik nämlich analytisch wie operativ auf die Lehrer-Schüler-Dyade, vernachlässigt werde aber, dass „die Schule [...] primär eine Institution der Vergesellschaftung des Einzelnen ist, was sich schon in dem für Schulen konstitutiven Konzept einer kollektiven Erziehung in den Klassen zeigt“. Als gesellschaftliches System funktionieren Schule und Unterricht daher wesentlich komplexer und doch ebenso als eigenes System. Die Konsequenz: „Die Schulklasse als solche konstituiert eine Interaktionslogik eigener Qualität, die sich eben nicht als Summe von Lehrer-Schüler-Dyaden darstellen lässt“ und auch nicht entsprechend analysieren bzw. operativ orientieren lässt (ebd., 14). Es braucht die Erfassung der eigenen Dynamiken des Systems.

So gelagerte Interessen lassen sich nahezu umstandslos auf eine qualitative Erforschung didaktischer Sequenzen im Kontext der Katechese anwenden. Vor dem aufgezeigten Hintergrund konstatiere ich ein deutliches Theoriedefizit der Didaktik des KU. Angesichts der gewaltigen Literaturflut zum Thema scheint die These erklärungsbedürftig, doch ist bei näherem Hinsehen der weitaus größte Teil davon der erwähnten Ratgeber- und Rezeptliteratur zuzuordnen: kurzfristig angelegte, konkrete Handlungsanweisung bei Verlust langfristiger nachhaltiger Klärung von Grundsatzfragen, wie nach der eigenen Rolle, der spezifischen Konfiguration des katechetischen Geschäfts etc., im Sinne strategischer Handlungsorientierung. Das Gros der akademischen Veröffentlichungen verfährt normativistisch-deduktiv, indem didaktische Kriterien primär anhand theologischer Überlegungen gewonnen werden, bzw. konvergenztheoretisch mit allgemeinen pädagogischen Prämissen verbunden werden, über deren Geltungsbedingungen im KU jedoch empirisch wenig bekannt ist. KLIE (2001, 319) ist Recht zu geben, wenn er grundsätzliche akademische wie pastorale Widerstände moniert, „eigenes religionsdidaktisches Handeln auch *religionsdidaktisch* zu reflektieren“; wobei nicht unbedingt der didaktische Wert des je Verhandelten in Abrede zu stellen sei, das Problem jedoch darin bestehe, „dass im praktisch-theologischen Zugriff auf den Konfirmandenunterricht die vier Ebenen der Didaktik (Deskription und Präskription, Analyse und Planung fast durchgehend getrennt voneinander verhandelt werden, oftmals sogar ohne jegliche wechselseitige Bezugnahme“ (ebd., 320). Von einer analytisch gehaltvollen sowie präskriptiv orientierenden akademischen Arbeit auf dem Niveau einer gegenstandsspezifischen Handlungstheorie, sprich Fachdidaktik, ist daher insgesamt kaum zu sprechen: „So gesehen ist eine allgemeine Didaktik des Konfirmandenunterrichts, die sich nicht nur in einer Addition von Teilaspekten und Rahmenbedingungen erschöpft, sondern die vier Ebenen als interdependente

Strukturmomente ein und desselben umfassenden Lehr-Lernprozesses reflektiert, als ein noch uneingelöstes Desiderat zu betrachten“ (ebd.).

Einer empirischen Vermessung des Phänomens kommt dabei eine wichtige und integrierende Rolle zu, insofern sie zu einer gegenseitig kritischen Reflexion von Empirie und Normativität in die Lage versetzt. Problematisch ist jedoch, dass die bisherige Empirie der Katechetik ihre Messungen vorwiegend im quantitativen Paradigma vornimmt. Es braucht ebenso den Ansatz einer rekonstruktiven, theoriegenerativen Erarbeitung der inneren Strukturen katechetischer Interaktion *sub specie didacticae*. Wie interpretative Schul- und Unterrichtsforschung wichtige didaktische Kategorien in ihren praxeologischen Dimensionen überhaupt erst aus solchem Nachvollzug begreift oder als konstitutiv identifiziert, muss auch eine aufgeklärte Katechetik als Kunstlehre und Reflexion der Praxis die Qualität ihres Phänomens und darin eingebundenen Handelns in Auseinandersetzung mit seiner Prozesswirklichkeit gewinnen, um Kategorien und Elemente einer umgreifenden Theorie bereitstellen zu können.

Dabei kann es freilich nicht um eine Technisierung didaktischer Abläufe gehen. Mit LUHMANN/SCHORR (1982) ist grundsätzlich an das „Technologiedefizit“ des Erziehungssystems und seiner Theorie zu erinnern, wonach das komplexe intentionale Spannungsfeld im Gegenüber von Edukator und Edukant nicht in eindeutig operationalisierbare Abläufe überführbar ist (vgl. BENNER 2001, 133-135). Andererseits ist die Möglichkeit pädagogischen Handelns und Theoriebildens im Sinne einer Optimierung und Evaluation der Prozesse nicht in Abrede zu stellen. Das Technologiedefizit rechtfertigt kein Theoriedefizit (vgl. ROOSE 2006, 114). Zu fragen ist aber, wie Theorie bestellt sein muss, damit kontingente Prozesse gelingend gestaltbar werden (zum Problemkomplex vgl. BENNER 2001, 129-206). Vor diesem Hintergrund erhält die qualitative Rekonstruktion katechetischer Performanzen ihre Relevanz, wie nachfolgend unter drei Reflexionshorizonten skizziert:

Das religionsdidaktische Interesse besteht zunächst im **kontrollierten Fremdverstehen der eigenen Praxis**.

Die kognitive wie soziale Begegnung mit dem Fremden ist ein Phänomen der Alltagswelt und „das Fremde“ eine Kategorie unterschiedlicher Wissensdisziplinen. Religionsdidaktisch bedeutsam ist diese Kategorie einmal als Attribut des Gegenstands: Religion begegnet als fremde Welt („symbolische Landnahme“, „Probefahrt“, „Probeaufenthalt“) – von den theologischen Dimensionen des Begriffs zu schweigen. Unter den Bedingungen des Traditionsabbruchs und gesellschaftlicher Ausdifferenzierung wird das Fremde aber auch in didaktischen Zusammenhängen zunehmend zur prozessbedingenden sozialen Kategorie, sofern sich in ihren Orientierungsmustern unterschiedlich geprägte Generationen begegnen und es auch

innerhalb der Generationen zur Ausdifferenzierung der Stile kommt. Es bilden sich inhomogene Lerngruppen, die ihrerseits in deutlicher Distanz zur Generation der Lehrperson stehen. In katechetischen Zusammenhängen potenziert sich die Ausgangslage, da die Gruppen durch eine noch größere Durchmischung als im Klassenverband ausgezeichnet sind und der Unterrichtende wesentlich stärker mit seinem Gegenstand identifiziert wird; hinzu kommt eine Kirchengemeinde, deren ältere Generation zumeist die Definitionsmacht innehält und der jüngeren Generation Erwartungen im Sinne von Einordnung entgegenbringt (vgl. LUTHER 1982). Die Aufgabe, im Kontext dieser Verwerfungen pädagogisch zu agieren, rechtfertigt schon alleine den Versuch, sie durch qualitative Rekonstruktion in „objektives Verstehen“ zu überführen.

Hinzu kommt ein weiteres, professionstheoretisch wie fachdidaktisch-grundlagen-theoretisch wirksam werdendes Argument: Ethnographen und Soziologen kennen seit Längerem das Konzept des „Befremdens“ der eigenen Kultur (vgl. HIRSCHAUER/AMANN 1997). Sowohl die Begegnung mit fremden Kulturen als auch die Tradition hermeneutischer Soziologie führten zu der Erkenntnis, „that those puzzles [of cultural diversity; tk] arise not merely at the boundaries of our society, where we would expect them [...], but, so to speak, at the boundaries of ourselves. Foreignness does not start at the water's edge but at the skin's“ (GEERTZ 2000, 76). Führte die Auseinandersetzung mit fremden Kulturen zu einem Perspektivwechsel durch den fremden Blick auf die eigene Kultur mit entsprechenden Wahrnehmungsgewinnen, so entstanden daraus Überlegungen, die eigene Kultur in diesem Interesse überhaupt als fremde wahrzunehmen. Der phänomenologische Gedanke der *Epoché* wird bei diesem Forschungsstil programmatisch und verfahrenstechnisch wirksam. Denn Medium des Befremdens kann nur der distanzierte, um Objektivierung bemühte Blick der verstehenden Wissenschaft sein. Im Hinblick auf die Profession und ihre Theorie bedeutet das die vorläufige Suspendierung vermeintlichen Wissens und Könnens. Erst durch methodisch kontrollierte Befremdung wird ein wissenschaftliches Vertrautmachen mit der Eigendynamik des Phänomens möglich, das nicht durch vorherrschende Wahrnehmungsschranken eingeeignet wird. (vgl. GIRTLE 2001, 19f.).

Das religionsdidaktische Interesse an der Übernahme qualitativer Methoden besteht darin, dass sie anleiten, solche Distanzierung zu schaffen, die neue und evtl. überraschende Wahrnehmungs- und Orientierungsgewinne ermöglicht. Die Unterscheidung des kognitiven Stils der Praxis vom kognitiven Stil der Wissenschaft wird dabei noch einmal bedeutsam: Wie gezeigt, unterscheiden sich Wissenschaft und Praxis nicht grundsätzlich erkenntnistheoretisch, allerdings erkenntnislogisch: während Praxis angewiesen ist auf Reduktion von Komplexität und Unterstellung von Sinnbezügen, um Handeln gestalten zu können, setzt Wissen-

schaft das gegenteilige Verfahren ein, um Handeln analysieren zu können. Der wissenschaftliche Vorteil besteht in der Entlastung vom Handlungsdruck, den methodischen Distanzierungsverfahren, und der Möglichkeit, die Situationen, freilich mediengebunden, jederzeit reproduzieren und neu bewerten zu können. Indem alltagshemmende Verfahren, wie Zweifel, Distanz und explizite diskursive Reflexion, gezielt eingesetzt werden, können Handlungskonzepte sozialer Inszenierungen durch Komparation und gedankenexperimentelle Kontextuierung kategorisiert und theoretischer Reflexion zugänglich gemacht werden (vgl. WERNET 2000, 21ff.). Die Herstellung alternativer Lesarten kann dazu führen, neue Bewertungen vorzunehmen.

Eine so aufgestellte Theorie, das versteht sich, ist nicht exaktes Abbild der Wirklichkeit, sondern begrenztes Modell, das aber handlungstheoretische Bearbeitung ermöglicht.⁹⁶ Der Wahrnehmungsgewinn lässt sich mit KRUMMHEUER/NAUJOK (1999, 24) als „Elaborierung des kognitiven Stils der Praxis“ bezeichnen und kann Innovation bzw. Reflexion auf unterschiedlichen Ebenen – von der Aus- und Fortbildung bis zur wissenschaftlichen Theorieentwicklung – nach sich ziehen. Das Abstraktionsniveau qualitativer Theorien entwickelt sich dabei allerdings nicht, und darin besteht ihr Proprium, unter Ausblendung der „praktischen Dimension des Gegenstandes“ (BENNER 1978, 196; zit. n. OHLHAVER/WERNET 1999, 17), sondern zeigt sich im Bemühen um ein mittleres Niveau, das Theorie und Praxis insofern zusammenbringt, als konkrete Realisationsbedingungen begrifflich-abstrakt greifbar werden.

Dadurch wird es möglich, Habitus-Typen zu bilden, die durch ihre Alltagsnähe eine andere Dignität und Dichte gewinnen als nomologisch, hypothetisch hergeleitete. Die handlungstheoretische Erfassung habitualisierter Praxisstile ist gerade vor dem Hintergrund der Professionalisierungsdebatte von Bedeutung, denn die Entwicklung einer handlungsfeldspezifischen Berufsethik zwischen Sein und Sollen kann nur in Auseinandersetzung mit den objektiven Gegebenheiten erfolgen (vgl. OHLHAVER/WERNET 1999, 24).

Aber auch im Hinblick auf die habitualisierten Muster der möglicherweise fremden Rekonstruktionskulturen des Religiösen der Jugendlichen in didaktischen Zusammenhängen,

⁹⁶ Dazu SOEFFNER (2004, 156f.): „Alltägliches Verstehen – Alltagshermeneutik – vollzieht sich im alltäglichen Interaktionszusammenhang auf der Grundlage impliziten Wissens, von dem man eigentlich nicht sagen kann, daß die Deutenden es *haben*: sie leben es. Die wissenschaftliche Hermeneutik dagegen entfaltet *ex post* aus den Handlungsprotokollen dieses Wissens und darüber hinaus die Bedingungen und Möglichkeiten dieses Wissens. In der vollendeten Auslegung – Rekonstruktion und Explikation – *hat* sie dann dieses Wissen, aber sie *lebt* es nicht. Alltägliches Verstehen vollzieht sich im *Handeln* (als Prozeß) – wissenschaftliche Auslegung dagegen bezieht sich auf die bereits abgeschlossene, dokumentierte *Handlung*. Das ‚ursprüngliche‘ Handeln selbst ist von der wissenschaftlichen Interpretation nicht mehr einholbar.“

die sich von Plausibilitätsmustern und -erwartungen der agierenden Pfarrer und Gemeinden unterscheiden mögen, ist der befremdende Blick hilfreich. Gerade einer Katechetik, die gerne empirisches Wissen rezipiert und Handeln daran normiert, ohne aber nachzuprüfen, ob Analysen wie Konsequenzen im Feld relevant sind bzw. wie sie dort relevant werden, tut solche Aufklärung gut. Der vielfach diskutierte Perspektivenwechsel vollzieht sich dann z. T. kolonialistisch im Hinblick auf die Wahrnehmungs- und Lebenswelt der Jugendlichen, wenn mit Hilfe statistischer Daten vermeintliche Muster unterstellt werden, ohne die konkreten Lernbedingungen und Sinnrekonstruktionen bzw. -dekonstruktionen im Feld nachzuprüfen. Indem sozialhermeneutische Verfahren versuchen, Kultur aus sich heraus zu verstehen, unterstützen sie die Kunst der Wahrnehmung, die auch eine pädagogische wie theologische ist (vgl. SCHMID 1993).

Insgesamt kann so die sich im Kontext des KU in vielerlei Hinsicht vollziehende Begegnung mit dem Fremden nicht als bloße Verwerfung begriffen werden, der rein strategisch zu begegnen ist, sondern als Chance und Proprium des Katechetischen selbst. Die Begegnung mit dem zunächst Fremden und Gegensätzlichen ist eine zentrale Kategorie des Religiösen wie der theologischen Reflexion. Es läge ein Gewinn genau darin, diesbezügliche performative Gestaltungsoptionen zu reflektieren. Aus dem vermeintlichen Gegeneinander könnte ein Miteinander werden, das schon SCHLEIERMACHER (1826, 9) als wichtige didaktische Kategorie der Begegnung zwischen den Generationen sowie Lebenswelt und Tradition formuliert hat: „Ein großer Teil der Tätigkeit der älteren Generation erstreckt sich auf die jüngere, und sie ist umso unvollkommener, je weniger gewußt wird, was man tut und warum man es tut. Es muß also eine Theorie geben, die von dem Verhältnisse der älteren Generation zur jüngeren ausgehend sich die Frage stellt: Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Tätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Tätigkeit entsprechen? Auf diese Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, was der einen in Beziehung auf die andere obliegt, bauen wir alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt.“

Das religionsdidaktische Interesse einer Erforschung katechetischen Unterrichts im qualitativen Paradigma besteht des Weiteren in einer darin notwendig integrierten **empirisch geerdeten Reflexion fachdidaktischer bzw. katechetischer Normativität**.

Interpretative Unterrichtsforschung thematisiert den normativen Bezug ihres Gegenstandes in zweifacher Hinsicht: Zum einen integriert sie als hermeneutische bzw. rekonstruktive Sozialforschung die unabdingbare „Aspekthaftigkeit“ und „Standortgebundenheit“ jedes Erkennens, auch des wissenschaftlichen, in den Forschungsprozess selbst (BOHNSACK 2003, 173ff.). Das Wissen um den interpretativen Erkenntnismodus bleibt von der Generierung der

empirischen Daten bis zur Formulierung fallhypothetischer und handlungstheoretischer Aussagen präsent. Empirisch-standardisierende Forschung legt sich demgegenüber programmatisch „normative Enthaltbarkeit“ auf (OHLHAVER/WERNET 1999, 21), geht dabei jedoch häufig der Aufklärung und Einrechnung der eigenen Standortgebundenheit verlustig. Für seinen rekonstruktiven Ansatz der *Dokumentarischen Methode der Interpretation*, die auch dem „impliziten“ Wissen“ (POLANYI; s. BOHNSACK 2003, 191f.) des Forschenden einen kontrollierbaren Einbezug ermöglicht, beruft sich Bohnsack auf die wissenssoziologische „Lehre von der ‚Seinsverbundenheit‘ des Wissens“ in der Tradition Karl Mannheims (BOHNSACK 2003, 173). Ist dies grundsätzlich auch für wissenschaftliches Arbeiten akzeptiert, sind Aspekthaf­ tigkeit und Subjektivität der Forschenden nicht als Negativum und Ergebnis verzerrend zu betrachten, sondern etablieren sich als erkenntnislogisch geradezu notwendiges Medium der Wissensgenerierung und seiner Kommunikation. Ein abstrakter Objektivitätsbegriff als Kriterium für Daten und analytische Prozesse wird dabei erkenntnistheoretisch abgelehnt, vielmehr wird ein wissenschaftlich ausreichendes Kriterium darin gesehen, dass durch Veröffentlichung des Forschungsprozesses dessen Nachvollzug und kritische Prüfung durch die scientific community sicher gestellt sind.⁹⁷

Freilich äußern sich in dieser wissenssoziologischen Fundierung des Forschungsstils paradigmatische Ansichten – im Sinne Thomas S. Kuhns: in sich geschlossene Wissenszusammenhänge, die die Darstellungsfähigkeit einzelner Forscher übersteigen und dennoch verschiedene Forschungstraditionen klar voneinander trennen (s. BOHNSACK 2003, 191f.). Man hat es hier mit dem Komplex „Weltanschauung“ (Dilthey) zu tun. Innerhalb des interpretativen Paradigmas wird implizites, an unthematisierte Normen und Seinskontexte gebundenes, Wissen nicht lediglich als Fehlerquelle betrachtet, sondern „als unabdingbare Voraussetzung für Erkenntnis“ (ebd., 192f.). Damit wird der Einsicht Rechnung getragen, dass sich Forschung als kreativer Prozess vollzieht, dessen Gelingen nicht formalen Kriterien unterliegt. Dabei werden Normen an Daten herangetragen, die sich nicht rein objektiv aus ihnen selbst ergeben, sondern erst in der Begegnung mit dem erkennenden Subjekt. Das aber bedeutet, dass die Normproblematik bzw. Normbezüglichkeit in den Prozess integriert werden müssen, der gerade dadurch verobjektivierbar und kritisierbar bleibt. Darin eben liegt die Textbezo-

⁹⁷ „Da die Zuverlässigkeit als nicht *letztlich* durch eine formale Orientierung an den bewährten und begrifflich-theoretisch explizierten Arbeitsschritten gewährleistet und demonstriert werden kann, ist es notwendig, dass der gesamte Forschungsprozess in Erhebung und Auswertung in einer Weise dokumentiert und demonstriert wird, die es dem Leser ermöglicht, jene die Erhebungssituation konstituierenden Diskurs-, Kommunikations- und Erzählprozesse [...] in ihrer den Fall konstituierenden Eigenstrukturiertheit zugleich mit den hierauf aufbauenden Interpretations- und Typisierungsleistungen der Interpreten nachzuvollziehen“ (BOHNSACK 2003, 181).

genheit sozialhermeneutischen Arbeitens begründet, denn es kann sich vor diesem Hintergrund nur vollziehen im Modus schriftlicher Diskursivität: ein „kontrollierbarer Grad von Objektivität“ kann nach DILTHEY (zit. n. Soeffner 2004, 80) nur erreicht werden, „wenn die Lebensäußerung fixiert ist und wir immer wieder zu ihr zurückkehren können.“

Für eine Handlungswissenschaft stellt sich das Normativitätsproblem allerdings nicht nur als Erkenntnisproblem dar, sondern ebenso als professionstheoretisch-ethisches: „Pädagogisches Handeln ist konstitutiv rückgebunden an normative Leitbilder, wertstandpunktgebundene Entscheidungen, ethische Überzeugungen. Dies ist wissenschaftlich einzuholen“ (OHLHAVER/WERNET 1999, 21). Und zwar gerade dann, wäre hinzuzufügen, wenn Empirie und Normativität einer Disziplin in Vermittlung und gegenseitige Anschlussfähigkeit gebracht werden sollen. Die erfahrungswissenschaftliche Wende bedarf inzwischen keiner grundsätzlichen Rechtfertigung mehr. Ungeklärt ist jedoch gerade im Bereich der Katechetik weiterhin, wie sich die klassische, traditionshermeneutische Normierung des Faches und seiner Handlungsentwürfe verhalten zu seiner Empirie, die nicht lediglich additiv soziale Daten einbringt, sondern über Abbildung, Rekonstruktion und Interpretation realer Zusammenhänge eine Normativität eigener Dignität generiert.

Die erwähnte normative Enthaltbarkeit standardisierter Verfahren kann sich in diesem Zusammenhang bei genauem Hinsehen eher als Fluch denn als Segen erweisen. Zwar traten sie mit dem erklärten Pathos an, Feldwissen und damit Praxisaufklärung frei von tradierter Normierung zu liefern; die Lebenswirklichkeit sollte statistisch in den Blick kommen und Theorie danach ausgerichtet werden. Als Kohärenz schwächend stellt sich allerdings heraus, dass sie gerade dadurch, dass sie meinen, das Normativitätsproblem umgehen zu können, dieses unter der Hand und verlagert auf eine andere Ebene doch wieder hervorrufen (die berühmte „*normative Kraft des Faktischen*“; Georg Jellinek) – aber eben zumeist ohne explizite Bearbeitung. Für die standardisierte Forschung im Bereich der Erziehungswissenschaft stellen OHLHAVER/WERNET (ebd.) fest: „Das Normativitätsproblem der pädagogischen Praxis findet hier keine forschungslogische Berücksichtigung und ist damit sozusagen still gelegt“ – aber eben nicht beiseitegelegt. Das gilt in doppeltem Sinn: Empirische Ergebnisse werden normativ verwandt; sie stützen oder schwächen bestimmte Argumente oder Konzepte und gelten als gesichertes Wissen, womit wissenschaftspolitische oder institutionelle Fakten geschaffen werden können. Der erkenntnislogische Anschluss dieses Wissens an klassische Normen des Faches erfolgt zudem oft im analogen Kurzschluss und nicht im gegenseitigen kritischen Gegenlesen. Demgegenüber bleibt festzuhalten: Was empirisch ist, ist nicht unbedingt, was sein soll, und was sein soll, ist nicht unbedingt, was sein kann. Das Problem ist daher nicht so sehr

das eines Gegenübers von Normativität und Empirie, sondern: die Vermittlung empirisch gewonnener und klassisch aus der Tradition schöpfender Normativität.

Genau darin liegt die Chance qualitativer Verfahren, weil über den Prozess des Interpretierens, gedankenexperimentellen Variierens und Kontextualisierens einer Situation und der Entwicklung alternativer Lesearten ein beständiges Werten durch den Forscher aufgrund impliziter oder expliziter Bezüge erfolgt. Interpretative Forschung ist „normativ durchtränkt“ (OHLHAVER/WERNET 1999, 22) – jedoch in Form eines dokumentierenden Textes. Nicht nur wird beobachtet, sondern das Beobachten des Forschers selbst wird beobachtbar. Das Normativitätsproblem ist damit nicht gelöst, bleibt jedoch im Forschungsprozess offengehalten und verhandelbar. Das bringt Stärken und Schwächen mit sich: „Die Stärke besteht darin, dass das Problem der Normativität nicht pseudo-objektiv methodentechnisch verdampft, sondern die Sperrigkeit des Gegenstandes ihren Reflex findet in der Sperrigkeit des Forschungsprozesses“; darin liegt nicht zuletzt die „ausbildungslogische Qualität des Verfahrens“ (ebd., 23).

Religionsdidaktisch relevant wird das verwendete Verfahren schließlich darin, dass es die **hypothetische Bereitstellung präskriptiver Kategorien anhand der qualitativen Deskription phänomenspezifischer Performanzen** ermöglicht.

Entgegen immer wieder vernehmbaren Einwendungen ist festzuhalten, dass qualitative Forschung normative Theorie generiert und Hypothesen in den Fachdiskurs einbringt – allerdings ex post. Theorie und Hypothesen dienen, anders als in standardisierten Verfahren, nicht als Untersuchungsinstrument, sondern erwachsen aus dem Prozess als Ergebnis. Dabei ist es die Komplexität des Phänomens selbst und das darin bestehende Potential seiner Steuerungs- und Innovationsmöglichkeiten, die zur „Unausweichlichkeit von Theoriekonstruktion“ (BRANDT/KRUMMHEUER 1998, 22; zit. n. KRUMMHEUER/NAUJOK 1999, 25) führen. Wobei zu bedenken ist: „Für einen Forschungsgegenstand, der sich in ständiger Veränderung befindet, ist es nicht möglich, eine fertig konstruierte Theorie von außen bzw. a priori an das Datenmaterial heranzutragen“ (ebd.), sondern es ist nötig, „daß der Untersucher theoretische Aussagen erst aufgrund empirischer Untersuchungen in seinem Forschungsfeld formuliert“ (KELLE 1994, 355; zit. ebd.). Qualitative Forschung nimmt daher für sich sogar in Anspruch, komplexere Theorien aufzustellen, als es in anderen Verfahren angelegt ist, weil sie versucht, die Konstitution des Phänomens *in vivo* abzubilden (vgl. STRAUSS 1998, 31). Dabei kommt dem Theorieelement der Deskription eine zentrale Bedeutung zu. Um auch den handlungstheoretischen Gewinn einer Anwendung qualitativer Methoden angemessen einordnen zu können, muss definiert werden, was unter Deskription und Theorie zu verstehen ist, bzw. welche Ebenen zu unterscheiden und zu erreichen sind:

Die hier verwendeten Methoden führen zunächst einmal zu fallspezifischen Interaktionstheorien bzw. funktionalen Theorien konkreter katechetischer Inszenierungen. Durch interne Komparation und Integration externer Theorie erhalten die vorgestellten Fälle eine typologische Dignität, die über den konkreten Einzelfall hinausweist, jedoch nichts über deren statistische Verbreitung aussagt.⁹⁸ Anders als in verteilungstheoretischen Studien sollen strukturtheoretische Aussagen über die möglichen kommunikativen und performativen Muster der sozialen Genese bzw. Generierung eines Phänomens getroffen werden – das ist zu unterscheiden (vgl. BOHNSACK 2003, 184). Sie beantworten die Frage nach dem „Was“, dem Wesen, durch Rekonstruktion und Explikation seines sozialen „Wie“, seiner Herstellung. Dabei aber kommt der wissenschaftlichen Deskription wesentliche Bedeutung zu. Nicht ist sie zu verwechseln mit vorwissenschaftlicher Beschreibung im Sinne reiner Nacherzählung. Deskription ist in diesem Zusammenhang selbst Teil der Theorie und nicht bloß deren Vorstufe. Wieder begegnet darin die grundlagentheoretische Einsicht, dass soziale Daten nur im Modus der Auslegung zu haben sind (vgl. GEERTZ 2003a, 14). Wenn man Kultur als „Interaktionsraum“ (SOEFFNER 2004, 17f.) begreift und einen semiotischen Kulturbegriff (GEERTZ 2003a, 9) anlegt, dann ist die Auslegung angewiesen auf Beschreibung der Performanzen der Sinnreproduktion. Deskription bedeutet daher, das Beobachtbare in handlungstheoretische Überlegungen zu überführen, die der Situation als Muster bzw. Rahmen unterliegen. Handlungen werden konzeptualisiert (vgl. STRAUSS 1998, 54f.) und im Kontext größerer Zusammenhänge gesehen. Das ist mit den Strukturen von Interaktion gemeint. Es geht um „dichte Beschreibung“, die Handlung aus dem Sinnkontext der Akteure erschließt und daher deren Rahmen mitliefern muss. Dabei wesentlich ist das logische Ableitungsmodell der *Abduktion*, das Phänomene unter der Annahme erklärbar macht, sie seien Ausdruck eines größeren Zusammenhangs, der im Handeln emergiert (vgl. BOHNSACK 2003, 197f.).

Handlungstheoretisch bedeutsam wird das Verfahren dadurch, dass diese Form der Deskription auf zweifache Weise mit präskriptiven Überlegungen in Verbindung gebracht werden kann: Zum einen ist es bereits im Kontext der Datenanalyse, also der sequenzanalytischen Interpretation, möglich, die konkrete Einbettung und Konstruktion von präskriptiven Elementen zu eruieren. Es müssen sich Anhaltspunkte finden lassen, inwieweit Theorie der Praxis zugrunde gelegt wird. Andererseits lässt sich in einem nachgelagerten Reflexionsschritt überlegen, welche präskriptiven Konsequenzen sich aus der deskriptiven Analyse ableiten lassen. Vielleicht zeigen sich Strukturen anders konfiguriert, als normative Konzeption vermeanen. Zudem werden performative Rahmenbedingungen als einzukalkulierender Realisati-

⁹⁸ Zur typologischen Interpretation vgl. BOHNSACK 2003, 141ff.

onsraum normativer Vorgaben ansichtig.⁹⁹ Es ist also diese „hypothetische Vergegenwärtigung des Vergangenen“ (SOEFFNER 2004, 158, vgl. 111f.), die präskriptive Zukunftsoptionen öffnet. Dazu müssen sich Empirie und Normativität gegenseitig interpretieren und kritisieren.

In Ausbildungszusammenhängen könnte ein methodologisch so ausgerichtetes Unternehmen zur Habitusbildung beitragen. Diese kann verstanden werden „als Kultivierung und Pflege einer spezifischen pädagogischen Ethik“ (OHLHAVER/WERNET 1999, 24). Sie muss einerseits erst wahrgenommen und dann in Auseinandersetzung mit dem Wahrgenommenen persönlich entwickelt werden. Darin liegt der handlungstheoretische Nutzen.

3.2 Zur Methodik

Die nachfolgenden Beschreibungen vollziehen den Übergang auf die technische Ebene des Forschens und überführen prämissive Überlegungen in operative Strategien zur Einlösung des Forschungsvorhabens. Damit geben sie den Rahmen zum methodischen Nachvollzug der Fallanalysen sowie zu deren Überprüfbarkeit an.

Die zum Einsatz kommenden Methoden und Techniken sind unterschiedlichen Ursprungs und unterscheiden sich daher teilweise in ihrem Fokus (Interaktion, Handlung, Inszenierung, Kultur) und in ihrer theoretischen Grundlegung, doch basieren sie allesamt auf dem beschriebenen Paradigma einer verstehenden Sozialhermeneutik und bewegen sich innerhalb des *performative turn* der Gesellschaftswissenschaften (vgl. WIRTH 2002, 9ff.). Ausgewählt und miteinander verschränkt wurden sie, weil sie sich im Interesse der Bewältigung und Bearbeitung des hier erhobenen Datenmaterials zielführend ergänzen. In Kombination und dem Vorhaben angepasster Modifikation sind sie ausgerichtet auf die performative Analyse ganzer Stundenverläufe: in sich geschlossene katechetische Inszenierungen im Sinne der vorliegenden Untersuchung.

Dass methodologische und methodische Überlegungen in praxeologisch-elliptischer Verbindung stehen, fand bereits angemessene Erwähnung. Die Beschreibungen sind entsprechend als rückblickend auf den Forschungsprozess bezogene, selbstreflexive Rekonstruktion zu lesen und stellen ein eigenständiges methodisches Ergebnis der Studie dar. Die analytische Frage nach den performativen Bedingungen didaktischer Inszenierungen im KU wirft nämlich

⁹⁹ Beispielsweise klingt es gut, im KU „möglichen Lebensgewinn“ zeigen zu wollen (POHL-PATALONG 2006), die Frage allerdings ist, wie das operativ gelingen kann. Die Inszenierungen müssten ja so beschaffen sein, dass Lebensgewinn nicht nur behauptet, sondern performativ-affektiv erschlossen werden kann. Evtl. bestünde dann ein entsprechendes didaktisches Konzept weniger in der Sicherung der Lernwege als in deren Entsicherung (vgl. SCHROETER-WITKE 2003).

die methodische Frage nach deren Dokumentation und Präparation im Sinne einer angemessenen Verobjektivierung als Untersuchungsgegenstand auf. Bei der Methodik geht es gewissermaßen darum, ein valides „Präparat“ des Gegenstands zu bilden und unter ein entsprechend eingestelltes „Mikroskop“ zu spannen.

Die Darstellung folgt aufeinander aufbauenden Handlungsdimensionen des Forschungsprozesses, die sich allerdings nicht als klar abgrenzbare Schrittfolge vollziehen, sondern, ganz im Sinne der zugrunde liegenden Technik der *Grounded Theory*, iterativ und teilweise parallel. Sie bedingen vielmehr einander: die Methode der Datengewinnung beeinflusst deren theoretische Reflexion, diese wiederum die kritische Sichtung und Optimierung der Daten sowie die Suche nach neuem Material und dessen Dokumentation, was seinerseits bereits als Interpretation aufzufassen und zu reflektieren ist. Vorangestellt ist daher eine Skizze des grundlegenden Verfahrens gegenstandsnaher Theoriebildung.

3.2.1 *Grounded Theory als methodisches Rahmenparadigma*

Die *Grounded Theory* ist eine Forschungspraxis, die auf zunächst parallele, dann gemeinsame und schließlich wieder getrennte Wege empirischer Theorieentwicklung von GLASER/STRAUSS (1967; s. STRÜBING 2004, 7ff.) zurückgeht. Es ist umstritten, ob der eigentliche Beitrag im methodologischen oder im methodischen Bereich zu suchen ist, wirkungsgeschichtlich und forschungstheoretisch wirksam ist sie jedoch v. a. hinsichtlich ihrer Methodik geworden (STRÜBING ebd. u. 37ff.; MÄDLER 2007, 242f.). Zwar gehen eine Reihe methodologischer Annahmen und Reflexionen mit ihrer Konstruktion einher, doch liegt die eigentliche Stärke m. E. weniger im Grundlagentheoretischen, als im Bereitstellen eines methodischen Repertoires an Werkzeugen und Verfahrensweisen zur phänomenologisch dichten, qualitativen Analyse der Empirie sozialer Handlungsfelder und einer daran orientierten prozesshaften Theorieentwicklung, die den Anspruch besitzt, im Phänomen selbst verankert zu sein – dabei kann es sich um deskriptiv oder präskriptiv ausgerichtete Theorie handeln, sowohl Analyse als auch Synthese sind machbar.

Ihr forschungslogisches Charakteristikum besteht zunächst in einer Parallelisierung und Verschränkung verschiedener Arbeitsschritte, die in nomologisch-deduktiven Verfahren nacheinander beschritten werden: Sammeln und Auswerten, Ordnen, Relativieren, Hierarchisieren und Theoretisieren sozialer Daten sind synchrone Handlungsdimensionen, die in iterativen Schleifen verlaufen und die jeweils nächsten Schritte des Forschungsprozesses konstituieren (vgl. STRÜBING 2004, 14f.). Die „Gleichzeitigkeit von Datensammlung und -analyse“ (LAMNEK 2005, 108) soll eine kreative Annäherung an das Phänomen und einen kreativen

Umgang mit seinen Daten freisetzen. Das Vorgehen hat seinen Grund darin, dass Sozialforschung nach Strauss dort ansetzt, wo bisheriges Wissen über soziale Tatbestände „prekär“ (STRÜBING 2004, 57) geworden ist, so dass Begriffe und Kategorien erst in erneuter Auseinandersetzung mit dem Phänomen gewonnen und nicht von außen herangetragen werden können. Kreativität ist dabei jedoch nicht mit Beliebigkeit zu verwechseln, denn Sozialforschung wird, das ist ein weiteres Charakteristikum, mit einem „dialektischen Begriff von Arbeit“ (ebd., 15) beschrieben: als Prozess, der einerseits operationalisierbar ist und damit bestimmten Regeln folgt, die Gelingen fördern, und andererseits in ein sich steigerndes Wechsel- und Beeinflussungsverhältnis zwischen Gegenstand und Bearbeiter führt. Rolle und Einfluss des Beobachters werden somit einkalkuliert, gleichwohl einer gegenstandsbezogenen Regulierung unterworfen, die sie kontrollierbar machen. Das Gelingen des Forschungsvorhabens ist jedoch nicht konsequent technisierbar, sondern bleibt kontingenten Einflüssen unterstellt, womit Forschungstheorie eine Kunstlehre bleibt. Immerhin bietet sie einen begründeten Arbeitsrahmen an.

Dezidiertes Ziel ist die Erstellung von Theorie: „Eine ‚*Grounded*‘ Theory ist eine gegenstandverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet“ (STRAUSS/CORBIN 1996, 7). Damit verbindet sich der Anspruch einer wissenschaftlichen Modellbildung, die über das rein Deskriptive hinausreicht und sowohl Funktionen als auch Handlungsoptionen strukturtheoretisch abbildet: „Das theoretische Modell [...] dient nicht nur zur Erklärung der Wirklichkeit, sondern bietet auch einen Rahmen für das Handeln“ (ebd.). Deskriptive, explorative oder illustrative Interessen sind damit nicht abgelehnt (ebd., 6ff.), die theoretische Reichweite des Vorgehens jedoch auf der Ebene allgemeiner sozialwissenschaftlicher Theoriebildung angesiedelt als „komplexe Theorie“ und begründete Alternative zu quantifizierenden Methoden (vgl. STRAUSS 1998, 31). „Komplexität“ ist dabei ein entscheidendes Stichwort und zielt auf den Versuch, den Grad an wissenschaftlich notwendiger Modellkomplexität, die notwendig mit einer Reduktion gegenüber der Realität einhergeht, nicht durch eine Wahrnehmungsreduktion methodischer Vorentscheidungen *ex ante* zu präfigurieren, was zu phänomenologisch-theoretischen Kurzschlüssen führen mag, sondern durch Bewältigung zunächst hoher Komplexität am Phänomen selbst zu gewinnen (ebd., 31 u. 35ff.; STRAUSS/CORBIN 1996, 8f.).

Die bereitgestellten Techniken können demnach verstanden werden als Methodik der Komplexitätsbewältigung von empirischen Daten sozial vielschichtiger Phänomene und einer gegenstandsbezogenen Komplexitätsreduktion im Sinne theoretischer Modellbildung. Zur Art und Gewinnung der Daten selbst äußern sich die Vertreter kaum grundsätzlich, ihr Interesse gilt der Analyse. In Betracht kommen aber alle denkbaren Formen der Dokumentation sozia-

len Handelns. Die Verfahren sind relativ datenneutral, wenngleich sie ursprünglich primär schriftsprachliche Zeugnisse fokussieren.

Grundlegend für das Arbeiten mit der GT sind: 1. Verfahren des Kodierens. 2. Das Konzept-Indikator-Modell. 3. das Theoretical Sampling – in einem iterativ verlaufenden Forschungsprozess (STRAUSS 1998, 30). Dabei betonen die Autoren, dass es ihnen nicht um ein formales Abarbeiten der Techniken und Einhalten von Regeln zu tun ist, sondern dass dem vielmehr ein bestimmter Forschungsstil zugrunde liegt (ebd.; STRAUSS/CORBIN 1996, X u. 39f.) der sich als Achtung vor den Phänomenen bezeichnen lässt und Annäherung durch kontrollierte Distanzierung sucht, indem Vorurteile systematisch kontrolliert und am Phänomen abgeglichen werden, um allmählich aus seinen Erscheinungen heraus, in denen Qualität und Dynamik „emergiert“ (s. dazu STRÜBING 2004, 63ff.), angemessene Kategorien zu entwickeln. Die drei grundlegenden Konzepte können als Problemlösungsansätze beschrieben werden, wie sie im qualitativen Forschungsprozess „als Abfolge von Entscheidungen“ notwendig werden (FLICK et al. 1995, 147-173).

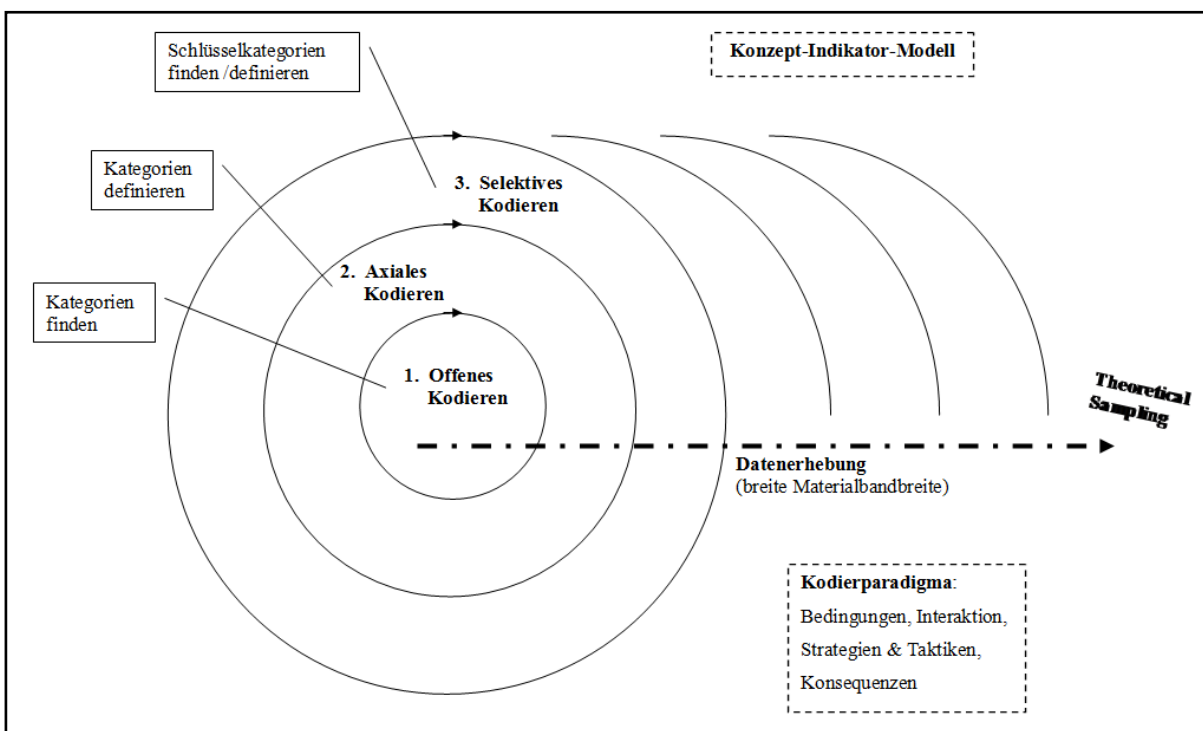


Abbildung 2: Analyseverfahren der Grounded Theory

Ad 1.: **Verfahren des Kodierens.** Die Daten sprechen nicht für sich, sie müssen *aufgebrochen* werden (STRAUSS/CORBIN 1996, 45), sprich in ihrer phänomenarchitektonischen Bedeutung rekonstruiert und in Beziehung gesetzt werden. Dazu dienen als „Herzstück“ der GT

(39)¹⁰⁰ verschiedene Verfahren des Kodierens. Sie zielen auf das „*Konzeptualisieren der Daten*“ (45), das zu einer Matrix von Kategorien führt, mit der sich das Phänomen stufenweise modellieren und um dessen Kernkategorie(n) angelegt abbilden lässt (94ff.): „Mit Aufbrechen und Konzeptualisieren meinen wir das Herausgreifen einer Beobachtung, eines Satzes, eines Abschnitts und das Vergeben von Namen für jeden einzelnen darin enthaltenen Vorfall, jede Idee oder jedes Ereignis“ (45). Zweierlei ist hierzu festzuhalten: nämlich, dass damit (Protokoll-)Sequenzen als selbstständige, wenn auch nicht kontextfreie, Dateneinheiten in Betracht kommen, ein sequenzanalytisches Vorgehen im Sinne der *Objektiven Hermeneutik* oder DMI als fortschreitende, methodische Fallrekonstruktion ist nicht unbedingt intendiert. Zudem ist der Beobachtungsfokus zunächst offen, man könnte auch sagen unscharf, weil jede Repräsentation des Falls anfangs zu einer Kategorie mit konzeptueller Bedeutung werden kann und diese auf unterschiedlichsten Ebenen angesiedelt sein mögen, wie: Interaktion, Sprache, Performanz, Schlüsselbegriffe, Ideen oder auch Forschungsnotizen. Etwaige diesbezügliche Verknüpfungsschwierigkeiten sind freilich methodisch gewollt und den Prämissen geschuldet. Um der so entstehenden komplexen Datenlage Herr zu werden, unterscheiden STRAUSS/CORBIN verschiedene Modi des Kodierens, die – und das ist das Besondere – vom Moment der ersten Datensammlung an angewandt werden, wobei die komplexeren im fortschreitenden Prozess zunehmend Bedeutung gewinnen, Vorstufen jedoch nicht ersetzen.

Unterschieden werden: das **offene Kodieren**, das primär zu Forschungsbeginn eine entscheidende Rolle spielt und in der beschriebenen Bandbreite als quasi Defokussierung vorgenommen wird, es dient entscheidend dem „Entdecken von Kategorien“ (47ff.). Dabei werden zwei Grundverfahren eingeführt, die den Prozess ständig begleiten und auszeichnen: das „*Anstellen von Vergleichen*“ und das „*Stellen von Fragen*“ (44). Damit wird es möglich, Grenzziehungen vorzunehmen, Phänomene zu akkumulieren und als solche überhaupt erst wahrzunehmen. Gruppierungen und Hierarchisierungen werden dabei nach bestimmten „Attributen“ oder „Dimensionen“, die bei der Untersuchung auffallen, bereits unternommen. Eine erste Stufe der Abstraktion und Reduktion wird damit erreicht: das Phänomen liegt als Ansammlung unterschiedlich gelagerter, in Kategorien gefasster Konzepte vor. Zu bemerken ist dabei, dass die Begriffe „Kategorie“ und „Konzept“ nicht trennscharf definiert sind und synonym gebraucht werden können; im Ergebnis zielt die Analyse allerdings nicht auf Erfassung rein deskriptiver oder begrifflicher Kategorien, sondern untersucht die Handlungs- und Sinnkonzepte, die Akteure einem Phänomen unterlegen (vgl. STRÜBING 2004, 18f.). STRAUSS/CORBIN definieren „Kategorie“ als „Klassifikation von Konzepten“ (43).

¹⁰⁰ Seitenverweise in Kurzform beziehen sich im aktuellen Abschnitt stets auf STRAUSS/CORBIN 1996.

Eine systematische relationale und hierarchische Strukturierung wird dann auf einer zweiten Stufe, dem **axialen Kodieren**, vorgenommen: Hier werden übergeordnete und untergeordnete Kategorien unterschieden, in einen qualifizierten Zusammenhang gebracht und dadurch die gezielte Dimensionierung von Kategorien bzw. Konzepten vorangetrieben. Die Daten werden „auf neue Art zusammengesetzt“, so dass eine Vorstufe des Modells entsteht – gleichsam dessen Einzelbestandteile, ohne bereits die Gesamtfunktion zu erkennen. Erreicht wird das „durch Einsatz eines Kodier-Paradigmas“, das die bisherigen Kategorien nach „Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien und Konsequenzen“ (75) in übergeordnete Zusammenhänge sortiert.

Das **selektive Kodieren** schließlich ist die Fortsetzung dieses Vorgangs auf einer höheren Stufe, indem nun gezielt die „Kernkategorie“ bzw. „*story line*“ (94) nach ähnlichem Schema und durch Vergleichen und Fragen herausgearbeitet wird. Die übrigen Kategorien werden so darum gruppiert und evtl. durch Neucodierung reinterpretiert, dass die bisherigen losen Bestandteile einen integrativen Zusammenhang ergeben und ein schlüssiges Gesamtkonzept des Phänomens greifbar wird. Das Grundmodell des Vergleichens und Kategorisierens ändert sich also während des gesamten mehrstufigen Prozesses nicht, sondern es steigert sich der Grad an Formalität der Theorie (vgl. LAMNEK 2005, 112f.)

Ad 2. Das Konzept-Indikator-Modell (und die Logik der Abduktion). Der GT geht es also nicht um die deskriptive Erfassung von Handlungsakten, sondern sie sucht Konzepte zu eruieren, die der sozialen Konstruktion von Situationen und Interaktionen zugrunde liegen. Diese Konzepte lassen sich freilich nicht auf der Daten- und Beobachtungsebene verorten, sondern liegen vor als interpretative Leistungen. Damit stellt sich jedoch auch der GT, die zwar objektorientiert Theorie generieren will, das Problem der Subjektivität des Forschenden und, durch seinen Wissensbestand, des Verhältnisses von artikulierter empirischer Bedeutung und eingebrachter Theorie. Das Verhältnis von Deduktion und Induktion begegnet also bereits im Herzstück der Theorieentwicklung und erfährt in diesem Kontext seine theoretische Bestimmung mit dem Konzept-Indikator-Modell (STRAUSS 1998, 54f.). Demnach liegt der GT beim Verfahren des Kodierens ein erkenntnis- und forschungslogisches Modell zugrunde, das Konzepte über die hypothetische Zuschreibung zu einzelnen empirischen Indikatoren formuliert und in fortschreitendem Zuordnen und Vergleichen zu verifizieren, falsifizieren bzw. modifizieren sucht. Die eruierten Konzepte ändern also ihren Status von anfangs eher experimentell eingebrachten Erklärungshypothesen zu immer dichter angereicherten und sich entweder als tragfähig oder abwegig erweisenden Modellbausteinen. Die Betonung in den Grundlagenwerken zur GT liegt dabei allerdings stark auf dem induktiven Modus der Konzept- und Theorie-

gewinnung, so dass nicht zu Unrecht vom „induktivistischen Selbstmißverständnis“ der GT (KELLE 1994, 341, zit. n. STRÜBING 2004, 49) gesprochen wurde. Problematisch wird in diesem Zusammenhang besonders die häufige Rede vom „Emergieren“ der theoretischen Produkte der GT aus den Daten heraus, das diesen Eindruck befördert (vgl. STRÜBING 2004, 50). Besonders in den Werken von Strauss wird allerdings ersichtlich, dass GT in seiner Tradition den logischen Schlussmodus der Abduktion anwendet, freilich ohne den Begriff selbst zu gebrauchen bzw. dessen theoretischen Hintergrund explizit einzuführen. Damit gemeint ist ein theoretischer Erklärungsmodus, der gleichsam als dritter Weg zwischen den Polen von Induktion und Deduktion hindurchführt: ein bestimmtes, zunächst unerklärlich scheinendes Phänomen wird erklärbar durch hypothetische Unterstellung einer neuen theoretischen Sichtweise und wird als Ausdruck dessen aufgefasst. Die Überprüfung der Stichhaltigkeit erfolgt über den Einstieg in den hermeneutischen Zirkel. STRÜBING (2004, 49ff.) zeigt, dass der von STRAUSS (1998, 37ff.) selbst gewählte Dreischritt von „Induktion, Deduktion und Verifikation“ dieser Logik entspricht: Wenn auch die Rede von der Verifikation angesichts der Popperischen Grundsatzkritik irritieren mag (vgl. STRÜBING 2004, 77f.), wird doch ersichtlich, dass zumindest die wesentlichen Merkmale in der „Straussische[n] Fassung von grounded theory [...] recht genau jene allgemeine Erkenntnishaltung beschreiben, die Peirce als abduktiv bezeichnet“ (ebd., 52).¹⁰¹ So kann die Methodisierung und Handhabung der Abduktion als empirisches Instrument mit Recht als entscheidender Beitrag der GT gesehen werden (vgl. BOHNSACK 2003, 197-205).

Ad. 3. **Theoretisches Sampling.** Angesichts der anfänglichen Offenheit des Forschungsprozesses sowie des durchaus methodischen Einsatzes der Kreativität der Forscherperson im Kontext des abduktiven Vorgehens stellt sich das Problem der Repräsentativität der theoretischen Produkte: In welcher Verteilung und in welchem Verhältnis liegt der empirische Rückhalt zu den wissenschaftlichen Interpretamenten datencodiert vor? Dass qualitative Forschung ein additiv-verteilungstheoretisches Konzept sowohl ablehnt als auch nicht anvisiert, bedeutet nicht den Verzicht auf eine repräsentative Perspektive, freilich wird sie in modifizierter Form angestrebt (vgl. BOHNSACK 2003, 184). Grundlagentheoretisch wurde sie bereits in das Konzept der Repräsentanz transformiert, das im Unterschied zur statistischen eine phänomenologische Breite anstrebt (s. o.). Das Konzept des theoretischen Samplings operationalisiert diesen Ansatz für die Forschungspraxis und beschreibt den Prozess des „Sampling (Auswahl einer Datenquelle, Fall, Stichprobe, Ereignis etc., a. d. Ü.) auf der Basis von Konzepten, die

¹⁰¹ Darin liegt ein wesentlicher Streitpunkt zwischen Glaser und Strauss: vgl. Strübing 2004, 62ff.

eine bestätigte theoretische Relevanz für die sich entwickelnde Theorie besitzen“ (148). Nach Sichtung und Auswertung der ersten Daten erfolgt eine weitere Auswahl unter der Idee der Überprüfung bzw. Kontrastierung des bisher Erhobenen im Sinne des Konzept-Indikator-Modells. „Das iterativ-zyklische Prozessmodell der grounded theory mit seinem engen zeitlichen Ineinandergreifen von Datengewinnung, -analyse und Theoriebildung, bleibt [somit; tk] nicht ohne Folgen für die Gestaltung der Auswahlverfahren für Fälle und Daten“, wie STRÜBING (2004, 9) resümiert. Und ebenso, ist hinzuzufügen, für das Reichweitenverständnis der entwickelten Theorie. Ziel ist es, die Gestalt gebenden Konzepte eines Handlungsfeldes in ihrer Dimensionalität und Verflochtenheit möglichst umfassend zu beschreiben: es geht daher in die Tiefe und nicht in die Breite. Ein Konzept ist dann ausreichend über Daten repräsentiert, wenn es sich dem Kriterium der „*theoretische[n] Sättigung*“ (159) annähert: d. h., es lassen sich keine neuen Modifikationen mehr erheben. Mit dieser „Art des auf Theoriegenese statt auf Theorietest gerichteten Samplings“ wird ein Forschungsziel angestrebt, das man als „*konzeptuelle Repräsentativität*“ bezeichnen kann (STRÜBING 2004, 31 u. 57ff.). Der Forschungsprozess ist dann zu einem vorläufigen, aber dennoch veröffentlichungsreifen Abschluss gekommen, der weiterer Überprüfung durch Forschung bedarf. Der zugrunde liegende Theoriebegriff ist durch „Prozessualität und Perspektivität ausgezeichnet“ (ebd., 60).

Es bleiben Rückfragen an die GT zu richten (s. ebd., 91ff.): So ist ihre wissenschaftstheoretisch-methodologische Grundlegung, zumindest in den Ursprungsschriften, eher schwach ausgeprägt, obwohl sie zweifelsfrei paradigmatisch-grundlegende Prämissen implizieren. Andererseits besteht das Interesse aber v. a. im Bereitstellen von operationalisierbaren Forschungsverfahren, die auf anderswo geleistete Grundsatzarbeit aufsetzen kann und vielfach bewährt ist. Die methodologische Weiterentwicklung bzw. Klärung ist zudem in der Zwischenzeit durch eine breite Rezeption und Diskussion vorgenommen worden. Das Problem einer häufig induktivistischen Rhetorik wurde bereits erörtert und durch Verweis auf das faktisch abduktive Vorgehen präzisiert. Eine offene Frage bleibt in Arbeiten nach GT weiterhin das Verhältnis von Deskriptivität und formaler Theoriegenese. Nach eigenem Verständnis will man deutlich über deskriptive Ansätze, wie etwa die *Dichte Beschreibung*, hinaus. Andererseits müssen sich die konzeptionalisierten Daten valide am Deskriptiven bewähren lassen, soll der Anspruch einer am Material bewährten Theorie angebracht sein, und besteht bei vorzeitigem Abbruch des Bemühens um angemessene Deskriptivität wiederum die Gefahr des induktiven Hineinlesens von Konzepten. Eine stärkere Berücksichtigung des Deskriptiven könnte der GT also gerade zu sich selbst helfen.

Mit diesen Rückfragen und der Priorität auf dem Methodischen erweist sie sich als anschlussfähig im rekonstruktiven Paradigma der Sozialforschung. Auch im Bereich empirisch-theologischer Forschung dürfte sie nicht ohne Grund bereits Anwendung gefunden haben (vgl. ROTHGANGEL/SAUP 2003; MÄDLER 2007). Denn fundamentaltheologisch betrachtet kommt sie mit ihrer programmatischen Gegenstandsbezogenheit als legitime Methode der Theologie in Betracht: Indem sie durch gezielte Distanznahme von vorgängiger Theorie vor Vereinnahmung des Fremden schützt und durch methodisch operationalisierte Kontrolle des Interpretationsvorgangs die nötige Distanz zu Gegenstand und Subjektivität schafft, um angemessene Wahrnehmung der kreatürlichen Gestalt zu ermöglichen (vgl. SCHMID 1993). Als Wahrnehmungslehre und darauf aufbauende Handlungslehre kann sie beitragen zur Qualität einer Praktischen Theologie, die sich als theologische Ästhetik versteht (vgl. BOHREN 1975; KLIE 2003).

3.2.2 Dokumentieren: Videographische Beobachtung im KU

Zur Generierung von Forschungsdaten über die Strukturen des Unterrichtsgeschehens im Modus sozialer Produktion, also der religionspädagogischen Inszenierung katechetischen Lernens, war der Gang ins Feld zu Beobachtungszwecken Mittel der Wahl. Die unter dem Stichwort „Teilnehmende Beobachtung“ etablierte Forschungspraxis bietet den entsprechenden Rahmen. Freilich begegnen in der Literatur unterschiedlich weit gefasste Definitionen. Während teilweise jede Form der Feldbeobachtung durch Anwesenheit darunter subsumiert wird, unterscheidet etwa GIRTLER (2001, 60ff.) zwischen einerseits „nichtteilnehmender“ und „teilnehmender“ Beobachtung und reflektiert damit auf den Involvierungsgrad des Forschers: der nichtteilnehmende bleibt am Rand, der teilnehmende partizipiert an Handlungen. Eine zweite Unterscheidung betrifft die forschungsstrategische Methodizität: der „strukturierten“ Beobachtung unterliegt ein prospektiv erstellter, standardisierter Wahrnehmungs- und Aufzeichnungsplan, die „unstrukturierte“ folgt keiner spezifischen Systematik. Eine scharfe Trennung allerdings lässt sich nicht aufrechterhalten, da mit Betreten des Felds immer ein gewisser Grad an Involvierung und Interaktion mit den nativen Akteuren gegeben ist, was einschlägig unter dem Stichwort „Invasivität“ reflektiert wird. Zudem formt sich im Forschungsprozess automatisch eine *wechselseitig bedingte Wahrnehmungs- und Objektstruktur* jenseits präskriptiver Vorannahmen aus.¹⁰² Nach Logik der GT schien es sinnvoll, unterschiedliche Ausprägungen in verschiedenen Forschungsphasen zu praktizieren.

¹⁰² Bei methodisch gewahrter Offenheit für den Gegenstand! Das ist Girtlers Pointe gegen ex ante vorgenommene Systematisierungen. Gute Forschung weiß um mindestens mental immer stattfindende Strukturierungsleistung.

In einer Orientierungsphase zu Forschungsbeginn erfolgten Hospitationen in verschiedenen Gruppen im Sinne GIRTLERS „freier teilnehmenden Beobachtung“ (a.a.O., 65ff.), also der unstrukturierten interessierten Interaktion mit den Akteuren im Habitus eines Ethnologen, der eine fremde Kultur verstehen möchte, um überhaupt anfängliche Muster, Phänomene, Fragestellungen, Raumanordnungen, Perspektiven und Rollen des Feldes in erster Sichtung wahrzunehmen. Die Phase diente auch der technischen Präparation des Projekts, der feld- und interessen geleiteten Suche nach der angemessenen Dokumentation des Objekts, also den Möglichkeiten der Erstellung eines validen Präparats.

Die Wahl fiel auf die videographische Aufzeichnung als Ausgangsmaterial der Untersuchung. Zwar lässt sich Feldforschung auch gut mit Beobachtungs- und Gesprächsprotokollen durchführen, was den Vorteil technisch geringen Aufwands bietet. Auch Kulturen des Performativen lassen sich so untersuchen (vgl. z.B. GEERTZ 2003b, 202ff.; für Klassenräume: BREIDENSTEIN 2004), ausschlaggebend für das aufwendige Verfahren waren allerdings folgende Überlegungen: Die Videographie unterstützt zunächst die *Disziplinierung von Forschern und Beforschten* durch folgende Merkmale (vgl. auch MOHN 2002, 25-66):

- Sie dient der **Objektivierung**: Eigene Beobachtungsprotokolle, Fragebögen und Interviews haben darin ihre Grenze, dass sie v. a. Rezeptionserfahrungen dokumentieren und durch theoretische Vorannahmen in den Fragegestaltungen Beobachtungen präfigurieren können (vgl. PETKO et al. 2003, 265). Zwar ist auch der Kamerafokus Artefakt, doch konserviert der Film zumindest Feldhandeln.
- Damit gewährleistet sie **Reproduzierbarkeit**: Textbasierte Protokolle haben den Vorteil, dass sie notwendige Interpretationsleistungen beinhalten, um Phänomene im Kontext einzuordnen. Das kann die Maschine nicht. Der Nachteil besteht aber im situativ-punktuellen Charakter. Der Film lässt sich beliebig oft wiederholen, um Annahmen zu überprüfen, zu revidieren oder zu einem späteren Zeitpunkt aufzustellen.
- Beides schafft eine **Distanzierung** in zweierlei Richtung: Beforschte dokumentieren Handeln, nicht Erleben. Forschende schaffen durch das künstliche Aufzeichnungsgerät eine Distanz zwischen vor und hinter der Kamera Agierenden und stehen auch in größerer Distanz zum Aufzeichnungsprodukt als bei textbasierten Notizen und können es jederzeit mit „Befremdung“ (vgl. HIRSCHAUER/AMANN 1997) neu interpretieren.

gen und bleibt bereit zur Korrektur durch das Feld. Andererseits ist eine vollkommene Adaption an das Feld ohne kritische Distanz im Sinne des „going native“ zu vermeiden. Diesbezüglich handelt es sich bei der Darstellung in DINTER et al. 2007 (214ff.) um ein grobes Missverständnis der Methode.

Darüber hinaus ist Videographie das *angemessene Dokumentationsverfahren* zur Aufzeichnung des Performativen bei mikroanalytischem Interesse durch folgende Charakteristika:

- Sie hält **Komplexität** fest: Ihr Aufwand liegt darin, dass sie multicode Daten liefert (vgl. IRION 2002, Abs. 2). Das gilt technisch für die Unterscheidung von bewegtem Bild und Ton und deren Verarbeitung. Das gilt analytisch für die Unterscheidung von Sprache und Performanz und deren Bearbeitung. Darin wird sie aber der Komplexität des Gegenstands gerecht.
- Sie ermöglicht damit die Verschränkung einer Hermeneutik von „**Sequenzialität und Simultaneität**“ wie WAGNER-WILLI als Proprium herausstellt (2004 u. 2005, 266-281; Hervorh. tk). Sie erlaubt so erst, in die Hermeneutik sozialen Handelns das Performative angemessen eintragen zu können. Klassisch wird dazu an Texten gearbeitet, deren Charakteristikum aber ist, die Welt sequenziell als Diskurs abzubilden. Das Performative ist demgegenüber durch die Simultaneität unterschiedlicher Codesysteme ausgezeichnet: statische und dynamische, diskursive und perzeptive Codes situieren die Akteure im Feld. Liegt ein mikroanalytisches Forschungsinteresse vor, kann der Aufwand an Durchführung und Datenmaterial daher gut in Kauf genommen und bewältigt werden und rechtfertigt sich im Interesse der Gegenstandsangemessenheit.

Im Sinne der Girtlerschen Unterscheidung wurde damit eine *nichtteilnehmende Position* gewählt, die insofern methodisch strukturiert ist, als sie Unterrichtsgeschehen im Unterrichtsraum durch Kameraaufzeichnung beobachtet. Interaktion darüber hinaus lag nicht im Untersuchungsinteresse. Die Beobachtung ist aber insofern *unstrukturiert*, als sie keiner spezifischen ex ante ausgebildeten weiteren Systematik folgt, sondern nach situativen Gegebenheiten Handlung aufzeichnet. Neben der Videodokumentation wurden bei jeder Beobachtung ergänzende *Feldnotizen* zu Kontext und Durchführung erstellt, die eine Skizze des Raums sowie eine Beschreibung des Umfelds beinhalten. Ebenfalls flossen Informationen aus Gesprächen mit Akteuren im Umfeld der Beobachtung ein. Teilweise war es außerdem möglich, im Anschluss kurze, getrennte *Interviews* von Unterrichteten und Unterrichtenden aufzuzeichnen, um Beobachtungen mit Erleben abgleichen und die Typizität des Gesehenen einschätzen zu können. Wo es sinnvoll schien, wurden diese Informationen auch zur Interpretation herangezogen, wengleich die Rezeption, darauf sei verwiesen, nicht Fokus dieser Untersuchung war.¹⁰³

¹⁰³ Zu Protokoll- und Gesprächsstrategien: Girtler 2001, 133ff. u. 147ff. Gesprächsleitfaden: Anhang, 121.

Die technische Realisation erfolgte in zwei Schritten, die sich an der theoretischen Unterscheidung und praktischen Evaluation von *starkem* und *schwachem Dokumentieren* orientierten. MOHN (2002) unterscheidet für den wissenschaftlich-dokumentarischen Film verschiedene „Spielarten des Dokumentierens“: Sind filmische Aufzeichnungen von Realität gleichwohl immer nur ein artifizielles Abbild, gibt es doch unterschiedliche Haltungen der Produzenten und Kameraleiter. „Starkes Dokumentieren“ zeichnet sich demnach durch eine „Sinnstiftungsaskese“ (ebd., 25ff.) aus. Die Autorschaft des Dokuments wird weitgehend verborgen, Produzenten greifen nicht in Handlung ein, Wirklichkeit soll „abbildbar“ werden (ebd., 50). Das bedeutet in der Umsetzung die Tendenz zu langen Szenen, langsamen Schwenks, Schnittreduktion, feststehenden Kameras, Multikameraeinsatz und Weitwinkelobjektiven. Dem lässt sich eine schwache Form gegenüberstellen: das „Anti-Dokumentieren“ (ebd. 67ff.). Dabei werden die konstruktiven Eigenleistungen nicht nur ernst genommen, sondern betont. Man geht von „starken AutorInnen“ aus, „Realität“ gilt als „ohne eine Form der Vermittlung [...] nicht kommunikativ zugänglich“ (ebd., 68). Realität wird also bewusst inszeniert, bis zur Fiktion, und das Dokument bewusst hergestellt. Die disziplinierende Leistung lässt sich zugespitzt als „Dokumentationsaskese“ beschreiben. In der Umsetzung öffnen sich damit film-inszenatorische Stilmittel wie Schnitte, Schwenks, Zooms, Blenden, Handkameraeinsatz, Kamerareduktion usw. Diese und weitere Spielarten beschreibt Mohn in ihrer Untersuchung als je legitim und produktiv, macht man von ihren spezifischen Eigenschaften bewussten Gebrauch. Forschungspraktisch ist es daher, ganz im Sinne der GT, sinnvoll, „Orthodoxiekosten“ zu vermeiden und „Instrumentelles Dokumentieren“ nach Interesse und Gegenstand zu praktizieren (ebd., 199ff.).

Die ersten beiden Aufzeichnungen zu Forschungsbeginn wurden mit einer Handkamera durch den Forschenden mit der Zielsetzung durchgeführt, möglichst Invasivität zu begrenzen und die Qualität des videographischen Dokumentierens zu erproben. In einer räumlich und akustisch sehr überschaubaren und relativ statisch bleibenden Situation erwies sich das auch als ausreichend. Weitere Hospitationen und Experimente führten allerdings dazu, schwaches und starkes Dokumentieren unter Verwendung zweier Kameras zu kombinieren und eine gesonderte Tonaufzeichnung durchzuführen. Eine Handkamera hat doch einen eingeschränkten Fokus und blendet, je nach Einstellung, Elemente der Situation aus, die nachträglich wichtig, aber dann nicht mehr rekonstruierbar erscheinen. So wurde als Beobachtungsstandard der Einsatz zweier Kameras mit entsprechend zwei Beobachtern eingeführt: Eine feststehende Stativkamera vom Typ *Canon XM2* und eine Handkamera vom Typ *Canon MV550i* wurden verwendet. Die Stativkamera wurde zusätzlich mit einem Weitwinkelobjektiv ausgestattet und sollte möglichst die gesamte Situation oder zumindest die primäre „Zone

der Interaktion“ (PETKO et al. 2003, 271) im Sinne „starken Dokumentierens“ erfassen, die Handkamera konnte handgeführt Details erfassen und „dichte Beschreibung“ (GEERTZ 2003a, vgl. MOHN a.a.O., 80f.) realisieren oder ebenfalls stativgestützt tote oder entgegengesetzte Winkel aufzeichnen. Der Einsatz und das Verhältnis beider Kameras wurden durch ein theoriebasiertes *Kameraskript* geregelt (Anhang, 122).

Eine eigene Herausforderung stellte die akustische Aufzeichnung dar. Liegt das Interesse auf der offiziellen Gruppenkommunikation oder beobachtet man verhältnismäßig stark disziplinierte Situationen in akustisch vorteilhaften Räumen mag das Kameramikrofon ausreichend sein. Soll aber auch Nebenkommunikation erfasst werden, die bei der Analyse des Performativen von Bedeutung sein kann, sind die akustischen Raum- bzw. Sozialverhältnisse ungünstig, kommt man um den Einsatz zusätzlicher Mikrofone und eines akustischen Verstärkersystems nicht herum, was Invasivität erhöht. Nach experimenteller Erprobung unterschiedlicher Situationen und Techniken kam schließlich als Beobachtungsstandard eine Audiouausrüstung zum Einsatz, die zwei Grenzflächenmikrofone vom Typ *Beyerdynamic Opus 51* und einen Verstärker *Ultragain Pro Mic2200* verwendete. Damit war es möglich, gezielt Sprachfrequenzen herauszufiltern und ggf. Störgeräusche zu reduzieren. Durch die Stereo-Technik war es möglich, ggf. zwei unterschiedliche Kommunikationsräume zu dokumentieren. Aufgezeichnet wurde der Ton auf der Tonspur der *Mini DV-Kassetten* über die Kamera *Canon XM2*.¹⁰⁴

An dieser Stelle seien Anmerkungen zur *Invasivität* (Eingriffseffekte) vorgenommen (vgl. PETKO et al. 2003, 270f.; WAGNER-WILLI 2005, 248ff.). Gegen den aufwendigen Technikeinsatz zu Beobachtungszwecken wird häufig argumentiert, dass dieser Inszenierungen der Akteure begünstige und natürliches Verhalten beeinflusse. Das ist nicht in Abrede zu stellen, gleichwohl ist zu bedenken, dass jede Form der Feldteilnahme invasiv erfolgt. Es ist immer Feldhandeln unter Beobachtung, die gewisse Disziplinierungs- und Inszenierungseffekte mit sich bringt, die Verwendung von Kamera und Mikrofon sind nur graduelle Steigerungen. Die Grundmuster einer Sozialität bringen sich darin jedoch weiterhin zur Geltung, wie aus den theoretischen Überlegungen zur Methodologie erhellt. Die Praxis zeigt zudem, dass Beobachtungs- und Kameraeffekte weniger gewichtig sind als vermutbar: die Feld-Akteure gewöhnen sich in der Regel nach einiger Zeit an die Situation – im Sinne einer Adaption. Dazu helfen sorgfältige Aufklärung der Beobachteten über das Forschungsvorhaben und den Technikeinsatz im Vorfeld sowie vertrauensbildende Maßnahmen im Umfeld der Beobachtung, wie: Erklären, Demonstrieren, Spielerische Annäherung an das Medium, Ausprobieren lassen.

¹⁰⁴ Der Technikeinsatz ist dokumentiert in einer Kurzanleitung für Feldzwecke (Anhang, 122ff.).

In einem Beobachtungszeitraum von 1,5 Jahren (Januar 2006 bis Juli 2007) wurden Unterrichtsstunden von 17 Gruppen an 12 katechetischen Orten aufgezeichnet. Die Länge variiert dabei nach örtlicher Tradition von 45 Minuten bis über 2 Zeitstunden. Teilweise wurden Pausenphasen zwischengeschaltet. Involviert waren 15 Unterrichtende: Pfarrerinnen, Gemeindepädagogen, Ehrenamtliche. Die Gruppengröße variierte von 10 bis über 20 Teilnehmenden, in Einzelfällen kamen jugendliche Mitarbeitende hinzu. In der Regel wurden zwei Gruppenbesuche durchgeführt, um einerseits eine gewisse Gewöhnung an die Situation zu gewährleisten und andererseits die Typizität des Geschehens zusätzlich ermessen zu können. Je nach Situation und Forschungsstand wurden beide Stunden gefilmt oder an der ersten hospitierend teilgenommen, um die Dokumentation vorzubereiten. Datensammlung und -auswertung liefen dabei im Paradigma der GT parallel, so dass frühere Beobachtungen und Fragestellungen für spätere Aufzeichnungen im Interesse der Theoriegenerierung bereits fruchtbar gemacht werden konnten. Die Auswahl der Gruppen erfolgte demnach im Sinne des beschriebenen „Theoretischen Samplings“. Pragmatisch bedingt durch die Ansiedlung des Projekts am *Hans-von-Soden-Institut für Theologische Forschung an der Universität Marburg*, beschränkten sich die Aufzeichnungen auf das Gebiet der *Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck*. Dabei wurde auf eine ausgewogene Diversifikation zwischen städtischen, stadtnahen und ländlichen Kontexten sowie der Unterrichtserfahrung, Geschlecht und Alter der Unterrichtenden geachtet. Wobei, daran sei erinnert, hier keine statistisch-quantitative, sondern eine qualitative Validität angestrebt wurde.¹⁰⁵ Der Zugang zu den Gruppen erfolgte über einen telefonischen Erstkontakt mit den Unterrichtenden, in denen Vorhaben und Zielsetzung erläutert wurden. Bei Bereitschaft zur Mitarbeit wurden die Konfirmanden und ihre Eltern in einem Schreiben ausführlich informiert und um Erlaubnis für die filmische Aufzeichnung gebeten. Allen Beteiligten wurde Anonymität zugesichert. Das hat zur Konsequenz, dass in der Verschriftlichung der Daten und Fallbeschreibungen konkrete personale und lokale Zuordnungen vermieden werden und die Betrachtung des videographischen Materials auf eine enge forschungsrelevante Personenzahl beschränkt bleibt. Die Videodateien wurden entsprechend nach einem abstrakten System, das dennoch genaue Zuordnungen ermöglicht, benannt. Sie haben z.B. die Bezeichnung: *IU20060204KIa01*. Das entschlüsselt sich wie folgt:

¹⁰⁵ Der Forschungsprozess lässt sich in einer Publikation nicht abbilden. Die Bedeutung liegt darin, dass von Beginn Hypothesen über Codierungen des Phänomens aufgestellt werden, die in weiteren Schritten verifiziert, falsifiziert, modifiziert oder kontextualisiert werden. Beobachtungen bauen somit im Unterschied zu quantitativen Verfahren aufeinander auf. Methodologisch wurde dieses Vorgehen plausibilisiert.

PHASE	DATUM	MATERIALART	KAMERA	BAND	GRUPPE
1U = Jan - April 06	20060204	K = KU	I = Canon XM2	a	01
2U = Mai - Juli 06	JahrMonatTag	G = Gruppeninterview	II = Canon MV550i	b	02a
3U = Juni 07		E = Einzelinterview			02b

Tabelle 2: Beschriftungsschema Videodateien

Insgesamt liegen 80 Videodateien unterschiedlichsten Materials auf 54 Mini-DV-Kassetten vor. Im Laufe der weiteren Verarbeitung des Materials, der Verschriftlichung und Analyse erhalten die dabei entstehenden Produkte weitere Kürzel: etwa *TR1U20060202K* für das Transkript der betreffenden Aufzeichnung oder *RI2U20060523* für die Reflektierende Interpretation des entsprechenden Falls. Die Fallbeschreibungen erfolgen schließlich mit dem Untertitelformat: „*Der Fall 1U20060202K02b*“. Durchgängig identifizierbar bleibt damit die jeweils beobachtete Gruppe, ohne sie personal und lokal konkret zu markieren.

Das Filmmaterial wurde schließlich für die computergestützte Weiterverarbeitung und Analyse aufbereitet. Interessierende Stunden wurden mit der Software *Magix Video deluxe 2005* eingelesen und bearbeitet: Falls nötig und möglich, wurde die akustische Qualität der Tonspur optimiert. Lagen Töne für unterschiedliche parallele Situationen bei Kleingruppenarbeit vor, wurden diese voneinander getrennt. Die Aufzeichnungen beider Kameras wurden zusammengeschnitten, so dass ein geteilter Screen entsteht und die Beobachtung aus zwei Winkeln möglich wird. Referenzaufnahme ist dabei die der *Canon XM2*. Für die weitere Verarbeitung erwies sich eine elektronische Speicherung im MPEG-Format am sinnvollsten.

3.2.3 Interpretieren: Rekonstruktion der sozialen Interaktion

Die interpretative Herausforderung bestand in der Bewältigung und Analyse ganzer Stundenverläufe, hergestellt durch ein katechetisches Ensemble. Zumeist fokussiert qualitative Sozialforschung, auch videographisch gestützte Bildungsforschung, temporal oder personal kleinere Einheiten – überschaubare Szenarien, aus denen sich, Mosaiksteinen gleich, Strukturen eines Phänomens rekonstruktiv zusammensetzen lassen. Methodisches Neuland galt es daher auch beim Interpretationsverfahren zu betreten, das sich schließlich in der Kombination dreier bewährter Techniken der Rekonstruktion des Sozialen als gangbar erwies, die je mit ihren Spezifika zur Datenbearbeitung beigetragen und die Entwicklung einer angemessenen Form der Analyse und Fallbeschreibung im Sinne des Forschungsinteresses ermöglicht haben.

Die in der beschriebenen Weise als Rahmenparadigma etablierte *Grounded Theory* diente vor allem in den ersten Phasen der Interpretation dem *Aufbrechen* und *Strukturieren* der Daten durch Entwicklung eines geeigneten Codesystems. Mit den entsprechenden Verfah-

rensweisen lassen sich große Datenmengen, auch lange Videoaufzeichnungen, in ihren internen und übergreifenden Merkmalen gut gliedern und in Beziehung setzen. Darauf aufbauend und die theoretische Konzeptualisierung fortsetzend, konnte in einer zweiten Stufe ein sozialhermeneutisches Verfahren zur Analyse speziell des Performativen aufsetzen, das gezielt einzelne Sequenzen mikroanalytisch untersucht und exemplarisch die *soziale Genese* der Interaktion nachzeichnet: Die *Dokumentarische Methode der Interpretation (DMI)* nach BOHNSACK 2003. Für den in einem dritten Schritt vollzogenen Übergang von der Analyse zur Synthese, also der interpretativen theoretischen Rekonstruktion einer aufgezeichneten Beobachtung in Form einer *Fallbeschreibung*, wurde die Perspektive der *Dichten Beschreibung* nach GEERTZ 2003a auf die gewonnenen Ergebnisse und deren Darstellung gewählt, die methodisch die vorgängigen Verfahrensweisen bündelt und ergänzt.

Zuvor mussten jedoch geeignete Codiermedien und -verfahrensweisen eruiert und entwickelt werden (vgl. IRION 2002). Eine grundsätzliche Entscheidung bestand darin, *Transkripte* der im Rahmen des offenen Codierens zur näheren Analyse ausgewählten Aufzeichnungen zu erstellen und als *Grundmedium* weiterer Bearbeitung zu nutzen. Das hat zum einen wissenschaftsinterne Gründe, insofern Texte das Medium akademischer Reflexion und Rezeption bilden und der Übergang von der audiovisuellen Rezeption zur reflexiven Textproduktion daher zu irgendeinem Zeitpunkt erfolgen muss. Auch wenn es geeignete Software gibt, die Codierverfahren direkt am filmischen Material erlauben, waren andererseits forschungspragmatische Gründe ausschlaggebend, bei der Analyse früh auf die Erstellung und Bearbeitung von Text über das Aufgezeichnete umzusteigen: Damit ist ein technisch einfaches und optisch-haptisch gut handhabbares Medium gegeben, grundsätzlich aber bietet und erzwingt es die Reduktion von audiovisueller Komplexität auf textlich fassbare signifikante Information, die sich in einer zirkulären Erstellungsprozedur zwischen kognitiver Verarbeitung des Materials und dessen sprachlicher Beschreibung durch den Transkribenten ergibt. Erlaubt Videographie die Aufzeichnung von „Sequenzialität und Simultaneität“ (Wagner-Willi) und liefert damit hochkomplexe Daten, nötigt die Transkription bereits zur Strukturierung und Reduktion, ist damit schon Interpretation, indem entschieden werden muss, welche akustischen, optischen, kinetischen, haptischen Informationen wie festgehalten werden. Zudem ermöglichen Textträger und Textbild im Unterschied zum Film die synoptische Wahrnehmung und Bearbeitung in actu temporal gegliederter und geschiedener Handlungen – auch wenn der Textinhalt selbst eine lineare Struktur besitzt. *Synoptizität und Reduktivität* können daher als instrumenteller Gewinn der Transkription bezeichnet werden. Beide Aspekte kommen in der vorliegenden Untersuchung komplementär zum Einsatz, da das Videomaterial während der Ana-

lysen beständig herangezogen und ggf. korrigierend bzw. spezifizierend eingebracht wurde, Bearbeitung und Analyse aber das Transkript als Referenz besitzen. Das angewandte Verfahren ist mit IRION 2002 als „Modularer Ansatz“ zu bezeichnen, da sich mehrere Medienelemente verschränken.

Die Transkription hatte zur Zielsetzung, wesentliche Elemente der Interaktion in ihrer verbalen und performativen Dimension als Inszenierung schriftlich festzuhalten. Dazu wurde die verbale Kommunikation zunächst möglichst vollständig erfasst, d. h. auch sprachliche Elemente jenseits der offiziellen Interaktion, sofern verständlich. Damit ist eine sequentielle Grundorientierung hergestellt, die im Text die Zeitdimension des Films ersetzt; parallele Sprachakte wurden markiert. Der Eintrag non- bzw. metaverbalen Elemente (akustische, optische, kinetische, haptische Dimension) erfolgte darin integriert nach Auftreten bzw. Bedeutsamwerden in Dependenz zu den verbalen Äußerungen. Durch iterative Sichtung des Materials während der Verschriftlichung und bei den folgenden Analyseschritten konnte eine ausreichende Beschreibungsgenauigkeit, auch durch nachträglich mögliche Ergänzungen, sichergestellt werden. Die Richtlinien der Transkription wurden übernommen von BOHNSACK (2003, 235f.; Anhang, 129). Als Medium diente die Software *Transana* (www.transana.org; 03.07.2016), die gleichzeitige Videobetrachtung und Transkripterstellung erlaubt sowie die Kopplung von Text und Film durch Applikation eines zeichenbasierten Zeitcodes, was sich bei späteren Betrachtungen als hilfreich erweist.

Für alle Prozesse des Codierens während der verschiedenen Forschungsphasen diente die Software *MAXQDA 2007* (www.maxqda.de; 03.07.2016) als Plattform.¹⁰⁶ Der Austausch der Transkriptdateien erfolgte durch das *Rich-Text-Format*. MAXQDA erlaubt alle Verfahren des Notierens, Sortierens und Codierens von Beobachtungen im Rahmen der Grounded Theory und ähnlich gelagerter qualitativer Ansätze in einer komfortablen Arbeitsumgebung. Umfangreiche Beziehungen und Hierarchien zwischen Codes, Notizen und Primär- wie Sekundärtexten können hergestellt und abgebildet werden. Verschiedene Auswertungsroutinen unterstützen Forschende darin, Zusammenhänge und Korrelationen zu eruieren und ein sich verdichtendes Theoriekonstrukt fallintern wie falleextern zu etablieren. Die Software integriert gleichsam die Funktionen von Forschungstagebuch, Karteikasten, Schreibtisch und Tafel und trägt damit erheblich zur Strukturierung und Bewältigung umfangreichen Materials bei. Die Forschungsleistung wird dabei selbstverständlich, dem qualitativen Paradigma entsprechend, kreativ vom Anwender erbracht und unterliegt auch bei quantifizierenden Auswertungen nicht

¹⁰⁶ Seit der Version 2010 ist die Einbindung von Videodateien in einer Funktionalität möglich, dass auch das Transkribieren in dieser Umgebung stattfinden und die Verwendung alternativer Software entfallen kann.

standardisierten oder automatischen Routinen. In der Anwendungspraxis wurden die Videodateien bei der Analyse über einen separaten Monitor eingespielt, so dass die Wahrnehmung und Einarbeitung von Informationen jenseits des Transkripts und dessen iterative Überprüfung gewährleistet war.

Bei der Entwicklung des *Codesystems* wurde zunächst analog zu TIMSS 1999 eine Unterscheidung zwischen *coverage-codes* und *occurrence-codes* eingeführt. „Coverage-codes bilden ein Set von sich auf einer Dimension gegenseitig ausschließenden Kategorien, von denen auf jeden Moment der Lektion nur eine zutrifft“ (PETKO et al. 2003, 274). Ziel war es, sinnvolle Sequenzen voneinander abzugrenzen, dabei aber weder nach einem starren *time-sampling* zu verfahren, noch eine zu komplexe *turn-by-turn*-Untergliederung zu schaffen. Durch das Verfahren wurde eine Segmentierung mittels *event-sampling* hergestellt. Eine Event-Einheit ist dabei ein mit einem spezifischen Sinn belegter, integrierter Handlungszusammenhang, der solange andauert, bis sich ein anderer Handlungssinn erheben lässt. Diese Maßeinheit ist natürlich relativ zum Detaillierungsgrad und ein Kompromiss zwischen Tiefen- und Oberflächenstruktur. Unterschieden wurden drei Coverage-Kategorien:

- Der **Modus der Problembearbeitung**: Damit wird das *formale Grundproblem* erfasst, das gerade im öffentlichen Diskurs bearbeitet wird. Es wird von D oder TN vorgegeben und ist faktisch primärer Unterrichtsinhalt. Die Kategorie untergliedert sich in drei Subkategorien mit jeweils weiteren Ausdifferenzierungen (vgl. PETKO et al. ebd.): *Religionsbezogene Interaktion (RBI)*: Interaktionssequenzen, die sich auf den Umgang mit religiösen Praktiken, Formen oder Theoremen beziehen. *Religionsorganisatorische Interaktion (ROI)*: Interaktionssequenzen, die sich auf die Organisation zur Durchführung religiöser Praktiken, des Umgang mit religiösen Formen oder Theoremen beziehen. *Nicht Religionsbezogene Interaktion (NRI)*: Interaktionssequenzen, die für sich genommen nicht spezifisch auf religiöse Praxis oder Theoreme bezogen sind, sondern sich so oder ähnlich auch in anderen Kontexten ereignen können.
- Die **Methodik**: Damit wird die *Strukturlogik der Unterrichtssequenz* benannt (vgl. JANK/MEYER 2005, 71ff.). Die drei Subkategorien und ihre weiteren Untergliederungen orientieren sich an den bekannten Strukturmomenten der Didaktik: *Sozialstruktur* (Sozialformen), *Handlungsstruktur* (Methodische Grundformen), *Prozessstruktur* (Verlaufsformen: Einleitung, Hauptteil, Schluss).
- Der **Primärinhalt**: Neben den formalen Kategorien wurde mit dieser eine erste Orientierung über den inhaltlichen Fokus der aktuellen Interaktionssequenz festgehalten. Anders als die Kategorie der Problembearbeitung ist dies eine materiale Kategorie.

Die Kombination dieser drei Dimensionen ergibt eine gut bearbeitbare Struktur der Unterrichtseinheit für weitere Analyseschritte und erlaubt erste Fallhypothesen. Daneben wurden die *occurrence-codes* als zweiter Zugang entwickelt: Sie „bezeichnen das bloße Auftreten bestimmter Elemente, beispielsweise das Aufgeben von Hausaufgaben oder den Verweis auf einen lebensweltlichen Bezug. Diese Kategorien schließen sich gegenseitig nicht aus“ (PETKO et al. 2003, 275). Die Dauer ist identisch mit dem Auftreten und kann punktuell oder gedehnt sein. Überschneidungen und Mehrfachcodierungen sind hier möglich. Festgehalten wird jede Beobachtung, die bedeutsam erscheint. Besonderes Augenmerk lag dabei auf der Identifikation von Raumstrukturierungsstrategien, die unterschieden wurden nach akustischen, optischen, haptischen, kinetischen Aspekten, aus denen sich das Performative zusammensetzt.

Die Entwicklung des gesamten Codesystems (Anhang, 131ff.) erfolgte, wie im Kontext der Darstellung der GT beschrieben, in einem zyklischen Prozess durch iterative, fortschreitend spezifizierte und vergleichende Sichtungen des Materials und zielte auf zunehmend konturierte Modellierung von Theorie über die untersuchte Praxis.

Parallel wurde mit der *Dokumentarischen Methode der Interpretation (DMI)* nach BOHNSACK 2003 gearbeitet. Die dabei entstehenden analytischen Textprodukte sind als schriftlicher Niederschlag der auf dem Codierverfahren mit MAXQDA basierenden Theorieentwicklung nach GT und spezifischer Analysebeiträge dieses Ansatzes zu verstehen. Beide Ansätze wurden in praxeologischer Verschränkung (vgl. BOHNSACK a.a.O., 187ff.) komplementär verbunden, so dass einerseits in das Codierparadigma Fragestellungen und Perspektiven der DMI einfließen, andererseits die Verwendung ihrer Methoden Fortsetzung des Arbeitens nach GT mit anderen Mitteln bedeutet. Die DMI kann als methodologische Perspektive im qualitativen Paradigma beschrieben werden, daher sind ihre theoretischen Grundannahmen bereits in die Überlegungen zur Methodologie des Forschungsdesigns eingeflossen. Hier sollen die methodisch-technischen Spezifika erläutert werden:

Der Begriff „Dokumentarische Methode der Interpretation“ ist ursprünglich ein theoretischer Begriff der Wissenssoziologie, den Karl Mannheim 1922 zentral geprägt hat und damit einen Befund der Erkenntnisgewinnung im Alltag konzeptualisiert (s. zum Folgenden ausführlich BOHNSACK ebd. 57-68): Menschen, die „konjunktive Erfahrungsräume“ miteinander teilen, also territorial, sozial oder als Generation miteinander verbunden sind, verfügen über einen gemeinsamen Besitz an Überzeugungen, Erfahrungen, Sinnkonstruktionen, die in Interaktionen nicht eigens thematisiert werden müssen oder können, aber gleichwohl als Interpretationsrahmen permanent präsent sind. Mitglieder von solchen Kollektiven verstehen einander, weil sie ihre Äußerungen als *Dokumente* dieses Rahmens interpretieren. Interaktion

basiert auf diesem „immanenten Dokumentsinn“. Harold Garfinkel, Begründer der Ethnometheologie, zeigte später in seinen sog. Krisenexperimenten seit den 1960er Jahren die Brüchigkeit von Alltagskommunikation, indem er erwartbare Sinnhorizonte konterkarierte. Er rezipierte für seine Schlussfolgerungen Mannheims Begriff, den er sozialpsychologisch dahingehend reformulierte, dass Konjunktivität nicht einfach als gegeben vorausgesetzt werden kann, sondern „Sozialität [...] als Inter-Subjektivität situativ immer erst hergestellt werden [muss]“ (ebd. 58), also auf unstabiler Konvention beruht. Beide Impulse aufnehmend, entwickelt Bohnsack die DMI weiter zu einer Methodik, der es darum gelegen ist, das „Wie“ der Etablierung eines konjunktiven Zusammenhangs durch Interaktion in einem sozialen Kollektiv extern nachzuzeichnen, um darüber den Sinnhorizont *interpretieren* zu können – unmittelbares *Verständnis* gibt es dagegen nur für Peers bzw. Natives. Wesentlich ist dabei die methodische „Einklammerung des Geltungscharakters“ der dokumentarischen Äußerungen, diejenige Haltung also, die Husserls Phänomenologie als „Epoché“ bezeichnete: es geht um die Suspendierung der Wahrheitsfrage, der Frage nach dem „Was“, im Interesse des Verständnisses des Phänomens durch Analyse seiner Genese. Bohnsack bezeichnet seine Analyseeinstellung im Gefolge Mannheims entsprechend als „prozessrekonstruktive oder ‚genetische‘“ (ebd., 58). Darin wird auch die Akzentverschiebung zur GT und die Ergänzungsfähigkeit der DMI deutlich: Wie gezeigt, ist die GT stark am Konzeptualisieren interessiert, was in der Praxis zu vorzeitigen Unterstellungen über das Wesen eines Phänomens und die Motive der Akteure führen kann. Eine überzeichnete Gegenüberstellung beider Ansätze macht den jeweiligen Fokus deutlich: *Ontologie (GT) vs. Genese (DMI)*. Durch ihre genetische Einstellung verweilt die DMI deutlich länger bei der Deskriptivität. Letztlich ergänzen sich aber beide Zugänge im Interesse an der Interpretation der interaktiven Herstellung von Sinn- und Handlungsrahmen in spezifischen sozialen Kontexten. Konstruktiv kann das komplementäre Verhältnis so bestimmt werden: GT beschreibt den Arbeitsprozess des Forschenden und die Grundlage der Validität seiner Produkte. DMI beschreibt die analytisch zugänglichen Gehalte des Materials und die Validität der Forschungsquellen. GT ist daher Methodik des Forschenden, DMI dient zur Selbstreflexion seines Handelns.

Das methodische Verstehen des Beobachters unterscheidet sich nach Bohnsack von der „performativen“, also kontextgebundenen „Einstellung des *Teilnehmers*“ durch seine Distanz zum Feld, gleichwohl ist es die Perspektive des Teilnehmers, die interessiert. Damit daher Fremdverstehen gelingt, muss „der Interpret zwei diskrepante [...] Einstellungen“ einnehmen: Seine Interpretation soll „virtuell“ [...], gedankenexperimentell“ die performative Einstellung nachvollziehen, das gelingt ihm aber nur durch gleichzeitige kritische Distanz und methodische Kontrolle seiner Arbeitsweise (ebd., 130). Als Forschungswerkzeug vollzieht

sich DMI daher in vier Schritten, hier bereits in videoanalytischer Adaption (vgl. WAGNER-WILLI 2005, 258ff.):

Formulierende Interpretation: Sie ist deskriptive Gliederung und Verschriftlichung beobachteter Themen. Sie verbleibt im Bereich des „immanenten“ (BOHNSACK 2003, 134) Sinngehalts, bemüht sich, Deutung des Gehörten und Gesehenen weitgehend zu vermeiden, wenngleich die begriffliche Beschreibung bereits eine anfängliche Interpretationsleistung darstellt. Sie umfasst vier Stufen: a) Zunächst wird eine *Thematische Gliederung* der Beobachtungseinheit aufgestellt. Unter Berücksichtigung der Coverage-Codierungen wurden Passagen mit thematischen Stichworten zusammengefasst und nach General-, Ober- und Unterthemen gegliedert. Die Einführung der Gliederungsebene des Generalthemas entspringt der Länge der Beobachtungseinheiten. b) Ebenfalls unter Berücksichtigung bisheriger Codierungen werden in einem zweiten Schritt *Passagen* identifiziert, die Gegenstand reflektierender Interpretation sein sollen. Auswahlkriterien sind „thematische Relevanz“ und Eignung für die „komparative Analyse“ vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses (ebd. 135). c) Durch internen Vergleich werden anschließend vorläufig die sog. „*Fokussierungsakte*“ ausgewählt (WAGNER-WILLI 2005, 266); diejenigen Passagen, die sich „durch besondere interaktive und metaphorische Dichte“ auszeichnen (BOHNSACK 2003, 135). Die performative Dichte kommt als zusätzliches Kriterium für diese Untersuchung hinzu. Es geht um die Identifikation von Szenen mit hoher Typizität für den gesamten Fall. Vorläufig ist die Auswahl deshalb, weil nachfolgende Schritte zu anderen Einschätzungen führen können. c) Für die ausgewählten Passagen wird eine *Detaillierte Formulierende Interpretation* angefertigt. D. h. Beobachtungen werden „dicht“ mit ihren handlungsrelevanten Details beschrieben. Es handelt sich im Prinzip um eine deskriptive Inhaltsangabe der Szenen. Die Haltung ist „vor-ikonografisch“ (Panofsky; s. BOHNSACK 2003, 158ff; WAGNER-WILLI 2005, 275); es geht noch nicht um die Benennung, „Was“ die Szene darstellt (Ikonografie), sondern aus welchen Elementen sie besteht. Gewonnen ist durch die Verschriftlichung eine Verobjektivierung der analytischen Wahrnehmung.

Reflektierende Interpretation: Dieser Schritt vollzieht die eigentliche soziogenetische Analyse und ist damit das Herzstück der Interpretation. Die Fragehaltung wechselt vom „Was“ zum „Wie“, um den dokumentarischen Sinngehalt der Interaktion ableiten zu können. Von der Erhebung des thematischen Gefüges und der deskriptiven Erfassung einzelner Passagen ausgehend, „zielt die reflektierende Interpretation auf die Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens*, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird, auf die Art und Weise, wie [...] das Thema behandelt wird“ (BOHNSACK 2003, 135). Im Fokus stehen jetzt die Struktur und per-

formative Etablierung des innerhalb der Sozialität gültigen „Orientierungsrahmen[s]“ (ebd.). Dabei ist dieser, den theoretischen Ausführungen entsprechend, primär durch explizierte negative wie positive „Gegenhorizonte“ (ebd.) und einfache performative Setzungen identifizierbar und liegt dem Diskurs- und Handlungsverlauf oft implizit zugrunde. Methodisch wird so verfahren, dass nach den formalen Funktionen der einzelnen Interakte und Handlungselemente für den Prozess gefragt und deren performative Bedeutung herausgearbeitet wird. Es handelt sich dabei im Prinzip um Identifikation und Anwendung adäquater funktionaler Codierungen auf der Ebene des Axialen Codierens der GT. Da Bohnsack bei seinen eigenen Forschungsarbeiten primär die verbale *Diskursorganisation* im Blick hat, verfügen seine Kategorien über einen vorwiegend linguistischen Horizont, sind aber ohne weiteres um performative Perspektiven erweiterbar. Das führt zu einer kategorialen Verschiebung bzw. Erweiterung: „Anstelle des zentralen, sprachbezogenen Formalbegriffs der *Proposition*, wird der Begriff des *Aktes* gewählt, der je nach seinem Handlungs- und Interaktionsbezug differenziert wird“ (WAGNER-WILLI 2005, 265; vgl. auch 280). Dem Forschungsinteresse im Rahmen dieser Arbeit entsprechend, wird die diskursive wie performative Inszenierung des sozialen katechetischen Handelns untersucht. Es ist dann angemessener, mit WAGNER-WILLI (ebd.) von der „*Formalstruktur der Interaktionsorganisation*“ zu sprechen, die analysiert werden soll. Begrifflich werden Funktionen wie im Folgenden unterschieden: Eine *Initiierung* bzw. ein *Initiatorischer Akt* eröffnet einen Rahmen. Als *Proposition* bzw. *Propositionaler Akt* wird die „*Stellungnahme zu einem Thema, in der eine Orientierung zum Ausdruck gebracht wird*“, bezeichnet (LOOS/SCHÄFFER 2001, 67). Möglich sind *Anschlusspropositionen* mit leichter Modifikation. Eine *Elaboration* ist die thematische Entfaltung der Proposition, dabei gibt es eine große Formenvielfalt, die je nach Ausrichtung der Elaboration auch von *Exemplifizierung* oder *Differenzierung* sprechen lassen. Dazugehörig, aber eine nochmals eigenständige Gruppe bildend, sind Formen der Elaboration, deren gemeinsames Merkmal Ausdruck einer Haltung des Initiators ist: der *Parallelisierende Akt* reflektiert eine Proposition relativ neutral, die *Validierung* bzw. der *Validierende Akt* bringt eine Bestätigung zum Ausdruck, die *Antithetische Differenzierung* bzw. der *Antithetische* oder *Konkurrierende Akt* spielt konstruktiv eine Alternative ein, die *Opposition* bzw. der *Oppositionale Akt* bringt eine Verweigerung zum Ausdruck. Die *Konklusion* bzw. der *Konkludierende Akt* beendet die Behandlung eines Themas, das kann auch als *Ritueller Konklusion*, d. h. unter Anwendung eines ritualisierten Handlungsschemas, oder als *Transition*, d. h. als Konklusion unter Initiierung eines neuen Themas geschehen. Schließlich gibt es unter performativen Gesichtspunkten wichtige raummarkierende Akte zu beobachten: den *Territorialakt* bzw. *Besitzterritorialen* oder *Körperterritorialen Akt*. Die wichtigsten Unterscheidungen sind damit benannt, sie können je nach Be-

fund weiter untergliedert und in der Forschungspraxis spezifiziert, modifiziert oder variiert werden (Eine tabellarische Übersicht befindet sich im Anhang, 135f., ebenso eine exemplarische Analyse, 137ff. Vgl. insgesamt: BOHNSACK 2003, 135-139, 221ff.; LOOS/SCHÄFFER 2001, 66-69, 75ff.; WAGNER-WILLI 2005, 262f., 265f., 280, 303ff. Eine wichtige methodisch-linguistische Quelle zur begrifflichen Präzisierung ist zudem: HINDELANG 2004). Zur Rekonstruktion der Interaktionsorganisation gehört zudem die personale Zuordnung der Beiträge, um den Prozess als arbeitsteiligen nachzeichnen zu können. Die generative Analyse erfasst ihn zwar insgesamt als Produkt „*kollektiver Orientierung*“ (BOHNSACK 2003, 138), doch soll dabei nach der Rollenverteilung des Zustandekommens gefragt und eine soziographische Differenzierung ermöglicht werden, wengleich der Gesamtrahmen als kollektiv geteilter und etablierter Geltungshorizont der gesamten Sozialität gilt. Begrifflich-analytisch erfolgt der Arbeitsschritt unter Einbezug des Konzepts der *Rahmen-Analyse* nach GOFFMAN (1980), das im Abschnitt zur Methodologie bereits Darstellung fand. Nicht so sehr stellt sich sprachlich über die Rahmen-Metapher eine methodische Nähe ein, es sind v. a. Goffmans Reflexionen über die innere Organisation von Geltungsrahmen und die Methoden der Abgrenzung, der Modulation und Variation sowie der sprachlich bzw. performativen Markierungen von Rahmenshaltungen, die seine Arbeiten in diesem Zusammenhang verwertbar machen. Ergebnis dieses Arbeitsschritts sind Textprodukte, die die Arbeit an den im Rahmen der *Detailliert Formulierenden Interpretation* beschriebenen Passagen fortsetzen und einen vertieften Einblick in die formale Interaktionsorganisation und damit in die performativen Produktionsbedingungen religionspädagogischer Interaktion erlauben.

Fallbeschreibung und Typenbildung. Die analytischen Erkenntnisse über die internen Strukturen des Falls werden abschließend in zwei synthetischen Arbeitsschritten verarbeitet, deren Aufgabe die darstellende Rekonstruktion als wissenschaftliche Veröffentlichung ist. Es handelt sich dabei jedoch nicht mehr um eine hierarchische Schrittfolge, sondern um alternative Ergebnisperspektiven. Ursprünglich zielte die DMI auf die am Einzelfall interessierte Fallbeschreibung, die allerdings „*zunehmend in den Hintergrund getreten [ist] zugunsten der Typenbildung*“ (BOHNSACK 2003, 141). Deren Fokus ist weniger auf die Rekonstruktion von Prozessen, sondern auf die systematisierende Darstellung ihrer formalen Elemente ausgerichtet und kann sowohl als interne wie externe, fallübergreifende Typik vorgenommen werden. Beide Perspektiven sind in unterschiedlicher Gewichtung kombinierbar und stehen in innerem Zusammenhang (vgl. ebd., 144ff.).

3.2.4 Konstruieren: Theoriegenerierende Darstellung der Forschungsergebnisse

Die vorliegende Arbeit kombiniert Fallbeschreibung und Typenbildung in dem Sinne, dass Handlungstypen in ihren sozial-performativen Hervorbringungsprozessen rekonstruktiv dargestellt und, im Interesse der Generierung von Theorie, darüber in konzeptionelle Begrifflichkeiten und Modelle überführt werden. Anhand dreier ausführlicher Fallstudien werden Handlungskonzepte plausibilisiert, die darüber hinaus formale Geltung beanspruchen und theoretische Kategorien zur Analyse des Performativen im KU und damit für die Frage nach dem didaktischen „Wie“ katechetischer Vermittlung bereitstellen. Die ausgewählten Fälle zeichnen sich in ihrer Gesamtdramaturgie durch eine je eigene Verdichtung von Typizität im Untersuchungsgefüge der Aufzeichnungen aus – darin besteht ihre besondere Qualifikation zum Zweck der Ergebnisdarstellung. Die Validität der dabei vorgenommenen Abstraktionen als Signifikation emergierender Typen und die Reliabilität der Zuordnung von Einzelphänomenen stehen in einem wechselseitigen Begründungsverhältnis: Die Rekonstruktion des Prozesses begründet das Modell, dieses wiederum erschließt die Deutung des sozialen Handelns. Zudem erfolgte Typenbildung, wie gezeigt, bereits während des analytischen Arbeitens im Rahmen der GT, das Komparation sowohl fallintern als auch übergreifend beinhaltet und auf eine entsprechende Typenbildung hinausläuft. Die Verfahren des Codierens sind letztlich nichts anderes als das. So gesehen, erfolgt mit der synthetischen Darstellung der Befunde als Ergebnisse am Fall „Typenbildung als Prozessanalyse“ (BOHNSACK 2003, 144).

Darstellungsziel ist die Vermittlung einer „konkreten Totalität“ (Marx) des Falls und seiner Strukturelemente, also das Aufstellen eines Modells, dessen Abstraktionsniveau die notwendige Reduktion und Ordnung der Komplexität konkreter Wirklichkeit zu leisten in der Lage ist, das Phänomen somit wissenschaftlich greifbar und über die Kontingenz des Einmaligen hinaus vergleichbar macht, ohne es jedoch durch Unterkomplexität zu verfehlen. Die Schwierigkeit bei der Darstellung mikroanalytischer Rekonstruktion kompletter didaktischer Inszenierungen besteht darin, dass hier notwendig summarisch und abstrakt-reduktiv sowie exemplarisch verfahren werden muss. Andererseits besteht gerade in der Erfassung des Ganzen das Untersuchungsziel, denn die performative Qualität des Unterrichts bildet sich über die gesamte Dauer der Inszenierung aus.

Der methodische Bezugsrahmen zur Bearbeitung dieser Spannung sowie zu Stil und Anlage der Fallbeschreibungen wurde in den Arbeiten von Clifford GEERTZ gefunden, auf die bereits unter den methodologischen Überlegungen Bezug genommen wurde: Unter dem Stichwort „Dichte Beschreibung“ (2003a) entwickelt er einen semiotischen Ansatz für die Ethnographie, der sich mit der DMI hervorragend verbinden lässt und ebenfalls einen pragmatischen Konstruktivismus als hermeneutischen Zugang voraussetzt. Geertz betrachtet Kultur

und die darin eingebettete Funktion der Religion (44-95)¹⁰⁷ im Anschluss an Max Weber als das „selbstgesponnene Bedeutungsgewebe“ des Menschen, in das er eingebettet und gleichzeitig verstrickt ist. Das zu erschließen ist eine semiotische Aufgabe und daher sind kulturelle Untersuchungen nicht exakte, „experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutung sucht“ (9). Die Prozesse der sozialen Signifikation und Interpretation symbolischer Handlungen und Systeme, aus denen sich das kulturelle Gewebe entspinnt, sind daher Gegenstand der Ethnographie als „geschichtete Hierarchie bedeutungsvoller Strukturen“ (12); erst aus ihrem komplexen Kontext heraus lassen sich Einzelphänomene, wie das schnelle Schließen und Öffnen eines Augenlids verstehen, das ja unterschiedlich interpretierbar ist: etwa als „Zucken, Zwinkern, Scheinzwinkern“ (ebd.). Deshalb ist Analyse das „Herausarbeiten von Bedeutungsstrukturen“, das angemessen nur als „dichte Beschreibung“ erfolgen kann (15): Die ausreichend tiefe Einbettung des Phänomens in den Deutungskontext der Handelnden, bis ein angemessener Grad der Interpretation gewährleistet scheint. Eine „dünne“ Beschreibung bestünde demgegenüber in der abstrahierenden, äußerlich verbleibenden Vermessung, die das Phänomen isoliert betrachtet und damit geradezu verfehlt. Die ethnographische Interpretation in semiotischer Perspektive dagegen „gleicht dem Versuch, ein Manuskript zu lesen (im Sinne von ‚eine Lesart entwickeln‘)“ (15) – und berührt sich eben darin mit der DMI. Dabei bleibt einzuräumen, dass die Analyse immer Interpretationsleistung darstellt und der fremde Forscher niemals ein natives Verstehen erreichen wird. Dennoch wird das theoretisch plausible Bild einer Herstellung von Kultur möglich, der Phänomene zwar nicht unbedingt kausal eingebettet, aber funktional zugeordnet und interpretierbar eingegliedert werden können als „verständlich – nämlich dicht – beschreibbar“ (21). Vier Merkmale zeichnen die ethnographische Beschreibung somit aus: „sie ist deutend; das, was sie deutet, ist der Ablauf des sozialen Diskurses; und das Deuten besteht darin, das ‚Gesagte‘ [...] dem vergänglichen Augenblick zu entreißen“, außerdem ist sie: „mikroskopisch“ (30). Der „Essay“ ist daher das „natürliche Genre für die Präsentation kultureller Interpretationen“ (36), denn gerade die perspektivisch narrativen Elemente machen die Story, die Idee, hinter dem Handeln in ihrer sozialen Genese und Wirksamkeit reflexiv zugänglich. Wesentlich ist es, die Spezifität einer dabei aufgestellten Kulturtheorie exakt einzuordnen: Die Untersuchung zielt auf Theorie, sie geschieht allerdings in Auseinandersetzung mit ihrem konkreten Gegenstand zunächst gewissermaßen post festum, ist noch nicht „Therapie“ (37), sondern zunächst das Bemühen um exakte Anamnese am Einzelfall. Dabei allerdings entstehen Reflexionen, Begrifflichkeiten, Systematisierungen, die über den Einzelfall

¹⁰⁷ Seitenverweise in Kurzform beziehen sich im aktuellen Kontext stets auf GEERTZ 2003a.

hinaus weisen und zu bewähren sind. Aufgabe der „Theorie in der Ethnographie“ ist es daher, ein analytisch gewonnenes „Vokabular bereitzustellen“ (39), das in synthetischen und prospektiv-normativen Dienst zu stellen ist. Theoriebildung geschieht hierbei also nicht in deduktiver Abstraktion, sondern in Auseinandersetzung mit der komplexen „Umständlichkeit“ durch „handfestes Material“ (33).

Die Präsentation der Ergebnisse wird in der vorliegenden Studie entsprechend vorgenommen: Ausgehend von der dichten Beschreibung szenischer Schlüsselsequenzen werden Bedeutungsgewebe fokussiert und nachgezeichnet, die sich durch die Inszenierung des Stundenverlaufs ziehen und als spezifische Strukturen der Sozialität erweisen. Dabei wird ein Kompromiss zwischen systematisierender und genetischer Darstellung angestrebt: Entwicklungen werden unter theoretischen Gesichtspunkten dargestellt, Essay und Sachtext werden im Darstellungsstil verschränkt. Die Heranziehung von Theorie zur Deutung wird jeweils kenntlich gemacht und begründet. Die Darstellungsform der Arbeit ist selber Teil der Forschungsleistung und als methodisches Ergebnis zu betrachten. Dabei erweist sich der Nutzen dichter Beschreibung für die Interpretation der Gestaltqualität religionsdidaktischer Prozesse, wie bereits DRESSLER (2003a) programmatisch gefordert und begründet hat.

3.2.5 Systematisieren: Der Aufbau der Fallbeschreibungen

Die katechetischen Inszenierungen werden unter drei Perspektiven dargestellt, die sich während der Auswertung als bedeutsam herausstellten und theoretisch begründen lassen.

3.2.5.1 Räume und Rollen

Raum ist immer sowohl Bedingung als auch Produkt sozialen Handelns (vgl. LÖW 2007). Als „zweckvolle Anordnung von Sachen“ (HAMM/NEUMANN 1996 im Anschluss an LINDE, zit. n. HAMM 2003, 278), konfiguriert Raum Sozialität und prädisponiert den Modus gemeinsamen Handelns. Andererseits wird Raum erst endgültig durch seinen Gebrauch im Interaktionsprozess konstituiert, insofern sich die Akteure zu seinem Zweck verhalten und diesen entweder bestätigen, negieren oder modifizieren können. Unterscheidbar werden somit die gegebene *Raumgestalt* und seine „interaktive Konstitution“ (BREIDENSTEIN 2004, 90) im Sprachhandeln einer Sozialität, die *Raumgestaltung*. Hinzu kommt, dass der von den Akteuren als Bedingung ihres Handelns vorgefundene Raum selber wiederum als Produkt bereits auf anderes, vorausgehendes soziales Handeln und dessen Intentionalität zurückgeht – zumindest sofern wir uns in kulturell geschaffenen Räumen bewegen. Mit ihnen ist daher immer ein gewisses Ethos als Rahmen vorkonstruiert, die sozialräumliche Ethik gewinnt ihre Kontur jedoch erst durch In-

teraktion und kann sich zu den vorgegebenen Elementen und Grenzen bis zu einem gewissen Grad recht unterschiedlich positionieren und diese evtl. ins Wanken bringen.

Rollen entstehen im Raum und prägen ihn. Sie sind Produkt sozialer Differenzierung und Hierarchisierung sowie damit einhergehender Normenzuschreibungen (vgl. PEUCKERT 2003). Die sozialen Positionierungen gehen mit topografischen einher und erhalten dadurch wiederum ihr Gepräge im Sinne von Bekräftigung, Schwächung oder Modifikation. In diesem Sinn ist Rolle „das vorherbestimmte Handlungsmuster, das sich während einer Darstellung entfaltet“ (GOFFMAN 2004, 18). Im sozialräumlichen Handeln mit seinen Intentionen und Friktionen wird deutlich, wie die Akteure zueinander stehen und wie sie zum Gesamt der Interaktion beitragen. Die so zu Tage tretende Sozialität ist nichts anderes als das ihr zugrunde liegende Rollenmuster. Freilich verhält es sich mit der Rolle, wie mit dem Raum: sie *ist* kein definites Kostüm, das sich ein ansonsten passiver Träger überstülpt, sondern *wird* zum Produkt individueller und kollektiver Performanz. Die Akteure bewegen sich zwischen „*role taking*“ und „*role making*“ (MEAD).

Raum- und Rollenkonzept sind nun besonders in ihrer Verbindung für pädagogische Inszenierungsprozesse von Interesse, da sie Aufschluss über das unterrichtlich figurierte Sozialgefüge geben, das mit einem Gegenstand verbunden wird, und darüber, wie sich intendiertes Ethos und praktizierte Ethik dazu und untereinander verhalten. Die methodische Frage nach der *Sozialform* hat darin ihre Funktion – freilich wird sie häufig als Applikation einer bestimmten gegenstandsinduzierten Sachlogik verhandelt. Umgekehrt lässt sich zeigen, dass Räume und Rollen ihre eigenen Logiken mitbringen und entfalten. Der Gegenstand erlernt sich demnach nicht nur in einer bestimmten, akzidentiellen Sozialform „besser oder schlechter“, sie lehrt selber wiederum mögliche soziale Muster als Konstitutivum des Gegenstands und macht ihn damit unter rezeptionsästhetischen Gesichtspunkten selbst „besser oder schlechter“, sprich: verändert seine Qualität. Die gesetzte *Topographie* zieht eine gewisse *Topologie* und Rollendisposition nach sich, die wiederum selbst durch prozessuales Handeln in die eine oder andere Richtung Änderungen erfahren können. Beides soll als *space taking* und *space making* – in Analogie zu Meads Rollendifferenzierung (vgl. das Konzept des „Spacing“ bei LÖW 2007, 158ff.) – der Akteure beschrieben werden, um eine Topologie der Inszenierung formulieren zu können.

3.2.5.2 Rhythmen und Übergänge

Rhythmen beschreiben und normieren die Bewegungen von Systemen in der Zeit. Das gilt ganz allgemein für Individuen, Sozialitäten sowie Organismen und Maschinen, deren Qualitä-

ten sich erst über die *Entwicklung von Anlagen in Prozessen* formieren. Das gilt sodann spezifisch für *intentional getaktete Vorgänge*, die Handeln im Hinblick auf erwünschte Ergebnisse *synchronisieren*, die ein Produkt, ein Status oder auch die adäquate Durchführung selbst sein können, wie im Fall der darstellenden Künste, der Musik oder etwa im Spiel. Pädagogisches wie katechetisches Handeln sind solche Vorgänge, die gegebenenfalls mehrere der genannten Zieldimensionen intendieren und unter dem Vorzeichen organisierter Sozialisation als Enkulturation (vgl. KRON 1994, 50f.) mit und in entsprechendem Takt herzustellen suchen.

Rhythmus kann deskriptiv ex post als „Struktur“ und performativ als „Strukturierung“ (s. GIDDENS 1988, 67ff.) von Zeit beschrieben werden und ist – als markierter Intervall im „unablässigen Fluß des Geschehens“, der ja selber erst als Reflexionsprodukt menschlicher Erfahrung und Gestaltung zu Zeit im konzeptuellen Sinne wird, dem „sozialen Symbol“ zur Orientierung in ebendiesem Fluss – Bedingung und Produkt sozialen Handelns (ELIAS 1984, hier bes. IX u. XVIIIff.) und darin der Raumerfahrung ähnlich. Unter Berufung auf Goffman hat v. a. GIDDENS auf diesen sozialtheoretisch wenig beachteten Zusammenhang hingewiesen, der in der „Temporalität menschlicher Praktiken“ (1988, 90, vgl. 53) die situative Voraussetzung sowie den entscheidenden Faktor gesellschaftlicher „Strukturierung“ sieht. Jede Sozialtheorie habe demnach einzukalkulieren, dass räumliche und zeitliche Strukturen innerhalb gesellschaftlicher Systeme, inklusive Rollenverteilungen, erst durch serielle „Reproduktion“ und „Routinisierung“ von Normen in Interaktionen entstehen und etabliert bleiben. So ist Rhythmus, ebenso wie Raum, durch vorausgehendes sozialräumliches Handeln bereits geformt und taktet Sozialraum wiederum aufs Neue in der *Dualität von Aktualisierung und Variation* des vorgeschriebenen Musters durch die in einem konkreten Zeitraum Agierenden. Dabei geht es nicht nur um die zeitlich geregelte Abfolge von Aktivitäten, sondern v. a. auch um deren (lebens-)logische Verklammerung durch Intensität, gegenseitigen Anschluss und rhythmische Anordnung, in der sich so etwas wie Lebensweltorientierung, „Seinsgewissheit“, konstituiert (GIDDENS 1988, 161-213).

In pädagogischen Zusammenhängen wird Rhythmus v. a. als analytische und präskriptive Kategorie der Unterrichtsplanung thematisiert, als „Artikulation des Unterrichts“ (Herbart; vgl. KRON 1994, 280ff.). Die in der Geschichte von Katechetik und Pädagogik entwickelten Stufen-, Phasen-, Lernschritt- oder Verlaufsschemata versuchen, diesbezüglich die geordnete Einspielung der Lernstoffe zu orientieren. Auch hier wäre es ein Missverständnis, die Taktung als lediglich temporal und der sachanalytischen Gliederung des Stoffs nachgelagert zu betrachten, bei der Lehrinhalte geschickt auf Einleitung, Hauptteil und Schluss verteilt werden. Nach der pädagogischen Theorie, und erst recht in bildungstheoretischer Hinsicht, impliziert die zeitliche auch eine logische Anschlusschaltung der dargestellten Inhalte und

zwar in dreifacher Hinsicht: Zum einen markieren sie die *Methodologie* des Unterrichts und seiner Sache, die sich als deduktiv oder induktiv, zirkulär oder linear, analytisch oder synthetisch rhythmisiert darstellen kann (vgl. MEYER 1991a, 129ff.). Es artikuliert sich sodann, darauf hat normativ schon Herbart Wert gelegt, die *Synchronie* (oder eben Asynchronie) von Lehren und Lernen, die Orientierung unterrichtlicher Darbietung und des Lehrtempos an „Erfahrung und Umgang“ der Unterrichteten (zit. n. KRON 1994, 77f.). Das gilt sowohl für den Verlauf der einzelnen Stunde als auch, drittens, für die Frage nach der *Synchronisation von Unterrichtszeit und Lebenswelt* im allgemeinen, wobei das unterrichtliche Metrum, gerade weil es künstlich ist und eine Erfahrung *sui generis* schafft, entsprechend konzeptionelle und habituelle Reflexion braucht und die Frage nach der angemessen getakteten Antizipation von Lebenswelt aufwirft. (vgl. ebd.). In eben diesem Zusammenhang stellt sich die Frage SCHLEIERMACHERS (1826, 51), wie die pädagogische „Aufopferung eines bestimmten Moments für einen künftigen“ zu rechtfertigen ist, als *performative Gestaltungsaufgabe*.

Die Strategien der Rhythmisierung der unterschiedlichen Zeitkomponenten durch die Akteure setzen in normativer Hinsicht „pädagogischen Takt“ voraus (Herbart; KRON a.a.O.), deskriptiv geben sie den *inszenierten pädagogischen Takt* einer konkreten Sozialität an. In diesem Sinne ist das katechetische Metrum von Interesse. Unter der Fragestellung, wie der Stundenverlauf didaktisch rhythmisiert und angeschlossen wird, sind die temporale Mechanik und die darin implizierte Logik zu untersuchen. Gegenstand ist also die *soziale Strukturierung von Zeit* und die damit *interaktiv rhythmisierte Logik*, nicht die quantitative Intervallmessung.

Eine besondere Erläuterung erfordert die Tabellenform „*Modell des Unterrichtsverlauf*“: Die präskriptive Planung des Unterrichtsverlaufs zwischen Schreibtisch, Materialsichtung und gedanklichem Entwurf ist immer eine, wenn auch auf vorausgehender Erfahrung aufgebaute, antizipatorische (Alltags-)Hypothese der notwendigen Prozesslogik im Sinne eines angestrebten Gelingens unterrichtlicher Realisation des didaktischen Dreiecks – der Beziehung also zwischen Unterrichtendem, Unterrichteten und Unterrichtsgegenstand. Was demnach *ex ante* noch unter Vorbehalt steht, kommt im Rahmen dieser Studie analytisch *ex post* in den Blick. Gleichwohl ist das, was hier als Unterrichtsverlauf präsentiert wird, ebenfalls eine Hypothese im wissenschaftstheoretischen Sinn: es ist das *taktungslogische Reflexionsmodell des Beobachters*. D. h. es ist sowohl zu unterscheiden vom imaginierten oder auch schriftlich fixierten und intendierten Planungsmodell der Dozentin, als auch von der subjektiven Verlaufswahrnehmung der Akteure in der Durchführung der Situation. Das vorgestellte Modell reflektiert die der optischen und akustischen Beobachtung zugängliche *sozialgenetische Produktion des didaktischen Rhythmus*. Was also als einleitend, überleitend, abschließend, sowie haupt-,

unter- oder nebensächlich dargestellt wird, ist Ergebnis der sequenzanalytischen Auswertung einzelner Interakte im Hinblick auf ihre temporale und logische Funktion im Rahmen der *inszenierten Artikulation des Unterrichts*.

Die aufwendige und computergestützte sequenzierte Auswertung muss dabei in eine lesbare Verschriftlichung der Arbeitsergebnisse überführt werden. Die gewählte Darstellungsform soll dem Nachvollzug und der Transparenz der methodischen Genese der Ergebnisse Genüge tun: Zunächst wird ein tabellarisches Modell des Unterrichtsverlaufs mit Zeitangaben und Transkriptzeilen geboten. In der Spalte „Thema“ finden sich die stichwortartigen Zusammenfassungen thematischer Inhalte einzelner Sequenzen als Ergebnis des Arbeitsschritts der *Thematischen Gliederung*. In der Spalte „Formal“ sind die jeweils zugeordneten *Sequenzcodierungen* verzeichnet, die im Rahmen der sequentiellen Untergliederung der Stunde zur Gewinnung der Auswertungseinheiten vorgenommen wurden und eine handlungslogisch-formal bestimmte Taktung beschreiben. Hinzuweisen ist darauf, dass beide Gliederungsschemata nicht unbedingt vollständig deckungsgleich sein müssen, da ein mit einem bestimmten offiziellen Diskursthema bezeichneter Abschnitt, formal durchaus wechselnde operative Modi enthalten sein kann; letztere Sequenzen orientieren sich stets am Wechsel des operativen Grundproblems. Mit der Notation des jeweiligen Leitmediums und der Sozialform in eigenen Spalten sollte so ein Bild der *rhythmischen Gestaltqualität* der beobachteten Stunde entstehen. Die nachfolgenden Unterabschnitte der Darstellung dienen der Begründung und qualitativen Beschreibung des Verlaufsmodells.

3.2.5.3 Symbole und Traditionen

Menschen kommunizieren mittels Einschaltung und Verschränkung unterschiedlich generierter Sätze von Symbolen. Diese Eigenschaft ist geradezu ein Gattungsmerkmal, so dass CASSIRER (1944, 31) seine anthropologische Grundlegung im „animal symbolicon“, genauer: im „animal symbola formans“ (so GRAESER 1994, 39), finden kann. Individuelle wie soziale Strukturierung von Welt, die im Zuge serieller Welterfahrung im Leben Einzelner sowie in kollektiven und intergenerationellen Zusammenhängen unweigerlich vorgenommen wird – weil anders jeder neuer Anblick und Augenblick das Potential existentieller Grunderschütterung und Lähmung in sich trüge – und so etwas wie bewusste Biographie und Menschheitsgeschichte überhaupt erst entstehen lassen, funktioniert über den Mechanismus der *Symbolisierung* (LANGER 1984; vgl. CASSIRER 1923, 1-49): Widerfahrnisse und Handlungen werden mit oder als Zeichen erfasst, um sie verarbeiten und kommunizieren zu können. Diese lösen sich im Prozess von ihren konkreten Objekten und werden zu deren verbalen, dinglichen, schriftli-

chen oder performativen Repräsentanten, die ermöglichen, sie abstrakt zu konservieren, mit anderen zu kombinieren und in andere Zusammenhänge zu transferieren. Im Zuge konventioneller Zuschreibungen, dem interaktiven Bedeuten von Welt und über Instanzen der Tradierung entstehen schließlich die kulturellen Symbole, die „kleinsten Einheiten“ der Kultur (LIPP 1979, 454ff.), mittels derer Sozialitäten ihre Welterfahrung und Lebensordnung im doppelten Sinne modellieren: als Entwurf von Wirklichkeit und für Wirklichkeit. So entstehen Sprache, Riten, Artefakte, Handlungsmuster, Mythen, Erzählungen, Religion, Kunst und die unterschiedlichsten gesellschaftlichen Handlungssysteme mit ihren je eigenen Symbolordnungen – wie es beispielsweise philosophische Reflexionen auf die menschliche Gesamtpraxis oder das soziologische Theorem der Ausdifferenzierung von Gesellschaften beschreiben

In ihrem *symbolic turn* (bezogen auf die Leitreferenz) haben die verschiedensten Geisteswissenschaften im Verlauf des 20. Jh. herausgearbeitet, „daß unsere Sinnesdaten in erster Linie Symbole sind“ (LANGER 1984, 29) und nicht die Wirklichkeit selbst. Andererseits ist gegenüber ontologisierenden Symboltheorien, v. a. im Bereich der Religionswissenschaften und speziell der Theologie, zu betonen, dass „Symbole [...] nicht Stellvertretung ihrer Gegenstände [sind], sondern Vehikel für die Vorstellung von Gegenständen“ (LANGER 1984, 69). Ihr Sinngehalt erschließt sich nicht einfach von selbst und steht schon immer fest, vielmehr lässt sich zeigen, dass sie soziale Konstrukte sind, die sichtbaren (verbalen, materiellen und performativen) Phänomene auf der Oberfläche einer Sozialität, unter denen sich ihre Relevanz- und Machtstrukturen verbergen und die, im Großen wie im Kleinen, habituell antizipiert und perpetuiert werden (BOURDIEU 2003). „Zu denken“ geben Symbole (Ricoeur) deshalb nicht aus sich, sondern nur im Akt des sozial vollzogenen Nachdenkens, also des Nachvollzugs, der interaktiven Tradierung und Transformation von Symbolen und der Verständigung über ihre Sinnansprüche. Der oft konstruierte Widerspruch von symboltheoretischen und zeichentheoretischen Zugängen zu den Repräsentationen von Welt erweist sich daher bei näherem Hinsehen als unnötig und kontraproduktiv.¹⁰⁸ Zu unterscheiden ist vielmehr zwischen dem Symbol bzw. dem Symbolischen als Modus der Erschließung von Welt überhaupt

¹⁰⁸ Ohne auf die komplexe Geschichte und Bedeutung des Begriffs eingehen zu können, sei darauf verwiesen, dass ich ihn an dieser Stelle weder erkenntnistheoretisch, noch pädagogisch-bildungstheoretisch problematisieren möchte, sondern allgemein, im kulturtheoretischen Sinn, als zeichenbasierte Darstellung von Wirklichkeitsideen und, analytisch-instrumentell, zur Identifikation solcher Darstellungsmodi und -medien im unterrichtlichen Kulturhandeln verwende. Ansonsten bleibt ECOS Resumée, „daß ein Symbol alles sein kann oder nichts. Wie schrecklich!“ (1985, 194; zit. n. MEYER-BLANCK 2002, 38). Zur Symboldidaktik und Semiotik in der Religionspädagogik und Praktischen Theologie sei verwiesen auf MEYER-BLANCK 2002; eine umfassende Untersuchung des Begriffs unter soziologischer Leitperspektive liefert HÜLST 1999.

und dem Symbol als besonderem Zeichen, das in sich Bedeutung birgt, die über seine Erscheinungsform hinausgehen; dazwischen pendeln die symboldidaktischen Theorien.

Das Problem der Codierung und Decodierung von (Zeichen zu) Symbolen steigert sich im Zuge ihrer Tradierung. Die so basierte „Speicherung“ von Informationen ermöglicht einerseits überhaupt erst die Erweiterung der Raum-Zeit-Ausdehnung des Menschen, besonders nachhaltig über die Schrift und abgestuft durch anders materialisierte oder ritualisierte Formen. Sie etablieren damit überhaupt erst das Entstehen und Empfinden einer *longue durée* (LÉVI-STRAUSS) und ermöglichen „Geschichte machen“ als Produktion und Rezeption von Sinn- und Ordnungsstrukturen innerhalb der Zeit (GIDDENS 1988, 255ff.). Die kulturellen Symbole werden zu Tradition und es entstehen zuerst kleine, schließlich breite Überlieferungsketten und -ströme, an deren Ende sich die Frage stellt, welche Wirklichkeit Sender und Empfänger über den Gebrauch ihrer Symbole deuten und bedeuten. Was ursprünglich mittels einer bestimmten Signifikation codiert wurde, muss decodiert und aktuelle Signifikanz beigelegt bekommen, soll das Symbol verständlich und somit lebendig bleiben und nicht zur Runenschrift vergangener Epochen werden. Tradierung, so zeigt die Analyse dieses Vorgangs, der auf einen dreistelligen Traditionsbegriff hinausläuft (DITTMANN 2004, 113ff.), ist bei näherer Betrachtung ein höchst aktiver Prozess auch auf Rezipientenseite, von dem daher angemessener als „Akzipient“ (ebd.) zu reden ist. Die tradierten Symbole einer Kultur erhalten und behalten ihre Valenz nur im Zuge der Akzeptanz und möglichen Transformation auf Seiten der Empfänger. Mit anderen Worten: Was in das Vehikel der Tradition gepackt wurde, muss am anderen Ende wieder ausgepackt und aufgestellt werden.

Didaktische wie katechetische Prozesse sind spezielle Formen tradierenden Handelns. Sie dienen der institutionalisierten intentionalen Vermittlung und Aneignung der tradierten Symbole und rekurrieren im Allgemeinen auf deren lebenspraktische Kontexte. Dabei stellt sich die Frage, welcher Art die unterrichtliche Aufschlüsselung sein muss, damit ihr künstlicher Rahmen als Proprium pädagogisch gewinnbringend zu verbuchen ist. Eine Zuspitzung stellt sich ein, wenn lebenspraktische *Traditionsabbrüche* zum Handlungsfeld zu konstatieren sind. Andererseits wäre nach dem Umfang solcher Abbrüche zu fragen, und ob die Diagnose nicht teilweise auf *Umbruch* lauten muss, sowie Verständigung darüber herzustellen, ob die Etiketten deskriptiv oder normativ gebraucht werden. Jedenfalls werden die didaktischen Fragen nach den „*Handlungsmustern*“ (MEYER 1991a, 124ff.) und *Medien* (vgl. KRON 1994, 323ff.) im unterrichtlichen Entwurf zu Hypothesen der symbolischen Codierung der referenzierten kulturellen Praxis und der Decodierungsstrategien zu ihrer Aneignung. Im Vollzug erhalten die Symbole dabei sozial vorgenommene Signifikanz, die analytisch von intentiona-

len Zuschreibungen des Unterrichtenden oder anderen Akteuren zu trennen sind. Beobachtbar ist im Rahmen der vorliegenden Studie nur Ersteres.

Eine hilfreiche symboltheoretische Unterscheidung ist dabei die Differenz, die LANGER (1984, 86ff.) zwischen „[d]iskursive[n] und präsentative[n] Formen“ einführt. Unterlagen ihrer Meinung nach „die Philosophen“ lange Zeit dem „Gesetz der Projektion“, weil sie dem eingestanden wichtigsten Symbolsystem, der Sprache, die allen Symbolen geltenden Gesetze entnehmen zu dürfen meinten, führte dies dazu, nur eine „lineare, gesonderte, sukzessive Ordnung“ anzunehmen und eben nur sprachlich repräsentierte und diskursiv zugängliche Phänomene als Symbole zu fassen (vgl.: *accedit verbum ad elementum et fit sacramentum*). Das „*Verhältnis der Gleichzeitigkeit*“ von Zuständen und Handlungen geriet aus dem Blick und ließ zum Beispiel Emotionen oder Lyrik und Musik nur als Symptome (von Ideen) gelten. Demgegenüber möchte sie festhalten, dass „Sprache [...] keinesfalls unsere einzige artikulierte Hervorbringung [von Repräsentationen; tk] [ist]“, sondern es Handlungen und Widerfahrnisse gibt, „die durch ein anderes symbolisches Schema als die diskursive Sprache begriffen werden müssen“ (a.a.O., 95). Präsentative Symbole codieren Wirklichkeit in einer „simultanen, integralen“ Semantik (a.a.O., 103), die sich freilich reflexiv-diskursiv beschreiben lässt, jedoch performative Vollzüge nicht nur hinzutreten lässt, sondern sich gerade darin wesentlich artikuliert, und deren Beschreibungen in den Diskurs daher aufgenommen werden muss. So ist die Semantik der Sprache diskursiv, der Mythos, der Ritus und die Musik, sind jedoch in erster Linie präsentativ – eine scharfe Trennung ist nicht immer möglich, wohl aber eine Tendenzanzeige. Interessant sind vor diesem Hintergrund: Buch und Text, die einerseits zur Form geronnen Diskurs transportieren und eröffnen, andererseits sind sie durch Form und habitualisierten gar ritualisierten Gebrauch präsentative Symbole bestimmter Ordnungen.

Dabei gilt insgesamt, dass die Modi der Symbolisierung zugleich als Hypothesen angemessener Auswahl und Weitergabe von Traditionsbeständen in Betracht kommen. Wie diskursive und präsentative Symbole eingebracht und kombiniert werden, wird also Gegenstand der Untersuchung sein. Erfasst wird die soziale Signifikation der kulturellen Symbole durch Strategien der Codierung und Decodierung. Es interessiert, wie christliche Symbolgüter katechetisch ausgepackt werden. Damit ergibt sich ein Einblick in Mikroprozesse kirchlicher Tradierung unter den Bedingungen von Unterricht vor dem allgemeinen Hintergrund, dass der Mensch „Symbole in die Lücken und das Durcheinander unmittelbarer Erfahrung einschaltet und vermöge ‚verbaler Zeichen‘ die Erfahrungen anderer Personen seinen eigenen hinzufügt“ (a.a.O., 37) Das ist nichts anderes als eine anthropologische Definition von Lernen.

Kulturelle Systeme tradieren sich also über Prozesse der Vermittlung und Aneignung ihrer konstituierenden Symbole, in denen sich spezifische Lebensentwürfe, soziale und sinn-

stiftende Normierungen sowie Vorstellungen und Erzählungen als materiale, diskursive oder rituell-performative Formen – Schemata¹⁰⁹ – des „Verdichtetseins“ bündeln (TURNER, zit. n. LIPP 1979, 455). Auf diesen „mikrosoziologisch [...] kleinsten Einheiten“ (ebd., 454) basiert der Komplex Kultur, der sich im Übrigen durch seine soziale Bedingtheit in Raum und Zeit in permanentem Fluss befindet. Das und die Tatsache der „Multivokalität“ (TURNER, a.a.O., 455) dieser dichten Symbole erfordern eine ebenso permanente Aufschlüsselungstätigkeit im Prozess der Deutung und Verständigung innerhalb und zwischen den Generationen, denn: „Kultur ist ein Chamäleon“ (ebd., 472). Daher ist es erforderlich, genau zu untersuchen, wie dieses Wesen Gestalt annimmt.

Diese Zusammenhänge gelten, trotz möglicher theologischer Modifizierungen, auch für die soziale und beobachtbare Seite der Weitergabe des Kulturguts Religion. Es wird also untersucht, welche religionsspezifischen Kultursymbole unterrichtlich platziert und signifiziert werden. Der Begriff des *religiösen Inventars* steht für diese methodische Bestandsaufnahme, wobei über eine Auflistung hinaus ihre sprachlich-performative Aktualisierung, ihre Iteration innerhalb der konkreten Situation interessiert. Aufgrund der Simultanität unterschiedlicher symbolischer Systeme erfolgt die Gliederung entlang der jeweils als Leitsymbol identifizierten Formen. Die Erfassung der Inszenierung der kulturellen Symbole bildet den Fluchtpunkt der Darstellung, so dass in diesem Zusammenhang die katechetische Inszenierung insgesamt, rückblickend und synthetisch, betrachtet und die Beobachtungen zu einer *Fallhypothese*, einem Strukturmodell zusammengesetzt werden.

¹⁰⁹ Vgl. den Schematismus bei KANT (1787, 170ff.)

4 Fallstudien

Die Darstellung der nachfolgenden Fallstudien erfolgt unter der Fragestellung, wie Religion in katechetischem Zusammenhang eingespielt, inszeniert wird. Dabei ist davon auszugehen, dass die Akteure nicht nicht inszenieren können (in Anlehnung an das Axiom Paul Watzlawicks: „Man kann nicht nicht kommunizieren“). Was immer sie auch intentional verfolgen mögen oder nicht: ihr faktisches Handeln bringt einen bestimmten Stil religiösen Unterrichts hervor, der so oder so bildend wirksam wird. Die Analyse ist darum bemüht nachzuzeichnen, wie die Akteure der gemeinsamen Veranstaltung Sinn verleihen oder entnehen; es interessiert die Funktionsweise religionspädagogischer Interaktion, die in ihrer Gestaltung die didaktischen Gehalte in actu nachhaltig hervorbringt und ausprägt. Dazu werden die Konzepte herausgearbeitet, die in den Inszenierungen emergieren, d.h. handlungsleitend Gestalt annehmen. Ihrer will die Analyse in der Perspektive „Dichter Beschreibung“ (Geertz) und in Anwendung des in Kap. 3 entwickelten methodologisch-methodischen Forschungsparadigmas habhaft werden.

Es empfiehlt sich, zunächst das entsprechende Transkript (s. Anhang) zur Kenntnis zu nehmen und sich mit Hilfe der in die jeweilige Fallbeschreibung eingearbeiteten tabellarischen Darstellung des Unterrichtsverlaufs einen Überblick über den Fall zu verschaffen. Sie stellen das für den Leser greifbare Quellenmaterial der Beobachtung dar, auf die sich die Ausführungen als „Exegese“ beziehen. Das Kürzel „TR“, im Verbund mit der Fallbezeichnung oder auch alleine stehend, bezieht sich immer auf das dem jeweiligen Fall zugrunde liegende Transkript, die Abkürzung „Z.“ verweist auf den jeweiligen Zeilenzusammenhang. Kursiv ausgeführte Zitate sind (u. U. leicht überarbeitete) Transkriptzitate. Auch einzeln so in Anführungszeichen gesetzte Worte oder Wendungen geben Originalhandlung wieder. Begriffe in einfachen Anführungszeichen stehen für Codes, die zwar der Situation begrifflich entlehnt oder angelehnt sind, sich so aber nicht wörtlich finden – es handelt sich bereits um eine gewisse Abstraktion, die aber Anhalt hat am Fall („in-vivo-codes“).

4.1 Das „ist natürlich ein Symbol“¹¹⁰ – Genormte Textlektüre als organisatorisches Zentrum. Der Fall 1U20060124K01.

- Dw1: ((steht linksseitig am Tischoval, zw. TNw1 u. TNm2)) Also, direkt nach der Taufe wurde Jesus vom Geist Gottes in die Wüste geführt. Ja, liest du mal?
- TNw9: ((liest)) Da wurde Jesus vom Geist in die Wüste geführt, damit er von dem Teufel [...] versucht würde. Und da er vierzig Tage und vierzig Nächte gefas-, (.) tet hatte, hungerte ihn. Und der Versuchun-, der Versuch-...
- Dw1: Der Versucher. Wer ist der Versucher? ((TNm2 meldet sich, Dw1 nickt in seine Richtung))
- TNm2: Der Teufel.
- Dw1: Der Teufel. Wird hier der Teufel genannt. Satanas! Ja, weiter!
- TNw9: ((liest)) ...trat zu ihm und sprach: Bist du Gottes Sohn, so sprich, dass diese Stein- (.) Steine Brot werden.
- Dw1: ((geht umher)) Ja, das wäre ja möglich. Jetzt stellt euch mal (.) vor, der Jesus, ehm, überlegt: Stimmt das? Gottes Sohn? Dann müsste ich ja Gottes Macht haben. Und das ginge doch! Das kann man ja ausprobieren! ((steht wieder in Ausgangsposition)) Also, wenn man unsicher ist, ob man, ehm, ob das auch stimmt, mit einem selber, muss man es ausprobieren. Und genau das, das sagt hier diese, diese, ehm, böse Stimme: [...] ((TNm2 meldet sich)) [...]Versuchs doch einfach mal, dann bist du wenigstens sicher! ((zu TNm2 blickend)) Hmh?
- TNm2: Was, redet der jetzt mit seinem schlechten Gewissen, oder was [...]? [...]
- TNm3: ((zu TNm2)) Der redet mit dem Teufel!
- TNm2: Ja toll, aber redet ja mit sich selber. [...]
- Dw1: ((geht umher und verharrt immer wieder an versch. Positionen)) Eh, ja, da weiß ich nicht. Vielleicht mit sich selber. Wer ist denn der Teufel? (2) Schon mal gesehen? (4) Wie sieht der aus? (3) Wie sieht der Teufel aus?
- TNs: Hörner! Der hat Hörner!
- Dw1: Der hat Hörner.
- TNw: Und 'n Schwanz hinten!
- Dw1: Der hat 'nen Schwanz. [...]
- TNm3: Der hat so ein Dreieck hinten am Schwanz. [...]
- Dw1: Der Teufel, der Teufel [...] so haben sich die Menschen den natürlich vorgestellt. Und haben den gemalt und ganz scheußlich, also, es gibt ganz wider (.), richtig widerwärtige Teufelsgestalten. [...] Aber was meint denn der Teufel? (2) Was zeichnet den denn aus? Wer ist denn das? ((TNm2 u. TNm3 melden sich)) Wo kommt der her? Wieso gibt's den?
- TNm3: Ah, ist das Gegenstück zu Gott vielleicht?
- Dw1: Ja::, ja, zu Gott kann man kein Gegenstück machen. Erstens ist Gott kein Stück und zweitens gibt's da kein Gegenstück.
- TNm3: Is der vielleicht der Gegengott.
- Dw1: Jaja, wenn man sagt, Gott ist das Prinzip des Guten, ...
- TNm3: °So wie bei Harry Potter, Voldemort.°
- Dw1: . . .dann wäre der Teufel das Prinzip des Bösen. Hmm, Dominik?
- TNm2: Ja, vielleicht isses, ehm, ja, am Anfang ist ja die, die Schlange dagewesen, die Versuchung.
- Dw1: Da sieht der Teufel nicht aus, mit Hörnern und, ehm, und so ein halber Ziegenbock, sondern da, da ist es die Schlange. Da ist es die Schlange, die versucht, den Menschen rumzukriegen, indem sie ihm was einflüstert. Bei Eva und dem Adam hat es ja geklappt [...].
- TNm2: Aber das ist ja immer die Versuchung. Da will der (.) Teufel ihn ja auch versuchen.
- Dw1: Er probiert aus, ob er mich rumkriegt. Ehm, das, das ist die Quintessenz. Ja, die Sache mit dem Teufel, das ist so was. Ehm, ich glaube, das ist, eh, also, grundsätzlich ist natürlich der Teufel das, überhaupt schlechthin das Symbol für das Böse überhaupt. [TR1U20060124K, Z. 1123-1228, gek. u. überarb.]

Die Lektüre und die primär kognitiv-verbal vermittelte Rekonstruktion von religiösen Texten und deren Gehalten stehen im Zentrum dieser katechetischen Inszenierung. Deutung und Bedeutung der Tradierungsmedien erweisen sich dabei als vorweg genormte Größen, deren hintergründige Referenzrahmen in der sprachlichen Präsentation und unterrichtlichen Performanz

¹¹⁰ TR1U20060124K, Z. 780, vgl. Z. 650, 1035-1046, 1226-1229.

von v. a. Dw1, unterschiedlich eingebracht und deutlich, hervortreten und ihre Verankerung innerhalb verschieden gesetzter Koordinaten des Religionssystems (und einer entsprechenden Pädagogik) finden. Kontrastiert, jedoch im öffentlichen Interaktionsvollzug nicht eigentlich konterkariert, werden sie von individuellen sowie kollektiven Performanzen und Interaktionen der Teilnehmenden und eines darin, v. a. auf der kommunikativen „Hinterbühne“ (Goffman) deutlich werdenden „konjunktiven Erfahrungsraums“ (Mannheim), der als eigenständiger und eigenproduktiver Orientierungsrahmen zu unterscheiden ist und primär um die *Etablierung von Sozialräumen* zwischen einzelnen Peers kreist. Die Partitur der auf der „Vorderbühne“ (Goffman) sich ereignenden Interaktion lässt die Stimmen der Teilnehmenden vornehmlich unter lektürebezogenen sowie Richtigkeits- und Kompetenzgesichtspunkten zu Gehör kommen. Deutungs- und Interaktionshoheit sowie -tätigkeit liegen eindeutig bei Dw1, die insgesamt ein funktional *auf Textlektüre und -erläuterung hin ausgerichtetes Unterrichtsarrangement* orchestriert und in sozialräumlicher, lehr-lern-rhythmischer und inhaltlich-performativer Dimension entsprechend dirigiert. Das emergierende gemeinsame Interaktionsmuster gilt es nun, analytisch zu rekonstruieren und auf seine spezifischen Qualitätsmerkmale – im Sinne deskriptiver Konzeptualisierung – hin zu untersuchen, um davon ausgehend normativ relevante (Rück-)Fragen an den Fall und katechetische Theoriebildung formulieren zu können.

4.1.1 Notizen zu Kulisse und Ensemble

Die Falldarstellung beschreibt die religionspädagogische Interaktion der ersten im Rahmen des Forschungsprojekts untersuchten Beobachtungsgruppe. Sie wurde in einem Zeitraum von vier Monaten dreimal teilnehmend videographiert, zweimal anlässlich des üblichen Unterrichts und einmal gelegentlich einer „Kirchenübernachtung“. Die vorgenommene Analyse bezieht sich auf die zweite Unterrichtsbeobachtung am 24.01.2006.

Die Konfirmandengruppe ist zu diesem Zeitpunkt seit gut 8 Monaten in dieser Konstellation zusammen, sie besteht aus 13 Teilnehmenden, 6 Mädchen und 7 Jungen, sowie den beiden Dozentinnen, der Gemeindepfarrerin (Dw1) und einer ehrenamtlichen Mitarbeiterin (Dw2). Teilweise kommt in dem Jahrgang noch ein Vikar hinzu, der in der dokumentierten Stunde nicht anwesend ist, außerdem fehlen in diesem Fall 1 Mädchen und 1 Junge. Der Unterricht findet in der Regel wöchentlich statt, dienstags zwischen 16:00 und 17:00 Uhr, hinzu kommen mehrere Kirchenübernachtungen, von denen die Gruppe zum Beobachtungszeitpunkt bereits auf 3 zurückblicken kann, gelegentliche Exkursionen, deren bisher eine zu einem Hospizbesuch führte, sowie eine fünftägige Freizeit am Anfang der Konfirmandenzeit, in diesem Fall 4 Wochen nach Beginn des Unterrichts. Die Dauer der Konfirmandenzeit beträgt

ein gutes Jahr, selbstverständlich abzüglich der Schulferien. Die Teilnehmer sind zwischen 14 und 15 Jahre alt, die Mitarbeiterin im mittleren Alter verfügt über bereits mehrjährige Erfahrung, die Pfarrerin kann auf gut 3 Jahrzehnte Amtspraxis zurückblicken.

Der Unterricht wird im Plenum gehalten und in der Regel von Dw1 verantwortet und gestaltet, ist sie verhindert, übernimmt ihn Dw2 vertretungsweise, eine Besonderheit dieses Jahrgangs besteht in der Gestaltung einzelner Blöcke durch den Vikar. Unmittelbar vor der beobachteten Stunde befasste sich die Gruppe, kirchenjahreszeitlich induziert, mit der biblischen Tradition der Weihnachtsgeschichten sowie der Jesusüberlieferung.

Die Kirchengemeinde ist mittelstädtisch geprägt und verfügt infrastrukturell über eine gute An- und Einbindung hinsichtlich verschiedenster gesellschaftskultureller Angebote, Hilfestellungen und Beteiligungsmöglichkeiten sowie zum kernstädtischen Bereich. Der Stadtteil ist sozial durchmischt, kleinere Häuser, Gärten, landwirtschaftliche Nutz-, Wald und Freiflächen dominieren das Bild, neben größeren Wohneinheiten und vereinzelt industriell bzw. kommerziell genutzten Bauten, topographisch markieren Tal- und Hanglagen sein Gepräge.

Der Unterricht findet im Gemeindehaus statt, das mehrstöckig an die Kirche angebaut wurde, die sich in Hanglage und räumlicher Nähe zum talwärts gelegenen Stadtteilzentrum befindet. Die Kirche ist ein architektonisch moderner Backstein- und Betonbau, das Gemeindehaus ist von außen wie innen in Weiß gehalten, große Fensterflächen öffnen es nach außen, innen fanden u. a. Holz- und Metallmaterialien Verwendung. Ort der Handlung ist ein Raum (s. Abb. 3) im direkten Anbau an das Kirchenschiff, damit verbunden über ein großes Foyer. In der Textur des Raumes setzt sich die architektonische Gestaltung von Kirche und Gemeindehaus fort: Hinein führt eine Doppeltür aus hellem Holz, gegenüberliegend teilt eine gleich gestaltete einfache Tür eine kleine Abstellkammer ab. Linksseitig lässt die durchgehende Fensterfront Tageslicht in den Raum, dessen übrige Wände fensterlos und aus Backstein gestaltet sind. Betonbalken rahmen die talwärts gerichtete Fensterseite sowie eine Fensterbank gleichen Baustoffs etwa in Hüfthöhe, unter der sich ein dunkler Heizkörper über die gesamte Breite erstreckt. Das Backsteinrot der Wände, die Holzdecke mit ihrer integrierten Lampenkonstruktion sowie der grüne Teppich lassen den Raum dennoch dunkel und eng wirken, obwohl die Decke ca. 4 m hoch ist und die Grundfläche ca. 70 m² beträgt.

Die Einrichtung des Raumes ist zweckmäßig schlicht, worin sich seine multifunktionale Nutzung durch verschiedene Gruppen widerspiegelt, und weist keine gruppenspezifischen ästhetischen Gestaltungselemente auf. Ein Regal rechts des Eingangs beherbergt die Unterlagen und primären Medien für den KU: Bibeln, Gesangbücher, Hefter. Ein geschlossener dreiteiliger Schrank auf der gegenüberliegenden Seite bietet, neben der kleinen Kammer, Raum für Materialien unterschiedlichster Art und Gruppen. Zur Verfügung steht ein Klavier im sel-

ben Kieferholzfarbton der beiden Schränke. Tische und Stühle sind aus hellerem Holz und die Sitz- und Lehnflächen mit einem fliedervioletten, gemusterten Stoff bezogen. Einziger Wand-schmuck sind die in Pastellfarben gehaltenen Landschaftsbilder entlang der rechten Wand, ferner finden sich neben beiden Türen Garderobenleisten montiert, über derjenigen am Kopf-ende eine analoge Wanduhr, ein Ganzjahreskalender wurde auf der kopfseitigen Tür ange-bracht, eine Karte des biblischen Israel ziert die Doppeltür. Im Eingangsbereich gibt es Müll-eimer und Schirmständer. Insgesamt erinnert der Raum an eine typische Gemeindehaus-Einrichtung der 1980er Jahre. Durch die Fenster geht der Blick auf einen begrasten Abhang, der in einiger Entfernung von den umliegenden Grundstücken eingefasst wird, darüber öffnet sich am Tag der Beobachtung ein winterlich blau-grauer Himmel.

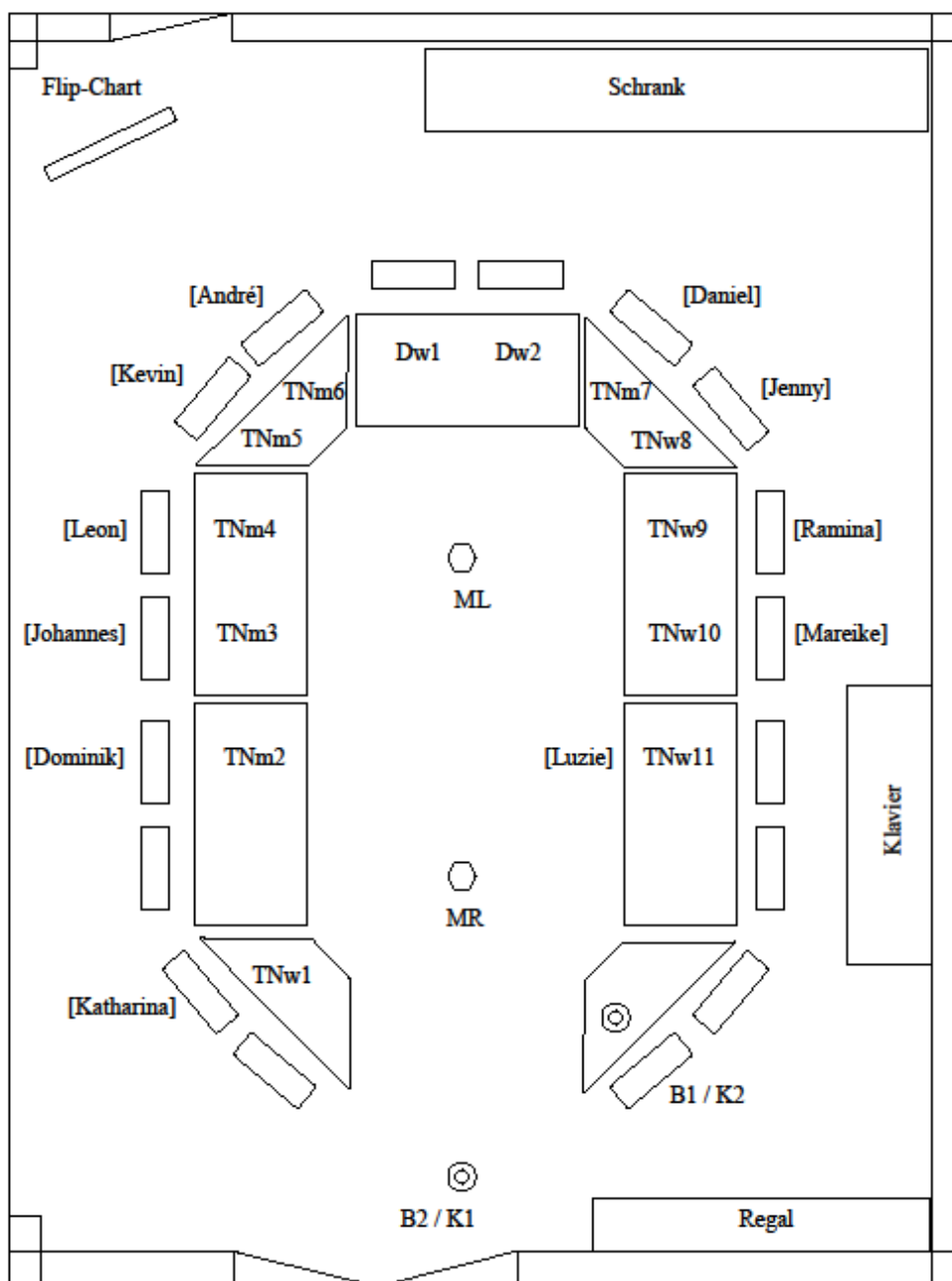


Abbildung 3: Raumskizze 1U20060124

4.1.2 Räume und Rollen

4.1.2.1 Raumgestalt und Rollendispositionen

Eröffnung A (VD1U20060124KI+II01a, 0:03:05-0:03:20; TR1U20060124K, Z. 172-176)

Die Tische sind zu einem Oval aufgestellt, das zur Eingangstür hin geöffnet ist. Ein Flip-Chart mit leerem Blatt steht linksseitig am Kopfende des Raums bereit. Die Jacke von Dw1 hängt (als einzige) an der Garderobenleiste rechts der Tür zur Abstellkammer, die Leiste neben der Eingangstür trägt die Garderobe der meisten übrigen Akteure, einige TN haben Jacke und sonstige Accessoires über ihre Stuhllehnen platziert. Die meisten TN und Dw2 sitzen inzwischen auf ihren Plätzen, lediglich TNm6 ist noch nicht anwesend. Dw1 steht hinter dem Stuhl von TNm5 und beobachtet (die Unterrichtsvorbereitung von) TNm4 und TNm5, die später angekommen sind und nun an ihre Sitzplätze zurückkehren, nachdem sie auf Anweisung von Dw1 ihre Bibeln geholt haben, die auf dem freien Platz am Tisch von TNw11 bereit lagen. Vor sich, auf den Tischen, haben die TN je ein EG liegen, das sie dort bereits beim Eintreffen vorfanden, sowie ihren Ordner, das Lehr- und Arbeitsmedium, den sie eingangs selber auf den Tischen von TNw1 und TNm2 rausgesucht haben, wo das Kontingent der Gruppe zur Verfügung stand, und ihre Bibel, die sie in gleicher Weise gegenüberliegend vorfanden. Ordner und Bibel liegen zumeist gestapelt am äußeren Tischrand, das EG ist demgegenüber meistens mittig oder am Rand unmittelbar vor den TN platziert. Neben das EG hat TNw11 noch ihr Handy abgelegt, darüber hinaus befinden sich, bis auf die restlichen Ordner und Bibeln an den beschriebenen Bereithaltungsorten, keine weiteren Utensilien auf den Tischen im Bereich der Teilnehmer, die damit dennoch recht voll wirken; Taschen und Rucksäcke lehnen an Stuhl- oder Tischbeinen. Die Plätze von Dw1 und Dw2 befinden sich am Kopfende, auf dem Tisch liegen bei Dw1 mittig ein aufgeschlagener Ordner, davor eine aufgeschlagene Bibel, über beidem ein ebenfalls aufgeschlagenes EG, links daneben steht eine Kaffeetasse. Dw2 hat vor sich mittig eine Bibel liegen, vor einem EG, beides noch zu, eine Kaffeetasse steht rechts; in der Hand hält sie eine Gitarre, deren Corpus sie auf den Boden stützt. Während TNm4 und TNm5 ihre Bibeln organisieren, unterhält sie sich mit TNm7 und trinkt einen letzten Schluck aus ihrer Tasse. Als beide zurückkehren und Platz nehmen, begibt sich Dw1 zu ihrem Stuhl, legt einen Schal über dessen Lehne und spricht betont ins Plenum: „So, liebe Leute! Wir fangen jetzt an.“ Während eines kurzen Blicks hinter sich zur Wanduhr über der Garderobenleiste klopft sie zweimal auf den Tisch. Parallel nimmt TNw11 ihr Handy auf und kommentiert lächelnd, herausfordernd in Richtung TNm2 und TNm3: „Ich stell noch mein Handy auf lautlos.“ Dw1 schaut indessen kurz auf ihren Tischplatz, dann in der Gruppe umher, und setzt sich dabei schließlich mit den Worten: „Also, Sabine ist krank und offensichtlich der Torben auch.“

Die Textur des Raumes und eine erste sozialräumliche Orientierung ergeben sich aus den bisherigen Schilderungen. Ausgehend von der dicht beschriebenen Eröffnungssequenz soll nun die *Binnentopographie*, wie sie sich zu diesem Zeitpunkt als Bedingung des folgenden kollektiven Unterrichtshandelns darstellt, analysiert und die damit intendierte *Topologie*¹¹¹ herausgearbeitet werden. Es geht demnach in diesem ersten Unterpunkt um die *anfängliche Raumgestalt* als „Rahmen“ (Goffman) der didaktischen Sozialität. Dieser ist freilich von beiden D und den TN durch den bisherigen Vorlauf vom Eintreffen bis zur „offiziellen“ Eröffnung auch bereits gestaltet, insofern ist es unerlässlich, wie schon in der Beschreibung geschehen, Informationen aus der teilnehmenden Beobachtung einfließen zu lassen.¹¹²

¹¹¹ Die begriffliche Unterscheidung von Topographie und Topologie trägt der hermeneutischen Unterscheidung von Deskription (Anordnung des Raums) und Interpretation der Intention (Zweck des Raums) Rechnung. Die Topologie behandelt philosophische oder soziologische Konzepte von Raum (vgl. Löw 2007).

¹¹² Siehe: TR1U20060124K, Z. 1-174. Arbeitsgrundlage ist das beschriebene Anfangsbild, die zusätzlichen Informationen erläutern dessen Genese.

Diese erste Momentaufnahme des Stundenverlaufs erlaubt mindestens eine *Dreiteilung* des Raums, die weiteren territorialen Untergliederungen offensteht. Unterscheidbar werden ein Eingangsbereich, ein TN-Bereich, ein D-Bereich – hinzuzufügen wäre ein Beobachtungsbereich, induziert durch die besondere Situation. Wie sich zeigen lässt, entspringt diese Trias nicht nur anthropologisch-topologischen Grundmustern (vgl. JOSUTTIS 2000, 69ff.), sondern ist intentional arrangiert und für die Frage nach der Inszenierungstechnik relevant. Hinzukommen die *territorialen Nahbereiche* der Akteure, die funktionale Bedeutung haben.

Der Eingangsbereich. Die TN finden beim Eintreffen den Raum gestaltet vor: Tische und Stühle sind gestellt, die didaktischen Requisiten liegen – Gesangbuch auf den Plätzen, Ordner auf den beiden Tischen vorne links, Bibeln auf dem Tisch von TNw11 – bereit, die D befinden sich im Raum – Dw1 steht und bewegt sich linksseitig, Dw2 sitzt bereits mit Gitarre auf ihrem Platz. Das besondere diesmal: eine Stativ-Kamera steht bei der Eingangstür, anwesend sind zwei Beobachter, B1 ausgerüstet mit einer Handkamera – diese Situation ist jedoch nicht unbekannt. Die „Schwellenphase“ (GENNEP 2005, 28) des Übergangs in einen neuen Raum gewinnt hier ihre besondere Qualität dadurch, dass neben den üblichen Schwellenritualen eine *optische Orientierung* angelegt ist, die eine territoriale Voreinteilung des Raumes und der Rollenpositionen disponiert, die von den TN kinetisch und haptisch bestätigt wird. Nicht alle Sitzplätze eignen sich demnach zur Einnahme: Die D markieren ihren Bereich durch Requisiten und Dw2 zusätzlich durch Besetzung. Der Kopfbereich scheidet somit aus und wird auch zur Garderobenablage gemieden. Der untere Bereich des Tischovals ist den Requisiten vorbehalten. Der Eingangsbereich verlängert sich so über Eingangstür und untere Garderobenleiste hinaus bis zu diesem Punkt. Und er enthält sowohl eine Hilfestellung, eine Aufforderung als auch eine didaktische Festlegung: Mit der vorgenommenen Bereitstellung kommen die D den TN insofern entgegen, als diese nicht erst das Regal frequentieren müssen, um die benötigten Unterlagen zu organisieren, mit der deutlichen Platzierung verbindet sich jedoch auch der Aufforderungscharakter, diese Medien am territorialen Nahbereich, dem Sitzplatz, unbedingt bereitzuhalten, da sie offensichtlich eine Rolle spielen werden – ähnlich wie beim Gottesdienstbesuch eingangs ein Gesangbuch bereitgehalten wird. Die „Herstellung einer Unterrichtsbereitschaft“ (WAGNER-WILLI 2005, 116ff.) liegt demnach nicht nur in individueller Verantwortung, sondern wird institutionell gerahmt. So durchlaufen die TN bis Unterrichtsbeginn drei Phasen: Eintritt und soziale Angliederung an den Sozialraum insgesamt, Sitzplatzwahl und damit die Definition des sozialräumlichen Nah- und Fernbereichs, Organisation

von Ordner und Bibel.¹¹³ Dass dieses Konzept des Eingangsbereichs von den Dozentinnen überwacht und sanktioniert wird, zeigt das Handeln von Dw1, TNm5 und TNm6 im beschriebenen Ausschnitt und spiegelt die Transkription der Eingangsphase. Der Eingangsbereich gestaltet damit eine *didaktische Botschaft*, die der weitere Stundenverlauf verifiziert: Ordner und Bibel, in jedem Fall Texte, nämlich ein didaktisch aufbereiteter „moderner“ und eine traditionelle Urkunde, sowie deren Lektüre werden vermutlich eine prominente Rolle spielen. Die in der Szene deutlich werdende anfängliche „Arbeitsübereinstimmung“ (GOFFMAN 2004, 13) zeugt von grundsätzlich allgemeiner Akzeptanz des Rahmens.

Der Dozentinnen-Bereich. Ihr Territorium ist nicht Produkt sozialen Aushandelns mit den übrigen Akteuren, sondern vor deren Eintreffen mittels „Grenzmarkierung“ (GENNEP 2005, 27) gesetzt und besetzt. Es ist als gestalteter Nahbereich zunächst optisch markiert durch die am Platz befindlichen Requisiten, während die TN ihre unterrichtlichen Vorbereitungsphasen durchlaufen. Mit der territorialen geht eine *prozessuale Besonderung* der D hinsichtlich ihrer individuellen „Herstellung von Unterrichtsbereitschaft“ einher: Ihr Territorium trägt bereits die Konfiguration des gewünschten Arbeitsmodus – und stärkt einerseits den Aufforderungscharakter des Eingangs, andererseits können sie sich so den ankommenden TN widmen. Interessant sind dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den D: Gemeinsam ist die Bereithaltung der didaktischen Medien, wobei Dw2 keinen eigenen Ordner aufweist, sowie jeweils eine Kaffeetasse, die als optische Markierer darauf hinweisen, dass die D die Unterrichtsvorbereitung mit einem Genuss verbinden, ob damit eine auch unterrichtliche Lust gestärkt oder Unlust gemindert werden soll, muss freilich offen bleiben – zumindest markiert das Leertinken der Tasse durch Dw2, dass der Unterricht nun eine andere Arbeitshaltung verlangt. Entscheidend aber sind die genaue Konfiguration der Rollen mit den Requisiten und Raumpositionen: Dw1 hat ihre Unterlagen aufgeschlagen bereitliegen, während Dw2 sie noch geschlossen hat wie die übrigen TN. Die durch den Eingangsbereich gesetzte didaktische Botschaft erfährt dadurch erhöhte Verbindlichkeit, zudem es die Requisiten der Pfarrerin und Leiterin des Unterrichts sind, die so ihre *Leitungsbereitschaft und Arbeitsbereitschaft* signalisieren. Während Dw1 in Ausübung dieser Funktion über ihren Nahbereich hinaus agiert, sitzt Dw2 bereits auf ihrem Platz, zusätzlich charakterisiert durch das Requisite der Gitarre, das an entsprechender Stelle auf Initiative von Dw1 zum Einsatz kommen wird (Z. 277-353), und kommuniziert in territorialer Nähe. Die *Rollenaufteilung in „Führungskraft“ und „Hilfskraft“*

¹¹³ Diese Phasen verlaufen individuell unterschiedlich, was hier aufgrund des Untersuchungsfokus ausgeblendet ist. Verwiesen sei auf WAGNER-WILLI (2005), die Eingangsrituale des Schulunterrichts differenziert untersucht.

in der Stunde nimmt hier ihren Ausgang – was nichts über das persönliche Verhältnis und Gewichtungen bei der Unterrichtsplanung aussagt! Im Hinblick auf die Funktion für die Unterrichtskommunikation wird sich aber im weiteren Verlauf das Ausgangsbild bestätigen, sofern nämlich Dw2 zumeist im Nahbereich und unterstützend agiert, Dw1 hingegen ihren Aktionsradius ausweitet und führend tätig ist. Zu den *Ausweitungsstrategien* ihres Territoriums sind, neben dem stehenden und kinetischen Agieren an anderen Positionen, auch die Positionierung ihrer Jacke sowie die Bereitstellung des Flip-Charts zu zählen. Das Ablegen der Garderobe markiert in der „Schwellenphase“ (GENNEP 2005, 28) einerseits das Zurücklassen einer schützenden Verhüllung und mithin eine persönliche Öffnung; die in diesem Falle exponierte Position am Kopfende des Raums lässt sich jedoch auch als *besitzterritorialer Akt* begreifen, der Besetzung der Position signalisiert. Ob diesem Bereich sowieso eine auratische Besetzung als Wirkungsstätte der D zukommt, lässt sich aufgrund der Beobachtung alleine nicht entscheiden, legt sich aber durch die sonstige Meidung des Bereichs nahe sowie dadurch, dass die Sitzordnung dem eingespielten Usus entspricht. Der Flip-Chart gehört, wie üblicherweise die Schultafel, in die Sphäre und den Einflussbereich der D und markiert schon einen Bühnenbereich, der später durch sie initiiert und bespielt wird – seine genaue Funktion ist damit noch nicht gegeben, jedenfalls ist zu erwarten, dass Diskurse visuelle Unterstützung finden. Darüber hinaus ist natürlich die von den D im Vorfeld unternommene Gestaltung des Raumes als *territoriale Ausweitung oder Besetzung der Gesamtfläche* zu verstehen, insofern sie ihm mit der Sitzordnung und den übrigen Gestaltungselementen, ihr didaktisch gewünschtes Gepräge als zweckvolle „gesellschaftliche Einrichtung“ (GOFFMAN 2004, 217) verleihen.

Der Teilnehmer-Bereich. Dieser ist begrenzt durch Eingangs- und Kopfbereich und in seiner räumlichen Anordnung durch das Tischoval festgelegt. Den TN verbleiben die *besitzterritorialen Akte* der Sitzplatzwahl, in denen sich sozialräumliche Nähen und Distanzen manifestieren, und die Ausstattung ihres territorialen Nahbereichs, wobei sie auch hier die durch die D eingebrachten *Normierungen* (einigermaßen klaglos) nachvollziehen. Was die Bereitstellung der Unterrichtsutensilien angeht, fällt zunächst auf, dass sie dem Aufforderungscharakter des Eingangsbereichs nachkommen, verstärkt durch *Monitoring* seitens der D und eingespielte Gruppenprozesse (vgl. TR), wobei die Bereithaltung des Gesangsbuchs schließen lässt, dass dessen (erwarteter) Gebrauch zu Unterrichtsbeginn ebenfalls eingespielt ist. Darüber hinaus ist es bemerkenswert, dass sich ansonsten keine persönlichen Requisiten auf den Tischen befinden – bis auf das Handy von TNw11. Lediglich abgelegte Garderobe und Taschen zeugen von individuellen Besitznahmen. Fraglich ist, ob diese *performative Übereinstimmung* mit dem gesetzten Unterrichtssetting und seiner Betonung ebendieser Medien als gemeinsame

intentionale Übereinstimmung zu bewerten ist oder als Verweigerung resp. Indifferenz hinsichtlich einer persönlichen Dekoration des Raums zu lesen ist und darin zum Ausdruck kommt, dass die TN ihn von Anfang an nicht eigenständig „bewohnen“ bzw. nutzen (wollen oder können) – denkbar wäre, dass beides sich bedingt. Jedenfalls stützen sie das angelegte Grundkonzept. Die eingenommenen persönlichen Territorien sind Ergebnis persönlicher Präferenzen, eingespielter Verteilungen und direkter Maßnahmen durch die D (vgl. TR). Das soziale Grundarrangement ist die in etwa übliche Sitzordnung der Gruppe und lässt folgende Unterteilungen erkennen: links sitzen die Jungen, rechts die Mädchen – was sich aus dem altersbedingten Sozial- und Geschlechterverhalten erklärt; räumliche Trennung und Attraktion sind kein intentionaler Gegensatz, gleichwohl bleibt man lieber unter seinesgleichen. Lediglich TNm7 sitzt ‚verkehrt‘, was jedoch auf einen Akt durch die D zurückgeht, die ihn nicht in direkter Nähe zu TNm2 und TNm3 haben wollten. Diese beiden wiederum scheinen im Vorlauf unbedingt beieinander und eigentlich auch mit TNm7 sitzen zu wollen und treten später als Peer-Group in Erscheinung. Die Sitzordnung erhält somit auch eine *disziplinarische Funktion*. Besonders herausstechend ist die (freie) Platzwahl von TNw1, die sich deutlich von den übrigen Mädchen und der Gesamtgruppe dadurch absondert, dass sie im Eingangsbereich verbleibt. Ohne hier begründet analytische Aussagen zur Gruppendynamik machen zu können, fällt doch allein dadurch und auch im Unterrichtsverlauf auf, dass sie einen „Sonderlingsstatus“ besitzt und weniger integriert ist, wie der Rest der Gruppe, innerhalb dessen auch Fraktionen und Friktionen zu beobachten sind. Welche Gestaltung die Rollen im weiteren Verlauf auch noch erfahren mögen, so ist dem TN-Ensemble zunächst gemeinsam, dass die Ausgangskonfiguration des für sie gestalteten Raums und seiner durch D kontrollierten Einnahme, sie eingangs mit einer rezeptiven, passiven Rollenzuschreibungen belegt. Das vorgefundene Tischoval lässt sie im zugeteilten Bereich Platz nehmen, die Tische selbst, gemeinsam mit den bereitgehaltenen Requisiten und den unterrichtsbereiten Unterlagen von Dw1 vermitteln, dass hier vorwiegend Text rezipiert, zumindest sprachlich auf Textgrundlage gearbeitet und der Raum zur Arbeitssitzung genutzt wird.

Insgesamt fühlt sich der Beobachter anfangs an eine Konferenz- oder Seminaratmosphäre in einem (relativ) neutralen Raum erinnert. Lediglich die bereitgehaltenen Requisiten, die Karte des biblischen Landes auf der Eingangstür (und evtl. einige Kirchtürme auf den Landschaftsbildern) weisen auf einen religiösen Kontext hin. Ein ähnlicher Rahmen könnte ansonsten innerhalb vieler Institutionen situiert sein. Gleichwohl ist damit nicht unbedingt eine schulunterrichtliche Konnotation gegeben, da Klassenräume in der Regel funktionspezifischere Gestaltungsmerkmale aufweisen (vgl. WAGNER-WILLI 2005, 52ff.). Erst im sozialen

Prozess wird sich also zeigen, welche qualitative Bedeutung die Akteure dem Raum und dem darin inszenierten katechetischen Geschehen geben.

4.1.2.2 Raum- und Rollengestaltungsstrategien der Unterrichtenden

Von der Momentaufnahme gilt es nun, eine analytische Blick- und Reflexionserweiterung auf die Gesamtdramaturgie unter der hier gewählten Perspektive vorzunehmen. Dabei zeigt sich das Verhalten von Dw1 als maßgeblich Raum, Rollen und Ensemble prägend. Die qualitativen Markierungen, die sie diesbezüglich vornimmt, lassen sich besonders gut an *Akten der Etablierung, Kontrolle und Auflösung des kollektiven pädagogischen Sozialraums* sowie seiner *Regionalisierung* beobachten. In der Zusammenschau ermöglichen sie die Beschreibung eines *performativ entfalteten Raum- und Rollenprofils*, wie es im *Arrangement der Vorderbühne* durch Dw1 angelegt ist.

Die Etablierung der unterrichtlichen Sozialität beginnt in der oben geschilderten Szene „*Eröffnung*“, deren Fortsetzung sich im Transkript wie folgt liest:

Eröffnung B (TR 1U20060124, Z. 172-208)

Dw1: *So, liebe Leute! Wir fangen jetzt an.*

TNw11: *Ich stell noch mein Handy auf lautlos ((blickt herausfordernd zu TNm2 u. TNm3)).*

Dw1: *Also, Sabine ist krank und offensichtlich der Torben auch.*

TNm2: *Der war| aber in der Schule.*

TNm3: | *Schade! ((affektiert, lacht))*

Dw1: *Ja, irgende Mutter hat bei mir angerufen, ich weiß leider nicht welche Mutter, weil ich nicht zu Hause war. (2) Eh, dass ihr Sohn krank ist (unv.) (2) Wenn, wenn die Mutter von der Sabine nicht angerufen hat, dann isses (unv.)*

TNw11: *Er hat gesagt, er kommt.*

TNm7: *Er hat innen Spiegel geguckt.*

Dw1: *So, liebe Leute! Ich möchte gern, eh, mit euch anfangen. Hier haben wir zwei freundliche Leute, die sitzen da ((deutet zur Kamera, TNm2 u. TNm3 winken auffällig, TN schauen kurz zur Kamera)) und machen da| ((lacht))*

TNm3: | **Hallo!**

Dw1: *Jetzt hört auf! Das ist doch ganz...*

TNm2: *Wir wollen aber ins Fernsehen!*

Dw1: *Ehm.*

TNm2: ((zur Kamera)) *Ich grüße meinen| Opa!*

Dw1: | *↑Ich möchte mich noch bedanken. ((Unruhe)) **Hallo!** Jetzt rede ich! ↓Ich möchte mich noch sehr herzlich bedanken dafür, dass die Katharina, ehm, letzten Sonntag Kirchendienst gemacht hat. Wer kann denn am Sonnabend bei der Kinderkirche helfen?*

((TNm7, TNw8, TNw9 u. TNw11 melden sich))

Die didaktische Gestaltung von Zeit, Inhalt und Raum beginnt mit der verbalen und kinetischen – und in beidem sehr deutlichen – Eröffnung der offiziellen Situation durch Dw1. Damit ist die Herstellung ihrer Unterrichtsbereitschaft sowie der Gruppe insgesamt als beendet anzusehen; es beginnt ein neuer Modus sozialer Interaktion. Die Qualität des eröffneten Ge-

staltungsraums bleibt anfänglich jedoch wage (bzw. recht offen) bestimmt: In ihrer *Kurzform einer Begrüßung* spricht Dw1 die TN zunächst als „*liebe Leute*“ an und überführt damit deren bisher geltende Individualität in eine *kollektive Gruppenidentität*. War die Vorbereitung geprägt durch individualisierte Handlungsketten und peer-group-Aktivitäten, die nebeneinander im gleichen Raum stattfanden, entsteht nun ein *gemeinsamer Kommunikationsraum*. Als Funktion situativer Transformationsbemühung kann dies als „Angliederungsritual“ (GENNEP 2005, 34ff.) interpretiert werden, das die Konstellationen der Individuen zur und innerhalb der Gruppe regelt: den TN als Gruppe und Dw2 gegenüber tritt Dw1 als didaktische Autorität auf, ihre kinetischen Akte verstärken eine sich anbahnende kommunikative Asymmetrie, die sich ähnlich im schulischen Kontext beobachten lässt (WAGNER-WILLI 2005, 94-98), über deren theoretische Bewertung damit jedoch noch nichts ausgesagt ist. Näher prädiert, etwa als katechetische oder pädagogische Sozialität, wird die Gruppe allerdings nicht. Auch der nachfolgende Indikativsatz markiert zwar eine temporale Zäsur – und legt daher imperativische Deutung nahe – es folgen jedoch weder ein ergänzendes Objekt oder eine Erklärung, die einer genaueren semantischen Füllung des Gruppenzwecks entgegenkäme (das Zeitkonstrukt, verstärkt durch die Wiederholung in Z. 190 u. 498, wird weiter unten zu untersuchen sein). Diese Unbestimmtheit tritt in einen gewissen Gegensatz zur erwähnten Deutlichkeit mit der Dw1 die pädagogische Sozialität performativ etabliert: kinetisch vollzieht sie einen Standortwechsel und begibt sich an den Platz, der ihre Unterrichts- und Leitungsbereitschaft signalisiert, den sie haptisch durch Überwurf ihres Schales noch einmal coram publico einnimmt. So ändert sich die Optik, insofern der Kreis der Akteure nun geschlossen und das geplante soziale Grundarrangement konstituiert ist (wobei Dw1 zunächst noch steht). Akustisch erhebt Dw1 ihre Stimme über das bisherige Stimmgewirr und orientiert mit dem sprachlichen „Rahmenschaltelement“ (SCHÜTZE 1983, 285f.) „So“ auf einen Neueinsatz; das wiederholte Klopfen dient dabei als akustische Markierung unterstützend und lässt sich in Analogie zu einer Sitzungseröffnung denken. Doch damit ist in der Begrüßung offensichtlich das Entscheidende gesagt: Die Aufmerksamkeit wird hergestellt, um ‚anzufangen‘. Das dabei unterlegte Konzept von *Anfangen* entwickelt sich in der folgenden Interaktion und zieht sich bei genauer Betrachtung bis Z. 487 hin, so dass es deckungsgleich zur *Einleitung* des Lehr-Lern-Prozesses liegt. Abgesehen von inhaltlichen und rhythmischen Fragestellungen bezüglich des Gesamtarrangements (s. u.), zeigen die hier angeführten Z. 172-208 schon eine gewisse *Konzentrierung des Sozialraums auf den thematischen Arbeitsprozess* und die *ingeübten Formen der Steuerung*. Die Konstitution des konkreten Sozialgefüges wird knapp unter zwei Perspektiven verhandelt: Nachdem Dw1 die Gruppe selbst mit einer, wenn auch kurzen, Sympathie-Bekundung („*liebe*“) angesprochen hat, orientiert sie sich im Raum und stellt die Abwesenheit

zweier TN fest – wobei ein Interesse an Kommentierung durch TN bekundet und daraufhin kurz verhandelt wird. Weitere Formen der Feststellung einer Gruppenkonstitution kommen nicht vor. Fast in Wiederholung des Eingangsimpulses lenkt Dw1 die Aufmerksamkeit anschließend auf die Beobachtungssituation mit ihrem entsprechenden räumlichen Gepräge, ist jedoch im Gegensatz zu TNm2 und TNm3 nicht an einer näheren Thematisierung interessiert (die Situation ist der Gruppe nicht unbekannt), sondern bringt das Gespräch auf organisatorische Fragen. Dazu wird sie akustisch noch einmal raumgreifend aktiv, indem sie mit gehobener Stimme die Dialoghoheit behauptet und mit einer Erklärung die erwünschte soziale Redeordnung verteidigt; damit ist eine deutlich artikulierte Positionierung (Rollenzuweisung) gegeben. Es kommt zur dankbaren Hervorhebung von TNw1, die jedoch im Dienst der anschließend gestellten Frage und ihrer Verhandlung steht. Diese nun ermöglicht es den TN, sich durch Melden in den Diskurs einzutragen, der im Folgenden im Zeichen von Organisation, Eingangsritualen und stofflicher Wiederholung besteht. Bald darauf kommt es zu einem *nachgeholten, reaktiven Etablierungsakt* als TNm6 verspätet den Raum betritt (Z. 277-317). Neben der situationsbedingten sozialräumlichen Besonderung von TNm6 durch Begrüßungsrituale, wiederholt sich dabei in ähnlicher Weise das beschriebene anfängliche Spannungsmuster von performativer Deutlichkeit und inhaltlich nahezu unterbestimmter bzw. auf den Prozess fokussierter Zuspitzung, wobei sie in diesem Fall gewissermaßen eine *mediale Kontur* dadurch erhält, dass Dw1 verbal und kinetisch für die Organisation von Hefter und Bibel sorgt, damit den späteren Arbeitsschwerpunkt antizipiert und sie als nachgeholte Herstellung von Unterrichtsbereitschaft (re-)inszeniert.

In sozialräumlicher Perspektive zeigen sich *disziplinbezogene Maßnahmen* neutral zunächst einmal als *Akte der Kontrolle des etablierten kollektiven Raums*. Die Aufrechterhaltung der anfänglichen „Arbeitsübereinstimmung“ (GOFFMAN 2004, 13) funktioniert als permanenter Aushandlungsprozess in Abhängigkeit zur sozialen Interaktion und Rollendefinition und kann prinzipiell jederzeit unterlaufen werden. Durch optische, akustische, kinetische, haptische Akte können Akteure versuchen, den Sozialraum neu zu formatieren. Vor diesem Hintergrund zeigt sich das didaktische Grundarrangement über den gesamten Zeitverlauf als recht stabil, dennoch ergeben sich einige Situationen, die Dw1 veranlassen, die Handlung auf der Vorderbühne in ihrem Interesse neu zu justieren.

Umsetzen (VD1U20060124KI+II01a, 0:29:17-0:29:57; TR1U20060124K, Z. 953-986):

Dw1 bewegt sich linksseitig am Tischoval und erklärt gestisch den Ablauf der Taufe: „Und sozusagen ihr alter Mensch wird untergetaucht (eine nach unten drückende Armbewegung), unter die Wasseroberfläche, (Verschränkung beider Arme auf Brusthöhe), die schließt sich, Daniel.“ Sie steht nun hinter TNm3 und weist TNm7, der während ihres Vortrags mit TNw8 tuschelte, an, sich auf ihren Platz zu

setzen. Der nimmt seine Bibel mit und vollzieht den räumlichen Wechsel unter Lachen und Kommentierungen anderer TN. Dw1 kommentiert selber: „Die, die Jenny wird es überleben [...]“. Es folgen Zustimmung seitens TNw8 und ein kurzer diesbezüglicher Diskurs unter einigen TN. Dw1 nimmt daraufhin den Gesprächsfaden zunächst in Frageform und Richtung TNm2 und TNm3 schauend auf: „Eh (2) darf ich dann weitermachen, wenn es beliebt?“ Nach einem kurzen Blick auf den Flip-Chart fährt sie, ins Plenum schauend, fort: „Ehm, die Menschen (2) wollen ins Wasser ...“. Sie verschränkt wiederum beide Arme wie zuvor und setzt ihre Erklärung gestisch unterstützt fort.

Wie Dw1 die Sozialität disziplinarisch steuert, zeigt sich wohl am deutlichsten in dieser kurzen Szene: TNm7 und TNm8 errichten akustisch und optisch einen eigenen Nahraum, während Dw1 die Vorderbühne zur Darstellung der Taufe nutzt und die Hinterbühnenkommunikation nun auch dort bemerkbar wird. Die Intervention erfolgt zunächst durch sprachliche (akustische) Besonderung von TNm7 und dessen (kinetische) Umplatzierung. In ihrem folgenden Kommentar hebt sie auch TNw8 heraus, wobei der ironische Unterton, wie die ganze Szene, eingebettet ist in einen Autoritäts-Gestus, der zwischen distanzierter Bestimmtheit und freundlicher Zuwendung changiert. Im Zuge des kleinen TN-Diskurses bahnt sie dann die optische und akustische Ausrichtung der Sozialität, wiederum durch Besonderung zweier TN, zurück auf die thematische Vorderbühne an, wo „weitermachen“ angesagt ist und sie den unterbrochenen gestisch gestützten Vortrag fortsetzt – allerdings erfahren TNm2 und TNm3, die währenddessen durch Gesten Richtung TNm7, TNw8 und TNw9 auf sich aufmerksam zu machen suchen, kurz darauf erneut eine ähnliche disziplinarische Behandlung (Z. 986-990). Das für den Fall charakteristische ist hier, dass einzelne TN, neben dem Drannehmen als Reaktion auf Anzeigen ihrer Diskursbereitschaft durch Melden (s. u.), dann durch Dw1 „auf die Vorderbühne geholt“ werden, wenn thematisch orientiertes Arbeiten gefährdet scheint. Zwar erfahren sie so eine Platzierung im öffentlichen Kommunikationsraum, allerdings im *disziplinierenden Intermezzo* und nicht unter dem Vorzeichen der Teilnahme am Akt. *Besonderung der TN als Funktion der Sicherung der Inszenierung*, und nicht etwa Neuformatierung oder Neuaushandlung, so lassen sich die Akte der Kontrolle durch Dw1 auf einen konzeptualisierbaren Nenner bringen, wobei die Besonderung auf unterschiedlichen Ebenen der sozialen Raumgestaltung angesiedelt sein kann (akustisch, optisch, haptisch, kinetisch).¹¹⁴

Von der *Konzentrierung des Sozialraums auf den thematischen Arbeitsprozess* (sowie dessen Unterwanderung) ist schließlich auch die Auflösung der Sozialität durch Dw1 geprägt:

Auflösung (TR 1U20060124, Z. 1355-1431, gek. u. überarb.)

((Dw1 steht linksseitig am Tischoval. TNm3s Handy vibriert, er nimmt es auf, schaut zu Dw2.))
TNm3: *Andrea!*

¹¹⁴ Vgl. TR 1U20060124, Z. 198-208, 281-305, 1052.

Dw1: *((schaut ihn an)) Ja?*
 TNm3 *((zu Dw1)): Die hat mich angerufen. Die muss ihr Handy abgenommen kriegen.*
 TNm2: *((zu Dw1, deutet nach links)) Das war meine Mutter.*
 TNm7: *Da liegt's.*
 TNm3: *Das war ne (unv.).*
 Dw1: *Vielleicht wollte sie dich nur drauf hinweisen, dass se, ehm-*
 TNm2: *Die hat nur Scheiße im Kopf!*
 TNm3: *°Die Andrea. Das ist nicht nett.°*
 Dw1: *O.K., liebe Leute, ehm, mal sehen, vielleicht haben wir die nächste Stunde noch. Ehm, ich, ehm, würde die schon noch gerne machen, mal sehen, wie, wie Herr B. sein Unterricht, (2) der hat nämlich vier Stunden und noch die Kirchenübernachtung und ich hatte jetzt nur drei Stunden für die ganze Einheit. Ich würde gern, ehrlich gesagt, noch ein Stückchen weitermachen. Diese Geschichten, Bergpredigt, ehm, Seligpreisung, Vaterunser und hier (.) diese Programmgeschichte von der Versuchungsgeschichte sind programmatisch für Jesu, für Jesus und alles das, was er getan hat. Ehm, wenn man das begriffen hat, hat man alle anderen Geschichten eigentlich schon begriffen. ((TNm2 meldet sich)) Sie wollten was sagen, junger Mann?*
 TNm2: *Ich? (.) Wann ist denn jetzt genau die Kirchenübernachtung?*
 TNm3: *Kann man das erfahren?*
 Dw2: *Am Siebzehnten.*
 TNm7: *| Am Siebzehnten was?*
 TNm3: *| Am Siebzehnten wievielten?*
 TNw: *Februar.*
 Dw2: *Februar und am siebzehnten März. [...]*
 TNm3: *Siebzehnter Februar, siebzehnter März.*
 TNm2: *Wann| ist, wann ist Februar?*
 Dw1: *| Ja, liebe Leute, wir, ich brauche, wir brauchen dringend noch diese Abende, weil dies, die Zeit ist so kurz (.) also (.) das ist nicht mehr lange (.) ja. [...] Na O.K. (2) Gut, ich danke für eure geschätzte Aufmerksamkeit. Ehm.*
 TNm2: *((In den Raum hinein fragend)) Der wievielte Februar?*
 Dw1: *((in Richtung Kamera fragend)) Der Herr..? ((aus dem Off: Krey!))...Krey wollte noch mit einigen von euch schwätzen. [...] Ich wäre euch sehr verbunden, wenn ihr den Weg so um den Tisch nehmen könntet, um eure Ordner da einzustellen und die Bibeln auch. ((deutet zum Regal)) Vielen Dank! ((TN stellen ihre Unterlagen ein und verlassen den Raum))*

Vor dem Hintergrund der sozialräumlich wie rhythmisch sich ausdrückenden Gestaltungs- und Kontrolldominanz von Dw1, scheint es zunächst einmal erstaunlich, dass der Schluss der Inszenierung durch eine (störende) Intervention seitens Dw2 im wahrsten Sinne eingeläutet wird. Explizit auf der Vorderbühne agiert jene zuvor nur einmal auf Veranlassung von Dw1 in Ausübung ihrer musikalischen Begleitungsfunktion, deren Signum sie durch Bereithaltung des entsprechenden Requisites von Anfang an trägt (Z. 353). Nach dessen Ablegen schaltet sie sich nur noch einmal mit dem Wunsch nach mehr Licht in den öffentlichen Diskursraum ein (Z. 1108-1116) – ansonsten agiert sie eher im territorialen Nahbereich und auf der Hinterbühne (vgl. Z. 258-351). Hier jedoch überschreitet sie diesen Bereich und schafft auf der Vorderbühne einen neuen Aufmerksamkeitsfokus, mit dem die Darstellung von Dw1 unterlaufen wird. Dieser Umstand zeigt sich jedoch bei näherer Betrachtung als weniger überraschend, da er gewissermaßen symptomatisch ist für die Dynamiken auf Vorder- und Hinterbühne und deren punktuelle Übergänge, durch v. a. disziplinarische Intermezzi auslösende Akte, im Rahmen dieser Inszenierung: Der offizielle kommunikative Raum konstituiert sich seit ca. 10 Minuten v. a. durch die Darstellung von Dw1, den übrigen Akteuren verbleiben lediglich da-

rin eingeordnete Akte wie Lesen oder reproduktives Antworten (ab Z. 1226) – oder eben das Bespielen und Schaffen subversiver Räume mit eigenen thematischen Akzenten. In diesem Fall leitet die *akustische Eroberung des Inszenierungszentrums* auch das Auflösen des didaktischen Sozialraums ein. Interessant sind dabei die unterschiedlichen verbalen Zuschreibungen seitens Dw1 und einiger TN, die seine Qualität nun gewissermaßen noch einmal ex post umreißen (indem sie deutlich machen, was denn da eigentlich je mit welcher Perspektive beendet wird): Dw1 schaltet einen Rahmen unter zweimaliger Verwendung des sprachlichen Elements „O.K.“, das einerseits eine positive Abschlussmarkierung setzt, andererseits thematisiert sie einen noch intendierten Stoffplan und dessen zeitlichen Rahmen in Verbindung mit einer Option für „weitermachen“ – damit bleibt ein Rest, der noch zu erarbeiten ist. Das „O.K.“ gilt nunmehr für den Arbeitsraum zwischen „anfangen“ und eben „weitermachen“. Durch die damit vorgenommene semantische Füllung des Letzteren erschließt sich auch die anfängliche Unterbestimmtheit des Ersteren noch einmal neu. Besonders TNm2 und TNm3 greifen nun aus diesen stofftaxonomischen Überlegungen die „Kirchenübernachtung“ heraus, die sie offensichtlich mit einem Wert darüber hinaus verbinden; Dw1 verbleibt demgegenüber auf der Ebene der ‚dringend gebrauchten Abende‘ angesichts der ‚kurzen Zeit‘. Semantisch verbinden sich damit in diesem als „Ausgangs-“ und „Separationsritus“ (GENNEP 2005, 32f. u. 42ff.) lesbaren Abschnitt *Stofftaxonomie und Sozialität* ausdrücklich, die nun wieder, wie lediglich bei deren Etablierung (Z. 172 u. 190), allgemein mit „*liebe Leute*“ (Z. 1376 u. 1406) prädiert wird. Der folgende eigentliche Abschied enthält sodann ein Dreifaches: Zum einen den Dank für Aufmerksamkeit, den ähnlich eine einzelne Darstellende oder Vortragende in anderen Kontexten äußern könnte – auf jeden Fall dürfte die Vorstellung eines Gegenübers von Akteur und Publikum darin widerhallen, dessen Beitrag unter rezeptivem Vorzeichen gewürdigt wird. Neben einem organisatorischen Hinweis auf das nachfolgende Gruppeninterview, das bereits im Vorfeld der Beobachtung vereinbart wurde, erfolgt schließlich ein letzter organisatorischer Auftrag, der die Medien des territorialen Nahbereichs und des zurückliegenden inhaltlichen Diskurses umfasst: Die Stunde endet mit dem Ablegen der Ordner und Bibeln. Dieser Ordnungsakt lässt sich gleichzeitig als *Trennungsakt* fassen, der die zentralen Requisiten im bespielten Raum zurücklässt – sie dadurch performativ abschließend noch einmal fokussiert. Sie gehören offensichtlich zum kollektiv besetzten Gruppenraum und nicht als persönliches Requisit mitgenommen in andere Kontexte. Gerade diese Trennung verstärkt die Verbindung der Gruppe mit dem Medium und seines Gehalts als primär über das katechetische Geschäft gegeben.

Bei genauer Betrachtung ist schon den bisherigen Beobachtungsauszügen zu entnehmen, dass Dw1 an unterschiedlichen Orten im Raum agiert: in der Eröffnungssequenz nimmt sie ihren Sitzplatz ein und steuert die Interaktion zunächst von dort aus, später operiert sie gehend oder stehend linksseitig des Tischovals, hinzu kommt noch ein drittes Bühnenareal, das bereits anfänglich markiert ist: der Bereich in Nähe des Flipcharts. Auffällig ist, überblickt man den gesamten Stundenverlauf, dass die *lokale Option mit der Mediennutzung einerseits und gewissen Rollenmodulationen andererseits korrespondiert*. Die jeweilige Verlagerung des „Brennpunkt[s] der Aufmerksamkeit“ (GOFFMAN 2004, 99) scheint nicht nur zufällig induziert zu sein, sondern sich interpretativ auf einen konzeptuellen Begriff bringen zu lassen: Die Themen, die Dw1 sitzend behandelt (Z. 176-499), sind die geschilderte Etablierung der Unterrichtssituation, organisatorische Fragen, das Singen eines Eingangsliedes nach Kompensation der Verspätung von TNm6 sowie das Lesen der biblischen Seligpreisungen im Gesangbuch und eines darauf bezogenen Textes im Hefter, womit auch die Medien dieser *Anfangsphase* benannt sind. Im Zuge der Einführung des eigentlichen Unterrichtsgegenstandes (s. u.) mit dem auch ein Wechsel des Leitmediums, nämlich zur Bibel, einhergeht, erhebt sich Dw1, begibt sich in die linke Raumhälfte und agiert für den Rest der Stunde von dort aus. Das Grundthema dieser Position ist die Lektüre und Bearbeitung biblischen Texts (Z. 499-1353), freilich schließlich auch die beschriebene Auflösung der Sozialität. Dieses *primäre Handlungsareal* unterteilt Dw1 wiederum performativ in unterschiedliche Bühnenbereiche, indem sie verschiedene Standpositionen einnimmt und phasenweise umhergeht. Ausgangspunkt, an den sie immer wieder zurückkehrt und wo sie auch ihre Bibel platziert (Z. 535, 1080), ist die Position am freien Tischplatz zwischen TNw1 und TNm2. Ohne nun an dieser Stelle ins Detail gehen zu wollen (s. u.), zeigen doch schon die verbalisierten Beiträge von Dw1 auf Grundlage des Transkripts, dass sie sich in diesem Bereich vor allem als Exegetin gibt; wie ihre Rede changiert zwischen lehrend-theoretisierendem Grundton, pastoral-seelsorgerlichen Zuspitzungen und bildhaft-deskriptiven Texterläuterungen, changiert auch dieser Raum zwischen *Kathedr, Kanzel und Bühne* – was exemplarisch noch zu zeigen sein wird. Der Bibeltext wird jedenfalls am Ort *ihrer* Darstellung lebendig. Daneben gibt es noch einen Bühnenbereich, den Dw1 eröffnet, als sie den engeren biblischen Kontext für eine Weile verlässt und allgemein auf die Symbolik des Wassers im Kontext der Taufe zu sprechen kommt (Z. 804-939). Sie konfiguriert während dieser Phase den ansonsten nach dem *Grundmodell Darsteller-Publikum* angelegten Sozialraum noch einmal neu, indem sie nun auch TN auf die Bühne bittet und ihre Beiträge am Flip-Chart visualisieren lässt – freilich ist dieses Areal noch einmal abge sondert von ihrem primären Darstellungsbereich. Auch darauf wird noch einzugehen sein, zumindest öffnet Dw1 einen *Raum für Assoziationen*, der sich durch hohe Teilnahme-

und Interaktionsdichte auszeichnet; sie schließt ihn gleichwohl, indem sie die abschließende Visualisierung selber gewährleistet und damit eine optische Interpretationshoheit markiert (Z. 937-951). Ich möchte das zum Ausdruck kommende Konzept als *didaktische Regionalisierung* des Raumes fassen, das aufgrund der jeweiligen topographiebezogenen Performanz nicht nur zur sozialräumlichen Steuerung seitens der Unterrichtenden in Beziehung zu setzen ist – eine Orientierungs- und Disziplinierungsfunktion dürfte damit sicher gegeben sein –, sondern auch gewisse auf den Sachgehalt rückführbare, ihn affizierende Zuschreibungen seitens der Akteure implizieren kann. Steht die „Darstellung des Einzelnen auf der Vorderbühne“ nach GOFFMAN (2004, 100) unter der Zeigeabsicht, „seine Tätigkeit in dieser Region halte sich an gewisse Normen“, so ist die Rückfrage zulässig, welche Normierung diese medieninduzierte Regionalisierung mit sich bringt. Plausibel scheint mir zumindest die Unterteilung in einen *Eingangsraum*, einen *Textraum* wie einen *Assoziationsraum* als zentral für die katechetische Topologie im Handlungsvollzug von Dw1. Wird der Eingang sitzend und der biblische Text im Stehen bespielt, fühlt man sich an die architektonische Sonderung von *Profanum und Sacrum* erinnert – sowie die unterschiedliche kinetische Würdigung bestimmter heiliger Elemente im Gottesdienst durch Aufstehen an entsprechenden Stellen. In diesem Fall geschieht die Würdigung des biblischen Texts vorzüglich in Rede und Darstellung durch Dw1, während ihr die übrigen Akteure nur mit oder ohne Aufmerksamkeit folgen können. Ist es überinterpretiert, hier auch ein ekklesiologisches Rollenzuschreibungsmodell zu lesen, das das Gegenüber von Amt und Laien katechetisch reproduziert? Jedenfalls verlängert sich der gesamte *Sozialraum zur exegetischen Werkstatt* für Dw1 und gelegentlich zur pastoralen Bühne. Eine erkennbare Unterscheidung in Vorder- und Hinterbühne, wie im Folgenden die TN vollziehen, ist nicht zu konzedieren. Damit stellt sich aber auch noch einmal die Frage nach didaktisch-katechetischen Rollenreflexionen und -differenzierungen (vgl. KLIE 2003, 143ff.).

4.1.2.3 Raum- und Rollengestaltungsstrategien der Unterrichteten

Die Darstellung vollzieht nun einen analytischen Schwenk auf das Verhalten der TN. Da Untersuchungsperspektive und -gegenstand ansonsten identisch bleiben, lassen sich gewisse Redundanzen nicht umgehen, insofern sich Raum- und Rollenhandeln der verschiedenen Akteure im Gesamtprozess wie die beiden Seiten derselben Medaille komplementär zueinander verhalten. Andererseits zeigt sich das je Typische häufig in denselben Szenen, so dass, um die Darstellung nicht allzu sehr auszuweiten, möglichst auf bereits eingespieltes Material zurückgegriffen wird, dessen Beschreibung bereits geleistet und unter entsprechendem Verweis lediglich um den neuen Interpretationsaspekt zu ergänzen ist. Bildet so das Verhalten der Dw

den kontrastierenden Hintergrund, kann die Aufbereitung im Hinblick auf die TN entsprechend kürzer ausfallen.

Bereits die Szene *Eröffnung* und deren transkribierte Fortsetzung (s. o.) verdeutlichen das *zentrale sozialräumliche Konzept der TN* im Stundenverlauf: Sie nehmen eine im Vergleich zu Dw1 sehr viel deutlichere *Unterscheidung zwischen Vorder- und Hinterbühne* des Kommunikationsraums vor und agieren in beiden Bereichen unterschiedlich, freilich kann es dabei zu *Übergängen* kommen. Deutlich wurde bereits, dass Dw1 die Gestaltungshoheit im offiziellen Diskurs sowohl beansprucht als faktisch auch besitzt und durchzusetzen weiß. Das Verhalten der TN weist demgegenüber unterschiedliche Strategien *zwischen Anpassung und Subversion* auf den verschiedenen territorialen Ebenen auf: Markant ist etwa gleich der erste Redebeitrag von TNw11, die mitteilt, „*ihr Handy auf lautlos*“ zu stellen. Deutlich hörbar verschafft sie sich einerseits Öffentlichkeit, um die erfolgte Herstellung ihrer Unterrichtsbereitschaft dem neuen Interaktionsmodus korrespondierend mitzuteilen, optisch stellt sie gleichzeitig einen (herausfordernden) Bezug zu TNm2 und TNm3 her und eröffnet einen Kleierraum, der im Folgenden eine Rolle spielen wird. Eigeninitiativ schalten alsdann einige TN eine Anschlussproposition ein, die sich auf die Abwesenheit zweier TN bezieht. Hier als auch an anderen Stellen tragen sie *personale Markierungen und Differenzierungen* der Sozialität ins offizielle Gespräch ein, daneben dienen die Beiträge allerdings auch der Selbstdarstellung und können in einen Zusammenhang mit anderen Versuchen der hintergründigen *Positionierung* und *Etablierung kleiner Sozialräume* im Gruppengefüge gebracht werden.

Aufs Ganze gesehen bleibt das *Verhalten der TN auf der Vorderbühne* im dramaturgischen Prozess überwiegend *rezeptiv*. Die Akteure reproduzieren im offiziellen Diskurs weiterhin eine *asymmetrische Interaktionskultur*, wie sie etwa auch den schulischen Kontext kennzeichnet (vgl. WAGNER-WILLI 2005, 87-114). D.h., überblickt man die *methodischen Grundformen* (vgl. MEYER 1991a, 124ff.): die öffentliche Kommunikation reguliert v. a. Dw1 durch Drannehmen und Zuweisen von Rede- bzw. Handlungsraum. Als augenscheinlich eingeübtes Handlungsskript liegt der Inszenierung dazu einerseits das Muster einer *Vortragskette* zugrunde, bei der Texte satz- bzw. abschnittsweise wechselnd, und z. T. durch Dw1 moderiert, der Reihe nach vorgelesen werden; mit Ausnahme beim Singen erfolgt die Einspielung aller Textmedien auf Grundlage dieser Lektüreform durch die TN (Seligpreisungen im EG u. Erläuterungen im Hefter: Z. 377-495, biblische Texte: Z. 600ff.). Andererseits markieren sie eigenständige Bereitschaft zur Diskursbeteiligung v. a. optisch durch *Armheben* als Reaktion auf Frageimpulse von Dw1, wie anfangs etabliert und in weiteren Beobachtungszitaten deutlich wird (s. o.). Ihre *Antworten* gestalten sie daraufhin in der Regel mit kurzen Sätzen oder Stichworten, die Dw1 zumeist wiederholt, verstärkt und gelegentlich korrigiert. Daneben par-

tizipieren die TN am öffentlichen Kommunikationsraum in der *Einleitung* durch *Singen*, das als *chorisches Angliederungsritual* (vgl. WAGNER-WILLI 2005, 95ff.; GENNEP 2005, 34ff.) einerseits über Text und Medium in einen gemeinsamen religiösen Kontext, durch Einstimmigkeit ihre Individualität in funktionale Kollektivität überführt, mit ihrer aktiven stimmlichen Beteiligung jedoch auch die soziale Konstitution im chorischen Klang der „Raumkörper“ (vgl. Löw 2007, 152ff.) für alle vernehmbar vorführt und damit würdigt – wenngleich es darüber zu einer kurzen Auseinandersetzung kommt. Ansonsten verbleiben die TN in ihren Möglichkeiten strategischen *space-makings* im katechetischen Vordergrund doch recht begrenzt. Zumal sie das sozialräumliche Grundsetting, schon mit seiner anfänglichen didaktischen Botschaft sowie des performativen Gebrauchs durch Dw1 (s. o.), primär auf ihre Plätze und mithin die Arbeit im territorialen Nahbereich verweist. Formen kinetischer Raummarkierung lassen sich demgegenüber nicht beobachten, sieht man einmal von der „*Flip-Chart-Episode*“ ab (Z. 816-955): Zwar holt Dw1 in diesem Kontext einzelne TN nicht nur akustisch, sondern real auf die ansonsten von ihr bespielte Bühne, doch bleibt der Raum, der ihnen eingeräumt wird, auf die Reproduktion und Visualisierung von Funktionswissen im Dienst des erwünschten Teil-Lehrziels beschränkt, womit sie wiederum eine abschließende Rahmung vornimmt (Z. 939ff.). Die Inszenierung sieht so für die TN insgesamt den Verbleib innerhalb ihrer „Boxen“ (GOFFMAN 1974, 59; engl. ‚stall‘) vor, gleichwohl partizipieren sie von dort in *Gebrauch und Anordnung ihrer Requisiten*, indem sie die Medien bereithalten und mitlesen, durchaus am Handlungsskript der Vorderbühne. Zu konzedieren ist daher, dass sie auch bei rezeptivem Rollenrepertoire das sozialräumliche Muster und dessen Normierungen, zumindest performativ und nach außen, aktiv im Sinne des *space-taking* mittragen. Gefüge und Formen funktionieren über weite Strecken im Sinne einer *Aufrechterhaltung* der beschriebenen „Arbeitsübereinstimmung“ (Goffman). Als offensichtlich eingeübte *Routinen des institutionalisierten Raums* (vgl. LÖW 2007, 161ff.) dürfen darin die Grundmuster dieser katechetischen Sozialität gesehen werden.

Vor diesem Hintergrund sind nun Eintragungen der TN interessant, die vorgenommen werden, wenn sie innerhalb des Rahmens die offizielle Interaktion doch aktiv territorial mitprägen. Das geschieht markant, wie eingangs benannt, in der Eröffnungsszene durch die akustische Einschaltung von TNm2, die als Differenzierung der Wahrnehmung lesbar ist, die Dw1 zuvor mit ihrer Proposition zum Ausdruck bringt. Der Feststellung der personalen Konstitution des Sozialgefüges via negationis, unter Abwesenheitsgesichtspunkten, wird damit ein kurzer Diskurs angeschlossen, in dem ein Interesse an Problematisierung sowie ein Bezug zu externen (hier schulischen) Kontexten zum Ausdruck kommen. Zumindest wird die akustisch

knappe Markierung der (sonstigen) Zusammensetzung der Sozialität seitens Dw1 durch die TN prolongiert. Ein ähnliches Interesse an öffentlicher Emphase des Gruppengefüges zeigt auch die Aufnahme der Verspätung von TNm6 (Z. 252-288): Es sind TNm2 und TNm3 die seine Ankunft mitteilen und ihn gesondert begrüßen, indem sie sich zwar kurz aber doch vernehmbar zu Gehör bringen und den Handlungsfaden unterbrechen, wobei nicht ausgeschlossen sein muss, dass hier auch Motive der Selbstdarstellung vor der Gruppe wirksam sind. Im Vergleich zur stofftaxonomisch vorgenommenen Orientierung von Dw1 weisen jedoch beide Szenen ein stärkeres *Interesse an personalen Markierungen und Differenzierungen der Sozialität* selbst auf. Vermutlich dürfte auch das Herausheben der „Kirchenüberachtung“ in der Schlusszene „Auflösung“ in diesen Kontext einzuordnen sein (s. o.). Diese Einschaltungen zeigen ferner auf, dass TNm2 mit TNm3 offensichtlich eine Sonderrolle im Inszenierungsverlauf spielt. Ersterer ist es auch, der in drei Fällen die Vorderbühne aktiv betritt und den thematischen Diskurs prägt. Besonders nachhaltig kommt das im Eingangszitat dieser Fallbeschreibung zum Ausdruck: Mit dem Heben seines Armes markiert er eigeninitiativ Diskursbereitschaft in Akzeptanz der geltenden Regel der Raumkontrolle und -zuweisung durch Dw1, die ihm daraufhin Rederecht einräumt. Seine Frage nimmt die vorigen Ausführungen auf („böse Stimme“) und formuliert mit einer anthropologisch-theologischen Zuspitzung eine Suchbewegung: „[...] redet der jetzt mit seinem schlechten Gewissen, oder was, (.) oder mit (unv.)?“ (Z. 1152). Zwar überführt Dw1 diese Deutungsfrage anschließend in eine Wissensfrage, aber immerhin entwickelt sich aus dieser Initiative ein thematisch neuer und interaktiv dichter Dialog, was konzeptuell einer *Diskurstransformation* gleichkommt. Eine ähnliche *Strategie des Nachfragens* zeigt sich mit unterschiedlichem Erfolg in den beiden anderen Zusammenhängen (Z. 678ff. u. 1311ff.). Ohne intentionale Rückschlüsse vornehmen zu können, zeigt sich in diesen Akten doch so viel, dass Dw1 und einige TN die Sozialität im Diskurs der Vorderbühne unterschiedlich qualifizieren, die sich vor dem bisherigen Hintergrund nun zwischen den Polen einer stofflichen, personalen und subjektiv-interrogativen Orientierung aufspannt.

Noch eine dritte Kategorie öffentlicher Formatierung des Sozialraums drängt sich daneben gelegentlich in den Vordergrund: es sind dies Akte der TN, die die beschriebenen disziplinarischen Maßnahmen durch Dw1 nach sich ziehen, ihre Qualität jedoch erst auf der Folie des Hintergrundgeschehens entwickeln und daher für einen Moment noch zurückgestellt bleiben sollen.

Die Hinterbühne bildet den „Gegenhorizont“ (BOHNSACK 2003, 135ff.; vgl. GOFFMAN 2004, 104ff.) jedweder Inszenierung, nicht unbedingt im Sinne ihrer Negation, aber doch als Subversion des Darstellungssolls; als didaktische Bedingung ist sie nicht nur Ort von Neben-

schauplätzen mit ihren Diversionen, Irritationen und Friktionen, sondern umreißt den (veröffentlichten) Geltungsrahmen der konkreten Sozialität, vor dem sich pädagogisches Handeln behauptet (vgl. BREIDENSTEIN 2004). Die *inszenierte Hinterbühne* der TN öffnet sich in diesem Fall bereits mit Unterrichtsbeginn und umfasst in der Zusammenschau Akte, die unter vier Kategorien codierbar und darin mit teilweise multifunktionaler Bedeutung versehen sind: Die *Dekoration des territorialen Nahbereichs*, die *Etablierung sozialer Nahräume (Peers)*, den *Aufbau eines medialen Gegenhorizonts* und die *expressive Positionierung im Sozialgefüge*. Eine Schlüsselszene, in der sich die ersten drei Funktionen miteinander verbinden, ist die schon beschriebene Lautlosschaltung ihres Handys durch TNw11. Dieser für sich genommen besitzterritoriale ordnende Akt, erhält eine soziale Komponente durch die optische Orientierung Richtung TNm2 und TNm3 sowie den parallelen Sprechakt mit einer Stimmmodulation, die sich als Herausforderung, mithin als „Flirt“ hören lässt. Den unterrichtlich vorgesehenen Medien ordnet sie ein persönliches Requisit bei, über das sie gleichzeitig eine Beziehung zu anderen TN herstellt. Zu expressiven Akten kommt es kurz darauf seitens TNm2 und TNm3 in Auseinandersetzung mit der Abwesenheit zweier TN und der videographischen Beobachtungssituation, so dass sich letzteres zunächst auf den „Kamera-Effekt“, die Invasivität der Situation, zurückführen lässt (vgl. PETTKO et al. 2003, 270f.). Diese beiden anfänglichen Momentaufnahmen erlauben freilich noch nicht die Beschreibung eines „Nutzungskonzepts“ der Hinterbühne, die Fäden entspinnen und ordnen sich über einzelne Interakte im Stundenverlauf, die hier exemplarisch nachgezeichnet sein sollen:

Im *territorialen Nahbereich* verzichten die TN wie schon beobachtet (s. o.) fast vollständig auf persönliche Insignien, umso bedeutungsvoller sind die *wenigen Akte einer manifesten Dekoration*: Neben dem nun mehrfach erwähnten Handy findet zu einem späteren Zeitpunkt das von TNm3 Verwendung, der es fast in Spiegelung des Akts von TNw11 einbringt (Z. 302-317). Auch hier dient das Requisit in Verbindung mit Sprechakten und Blickkontakten der Anbahnung eines sozialen Kleinraums. Ähnlich verhält es sich, wenn TNm3 seinen Ordner demonstrativ aufrichtet und dabei eine optische Verbindung zu TNw11 herstellt (Z. 417f.). Auch *maskenbildnerische Akte* mit demonstrativem Gestus, d.h. wenn sie für andere wahrnehmbar vorgenommen werden, können hinzugerechnet werden (Z. 191ff., 214, 573, 695f., 927, 1040, 1070, 1229, 1348f.). Zu weiteren markanten Maßnahmen kommt es sonst nicht. Dekoration, so lässt sich verallgemeinern, wird offensichtlich nicht um ihrer selbst oder persönlicher Signifikation der „Box“ (s. o.) willen vorgenommen, sondern ist Aspekt eines übergeordneten Konzepts.

Das möchte ich auf den Nenner einer *Etablierung sozialer Nahräume* bringen, in der sich das auf der Vorderbühne gezeigte Interesse an Markierung des Sozialraums fortsetzt (s.

o.). Neben der medial gestützten Anbahnung sind es akustische und optische Akte, die damit einhergehen, mit denen die TN sozialräumlich Strukturierungen und Differenzierungen vornehmen. Diese sind insofern subversiv, als sie meistens den Plot der Vorderbühne nicht tangieren bzw. nicht in diesen nachhaltig integriert werden. Diese parallele Struktur zeigt sich beispielsweise deutlich in einem organisatorischen Diskurs im Anschluss an die Szene „Eröffnung“ (Z. 204-275): Während TNm2 und TNm3 ihre Beteiligung an einer Aufgabe mit Dw1 und Dw2 öffentlich aushandeln, bauen TNm7 und TNm2 einen Dialog auf, der die zusätzliche Beteiligung von TNm7 thematisiert, aber im Hintergrund verbleibt. Berücksichtigt man die Interaktion vor Unterrichtsbeginn (Z. 31-72) und spätere Interakte (Z. 517-519, 925-927, 1364-1368) wird deutlich, dass es sich um eine nun räumlich getrennte Dreiergruppe handelt, die auch unterrichtlich Kontakt zu halten sucht. Die unter dem vorigen Aspekt benannten Szenen sind selbstverständlich ebenso in diesen Handlungsrahmen einzukalkulieren und verbürgen eine Trias zwischen TNm2, TNm3 und TNw11. Des Weiteren etablieren sich dyadische Strukturen zwischen Platznachbarn, die in ihrer vielfach metaverbalen Qualität nur sehr textintensiv beschreibend dokumentierbar wären, exemplarisch weisen jedoch die Szene „Umsetzen“ (Z. 953-986) darauf hin, der vorausgehend TNm7 und TNw8 das Geschehen häufig miteinander kommentiert haben, sowie vereinzelte Wortbeiträge und Gesten zwischen TNm2 und TN3 mit diesbezüglichen Notizen im Transkript (z.B. Z. 56-72, 654, 818-819, 894). Auffällig ist zudem eine kleine Begebenheit, die der sozialräumlichen Besonderung von TNw1 korrespondiert: Als diese beim Lesen stockt und von Dw1 Unterstützung erhält, tauschen TNm2, TNm3 mit den TN der gegenüberliegenden Seite Blicke, Lachen und Imitationen bzw. Kommentare ihrer Lautmarkierung „ups“ aus, was einen engeren Konnex dieser Gruppe markieren mag (Z. 627-648). Wie auch immer die Details sich darstellen, zeigt sich die anfangs etablierte katechetische Sozialität „von unten“ doch noch einmal deutlich fraktionierte.

Durch wiederholte Einschaltung des Handys in die untergründigen Diskurse entsteht aufs Ganze gesehen im Hintergrund gewissermaßen ein *medialer Gegenhorizont* zum Leitmedium der Vorderbühne. Es spielt bereits vor Unterrichtsbeginn eine Rolle als Träger eines akustischen oder sogar videographischen Mitschnitts einer für TNm2 offensichtlich peinlichen Situation (Z. 110-137), eignet sich in den vorhin benannten Szenen zur Markierung eines sozialen Bezugs und leitet, wie ebenfalls geschildert das Ende der Unterrichtssituation ein, indem es für eine Unterbrechung und Neuformatierung des sozialräumlichen Gefüges sorgt (s. o.). Es kann nun hier nicht darum gehen, die für Jugendliche durchaus über den technischen Nutzen hinausgehende sozialintegrative Funktion dieses Mediums herauszuarbeiten, zumindest zeigt sich aber, dass es zu selbsttätigen Dialogen zwischen den TN und Dw2(!) in Korre-

lation mit diesem Medium kommt, wohingegen das medienbezogene Arbeiten der Vorderbühne stets über das „Relais“ Dw1 vermittelt wird.

Mag bereits das Handy Ausdruck und Verlängerung von Persönlichkeit sein und seine Exposition ebendiese mit hervorheben, kommt es zudem auffällig oft zu Akten, die sich als Versuche *expressiver Positionierung im Sozialgefüge* interpretieren lassen. Auf Beobachtungen im Rahmen der Unterrichtseröffnung wurde bereits hingewiesen. Erkennbar wird eine Linie bei TNm2, TNm3 und eingeschränkt TNm7 unter Hinzuziehung weiterer, z. T. schon benannter Szenen: so dürften etwa die betonte Begrüßung des verspäteten TNm6 auch unter diesem Aspekt zu lesen sein sowie die ‚Entrüstung‘ über den Anruf von Dw2 gegen Ende der Stunde; hinzu kommen affektierte akustische Einschaltungen (Z. 214), eine in die Gruppe gesungene, schräge Intonation des Anfangsliedes vor dem gemeinsamen Singen durch TNm3 (Z. 333-341), ein Hinweis auf die Memorierleistung hinsichtlich der Seligpreisungen durch TNm7 (Z. 370-375), das schon genannte expressive Aufrichten des Ordners (s. o.), das augenscheinlich parodierende Gestikulieren bei den Ausführungen von Dw1 durch TNm3 (Z. 1040, 1229) und TNm2 (Z. 1070f.) sowie akustische Einwürfe dieser Trias während der „*Flip-Chart-Episode*“ und dem anschließenden „*Umsetzen*“ (Z. 816-990). Aufgrund der mit diesen Akten verbundenen performativen Expressivität und Demonstrativität, die häufig durch optische Blickbezüge unterstrichen oder hergestellt wird, ist anzunehmen, dass es sich auch bei diesen Akten um Markierungen und Differenzierungen innerhalb der Konstitution des Sozialraums handelt, nur eben, *coram toto publico*, unter gewollter oder in Kauf genommener territorialer Ausweitung auf die gesamte Sozialität.

Nun verschaffen sich besonders letztgenannte, jedoch auch andere Aktivitäten hin und wieder auf der Vorderbühne so Raum, dass sie den Plot unterbrechenden oder transformierenden Charakter bekommen und somit Übergänge zwischen den Diskursräumen im Hintergrund und Vordergrund darstellen. Es sind dies die Aktivitäten, die disziplinierende Maßnahmen als Kontroll- und Restrukturierungsmechanismen des Sozialgefüges auf sich ziehen (s. o.). Spiegeln Räume eines sozialen Systems immer auch die in ihm geltende soziale Schichtung wieder, bringen sie „Verteilungen hervor, die in einer hierarchisch organisierten Gesellschaft zu meist ungleiche Verteilungen bzw. unterschiedliche Personengruppen begünstigende Verteilungen sind“ (Löw 2007, 272), so lassen sie sich auch als Versuch lesen, die durch Grundsetting und Raumatmosphäre (vgl. ebd., 204ff.) disponierte Unterteilung in Darsteller und Publikum zu durchbrechen und Raum der Vorderbühne in Anspruch zu nehmen. *Disziplinstörungen* wären in diesem Fall *Formen des Übergangs und Funktion territorialer Einschaltungen und Eroberungen* zur Teilhabe am Schauspiel im Vordergrund.

4.1.3 Rhythmen und Übergänge

4.1.3.1 Modell des Unterrichtsverlaufs

Phase	Zeit	Zeilen	Thema	Formal	Medium	Sozialform
Einleitung	0:03:14	172-497	GT: Einleiten des Unterrichts (Dw1)			
	0:03:14	172-300	OT: Organisieren & Kompensieren (Dw1)			
	0:03:14	172-174	Anfangen (Dw1)	NRI\U-Organisat. Interaktion\Anfangen		Sprache
	0:03:19	176-188	Anwesenheit (Dw1)	NRI\U-Organisat. Interaktion\Anwesenheit		
	0:03:40	190-204	Anfangen & Beobachtung (Dw1)	NRI\U-Organisat. Interaktion\Anfangen		
	0:03:53	204-238	Kinderkirche (Dw1)	ROI\Extern\Kinderkirche		
	0:04:28	240-275	Kirchendienst (Dw1)	ROI\Extern\Kirchendienst		
	0:05:03	277	Lied einleiten (Dw1)	NRI\Kompensat. Interaktion\Verspätung kompensieren		
	0:05:03	277-303	Verspätung TNm6 (TNm6, TNm2, TNm3)	ROI\Extern\Kirchendienst ROI\Intern\Rel Singen einleiten		
	0:05:41	305-353	OT: Lied aus EG singen (Dw1)	NRI\Kompensat. Interaktion\Verspätung kompensieren		
	0:05:41	305-341	Gesang einleiten	NRI\U-Organisat. Interaktion\Arbeitsvoraussetzungen		EG/Sing
	0:06:31	343	Singen	ROI\Intern\Rel Singen einleiten		
	0:07:45	345-353	Gesang kommentieren	RBI\Rel Singen durchführen RBI\Rel Singen kommentieren		
	0:07:50	355-497	OT: Seligpreisungen abschließen (Dw1)			EG
	0:07:50	355-375	Seligpreisungen im EG aufschlagen (Dw1)	ROI\Intern\Rel Text lesen einleiten		
	0:08:23	377-405	Seligpreisungen im EG lesen (Dw1)	RBI\Rel Text lesen durchführen RBI\Rel Text kommentieren		
	0:09:03	405-407	Seligpreisungen kommentieren (Dw1)			
	0:09:15	407-429	Text (Kommentar) im Hefter suchen (Dw1)	ROI\Intern\Lehrbuchtext lesen einleiten		
	0:09:59	429-472	Infokasten lesen (Dw1)	RBI\Lehrbuchtext lesen durchführen RBI\Lehrbuchtext kommentieren		
0:11:22	473-497	Meinungen zu Seligpreisungen lesen (Dw1)	ROI\Intern\Lehrbuchtext lesen einleiten RBI\Lehrbuchtext lesen durchführen		Hefter	
0:12:04	497-589	GT: Thema einleiten: Jesus und Johannes in Matthäus 3 (Dw1)				
0:12:04	497-533	OT: Einleiten (hist. Jesus, Taufe) (Dw1)			Bibel / Sprache	
0:12:04	497-508	Das Wissen vom historischen Jesus (Dw1)	ROI\Intern\Stoff strukturieren			
0:13:12	508-533	Matthäus 3 finden (Dw1)	ROI\Intern\Rel Text lesen einleiten			
0:14:31	533-589	OT: Johannes der Täufer (Dw1)				
0:14:31	533-564	Einordnung Namensträger Johannes (Dw1)			Tischkreis (Plenum)	
0:15:37	564-589	Johannes der Asket (Dw1)				
0:16:26	589-780	GT: Textlektüre & Verstehen: Johannes der Täufer (Dw1)				
0:16:26	589-676	OT: Kommentiertes Lesen (Dw1)				
0:16:26	589-614	Der „Wegbereiter“ (Dw1)	RBI\Rel Text lesen durchführen			
0:17:31	614-624	Der „Bußprediger“ (Dw1)	RBI\Rel Text kommentieren ROI\Intern\Rel Text lesen einleiten			
0:18:14	624-667	Baum „Gerichtsprediger“, Symbol (Dw1)	RBI\Rel Text lesen durchführen RBI\Rel Text kommentieren			
0:20:30	667-676	Täufer & Nachfolger, Bibel lesen (Dw1)	ROI\Intern\Rel Text lesen einleiten RBI\Rel Text lesen durchführen RBI\Rel Text besprechen			
0:20:54	678-780	OT: Verstehen	ROI\Intern\Rel Text lesen einleiten RBI\Rel Text lesen durchführen			
0:20:54	678-692	„Was ist ne Tenne?“ (TNm2)	RBI\Rel Text besprechen			
0:22:01	692-735	Aussehen & Charakter des Täufers (Dw1)				
0:24:19	736-780	Taufmotive (raten) (Dw1)	RBI\Rel Text kommentieren RBI\Rel Text besprechen			
0:25:09	780-989	GT: Was symbolisiert die Taufe (Dw1)			Flip-Ch	
0:25:09	780-951	OT: Wasser (Dw1)				
0:25:08	780-786	Die Taufe ist ein Symbol (Dw1)				
0:25:16	786-805	„Wasser ist ein Symbol des Todes“ (Dw1)				
0:26:03	805-939	„Wasser ist Leben“ (Dw1), (TNm7, Z. 808)				
0:28:15	939-951	Wasser: „ambivalentes“ Taufsymbol (Dw1)				
0:29:06	951-989	OT: Taufmotive (Dw1)				
0:29:06	951-954	Besseres Leben (Dw1)				
0:29:24	955-984	TNm7 umsetzen (Dw1)	NRI\Kompensat. Interaktion\Disziplin			
0:29:52	986-989	Sterben & neugeboren werden (Dw1)	RBI\Rel Text kommentieren NRI\Kompensat. Interaktion\Disziplin			
0:30:16	989-1085	GT: Die Taufe Jesu (Dw1)			Bibel / Sprache	
0:30:16	989-1038	OT: Jesus und Johannes (Dw1)	ROI\Intern\Rel Text lesen einleiten RBI\Rel Text lesen durchführen RBI\Rel Text kommentieren			
0:32:44	1038-1044	OT: Das „Symbol der Taube“ (Dw1)	NRI\Kompensat. Interaktion\Disziplin RBI\Rel Text kommentieren			
0:33:22	1044-1085	OT: „Die antike Adoptionsformel“ (Dw1)	RBI\Rel Text besprechen			
0:36:03	1085-1383	GT: „Die Programmgeschichte“ (Dw1)				
0:36:03	1085-1123	OT: Einleitung: Jesu Rückzug (Dw1)	ROI\Intern\Stoff strukturieren ROI\Intern\Rel Text lesen einleiten			
0:38:10	1123-1248	OT: Der Teufel (Dw1)	NRI\Kompensat. Interaktion\Licht einschalten ROI\Intern\Rel Text lesen einleiten			

Schluss	0:38:10	1123-1150	Der Versucher (Dw1, TNw9)	RBI\Rel Text lesen durchführen RBI\Rel Text kommentieren	Tel Sprache
	0:39:18	1150-1165	Mit wem redet Jesus? (TNm2)	RBI\Rel Text besprechen	
	0:39:30	1165-1198	Wie sieht der Teufel aus? (Dw1)		
	0:40:08	1200-1248	Was meint der Teufel? Symbol (Dw1)		
	0:42:38	1248-1309	OT: Jesu Dialog mit dem Teufel (Dw1)	ROI\Intern\Rel Text lesen einleiten RBI\Rel Text lesen durchführen RBI\Rel Text kommentieren ROI\Intern\Rel Text lesen einleiten RBI\Rel Text lesen durchführen RBI\Rel Text kommentieren ROI\Intern\Rel Text lesen einleiten RBI\Rel Text lesen durchführen RBI\Rel Text kommentieren	
	0:45:26	1309-1319	OT: Was gehört dem Teufel? (TNm2)	RBI\Rel Text besprechen ROI\Intern\Stoff strukturieren	
	0:46:44	1319-1353	OT: Jesu Programm coram diabolo (Dw1)		
	0:46:44	1319-1332	„Jesu Programm“ coram diabolo (Dw1)	RBI\Rel Text besprechen RBI\Rel Text kommentieren	
	0:47:51	1332-1341	Wert der „Programmgeschichte“ (Dw1)		
	0:48:51	1341-1353	Die Aktualität der Geschichte (Dw1)	ROI\Intern\Stoff strukturieren	
	0:49:56	1355-1434	GT: Beenden des Unterrichts (Dw2, TNm3, Dw1)		
	0:49:56	1355-1374	OT: Das vibrierende Handy (Dw2, TNm3)	NRI\Kompensat. Interaktion\Disziplin	
	0:50:18	1376-1383	OT: Zeit & Programmtexte Jesu (Dw1)	ROI\Intern\Stoff strukturieren	
	0:51:02	1383-1414	OT: Kirchenübernachtung (TNm2, Dw1)	ROI\Extern\Kirchen übernachtung ROI\Intern\Stoff strukturieren ROI\Extern\Kirchen übernachtung	
	0:51:28	1414-1434	OT: Unterrichtsende organisieren (Dw1)	NRI\U-Organisat. Interaktion\Aufhören ROI\Extern\Kirchen übernachtung NRI\U-Organisat. Interaktion\Aufhören	

Tabelle 3: Unterrichtsverlauf 1U20060124

4.1.3.2 Didaktische Rhythmisierungsstrategien

In *makrotaktischer Perspektive*, d. h. überblickt man den Stundenverlauf und seine Konstruktion als katechetischen Sozialzeitraum als Ganzes, indem man ihn auf zunächst *explizite temporale Markierungs- und Strukturierungsakte* hin untersucht, lassen sich eine *zweckrational ausgerichtete Besonderung und Kontextualisierung der unterrichtlichen Zeit* beobachten, denen eine *lineare, teleologische Rhythmisierung* in *meso-* und *mikrotaktischer Hinsicht* korrespondiert; *indirekte Temporalakte*, wie sie sich in performativen Sprach- oder Territorialakten ereignen, wenn sie einen neuen handlungslogischen Rahmen schalten bzw. den bisherigen transformieren, ergänzen das Bild. Die dabei zum Tragen kommenden *internen* wie *externen Taktungsreferenzen* werden fallspezifisch gesondert zu reflektieren sein, so dass zuerst die Qualität der didaktischen Zeit im Gesamtverlauf dargestellt sein soll.

Mit der *Etablierung des Sozialraums* durch Dw1 geht eine ausdrücklich *temporale Besonderung* einher, auf die bereits hingewiesen wurde (s. o.): Dem Blick zur Uhr folgt eingangs das Klopfen als akustisches Eröffnungssignal, die verbale Rahmenschaltung setzt sich als deklarative und darin deiktische Zeitansage fort: „*Wir fangen jetzt an*“ (Z. 172, vgl. Z. 190). Damit wird Gegenwart einerseits von umgebender Zeit abgegrenzt, andererseits durch Gebrauch des Verlaufsverbs in der 1. Person Plural ein Prozess in Gang gesetzt, dessen konkrete Bestimmung zunächst offen bleibt. Soviel ist allerdings klar: die Sozialität wird in ein *besonderes Tempus* situiert, das sie folgend *kollektiv* metrisch zu gestalten hat. Die unmittelbar anschließenden Handlungen des Handy-Ausschaltens und der weiteren Etablierung des Sozialraums verifizieren den sozialen Vollzug der zeitlichen Rahmenschaltung: der Prozess

kommt ins Laufen, eine zeitliche „Anfangsklammer“ (GOFFMAN 1980, 279) ist gesetzt. Es wurde bereits auf den merkwürdigen Kontrast zwischen performativer Deutlichkeit des Strukturierungshandelns und dessen inhaltlicher Unterbestimmung hingewiesen, der sich ähnlich in der *Auflösung des Sozialraums* wiederholt (s. o.) – wobei die zeitlichen Markierungen hier durch Verbindung mit abschwächenden Modalpartikeln („vielleicht“, „schon noch gerne“, „noch ein Stückchen“) weniger kräftig sind, wie eingangs, und evtl. eine gewisse inzwischen eingetretene rhythmische Verunsicherung, zumindest eine Problematisierung, seitens Dw1 dokumentieren (Z. 1376ff.); andererseits ist einzuräumen, dass es einfacher ist, „den Einfluß eines Rahmens zu beenden, als ihn aufzubauen“ und die „Endklammer“ daher in der Regel von geringerer Deutlichkeit geprägt ist (GOFFMAN 1980, 283). In der Zusammenschau jedenfalls zeigte sich der Sozialraum damit zwischen „anfangen“ und „weitermachen“ eingereiht und einer *stofftaxonomischen Orientierung* unterstellt, dem die zwischengelagerten Akte der disziplinarischen *Kontrolle des Sozialraums* korrespondierten (s. o.). Diese Orientierung lässt sich nun unter rhythmischen Gesichtspunkten als maßgeblich für die Prozesslogik des Stundenverlaufs insgesamt erweisen und emergiert besonders in weiteren Temporalakten, die *mesotaktisch* gliedern und einzelne Sequenzen wie Hauptphasen definieren lassen sowie logisch miteinander verklammern.¹¹⁵ Exemplarisch zeigen sich Mechanismen und Struktur der Rhythmisierung seitens Dw1 im *taktungslogischen Fokussierungsakt* der Stunde, von dem sich Linien in beide Richtungen ausziehen lassen:

Überleitung (VD1U20060124KI+II01a, 0:11:55-0:14:33; TR1U20060124K, Z. 494-535)

TN und D blicken vor sich in die mittlerweile aufgeschlagenen KU-Mappen (LÜBKING 2003, 43). Die meisten leicht nach vorne gebeugt und teilweise abgestützt auf einem oder beiden Armen, sitzen sie durchgängig nah und konzentriert an den Tischen. Die Gesangbücher wurden nach einleitendem Gebrauch wieder geschlossen und zumeist zur Bibel am oberen Tischrand der Plätze zurückgelegt, lediglich TNw11 dient es noch geöffnet als Unterlage ihrer Mappe. Dw1 hat ihr Gesangbuch links beiseite geordnet; oberhalb der Mappe, die sie mit Dw2 teilt, liegt aufgeschlagen ihre Bibel bereit. In dieser Haltung verfolgen sie einen Meditationstext, den Dw1 zuvor auf die „Seligpreisungen“ bezogen hatte. Mit einer Vorleseketten bringen ihn die TN der Reihe nach, satzweise wechselnd und gelegentlich durch Dw1 arrangiert, zu Gehör. TNm4 beendet den Vortrag: „Endlich einer, der sagt, wer an mich glaubt, wird leben in Ewigkeit, und nicht, was tot ist, ist tot.“ TNm2 deutet einen Faustschlag an; zuvor hatte er mittels Meldung Handlungsbereitschaft signalisiert und verschränkt nun mit kurz grimmigem Gesichtsausdruck Richtung Dw1 die Arme, um wieder in die Mappe zu schauen, wie die übrigen TN.

Die Lesehaltung wird einen Moment lang beibehalten, währenddessen Dw1 die Mappe heranzieht und kurz zwischen der aufgeschlagenen Seite und ihren Notizen hin und her blickt. Erst als sie sich der linken Raumhälfte zuwendet und zum Sprechen ansetzt, lockern sich die Haltungen und richtet sich die allgemeine Aufmerksamkeit auf sie: „(3) Ich würde gern später noch mal die Seligpreisungen aufnehmen...“. Sie blickt wiederholt in die Mappe und nach vorne zur Gruppe; während TNm2 sich flüsternd und zeigend bei TNm3 erkundigt, ob dieser die angegebene Übung auf der Seite gemacht habe, fährt sie fort: „... ehm, aber jetzt heute möchte ich einfach mal anfangen ...“, sie schiebt die Mappe deutlich von sich weg und umgreift mit beiden Händen ihre Kaffeetasse, „... mit dem, mit dem, was wir

¹¹⁵ Der analytische Begriff der „Klammer“ besitzt in handlungsrekonstruktiver Terminologie eine abgewandelte Semantik im Vergleich zum phänomenologischen Gebrauch, etwa bei Husserl (vgl. GOFFMAN 1980, 278f.).

vom historischen Jesus als erwachsenen Menschen wissen.“ TNm2 begleitet die letzten Worte mit mehrfachem Kopfnicken.

Dw1 stellt die Tasse ab und setzt zu einem Resümee des vorangegangenen Unterrichtsstoffs an, zu dem sie sich erhebt: „Ehm, ihr hattet die Weihnachtsgeschichte gemacht und ich denke, es war auch klar, ...“. Mittlerweile steht sie, führt beide Hände in die Hosentaschen und begibt sich bedächtigen Schritts in die linke Raumhälfte, die Blicke der TN folgen ihr teilweise, andere verbleiben auf die Tische oder in den Raum gerichtet, insbesondere die TN der linken Seite drehen sich nicht oder nur angedeutet um; TNm2 versucht anfänglich gestischen Kontakt zu TNm7 aufzubauen, dessen Erwiderung jedoch von Dw2 durch einen mahnenden Blick unterbunden wird, während Dw1 referiert: „... dass in der Weihnachtsgeschichte ganz viel Legende drin ist. Also, wir hatten das ja verglichen, Matthäus und Lukas, (...) ehm, beim einen ist der Stall, beim anderen nicht. ...“ So redend und gehend, schaut sie teilweise zur Gruppe, teilweise vor sich auf den Boden, in Höhe von TNw1 kehrt sie um und behält den Blick zur Gruppe: „... Ehm, beim einen sind die Weisen, beim anderen nicht.“

Sie positioniert sich schließlich mittig hinter TNm2 und TNm3 und spricht zur Gruppe aufgestellt in souveräner, dozierender Tonlage: „Ehm, (2) der historische Jesus ist aufgetreten als erwachsener Mensch, und alles was, ehm, in diesen Kindheitsgeschichten und mit der Geburtsgeschichte, es ist wahrscheinlich sehr viel später erst entstanden, dass die Leute sich das untereinander erzählt haben. Ehm, Jesus war Ende zwanzig, als er aus Nazaret weggegangen ist und unter die Leut. Und die erst, das erste, das wir ganz definitiv, ganz sicher von ihm wissen ist, dass er sich von Johannes im Jordan hat taufen lassen. ...“ Die Hände noch immer in den Hosentaschen, schweift ihr Blick beim Reden gelegentlich zu Boden, verharrt jedoch meistens auf der Gruppe, die zuhörend aufrecht oder aufgestützt an den Tischen sitzt, lediglich Dw2 hat sich, den Arm über die Lehne, zurückgelehnt und flüstert mit TNm7, wobei die Stimmung gelöst scheint.

Sodann fordert Dw1: „... Schlagt mal bitte auf Matthäus drei, (2) Matthäus in eurer Bibel.“ Wobei sie zügig zu ihrem Platz zurückkehrt. Unterdessen nehmen die TN ihre Bibeln hervor, räumen die Ordner teilweise beiseite, belassen sie teilweise als Unterlage, und beginnen mit dem Aufschlagen. Dw1 betrachtet ihre Bibel, schlägt eine Seite zurück, um sie schließlich aufzunehmen, kurz in die Gruppe zu schauen und sich wieder nach links zu wenden, sie wiederholt: „Matthäus::, Matthäus.“ Im Gehen blättert sie in der Bibel, schaut zwischen dieser und der Gruppe umher und repetiert: „Also, Kapitel 1 hatten wir den Stammbaum, dann kam Jesu Geburt, dann kamen die drei, die Weisen aus dem Morgenland, (2) Flucht nach Ägypten, Kindermord des Herodes, Rückkehr aus Ägypten.“ Unterdessen hat sich Dw1 am Tisch zwischen TNw1 und TNm2 aufgestellt, hält die Bibel mit der rechten Hand, die linke steckt in der Hosentasche; den Blick wechselt sie zwischen Bibel und Gruppe, die weiterhin mit Blättern beschäftigt ist. TNm2 fragt TNm3: „Matthäus, wie viel?“, während TNm7 einwirft: „Ich hab's schon.“ Daraufhin wendet sich TNm3 an Dw1, die seine Nachfrage: „Welches Matthäus, bitte?“ mit: „Vorne, ziemlich vorne!“ unter Kopfnicken bescheidet. Im Gefolge kommentiert TNm2 sein Nachschlagen – mehr zu sich, dennoch vernehmbar: „Eins oder zwei? Ach nee, die zwei. Na, da war ja der Stammbaum drin.“ Dw1 verweilt für einen Moment beim Betrachten des Bibeltexts und hebt den Blick zur Gruppe, als sie zur Erläuterung des inhaltlichen Zusammenhangs ansetzt: „Also, inzwischen sind sie zurückgekehrt aus Ägypten, ne? Das hat die Andrea euch erzählt. ...“ Sie tritt zurück und geht nach rechts: „... Ehm, Herodes, der dem Kind nach dem Leben trachtet, ist tot (unv.).“ Wieder bleibt sie mittig hinter TNm2 und TNm3 zur Gruppe gewandt stehen: „Jesus wächst in Nazareth auf. Über diese Zeit wissen wir schier gar nichts. ...“ Sie wendet sich nach links zu gehen: „...Es gibt viele Legenden über, ehm, über Jesus als Kind, aber das sind alles Legenden. ...“ Erneut nimmt Dw1 am Tisch zwischen TNw1 und TNm2 Stellung: „... So, und jetzt geht's los! Kapitel 3! Also, wenn ihr jetzt guckt, diese Schnittstelle zwischen Kapitel 2 und Kapitel 3 ...“ Unterstützend schwenkt sie die Bibel und begibt sich in den Bereich hinter TNm2 und TNm3, die TN schauen meistens in ihre Bibel, während sie erklärt: „... da liegen mindestens 25 Jahre dazwischen. Jetzt ist Jesus erwachsen. Und die ganze Sache beginnt mit Johannes dem Täufer.“ Schließlich kehrt sie unterdessen an die Tischposition zwischen TNw1 und TNm2 zurück und wendet sich von dort an die Gruppe: „Es gibt viele Johannesse. Was haben wir noch an Johannes in der Bibel?“ Der folgende Diskurs behandelt die bibelkundliche Einordnung ‚Johannes des Täufers‘.

Mit dem Verlesen des Meditationstextes endet eine Sequenz, die Dw1 unter die Idee eines vorläufigen thematischen Abschlusses der „Seligpreisungen“ gestellt hat (Z. 405ff.). Gleichzeitig endet eine Verlaufsphase, die sich erst aufgrund der Überleitung als Einleitung rubrizieren lässt. Ihre eingangs behauptete Diskurshoheit (s. o.) zeigt sich als rhythmisch bestimmend: Erst als sie das Wort ergreift, verändern die TN ihre Haltung. Mit einem deutlichen

temporalen und begleitenden besitzterritorialen Strukturierungsakt, in dem sich verbale und nonverbale Elemente unterstützend verbinden, schließt sie eine handlungslogische Klammer und schaltet einen neuen didaktischen Rahmen:

Die „*Seligpreisungen*“ werden zwar nicht gänzlich abgeschlossen, allerdings auf ein „*später*“ ausgelagert und verbleiben damit in ihrer weiteren unterrichtlichen Geltung eingeklammert – zwischen momentaner Bedeutungslosigkeit und zukünftigem Rekurs (merkwürdig) oszillierend. Der adversative Gliedsatz vollzieht demgegenüber eine gegenläufige metrische und thematische Abgrenzung: Wieder erfolgt eine deklarative und in temporaladverbiale Verdopplung besonders pointierte Zeitansage; noch einmal wird eine Gegenwart „*jetzt heute*“ hervorgehoben und – zum dritten und letzten Mal (vgl. Z. 172 u. 190) – einer Prozesslogik des „*Anfangens*“ unterstellt. Gegenüber der vormalig rein initiierenden Verwendung unternimmt Dw1 diesmal jedoch eine thematische Bestimmung des Konzepts „*mit dem, was wir vom historischen Jesus wissen*“ vor. Die Vermutung liegt nah, dass erst jetzt der *eigentliche* Anfang gesetzt ist und es stellt sich die Frage nach der katechetischen Funktion des Vorausgehenden und seiner logischen Verknüpfung im Gesamtarrangement.

Bisher (s. Tab. 3) füllte sich die unterrichtliche Klammer zunächst durch organisatorische Interaktionssequenzen: intern ging es um die personale Markierung der Sozialität, die kollektive Ausrichtung auf die pädagogische Situation und die Kompensation der Verspätung; mit externem Bezug waren zuvor noch Aufgaben in der „*Kinderkirche*“ und beim „*Kirchendienst*“ zu organisieren. Daran anschließend und im Übergang vom kompensatorischen Handeln wurden religionsbezogene Formen in die Sozialität eingespielt: ein Lied aus dem evangelischen Gesangbuch („229“), ein biblischer Text („*die Seligpreisungen*“), abgedruckt unter der „*Nummer 759*“ in demselben Buch, und die „*Seite 43*“ aus dem „*Hefter*“, deren zu lesende Texte auf die vorgetragenen Seligpreisungen bezogen wurden. Die *taktische Logik*, die sich dabei entlang der jeweils sequenzeinleitenden Propositionen (also über die taktische Mechanik) durch Dw1 aufbaut, scheint die nach außen abgesonderte Zeit des Unterrichts nun intern in einem permanenten Ereignisfluss zu halten, ohne den Ereignissen selber eine andere – z.B. sozial- oder religionsfunktionale – inhaltliche Qualität beizulegen, außer kollektiv durchzuführende Interakte im angestoßenen Prozess zu sein. Mechanisch steuert Dw1 den Rhythmus durch explizite deiktische Zeitansagen (Z. 196: „*Jetzt hört auf*“ (Direktivum). Z. 204: „*Hallo! Jetzt rede ich*“ (Deklaration). Z. 277: „*Ich möchte gerne das Lied mit euch jetzt noch über die ...*“ (Direktivum durch Präferenzhinweis). Z. 340: „*Ihr habt jetzt Pause*“ (Deklaration)), durch präferenzbasierte Weisungen (Z. 190: „*Ich möchte gern, eh, mit euch anfangen.*“ Z. 305: „*So, ich möchte gerne, dass ihr aufschlägt: 229 im Gesangbuch.*“ Z. 341: „*Ich möchte gern das Lied mich euch singen.*“) oder direkte Weisungen (Befolgungsäußerungen) (Z. 361: „*Ich bitte*

euch aufzuschlagen die Nummer 759, 759.“ Z. 374: „Eh, André fängst du an? ((deutet auf die TN links)) Ihr geht so rum, ne?“). Intentionale qualitative Zuschreibungen an die eröffneten Handlungssequenzen, die darüber hinausgehen, finden sich im sprachlichen Umfeld der Temporalakte bis zur „Überleitung“ kaum und nur untergeordnet: Immerhin wird die Organisation der externen religiösen Praxis mit einem Dank eingeleitet, der sich jedoch in einen rein personal-organisatorischen Diskurs fortsetzt (Z. 204ff.). Im Umfeld des Singens thematisiert Dw1 andeutungsweise die Präferenz (Z. 319) und anschließend Kompetenz (Z. 336ff.) der TN. Letztere wird ebenfalls beim Einleiten des Lesens aus dem Gesangbuch referenziert (Z. 361). Der Gebrauch der Hefter wird zudem mit der Präferenz des Abschließens der Seligpreisungen verbunden (Z. 405ff.) und leitet damit schon das Phasenende ein. Es bleibt insgesamt jedoch bei den kurzen Bemerkungen, die zuvor keine größere diskurs- und handlungslogische Rolle spielen. Das ändert sich erst jetzt durch die thematische Belegung des Anfangens und dessen nachfolgender Elaboration bzw. Explikation. So zeichnet sich bisher das Bild eines linear und teleologisch verlaufenden Arbeitsprozesses ab, ohne dass das Telos genauere Kontur bekäme; vermutlich erschließt es sich über thematische Rahmenschaltung. Die Klammer zum Bisherigen ist jedenfalls geschlossen, es bleibt der Eindruck einer zwar gewissen Prozessdauer durch serielle Schaltung von Interakten durch Eröffnung und Schließung sozialer Handlungssequenzen, ohne dass jedoch eine herausgehobene, über das Organisieren und geordnete Durchführen hinausgehende, mit Bedeutung belegte Dauer einzelner Sequenzen zu erkennen wäre, im Sinne einer mesotaktischen „durée“ (LÉVI-STRAUSS), die Sinnzuschreibungen und -entnahmen ermöglichen würde (vgl. GIDDENS 1988, 88ff.).

Stellt die Beobachtung das wiederkehrende, übliche Eingangsritual der Sozialität dar, wird über dessen langfristige katechetische Wirkung nachzudenken sein. Bezogen auf den Stundenverlauf, scheint es sich bei der Einleitung um noch uneigentliche katechetische Zeit zu handeln, zumindest wird sie von Präliminarien belegt inszeniert, die auf die mit der Überleitung eröffnete Phase hinzulaufen scheinen, ohne einen des Verweilens lohnenden Eigenwert zu besitzen. Es scheint sich nicht um eine anfängliche Zeit zu handeln, die intentional in den Gesamtprozess der Stunde einführt und die Sozialität als katechetische didaktisch orientiert, denn diese Lesart wäre ja eingeklammert durch die triadische Deklaration mittels des Verlaufsverbs ‚anfangen‘ ebenso möglich. Vielmehr handelt es sich m. E. um eine dem eigentlichen Beginn vorgelagerte Zeit. Dass zumindest ein Bruch, nicht nur eine gleitende Transformation der Situation zu konzedieren ist, dem könnte der Einsatz der Modalpartikel „einfach mal“ durch Dw1 Rechnung tragen, denn der thematische Einsatz ist in der bisherigen Verlaufslogik inhaltlich erwartbar so nicht angelegt.

Die anhand der Einleitung vorgestellte Mechanik der Temporalakte und die darin aufgebaute Logik durchziehen auch den weiteren Verlauf der Stunde und emergieren an verschiedenen Punkten, wobei sie sich noch deutlicher mit weiteren Rhythmisierungsinstrumenten verbinden, auf die folgend einzugehen ist. Zuvor sei jedoch ein Gliederungselement herausgestellt, dass neben der stofftaxonomischen Orientierung als interne Taktungsreferenz wiederholt zum Einsatz kommt: Es ist die schon erwähnte *Herstellung von Handlungslogik* durch *präferenzbasierte Weisungen* seitens Dw1: Auch die Eröffnungsklammer der neuen Phase in der *Überleitung* setzt Dw1 auf diese Weise: „*Ich würde gern später ...*“ und: „*aber jetzt heute möchte ich einfach mal ...*“. Darin mag sich ein gewisser Lehrer- bzw. Pastoraljargon widerspiegeln, der durch Bezug auf die Subjektivität der Autoritätsperson (Ich-Botschaft) vermeintlich weniger „autoritär“ daherzukommen meint. Andererseits steht die temporaltaktische Bedeutung dieses Elements im Stundenverlauf in gewissem Gegensatz zu kollektiv formulierten Handlungsappellen wie im ersten Interakt (Z. 172; vgl. 709), so dass der öffentliche Diskurs damit ein Unterlaufen möglicher gemeinsamer Interessen durch Präferenzen von Dw1 perpetuiert und das beschriebene Rollenmodell darin auch taktungslogisch zum Ausdruck kommt. Insgesamt lassen sich jedenfalls den kollektiven Rhythmus bestimmende aktive und explizite Temporalakte der TN, bis auf partiell bedeutsame und noch zu nennende Ausnahmen sowie den Disziplinmaßnahmen auf sich ziehenden Handlungen, nicht feststellen; im Großen und Ganzen vollziehen und etablieren sie die Rhythmik, die Dw1 vorgibt – insofern verifizieren sie sie über weite Strecken im Modus der Übernahme. In diesem Zusammenhang lässt sich auch die Geste des Kopfnickens durch TNm2 parallel zur thematischen Eröffnung durch Dw1 interpretieren: Natürlich ist nicht auszuschließen, dass es sich um einen parodierenden und selbstpräsentativen Akt handelt, aber selbst in dieser Brechung, wäre er als Strategie der Einpassung in die Situation zu lesen und nicht als bedeutsam werdender opponierender Akt.

4.1.3.3 Bewegung und Medien als interne Taktungsreferenzen

Parallel zur Elaboration des Unterrichtsthemas erhebt sich Dw1 und definiert über nachfolgende Bewegungen einen Raumabschnitt als ihr primäres Handlungsareal. Damit setzt ein Strukturierungshandeln ein, das ich konzeptionell als *kinetische Rhythmisierung ihres Handlungsrahmens* beschreiben möchte, das natürlich die gesamte Sozialität affiziert. Im Rahmen der Rekonstruktion des raum- und rollenstrategischen Handelns wurde darauf unter topographischen Gesichtspunkten bereits eingegangen. Hier interessiert die rhythmische Logik, die darin zum Ausdruck kommt. Der Einsatz expliziter Temporalakte nämlich nimmt im fortge-

setzten Stundenverlauf ab, dafür erhält er seine taktungslogische Struktur primär über die Orientierung an der Beschäftigung mit dem Medium und einer eben daran angeschlossenen kinetischen und teilweise auch gestischen Unterstützung der Beiträge von Dw1, die ihre Performance und die damit gesetzte Unterrichtslogik coram publico prägen.

Von einer rhythmisierenden Funktion ihres kinetischen Verhaltens zu reden, ist angemessen, weil Raumposition und Bewegungszustand von Dw1 im Folgenden in kurz getaketen Abständen permanentem Wechsel unterworfen sind. Die *Überleitungsszene* und auch das der Analyse vorangestellte Transkript-Zitat veranschaulichen das eindrucksvoll. Bevor dem nachzugehen ist, sei der initiatorische Akt des Aufstehens und der Raumnahme, wie er oben beschrieben ist, als erneuter *exponiert inszenierter Auftritt* von Dw1 vor dem Ensemble hervogestrichen, in dem sich die Setzung einer neuen sozialräumlichen und zeitlichen Klammer miteinander verbinden: Die (wiederholte) Besonderung der Zeit vollzieht sich als (neue) Besonderung des Ortes wie der Rolle und umgekehrt. Ähnlich des gestalteten Auftritts eines Darstellers im Theater, der oftmals mit der Ablendung anderer Handlungsstränge und Personen einhergeht, begibt sich Dw1 damit in den handlungslogischen Fokus der Stunde und kann nunmehr von dort den Takt bestimmen, während die Handlungsvalenz der übrigen Glieder des Ensembles soziotopographisch abgeblendet wird, sie damit als Statisten oder Zuschauer agieren. Jedenfalls ist damit ein deutliches „konventionelle[s] Grenzzeichen“ (GOFFMAN 1980, 278; vgl. 160) gesetzt, das den Eindruck des nunmehrigen Einsetzens der eigentlich katechetischen Inszenierung stützt.

Was im weiteren Verlauf an beobachtbaren expliziten Gliederungsakten und Taktungsreferenzen, im Sinne erkennbarer und veröffentlichter Zuschreibungen an einzelne Handlungssequenzen, fehlt, kompensiert zu einem Gutteil das Bewegungsmuster von Dw1, das freilich in Verbindung mit den offiziellen Diskursthemen betrachtet werden muss. Ein nur aufwendig herzustellendes Bewegungsprofil, das Raum, Zeit und weitere didaktische Parameter in dreidimensionaler Zusammenstellung abbildet, ließ sich im Rahmen dieser Studie nicht realisieren.¹¹⁶ Ein Eindruck vermittelt sich allerdings über die weiter unten abgebildete Interaktionsdramaturgie (Abb. 4) in Verbindung mit der nachfolgend zusammengestellten Tabelle und der Raumskizze (Abb. 3).

¹¹⁶ Denkbar wäre hier eine Anlehnung an die zeitgeographischen Arbeiten von Törsten Hägerstrand (s. GIDDENS 1988, 161ff.; Löw 2007, 38ff.).

Problem / Position	Stoff strukturieren	Rel Text lesen einleiten	Rel Text lesen durchführen	Rel Text kommentieren	Rel Text besprechen
sitzen	1	1	1	1	
rf			1	2	5
mr		2	1	12	5
m	2	4		4	5
ml	6	15	9	25	8
gehen	2	11	4	32	17

Tabelle 4: Kinetische Rhythmisierung

Dokumentiert sind die Überschneidungshäufigkeiten eines Ausschnitts zweier Codegruppen in MAXQDA. Unter der Rubrik „Problem“ verzeichnen die Spalten ausgewählte, hier relevante Modi der Problembearbeitung. Die Zeilen markieren die „Position“ (vgl. Abb. 3). Zahlenwerte geben Codierungshäufigkeiten an und sagen nichts über Sequenzlängen aus! Ruhende Positionen sind fett gesetzt, Bedeutungsunterschiede durch Typengröße herausgestellt. Abkürzungen:

rf = rechts vorn (zw. TNm6 u. Dw1)
 mr = Mitte rechts (hinter TNm 5)
 m = Mitte (hinter TNm2 u. TNm3)
 ml = Mitte links (zw. TNw1 u. TNm2)

Deutlich wird: Dw1 bewegt sich häufig. Auffällig ist sodann die enge Korrelation des handlungslogischen Problems ‚Rel(igiösen) Text lesen durchführen‘ mit stehender Position und speziell der Platzierung zwischen TNw1 und TNm2 (ml). Geht es im Fortgang insgesamt um Bibellektüre, ist damit ein Bereich abgrenzbar, den Dw1 bei der *Einspielung* biblischer Texte bevorzugt einnimmt. Durch rekursive Rückkehr an diesen Ort setzt sie optisch rhythmische Signale, wenn dies zumeist mit dem Vortrag eines neuen Abschnitts einhergeht. Das ist insofern bedeutsam, als dass anderweitige Taktungsreferenzen und Klammern zwischen einzelnen Episoden des unterrichtlichen Hauptteils wenig deutlich werden, insbesondere, wenn kommentierende oder interaktive Diskurse angeschlossen sind. Ansonsten spielt sich die Bearbeitung anderer handlungslogischer Grundprobleme primär auf und zwischen dieser Position und Akten des Gehens ab, die übrigen Raumpositionen sind meistens mit kürzerer Verweildauer belegt: ml und mr markieren dabei die Eckpunkte des zentralen Bühnenbereichs (Theater: ‚Center Stage‘), auf dem sich Dw1 zwischen ihnen bewegt. Zumeist werden die gelesenen Abschnitte im Gehen oder von ml ausgehend kommentiert und neue Absätze oder Themen ebenso eingeleitet. Es wurde schon drauf hingewiesen, dass, was hier als ‚kommentieren‘, ‚einleiten‘ ebenso wie ‚besprechen‘, ‚strukturieren‘ codiert wird, performativ in wechselnden Präsentations- und Redemodi von Dw1 eingebracht werden kann und ihr Handlungsareal je nachdem als *Kathedr*, *Kanzel* und *Bühne* in den Blick nehmen lässt (s. o.). In der Überleitungsszene wird es zum Katheder, dies, und z. T. auch Kanzel, ist es im vorangestellten Transkript-Zitat. Deutlicher wird die Kanzel in Passagen, die einen eher seelsorglichen bzw. auf persönliche Übertragung zielenden Ton anstimmen (Z. 1092ff., Z. 1141ff., Z. 1302ff.). Die Bühne betritt Dw1 z. T. in kommentierenden Passagen, in denen sie das Gelesene anschaulich und vielfach gestisch und durch Stimmmodulation unterstützt noch einmal nacherzählt (Z.

621ff., 656ff., 986ff., 1011ff.) – besonders eindrücklich im Kontext des Themas ‚Adoption‘ (Z. 1066ff.). Eine besondere Korrelation zwischen Raumpositionen und Darstellung ist dabei nicht ersichtlich, was jedoch dafür sprechen kann, dass Übergänge hier auch intentional als fließend konfiguriert sind und das eben darin die sich überlagernde Bandbreite und Qualität katechetischen Handelns von Dw1 zum Ausdruck kommt – zumindest ergeben sich dadurch kinetisch getaktete Episoden im „Geschehensfluss“ des Hauptteils.

Es wird ersichtlich, dass Dw1 ihre Performance an die Behandlung des biblischen Texts anlehnt. Dadurch (kinetisch, gestisch und verbal) in seiner rhythmisierenden Bedeutung verstärkt, erweist er sich (bei Betrachtung auf die Einleitungsphase folgender temporaler Gliederungsakte) als der eigentliche Taktgeber der unterrichtlichen Darbietung, mithin als ihr *Leitmedium*. Rückblickend lässt sich die Verlaufslogik der Einleitung ab der Vorbereitung des Gesangakts ebenfalls als medial induziert bestimmen, denn die erkennbaren Rahmenschaltungen verbinden die Behandlung des Stoffs mit dem Gebrauch von Gesangbuch und Hefter. Der *unterrichtliche Stil einer medial referenzierten Taktung* gewinnt im vorliegenden Fall seine Qualität jedoch erst über die Einführung und den Gebrauch der Bibel – und damit auch im Unterschied zum vorauslaufenden Medieneinsatz: Der exponierte Auftritt über den sich zunächst die soziotopographische Modulation der Raum- und Rollenanordnung ergibt, dient zugleich der ausführlichen thematischen Einführung, über die sich das Medium in impliziten Bezügen andeutet, und gipfelt in der Aufforderung zu seinem Gebrauch. In den *Mittelpunkt* des neu formierten Sozialraums ist damit „*Matthäus drei, (2) Matthäus in eurer Bibel*“ platziert. In einem weiteren (besitz-)territorialen Akt, bei dem sie ihre Bibel holt und im Gehen den textlichen Zusammenhang haptisch und verbal referiert, *präsentiert* Dw1 das Medium vor der Gruppe, während die TN entsprechend ihre territorialen Nahbereiche organisieren. Es wäre müßig über kausale, intentionale Zusammenhänge zwischen Raumformation und Bibelführung zu spekulieren, weil der Beobachtung entzogen, dramaturgisch könnte sich jedoch in dieser Korrelation, zumal in ihrer temporalen Ausdehnung über den Stundenverlauf, ein gottesdienstliches Muster reinszenieren, bei der sich die Liturgin etwa zur lectio oder Predigt erhebt und mit oder aus der „Heiligen Schrift“ zur Gemeinde agiert – und diese weitgehend „empfangend“, beobachtend sitzen bleibt. Jedenfalls erfolgt eine mehrdimensionale und deutliche Besonderung des Leitmediums, sowie dessen weiterer Gebrauch die Sozialität formiert und darin katechetisch besondert.

Die Taktung erfolgt jetzt weitgehend (mechanisch wie logisch) im Verbund mit der Aufgabe und Reflexion der Textlektüre. Wo sich bisher schon bekannte explizite und implizite Gliederungsmechanismen fortsetzen – Direktiva, Deklarationen, Präferenzhinweise, Weisungen – weist das semantische Umfeld zumeist entsprechende Zuschreibungen auf: „*Schlagt*

mal bitte auf“ (Z. 508), „So, und jetzt geht's los! Kapitel 3!“ (Z. 531), „Ich möchte jetzt diese Geschichte mit euch lesen“ (Z. 589), „Les mal weiter“ (Z. 614 „Ratet mal, warum [die sich taufen lassen]“ (Z. 736 „Erster Versuch! Drei Versuche, der Teufel hat drei Versuche, das war der erste. Der zweite? Liest du mal weiter, Jenny?“ (Z. 1260, vgl. 1289). Untersucht man dabei die Schaltung expliziter Zeitklammern, also unter Verwendung deiktischer wie verlaufsanzeigender Sprachsymbole, und ihren Kontext, findet sich die unterstellte stofftaxonomische Konzentration fortgesetzt: „Les mal weiter“ (Z. 614), „Meinst wir schaffen's noch ein bisschen“ (Z. 709), „Eh (2) darf ich dann weitermachen, wenn es beliebt?“ (Z. 982), „Ehm, vielleicht liest mal einer jetzt [...]“ (Z. 989), „Ich würde gerne noch [...] die Programmgeschichte dann machen“ (Z. 1086), „Das würde ich gerne noch mit euch lesen“ (Z. 1118). Andererseits wird hier auch ersichtlich, was ebenfalls schon bemerkt wurde, dass ihr Perpetuieren, im Vergleich zur anfänglich starken Etablierung innerhalb der Rahmenschaltungen (vgl. die Szenen „Eröffnung“ und „Überleitung“), durch restriktiv codierte Satzglieder in Richtung auf das Ende der Stunde schwächer ausfällt (vgl. Szene „Auflösung“).

Die taktungslogische Funktion des biblischen Textes lässt sich zudem im Rahmen einer *Analyse der Redegattungen* (s. zur Gattungsanalyse: KNOBLAUCH/SCHNETTLER 2010; KNOBLAUCH/LUCKMANN 2013) nachvollziehen, die Dw1 einbringt und zumeist auch realisiert – die Diskursorganisation lässt nur wenige dialogisch konstruierte Phasen erkennen, sondern funktioniert zumeist als Serienschaltung monologischer bzw. stark gelenkter Beiträge. Bis zur Überleitungsszene dominiert der appellative Typus einer *strukturierenden Rede*, die die Sozialität etabliert und handlungslogisch organisiert. Mit der Verlagerung des „Brennpunkt[s] der Aufmerksamkeit“ (GOFFMAN 2004, 99) auf die Bibel durch Dw1 setzt der zweite Typus einer *mitteilend-belehrenden Rede* ein, die zuvor schon im Kontext der Behandlung der Seligpreisungen anklang, jetzt und im Folgenden allerdings breit inszeniert wird. Nachdem sie zum Aufschlagen der Bibeln aufgefordert, ihre eigene organisiert und wieder zur Ausgangsposition ml (der Lektüreposition) zurückgefunden hat, vollzieht Dw1 einen sprachlichen Tempuswechsel – sie schaltet ins Präsens, nachdem sie zuvor in Vergangenheitsformen referiert hatte – und führt mit ihrer, hier zugegeben kurzen Nacherzählung den 3. Typus einer *darstellend-narrativen Rede* ein,¹¹⁷ die im weiteren Verlauf noch deutlichere Konturen erhalten wird. Beobachten lässt sich jedoch schon hier, die *Parallelisierung von Unterrichtsrhythmus und erzählter Geschichte des biblischen Textes im narrativen Modus* durch Dw1: „So, und jetzt geht's los! Kapitel 3! [...] Jetzt ist Jesus erwachsen. Und die ganze Sache beginnt mit Johan-

¹¹⁷ Theologen dürfen sich begrifflich an Schleiermacher erinnert fühlen, jedoch ist darauf zu verweisen, dass diese Begriffe auch in analytischen Sprach- und Kommunikationstheorien Verwendung finden.

nes dem Täufer.“ Die angekündigte „Sache“ oszilliert damit zwischen Unterrichtsthema und -struktur, Aufbau des biblischen Textes und dessen narrativem Gehalt. Die belehrenden, mitteilenden Redeformen und die narrativen, darstellenden dominieren den weiteren Unterrichtsverlauf neben dem Verlesen des Textes und tragen damit zu dessen Rhythmisierung auf mikrotaktischer Ebene bei.¹¹⁸ Durch den inhaltlichen Bezug beider Formen entwickelt diese sich als medial induziert, denn auch die kognitiv-reflexiv belehrenden Passagen lassen den biblisch-historischen Kontext kaum hinter sich. Insbesondere aber über die Verbindung der Tempi von Unterricht und Text, im semantischen Zusammenhang der narrativen Passagen, erklärt sich die weitere Taktungslogik und wird verständlich, dass sonstige Einschnitte kaum deutlich kenntlich sind. Immerhin, so ist zu konzedieren, realisiert sich das Durchschreiten nachfolgender unterrichtlicher Episoden auch als Durchschreiten des biblischen Textes und seines historischen Zusammenhangs (vgl. z.B. Z. 610ff., 1066ff.). Zu ergänzen wären noch *homiletische* (z.B. Z. 1092ff., 1327ff.) und *stoffstrukturierende* (z.B. Z. 1099ff., 1259f.) Redeabschnitte, so dass sich das Bild im Verein mit den als kinetische (und gestische) Rhythmisierung beschriebenen Strategien abrundet.

Überblickt man die Einteilung der Stunde nach den formalen Modi der Problembearbeitung (siehe Gliederung), so fällt ebenfalls ein rhythmisches Muster auf: es ist der Dreischritt von ‚einleiten‘, ‚durchführen‘, ‚kommentieren‘ auf mikro- und mesotaktischer Ebene; dieser wird z. T. ergänzt oder variiert durch weitere Modi.¹¹⁹ Die sich abzeichnende Struktur ist bedeutsam für die didaktische Rückfrage nach dem Verhältnis und den Übergängen von performativen Präsentationen und Einspielungen der Unterrichtsgegenstände zu den Diskurs- und Interaktionsmodi, die ihre kognitiv-reflexive Aufbereitung und Aneignung erlauben, und umgekehrt. Im vorliegenden Fall leistet die kognitiv-reflexive Aufbereitung vor allem Dw1, wie etwa in der Überleitungsszene deutlich wird. Die operationslogischen Schritte des Einleitens, Kommentierens und Strukturierens von Stoff und Material vollzieht auf der verbalakustischen Ebene im Wesentlichen sie durch die beschriebenen rhythmisierenden Rede- und Präsentationsmodi – lediglich in der Einleitungs- und Schlussphase beteiligen sich einzelne TN im öffentlichen Diskurs daran. Dass dabei im wesentlichen (fach-)wissen- und kompetenzorientierte Zuschreibungen erfolgen, wird noch zu erörtern sein; unter zeitökonomischen Gesichtspunkten ist hier zunächst interessant und festzuhalten, dass in meso- und makrotaktischer Sicht, bis auf die mit ‚besprechen‘ codierten Sequenzen, wie die Besprechung der Was-

¹¹⁸ Hinzuweisen ist darauf, dass sie nicht über die sequenzgliedernde Codierung nach dem Modus der Problembearbeitung (vgl. Unterrichtsverlauf) abgebildet, sondern darin integrierte Elemente sind.

¹¹⁹ Da diese Codierung nicht taktungsmechanischen, sondern operationslogischen Gesichtspunkten folgt, kann sie auf beiden Ebenen zu identifizieren sein.

sersymbolik (Z. 780ff.) oder der Teufelssymbolik (Z. 1152ff.), kaum (und hier auch eher andeutungsweise) kollektiv konstruierte reflexive Interaktionsphasen sowie ein im Stundenrhythmus als Phasenverlauf sich aufbauender und vermittelnder logischer Erschließungsmodus mit inszenierten Überschriften von Einspielung und Aufbereitung zu identifizieren sind – damit ist freilich keine didaktische Normvorstellung vorgeschrieben, sondern lediglich analytisch angelegt. Der biblische Text wird in diesem Fall in erster Linie als *lectio continua* durch die TN *verlesen*, seine Themen und Übergänge geben die zwischen den Leseakten unterrichtlich aufgenommen vor, deren Thematisierung und Reflexion zumeist Dw1 leistet oder dirigiert. Diese Grundorientierung bestätigen die TN selbst in besprechenden Passagen, insofern sich die kurzen Rückfragen und Beiträge auf zumeist textinduzierte Themen und Stichworte beziehen. Wo sie, wie etwa bei der Frage nach dem Gewissen im Verbund mit der Teufelssymbolik, eine Deutungs- und Orientierungsebene ansteuern, verlagern sie sich schnell wieder auf die Wissensdimension, wie das Eingangszitat anschaulich vorführt.

4.1.3.4 Praxis und Curriculum als externe Taktungsreferenzen

Verschiedentlich wurde deutlich, dass und wie der Unterricht als „Eigenzeit“ dem umgebenden Geschehensfluss abgesondert wurde. Gleichzeitig zeigt er sich über diverse Markierungen diesem in bestimmten Relationen zu- und eingeordnet und bekommt seine metrische Qualität auch über dabei eingebrachte externe Taktungsreferenzen zugeschrieben.

Eine Linie, die aus der bisherigen Fallinterpretation leicht erhellt, ist die *Zuordnung der besondern katechetischen Zeit in den größeren Zusammenhang einer insgesamt curricular bestimmten Zeitspanne*: Die Szene „Überleitung“ eröffnet ein *mittels religiösem Traditionsbestand* – den „*Seligpreisungen*“ – bestimmtes thematisches Futurum und schließt mit der durch Dw1 vorgenommenen Repetition an ein ebenso eingeführtes didaktisches Prä an. Dieser Stil externer Anschlusschaltung baut sich über weitere Temporalakte auf, die im Zusammenhang derjenigen Sequenzen emergieren, die den Lehr-Lern-Stoff in seinem aktuellen Gebrauch orientieren und im Modell des Stundenverlaufs mit der handlungsformalen Codierung ‚Rel Stoff strukturieren‘ belegt wurden (vgl. Z. 497-508, 1085-1087, 1315-1319, 1349-1353). Lässt sich dabei besonders gegen Ende der Stunde (Z. 1327-1353) und bei der Auflösung der sozialen Situation (Z. 1376ff.) auch ein gewisser religionspädagogischer Impetus erahnen, der die Kenntnis, das Wissen des religiösen Traditionsbestands zu legitimieren scheint, wird dieser jedoch kaum anders als eben über eine curriculare Belegung greifbar: So drückt Dw1 zwar zunächst den Wunsch aus, „*nächstes Mal [...] nen Film [zu] zeigen, über, über Satanskulte [...], wo junge Leute wirklich, wirklich kaputt gemacht werden. An Leib und Seele, richtig*

ernsthaft kaputt vom Teufel“, sodann die Präferenz „*noch ein Stückchen weiter[zu]machen*“, was sie mit der „*programmatisch[en]*“ Bedeutung einer bestimmten Textgruppe „*für Jesus*“ elaboriert, über die man „*alle anderen Geschichten eigentlich schon begriffen*“ hat. Eine bildungstheoretische, katechetische Funktion des weiteren unterrichtlichen Zusammenhangs lässt sich so immerhin andeutungsweise extrahieren, insofern dieses ‚Begrreifen‘ für Dw1 mit offensichtlich hohem existentiellen Nutzen belegt ist, darüber hinaus bleibt er in Richtung einer sonstigen taktungslogischen Konkretion und etwaiger Synchronisationsmöglichkeiten von Lebenswelterfahrung und Glaubensüberlieferung jedoch nur vage bestimmt – wobei einschränkend festzuhalten ist, dass die Interpretation dieser Stunde den Bezugspunkt darstellt, aber in eben diesem Rahmen ist es das Bild, das gezeichnet wird. Hinzu kommt die Beobachtung, dass Dw1 die katechetische Zeit als knapp darstellt: das betrifft den externen Zusammenhang (Z. 1349ff., 1376ff., 1406f.) und schlägt sich auf die interne Taktung nieder (Z. 709ff., 1085ff.). Die *Verknappung der Zeit* verhält sich jedoch zum Pensum und stützt die Unterstellung curricularer Grundorientierung (Z. 497ff., 1376ff.). Wird dieses Bild über längere Perioden perpetuiert, ist die Anschlussfrage zu stellen, ob und wie sich in der katechetischen Zeit Erfahrungen einer religionspädagogisch valenten *durée* einstellen können, die den TN erlauben, sie als Eigenzeit zu erleben und zu gestalten.

Schaut man genauer hin, zeigen sich im Stundenverlauf allerdings durchaus Markierungsansätze zu einer *Synchronisation von Lebenswelt und Unterrichtszeit*. Explizit werden solche vorgenommen durch die *Einordnung der Sozialität in liturgische Kontexte* zu Unterrichtsbeginn (Z. 204-275). Ist auch eine qualitative verbale Zuschreibung über die Notwendigkeit der personalen Besetzung der zu verteilenden Dienste hinaus nicht erkennbar, fällt doch auf, dass sich diese Sequenz durch starke TN-Beteiligung auszeichnet und sie die Planung mit eigenen Zeitstrukturen synchronisieren sowie sozial bedeutsame Zuschreibungen vornehmen. Neben dem curricularen Kontext wird damit eine Einbettung der katechetischen Zeit in religiöse Praxiszusammenhänge sichtbar, die für die TN offensichtliche Plausibilität besitzen – wenn sie auch eigenen Intentionen zugeordnet werden, was jedoch nicht widersprüchlich sein muss. Daneben nimmt Dw1 in ihren Kommentierungen durch präsentisch formulierte Deklarationen, die z. T. apodiktischen Anklang haben, oder durch eine affektive Ebene ansprechende Direktiva („*stellt euch vor*“, Z. 1087) so etwas wie eine *Parallelisierung von Unterrichtsinhalten mit einer praxis pietatis* (im weitesten Sinne) vor: Der kirchliche Glaube und auch eine mögliche existentielle Dimension der gelesenen Texte werden zumindest als Gegenwartshorizont im Hintergrund erkennbar.

Wie schon bemerkt, sind temporale Gliederungsakte auf TN-Seite so gut wie gar nicht zu verzeichnen, sofern man nicht die in dieser Hinsicht implizite Gliederungsfunktion ihrer

territorialen Strategien einrechnet. Eine Ausnahme besteht jedoch im Kontext der Unterrichtseröffnung und der anschließenden Organisation externer religiöser Praxis sowie der Auflösung der sozialen Situation. Zum einen wird der Anschluss an den schulischen Kontext vollzogen, zum anderen wird, wie eben gesagt, eine Synchronisation mit subjektiv und sozial relevanten Zeitrastern vollzogen. Das zeigt sich deutlich in den letzten Interakten der Stunde: Während Dw1 die „Kirchenüberachtung“ eher nebenbei im Kontext ihrer stofftaxonomischen Erwägungen anspricht, haken TNm2 und TNm3 genau da ein und geben ihr einen Raum, der sich freilich nicht näher fassen lässt – es könnte aber das soziale Ereignis als solches sein, dem sie eine rhythmische Relevanz einräumen. Jedenfalls lässt sich – über die zugegeben wenigen Einträge – die katechetische Zeit aus TN-Sicht als *soziale Zeit* vermuten. Dem entspreche das Expressivum von TNm3: „*Wir genießen doch die Gemeinschaft*“ (Z. 1033). Wie auch immer geartete soziale Praxis – als externe Taktungsreferenz – scheint hier die Brückenfunktion zu belegen, in der sich Zeitstrukturierungen seitens der TN und Dw am ehesten begegnen.

4.1.4 Symbole und Traditionen

4.1.4.1 Die Inszenierung des symbolischen Inventars

Die Einrichtung des katechetischen Raums über die im Stundenverlauf verwendeten religionstragenden Symbole eröffnet zunächst ein weites und facettenreiches Ensemble unterschiedlicher Repräsentationsformen und -referenzen (vgl. Tab. 4 und Abb. 4). Mit dem anfänglichen Bezug auf liturgische Praxis, dem Singen eines geistlichen Liedes, den „*Seligpreisungen*“ und der schließlich extensiven Bearbeitung eines biblischen Textes unter Verwendung verschiedener Requisiten und der bes. im Zuge der „Bibelarbeit“ vorgenommenen Einschaltung verschiedenster religiöser Ideen als hermeneutische Zugänge wird eine symbolisch-thematisch weite Bandbreite eingespielt. Die Untersuchung der Rhythmisierungsstrategien und Taktungsreferenzen zeigte, dass verbalisierte Verlaufsgliederungen sowie Anschlusslogiken, die einen inneren thematischen Zusammenhang und intendierten Lehr-Lern-Verlauf schalten, kaum zu erheben sind und die Rhythmisierung weitgehend medial gesteuert ist. Unter veränderter Perspektive stellt sich jetzt noch einmal die Frage, welche Prozesse der sinnbezogenen Entschlüsselung in Codierung und Decodierung stattfinden und ob sich dabei Muster und Zusammenhänge beobachten lassen. Das symbolische Inventar lässt sich unter vier Bezugspunkten gruppieren:

Liturgische Praxis (TR 204-275). Im organisatorischen Diskurs, angeschlossen an die Unterrichtseröffnung, sind über den ‚Kirchendienst‘ und das ‚Helfen in der Kinderkirche‘ zwei gottesdienstliche Handlungsfelder des Gemeindelebens verbal repräsentiert. Als externe Referenzen takten sie einen neuen Zeitabschnitt (s. o.), die *semantische Verwendung* entwickelt sich folgend diskursiv: Dw1 leitet die Phase mit einer *expressiven Dankbekundung* Richtung TNm1 ein, die sie durch wiederholtes kurzes Verbeugen unterstützt; eine zügig angeschlossene *offene Personalfrage* setzt sodann den Gesprächsrahmen – das Transkript lässt erkennen, dass sich eine lebhaftere Interaktion in positiver Grundstimmung anschließt: TNm2, TNm3 und TNm7 verbinden die Kinderkirche offensichtlich mit einem Event und persönlichem Erlebnisprofit. Die personelle Besetzung des Kirchendienstes gestaltet sich demgegenüber zögerlicher, löst sich aber in heiterer Stimmung auf.

Unterschiedliche Normierungen beider Praktiken treten dabei zutage: Die Mitarbeit scheint einerseits auf *freiwilligem Engagement* zu beruhen, was der deutliche Dank honoriert und in der Offenheit der Frage sowie der interaktiven Aushandlung der personellen Besetzung zum Ausdruck kommt. Andererseits enthalten Dank und Frage in ihrer Reihung und mit der Betonung auf dem personalen Interrogativpronomen einen deutlichen *Aufforderungscharakter*, der mit beiden Praktiken verbunden wird. Die TN kommen dem durchaus nach, signalisieren ihre Bereitschaft und zeigen, dass sie über die Aufgabenerfüllung hinaus andere Motive eintragen können. Die Freiwilligkeit scheint sich jedoch auf die konkrete personelle Konstellation zu beschränken – unter der Voraussetzung, dass die Sozialität für diese Dienste grundsätzlich Verantwortung trägt; sie gleicht einer *Wahlpflicht*. Der kontradiktorische, ironische Kommentar von Dw1 bringt die Norm zum Ausdruck. Die Erwiderung durch TNm2 bestätigt das System und bescheinigt ihr zudem das Recht zu autoritativer Besetzung. Dass die semantische Bedeutung für die Akteure darin nicht aufzugehen braucht, und darüber hinaus vom methodischen Zugriff nicht erfasst wird, ist deutlich herauszustellen. Dennoch erfolgt die *verbale Referenz* auf die präsentativen Symbole unter ihrer Verwendung als Beteiligungsaufgaben. *Liturgische Praxis wird eingespielt als Arbeitsfeld* (Dienst, Helfen) im Rahmen der katechetischen Zeit. Immerhin wird ein *Anschluss an die rahmenden kultureproduktiven Praktiken* hergestellt, mit der Möglichkeit und Pflicht, sich darin für einen gewissen Zeitraum zu engagieren. Als regelmäßiges unterrichtliches Ritual realisiert sich so eine *Angliederungsfunktion* an den gottesdienstlichen Gemeindekontext. Das individuelle Maß wird dabei der Regelung durch diskursive Aushandlung überlassen, allerdings bei generellem „In-Der-Pflicht-Sein“ des Kollektivs. Das so den Symbolen beigelegte Verhältnis von Freiheit und Zwang (vgl. KANT 1803, 711; WÖLBER 1959) einer entsprechenden Ermöglichung oder Begrenzung religiöser Ritualerfahrung ist freilich problematisch.

Das Eingangslied (TR, Z. 277-359). Auf den organisatorischen Diskurs erfolgen die Vorbereitung und Durchführung des kollektiven *Gesangs eines geistlichen Liedes* aus dem *Evangelischen Gesangbuch* (EKKW 1996). Die Einschaltung erfolgt mittels präferenzbasierter Handlungsanweisungen durch Dw1 und wiederholter zeitlicher Bestimmungen (s. o.), die freilich durch die anfängliche Abtönungspartikel „noch“ (Z. 277) an taktungslogischer Deutlichkeit einbüßen: Wird lediglich eine temporal nachgeordnete Handlung in einer Reihung oder auch eine qualitative Subalternation der folgenden Zeitspanne signalisiert? Jedenfalls sieht sich Dw1 später zu einer deutlicheren temporalen Rahmenschaltung veranlasst (Z. 340). Das Lied wird zunächst über einen anakoluthen Satz eingeführt, als Lied „über“ etwas, sodann, nach kurzem der Verspätung von TNm6 geschuldeten Intermezzo, als „229 im Gesangbuch“. Das Lied wird als Nummer einem Requisit zugeordnet, das nun handlungsrelevant wird, gleichzeitig nehmen die Akteure mit ihm ein *präsentatives Symbol* in die Hand: wenn auch nicht eigens thematisiert, repräsentiert es als offizielle Sammlung religiöser Lieder, Texte und Liturgien doch ein zentrales Kulturgut evangelischer Kirchlichkeit, das seine Verwendung in unterschiedlichen, zumeist liturgischen Kontexten findet. Unterdessen haben sich einige TN mit ihrem Votum für eine durch das Medium eröffnete sprachliche Präferenz an Dw2 gewandt, die den Wunsch an Dw1 weiterleitet (im Transkript nicht erfasst), von der dieser öffentlich kommuniziert und aufgegriffen wird: gesungen wird also „auf Englisch [...] Let us talents an tongues employ.“ Nachdem die Sozialität hinlänglich auf das Singen ausgerichtet wurde, erfolgt dessen gemeinsame Durchführung unter Gitarrenbegleitung von Dw2. Die Schlussklammer (Z. 345-359) setzt eine *interaktiv vorgenommene Leistungsattribution* (vgl. GAGE/BERLINER 1996, 348ff.), die sich aus unterschiedlichen Bewertungen der Handlung zusammensetzt.

Symbol- und ritualtheoretisch betrachtet, eröffnet der Akt des Singens des Gesangbuchliedes eine dreifache Transformation der Situation, die sich als komplexes „Angliederungsritual“ (vgl. GENNEP 2005, 29ff.) interpretieren und didaktisch funktionalisieren lässt: Über den gemeinsamen Gesang wird zunächst *Vielstimmigkeit in Einstimmigkeit überführt* (vgl. WAGNER-WILLI 2005, 94ff.); das kann als Beitrag zur Etablierung einer kollektiven Unterrichtsidentität verstanden werden. Das Individuum ordnet sich in einen neuen sozialen Rahmen ein und wird Teil einer Sozialität, die ihre Handlung koordiniert. „Zentrierte Interaktion“ (Goffman) wird durchgeführt, zumindest aufgeführt und vorbereitet. Zudem erfolgt ein *Wechsel des medialen Modus von Interaktion*: Diskursivität und Sprache werden überführt in *Präsentativität und Gesang*, auch wenn im Akt der Aufführung Sequentialität als Erschließungsmodus nicht suspendiert wird, wird doch die *Simultanität* von Eindrücken und Sinneszugängen dominierend. Die Gruppe reflektiert nicht diskursiv über den Gehalt des Liedes,

sondern ermöglicht ihren Akteuren einen *multivokalen Zugang zu seinen Gehalten*. Diese werden sicherlich graduell unterschiedlich realisiert und können vom bloßen Mitmachen (es ist keine Opposition zu beobachten), dem expressiven Aneignen von Musik und Rhythmus, bis hin zur intentionalen Aneignung von codifizierter Stimmung und Text reichen. Jedenfalls wird das Lied zum Gegenüber und Inhalt der Interaktion, nicht mehr die Kommunikation der Akteure. Damit erfolgt über das Medium Gesangbuch schließlich faktisch eine *Angliederung der katechetischen Sozialität an ein tradiertes Kulturgut der kirchlichen Sozialität*, die sie pädagogisch erschließen soll. In Gebrauch genommen wird ein Dokument, das ihre gewachsene Religiosität entscheidend kodifiziert und über Lektüre und Reinszenierung der enthaltenen Formen nachvollziehbar macht.

Verbal kommuniziert werden diese Handlungszuschreibungen im vorliegenden Fall freilich nicht – und müssen sie auch nicht: Zum einen ist nicht auszumachen, wie das Singen von Gesangbuchliedern über den gesamten Verlauf der Konfirmationszeit signifiziert wird und in welchen Kontexten die Akteure ihm außerdem begegnen, zum anderen sind die Mechanismen eben unterschwellig in actu wirksam – so oder so. Zur Frage steht nicht ob, sondern wie Signifikationen und Strukturierungen durchgeführt werden. Hier setzt besonders die Schlussklammer freilich einen Rahmen, die den möglichen multiplen Gehalt der Durchführung des Liedsingens auf einen Aspekt reduziert und primär die Gestaltungskompetenz fokussiert. Wird schon in der vorbereitenden Phase dessen Bedeutung lediglich über Handlungs- und Sprachpräferenzen der Akteure eingespielt, wird es nun unter *Kompetenzgesichtspunkten* thematisiert: Die rhetorische Frage von Dw1 und die angeschlossene Feststellung durch Dw2 stellen die Durchführung und damit die erbrachte Leistung der Gruppe in Frage, der nur Eigenmotivation durch „Selbstapplaus“ übrig bleibt – immerhin äußern TN deutlichen Widerspruch. Das Lied als solches, als gewachsene, tradierte Form, wird jedoch nicht thematisiert: *anstelle einer Reflexion über die Durchführung tritt die Kritik der Aufführung*. Dass das Lied von den geschenkten Gaben und Lobgesängen im sakramentalen Ereignis des Herrenmahls berichtet, die auf kommunitäre Weitergabe drängen, und seinen medialen Sitz unter der Rubrik „Gottesdienst“ hat, mithin eine Ekklesiologie in nuce transportiert, wird zumindest in der Beobachtungssituation nicht thematisiert. Theologisch wäre über die Kompetenzorientierung sogar ein Unterlaufen seiner donatorischen Struktur zu konstatieren. Wenn auch der kirchliche Unterricht nicht mit kirchlichem Gottesdienst zu verwechseln ist, stellt sich hier die Frage, wie liturgische Formen katechetisch zu erschließen sind, so dass sie als religiös bildend valent werden können.

Der Eingangstext (TR, Z. 355-499). Das symbolische Inventar wird im nächsten Schritt um einen geistlichen Text ergänzt: Aus dem bereits präsenten Gesangbuch werden die Seligpreisungen verlesen, anschließend kommentiert und religionspädagogischen Texten im „*Heft*“ angeschlossen. Eingbracht wird das Traditionsgut zunächst mittels deiktischem Verweis auf sein Trägermedium und direktiv bleibender Handlungszuweisung (HINDELANG 2004, 46 u. 74) durch Dw1 als „*Nummer 759, 759*“ – die betonte Wiederholung schafft der Anweisung akustische Aufmerksamkeit im noch die gesangliche Bewertung umkreisenden Gespräch. Sodann verbindet sie ihn mit einer diesmal als Vermutung gekleideten *Leistungsattribution*, die (dabei leicht lächelnd) eine normative Erwartung zum Ausdruck bringt: die aufzuschlagende Form („*das*“) ist offensichtlich als *Memorierstoff* zu lernen. In Eigenattributionen nehmen zwei TN den Faden auf, wobei Dw1 den Leistungsstand von TNm7 ironisch kommentiert. Nicht unerheblich ist die Beobachtung, dass die mnestiche Aufgabe und deren Bearbeitungsstand bereits vor Unterrichtbeginn durch die TN thematisiert wurde (Z. 35-42, 141-161) und Bedeutung hat. Ohne weitere Referenz werden jedoch die Seligpreisungen zügig und reichum, durch Dw1 eingeleitet, verlesen, wobei der Sprecherwechsel den Einrückungen im Gesangbuch, der vorgegebenen Textgestalt, folgt und keiner andersartigen Organisation bedarf – die Form der Lesereihe wirkt recht eingespielt. Der Text im neuen Medium des Hefters wird im Anschluss parallelgeschaltet („*noch mal*“) und als abschließender Kommentar eingebracht und aufgeführt.

Symbol- und ritualtheoretisch wäre hier zunächst in Abwandlung ähnliches zu sagen, wie in Bezug auf den gemeinsamen Gesang; ein Angliederungsvorgang setzt sich fort: Einstimmigkeit wird überführt in nunmehr sequenzielle Einstimmigkeit; obwohl das Medium wieder Sprache wird, bleibt der Darstellungsmodus im Verbund mit dem Gesangbuch im Präsentativen, der Text wird aufgeführt, nicht diskursiv zur Erschließung gebracht; und auch ein Anschluss an kirchliche Tradition findet so weiterhin Form. Die *katechetisch normative Funktion* der Einspeisung des unter den Psalmgebeten im Gesangbuch gelisteten Texts wird jedoch durch Dw1 mit der *Überleitungsclammer zum Gebrauch des Hefters* abgesteckt: der Text wird biblisch einsortiert und in seiner hermeneutischen Funktion („*programmatisch*“) herausgestellt, spätestens in Verbindung mit „*Seite 43*“ des Hefters wird er vollends zum „*Thema*“, das zudem vorläufigen Abschluss erwartet. Durch die auch von der religionspädagogischen Textanlage (LÜBKING 2003, 43 im Kontext ab 39ff.) vorgenommene *historisierende Signifikation* ist der von seiner symbolischen Anlage her performative Text nun als historisch-informativer aufgestellt, der zudem als Memorierstoff auf Aneignung wartet und weitergehende Eigenleistung erfordert – der meditative Charakter des zweiten Texts bleibt unerschlossen. Didaktisch ist dagegen grundsätzlich nichts einzuwenden, nur scheint die vorgenommene

Reihung von Kirchenliedgesang, Verlesung eines Gesangbuchtextes und Lesung aus der KU-Mappe eine *Diffusion oder Ambivalenz der Form* zu transportieren: Deutlich wird eine soziale Situation transformiert, unklar bleibt dagegen das rahmende Handlungsschema: liegt ein intendierter ritueller, gar liturgischer Beginn vor, oder handelt es sich um unterrichtliches Handeln im engeren Sinn und wo genau erfolgt der Übergang? Zwar wird der mediale Wechsel zum Hefter deutlich zelebriert (die Gesangbücher werden zugeklappt, beiseitegelegt und der territoriale Nahbereich mit den Heftern dekoriert), undeutlich ist aber der Wechsel des Interaktionsmodus („*ihr findet die noch mal*“) von der möglichen religiösen Performanz zur möglichen vertiefenden Reflexionsphase markiert. Es stellt sich die Frage, ob und wie die unterschiedliche „symbolische Prägnanz“ (CASSIRER) der Medien nachvollziehbar wird. Auch die mnestic Dimension ist als Aneignungsvorgang und sinnvolle „Rück-Bindung“ (ASSMAN 1992f, 227) keineswegs zu desavouieren, nur wäre hier nach der Einbindung der so verfügbar gemachten „kontrapräsentischen Erinnerung“ (ASSMANN ebd., in Aufnahme von THEIBEN 1988) in die religiöse und subjektive Gegenwart und den entsprechenden Motivationslagen und -techniken zu fragen.

Der historische Jesus und der antike, symbolische Bibeltext (TR, Z. 497-1383). Beginnend mit der Szene „*Überleitung*“ konstituiert sich die Unterrichtsmaschine im Hauptteil des Stundenverlaufs über die Einspeisung und Verschränkung unterschiedlich generierter christlicher Kultursymbole zu einem *komplexen symbolischen System rekonstruktiver Religionshermeneutik* im katechetischen Verfahren. Dessen (prozessual entwickelte) Strukturelemente gruppieren sich indes wesentlich um zwei regulative Bezugsgrößen und lassen sich wie folgt beschreiben (vgl. Tab. 3):

Die äußere Klammer und den inhaltlichen Bezugspunkt bildet der „*historische Jesus*“ (Z. 497-534 u. 1327-1383). Dem katechetischen Symbolraum ist über die historisierende Betrachtung der Seligpreisungen mittels KU-Mappe bereits eine Figur ‚Jesus‘ eingestellt und über den Lehrtextgebrauch als Ausgangspunkt jener Worte vorgestellt worden, denen ‚programmatische‘ (Z. 405ff. u. 468f.) wie ‚wirkungsgeschichtliche‘ und daher normierende (Z. 457f.) Bedeutung zukomme. Seine unterrichtliche Leitcodierung und Bedeutung erfährt das Lexem jedoch innerhalb der angeschlossenen Überleitungsklammer durch Dw1 über die Belegung mit dem Prädikat ‚historisch‘, dessen Semantik ihr Lehrvortrag elaboriert (Z. 497-534): Als legendarisch codierte Traditionsbestände, wie die „*Kindheitsgeschichten*“, werden von solchen abgegrenzt, die als „*ganz definitiv, ganz sicher*“ im Sinne historisch verlässlicher Tatsacheninformation („*wissen*“) einzustufen sind, nämlich das Auftreten des „*historischen Jesus als erwachsenen Menschen*“. Gegenüber stehen sich damit Legende, „*die sehr viel spä-*

ter erst entstanden ist“, und Historie, die offensichtlich einsetzt, als „Jesus erwachsen“ ist. Unabhängig theologischer oder curricularer Gewichtungen, die hier im Gegenüber zur vorher behandelten Weihnachtsgeschichte und anderen Traditionen mittransportiert sein mögen und katechetische Wirkung hinterlassen, ergibt jedenfalls die didaktische Eröffnung, dass nachfolgend die Erschließung des Symbols ‚historischer Jesus‘ in Abgrenzung zu andersartigen, legendarischen Zuschreibungen vorgenommen werden soll. Die thematische Schlussklammer (Z. 1327-1383) greift diese Perspektive später resümierend wieder auf.

Der so als historisch greifbare Person signifizierte Jesus wird über eine zweite symbolische Bezugsgröße eingebracht: die Bibel als Buch und einen darin enthaltenen Textausschnitt. Indirekt wird sie zunächst über Verweise auf die „*Weihnachtsgeschichte*“, „*Matthäus*“ und „*Lukas*“ referenziert, deren indexikalische Bedeutung offensichtlich vorausgesetzt werden kann, und außerdem unter resümierenden Verweis auf vorgelagertes Handeln, d. h. die Bibel ist als unterrichtliches Gebrauchsmedium und vermutlich spezifisch als Medium von Textarbeit etabliert. Ihr Gehalt wird einfürend unterschiedlich qualifiziert: Einerseits enthält das Tradierungsmedium in einigen Erzählungen eben „*ganz viel Legende*“, andererseits wird sie als *Quelle des verlässlichen Wissens* („*ganz definitiv*“) über den historischen Jesus eingeführt, das in der textlichen Anlage mit „*Kapitel 3*“ einzusetzen scheint. *Bibelvermittelt erfolgt so im weiteren unterrichtlichen Verlauf die diskursive Signifikation des historischen Jesus.* Beides, symbolischer Text und symbolische Figur, werden dabei aufeinander abgebildet und wechselseitig interpretiert. Der wirksam werdende Mechanismus besteht in der Eintragung weiterer Symbolbestände in den katechetischen Raum aus der Textlektüre heraus oder in Anbindung daran. Als hermeneutisches Prinzip zeigt sich, dass deren spezifische Deutung und Vergewisserung wiederum die übergreifende Deutung von Text und Figur produzieren. Katechese, so könnte man sagen, funktioniert im vorliegenden Fall als hermeneutische Lektüremaschine, bzw. hermeneutische Maschine, die über Lektüre bestückt wird. Analytisch interessiert dabei nun weniger die genaue Katalogisierung des weiteren symbolischen Inventars, was in seiner konkreten Zusammensetzung über den Einzelfall hinaus kaum qualitative Vergleichsmöglichkeiten erbrächte, als vielmehr dessen Installierung, also die Modi seiner Aufstellung, wie ich den Begriff der Inventarisierung hier verwenden will. In dieser Untersuchungsperspektive zeigen sich im weiteren Stundenverlauf drei Signifikations-schichten bzw. Orientierungshorizonte, die anhand der medialen Bezugsgröße des biblischen Textes vorgenommen werden.

Die grundierende Schicht, wie sie die Überleitung anlegt, zeichnet dessen *Genese und Charakter als historischen Text*. Seine Anlage sowie die Erzählungen und Protagonisten sind grundsätzlich ein historisches Produkt in der bereits beschriebenen Polarität von legendari-

scher und historischer Valenz. Der Text informiert einerseits verlässlich über die Person Jesus (Z. 507) und ist von andersartigen Legenden zu unterscheiden (Z. 499ff.), andererseits sind die historischen Informationen in Legenden (Z. 1018), märchenhafte Erzählungen (Z. 1341ff.) und antike Vorstellungen (Z. 1074) eingebunden. Jedenfalls ist er als historischer Text zu lesen und bedarf zum Verständnis der Einordnung in biblisch-historische Zusammenhänge (Z. 527ff., 1076ff.), der Lektüre im Rahmen der Vergegenwärtigung des historischen Kontexts (Z. 503ff.) sowie der operativen Einschaltung von historisch-exegetischem Fachwissen, die seine historische Genese einerseits explizieren, andererseits unterstreichen („*Asket*“, „*Eremit*“, „*antike Adoptionsformel*“).

Darüber legt sich im unterrichtlichen Verlauf eine zweite Schicht, die das Gelesene als *symbolischen Text* beschreibt und damit seine *Funktion* markiert. Bestimmte Begriffe und Erzählzusammenhänge finden sich explizit als ‚Symbole‘ herausgehoben (Z. 650, 780, 1039, 1228), andere, wie etwa die „*Programmgeschichte*“ werden de facto in diesem Sinne eingebracht, nämlich als Kodifizierungen, die wiederum für andere Symbole stehen, christlich-theologische Ideen und Quintessenzen („*Adoptionsformel*“, „*Programmgeschichte*“, „*Klartext*“). Der verwendete Symbolgebrauch ist dabei interessant: Zum einen scheint Dw1 einen zweistelligen Symbolbegriff zu unterlegen, der eine eindeutige Zuordnung von Zeichen und Objekt induziert (vgl. MEYER-BLANCK 2002). Wenn sie etwa fragt (Z. 650ff.): „*Was ist mit dem Baum gemeint? (4) Der ist ein Symbol natürlich. Hmm?*“, gibt es darauf die als richtig herausgestellte Antwort: „*Die Menschen!*“ Genauso ist der Teufel „*schlechthin das Symbol für das Böse überhaupt*“ (Z. 1227f.) Allerdings ist das Symbol und mit ihm die biblische Erzählung „*nur ein Bild*“ (Z. 1044), dessen „*Klartext*“ (Z. 1074, 1327) hermeneutisch zu erschließen ist. Die als Symbole eingebrachten Traditionen, und mit ihm letztlich der gesamte Text und das Verhalten der Figuren, bedürfen daher der Erklärung, in deren Zeichen die dialogischen und referierenden Passagen stehen. Zu fragen ist dabei allerdings, ob die symbolischen Gehalte tatsächlich herausgestellt werden können oder nicht vielmehr unterlaufen bzw. in dünnen Abstraktionen herausgearbeitet werden. Eine nähere Untersuchung der aufwendigen Erarbeitung des Symbols der Taufe (Z. 780ff.) etwa zeigt, dass, streng betrachtet, kaum dessen symbolische Bedeutung erarbeitet wird, sondern weithin die ambivalente Funktion des Wassers als Element. Seine symbolische Verwendung in der Taufe wird gegen Ende des Diskurses durch Dw1 knapp appliziert. In der Aufzählung der Funktionen des Elements zeigen sich die TN übrigens recht routiniert und bringen die Pointe schon früh, die Dw1 jedoch nicht aufgreift (Z. 804-821), so dass der didaktische Fortschritt des folgenden Bogens fraglich wird – von der theologischen Deutung der johanneischen Taufe sowie der davon ausgehenden fraglichen Notwendigkeit einer didaktischen Einspielung der christlichen Taufsymbolik zur Inter-

pretation der Erzählung sei hier nicht die Rede. Besonders anschaulich wird das Verfahren der symbolischen Signifikation auch in der Erarbeitung der Teufelssymbolik: TNm2 hat nämlich mit seiner Rückfrage nach dem Gewissen durchaus das vermutete Anliegen von Dw1 nach (ethischer) Deutung des biblischen Texts aufgenommen, möglich wäre nun eine interaktive Deutungsarbeit des mit dem Symbol gemeinten, das eine existentiell-christologische oder anthropologische Dimension anvisieren könnte. Das setzte allerdings einen Einstieg in die sozial vollzogene Semiose des symbolischen Komplexes „böse Stimme“ und „Teufel“ voraus, stattdessen läuft der folgende Diskurs wiederum auf die möglichst wissensorientierte Einordnung heraus, ohne weitergehende Aneignungsmöglichkeiten anzubahnen. Die mit dem Symbol kodifizierten Deutungsmöglichkeiten von Welt, seine verdichtete „symbolische Prägnanz“ (Cassirer) werden jedenfalls nicht der sozial-diskursiven Erschließung und Weitung geöffnet, sondern werden auf dozierend eingebrachte Merksätze reduziert.

Über die symbolische Einspeisung von Text und Handlung bildet sich schließlich eine dritte Schicht aus, die den Text als *ethisch normativen Text* signifiziert und darüber seine gegenwärtige *Geltung* behauptet. Unterschiedliche Akzente verbinden sich dabei zu einem Symptom: Zu verschiedenen Anlässen scheint eine generelle Geltung des biblischen Texts und seines Personals für die christliche Gemeinschaft durch, ohne dass eine vertiefende Bewertung vorgenommen würde: so etwa schon im Kontext der Behandlung der Seligpreisungen, die v. a. wirkungsgeschichtlich-ethisch normiert werden (Z. 466-495) oder bei der Erschließung des „Wegbereiter[s]“, der „für uns [...] Johannes der Täufer [ist]“ (Z. 610-614), dessen Geltung also apodiktisch markiert wird. Als historischer Text besteht sein Informationswert v. a. darin, dass an ihm das „Programm Jesu“ ersichtlich wird, wie Dw1 verschiedentlich herausstellt und besonders in der Abschlussklammer (s. u.) elaboriert. Dieses Programm, sein Verhalten, scheint gleichzeitig appellativen Charakter zu besitzen und wird durch Dw1 in homiletisierenden Akten (s. o.) verschiedentlich als modellhaft vorgestellt. Schon durch die Parallelisierung von Unterrichtszeit und medialer Zeit (s. o.) in den erläuternden Kommentaren zwischen den einzelnen Textlesungen zu Beginn des Hauptteils, erreicht Dw1 regelmäßig Aktualisierungen des Textes, die solche Bedeutung herausstreichen. Besonders aber mit der Bearbeitung der „Programmgeschichte“ (Z. 1085ff.), kommt es über die Herstellung existentialer Parallelen („jetzt stellt euch vor“) und die Einschaltung von Merksätzen (Z. 939ff., 1227f.) und Zusammenfassungen (Z. 1081ff., 1329ff.) zu ethischen Applikationen.

In der Abschlussklammer (Z. 1327-1353 bzw. 1384) laufen die Fäden zusammen und repräsentiert sich noch einmal die Struktur symbolischer Signifikation von Leittext und Leitfigur: Der insgesamt als Stundenfazit lesbare Abschnitt wird einleitend als „Klartext“ über-

schrieben und pointiert den Gehalt des gelesenen Textes in Feststellungen, die als Quasi-Regeln („*das heißt*“) für die Funktion von Macht und Herrlichkeit *sub conditio humana* und ihrer christlichen Gestaltung eingespielt werden. Das Handeln Jesu wird innerhalb der Textvorlage zum Gegenentwurf und, appliziert als ethische Orientierung, zum aktuell bleibenden Gegenhorizont. Noch einmal reflektiert sich die Zweipoligkeit von Legendarität und Historizität diesmal als Gegenüberstellung von Märchenhaftigkeit/antiken Geschichten einerseits und gleichbleibendem Inhalt/Sache bei veränderten Erzählmustern der Gegenwart: „*Der Inhalt ist heute noch genau der gleiche.*“ Der „*historische Jesus*“ wird damit über seinen Modelcharakter signifiziert, dem bleibende anthropologische Bedeutung zukommt. Dessen hermeneutische Erschließung, so lässt sich nun abschließend erheben, erfolgt offensichtlich über die historisch-hermeneutische Lektüre des biblischen Texts, die das „*programmatische*“ Verstehen von Jesus fokussiert und die verwendete (zweistellige) Symbolik existential aufschlüsselt und so seine Vorbildhaftigkeit erfassen mag.

Die hermeneutische Rekonstruktion erfolgt allerdings fast ausschließlich durch Dw1. Zwar bringen die TN den biblischen Text zu Gehör und erkunden dadurch in Lektüre das Tradierungsmedium in Lutherübersetzung. Die Auslegung findet allerdings sowohl kommunikativ als auch räumlich primär bei Dw1 statt, die TN verbleiben in rekonstruktiven, diskursiven Passagen, bis auf TNm2, weithin Stichwortgebende.

Das Handy als Gegenhorizont wurde bereits thematisiert und bedarf hier keiner näheren Erörterung, als nur den Hinweis, dass damit zwar kein kulturelles Symbol christlicher Religion eingebracht wird, aber doch ein wesentliches der Alltagskultur Jugendlicher. Beide bleiben thematisch unverbunden nebeneinander. Immerhin unterbricht das Alltagsmedium den abschließenden vom religiösen Medium ausgehenden Lehr- und Predigtvortrag. Fraglich ist, welche intentionalen Brücken zwischen Alltags- und Religionskultur sich als katechetisch fruchtbar erweisen würden – aber das ist eine normative Debatte und überschreitet die Zuständigkeit der Empirie.

4.1.4.2 Das religionsdidaktische Modell: Katechese als bibelhermeneutische Auf- führung

Die analytischen Beobachtungen sollen nun abschließend zu einem Modell synthetisiert und anhand der interpretativ gewonnen Kriterien zusammenfassend evaluiert werden. Das organisierende Prinzip der katechetischen Sozialität scheint mir, auf einen konzeptuellen Begriff gebracht, die *hermeneutisch orientierte Relektüre religiöser Textsymbole* zu sein. Das sozialräumliche Arrangement, die taktungslogische Gliederung und die Einrichtung des symboli-

schen Inventars rücken die auf ein bestimmtes Verständnis zielende Arbeit am biblischen Text in den Mittelpunkt. Das zwischen Dw1, den TN und dem so beschriebenen Inhalt aufgespannte didaktische Dreieck ist durch eine hierarchische Struktur geprägt, deren Qualität unter den Analyse und Darstellung verbindenden deskriptiven Leitkategorien erhellt: Der Sozialraum zeichnet sich nicht nur durch ein faktisch (in jedem pädagogischen Prozess gegebenes) autoritatives Gefälle von Dw1 zu den TN hin aus, sondern konstituiert sich auch über dessen performative Inszenierung: Die Handlungshoheit liegt bei Dw1, die als Gegenüber zur Gruppe auftritt und ihre Position deutlich markiert und verteidigt. Ihre Handlungsorientierung unterliegt dabei allerdings stofftaxonomischen und, durch die Art und Weise ihrer Darstellung wirksam werdend, narzisstisch anmutenden Interessen, die den biblischen Text, dessen Lektüre und Erläuterung in den Mittelpunkt rücken, andere Zeitmarkierungen sind dem untergeordnet sowie sich auch sonst kein anderes taktungslogisches Gliederungsprinzip im Hauptteil, über die medial vorgegebene Gliederung hinaus, als deutlicher Reflex einer didaktisch-intentionalen Struktur erkennen lässt. Die Einspielung des symbolischen Inventars korrespondiert mit diesen Beobachtungen, indem der Fokus auf die Inszenierung von Lektüre und Deutung des biblischen Texts gelegt ist.

Darüber konstituiert sich hinsichtlich der sozialen Erschließung des Unterrichtsinhalts eine deutlich auf Distanz und antagonistische Dualität verweisende Rollenverteilung: Die Lektüre bzw. gesangliche Aufführung textlich repräsentierter Symbole christlicher Kultur ist das primäre Handlungsfeld der TN, die Auslegung verbleibt weitgehend bei Dw1. Die Einspeisung von Konnotation und die darüber stattfindende normierende Signifikation der Symbole werden so durch die Lehrende vorgetragen, den TN bleibt die Beteiligung an der unterrichtlichen Sinnproduktion primär über das Vortragen von Denotation, also die Präsentation der Symbole, indem diese aufgeführt oder stichwortartig Dw1 auf Aufforderung zugespielt werden, sowie über das Einbringen von Assoziation. Die generativen oder abschließenden Signifikationshandlungen beteiligen sie jedoch nicht im Modus der Unterstützung oder Raumgewährung zur Eigenproduktivität.

Die hermeneutische Relektüre erweist sich damit nicht als sozial erarbeitetes Produkt, sondern vorweg normiertes Unternehmen: Über die Kompetenzorientierung erhalten die religiösen Formen eine ästhetische Verankerung außerhalb der unterrichtlichen Sozialität: Der Gesang sollte „klappen“, die Seligpreisungen sollte man „können“, nur das Wie und Wozu bleiben undefiniert und verweisen auf externe kirchliche Kontexte. Rollentheoretisch normiert die Auslegungstätigkeit durch Dw1 Textverständnis als Domäne der kirchlich Professionellen, hier agiert eben eine protestantische Pfarrerin in ihrer ureigenen Aufgabe der Auslegung des Wortes, das sie durchaus mit Sachwissen, erbaulichen und dramaturgischen Zügen an-

schaulich werden lässt. Sachtheoretisch, theologisch, transportiert sich darüber freilich auch ein bestimmtes religionsdidaktisches und religionstheoretisches Modell: Religiöse Traditionen werden eingespielt als Textlektüre, deren inhaltliche Parameter sich fast wie eine Umsetzung des hermeneutischen Religionsunterrichts und dessen theologischen Programms lesen lassen: die religiöse Form wird unter exegetisch-existentialen Vorzeichen erkundet. Der übergreifende Code, mit dem die überlieferte Tradition organisiert und entschlüsselt wird, besteht demnach in einer theologisch-hermeneutischen Relektüre religiösen Texts.

Traditionstheoretisch zeichnet die Stunde ein differenziertes Bild: Positiv zu würdigen ist die Zumutung der Arbeit am biblischen Text unter einer hermeneutischen Perspektive. Im protestantischen Verständnis bildet traditionell die Schrift und ihre Auslegung das Zentrum von Theologie und Glaube. Die Arbeit, noch dazu am Luthertext, nimmt diesen Gedanken ernst. Zentral für das protestantische Selbstverständnis ist ebenfalls die Einsicht in die Historizität der eigenen Religion, durchaus in der auch im Stundenverlauf beobachteten Spannung zwischen legendarisch-mythologischen Ursprüngen und der Suche nach historisch greifbaren Zusammenhängen, in die sich heutige christliche Existenz verorten ließe. Das bringt unweigerlich Prozesse der Beurteilung, Gewichtung und Aussonderung mit sich und nötigt in der Tat zur Rückfrage nach dem Verhältnis von Form und Inhalt, wie es hier anklingt. Das vorgeführte exegetisch-hermeneutische Programm ist als solches ein legitimer Weg der Vergewisserung und mutet den TN immerhin dessen Nachvollzug zu. Schließlich erfolgt unter historischen Gesichtspunkten ein Einstieg in die Textwelt und ihrer Akteure, was als hermeneutisches Basiswissen in der Tat hilfreich sein kann, um die „Heilige Schrift“ mit Gewinn lesen und subjektiv signifizieren zu können. So gesehen ist der Unterricht exegetisch-hermeneutisches Propädeutikum.

Als negativ erweist sich jedoch die reine Stofforientierung, die bildungstheoretische Aneignungsgesichtspunkte und -rhythmiken nahezu unberücksichtigt lässt und das zwischen Passivität und subversiver Aktivität oszillierende Verhalten der Teilnehmer zu produzieren scheint. Der über die Leistungsattributionen eingetragene Grundton hallt auch im weiteren Stundenverlauf insofern nach, als er sich ja als Vorführung adäquater Lektüreleistung in Bezug auf die Bibel lesen lässt. Auch die rollentheoretische Verteilung der Erschließungsaufgaben bei autoritärer Grundstruktur dürfte sich als religionsdidaktisch kontraproduktiv erweisen: die hermeneutische Kompetenz von Dw1 wird aufgeführt, nicht aber die der TN eingebracht oder deren Ausbildung operativ gefördert – außer durch passives Zuhören. Hinzu kommt der zweistellig belegte Symbolbegriff, der eindeutige Zuordnungen von Form und Inhalt suggeriert und sie damit von deutungsoffenen Zeichen in Wissensbestandteile transformiert. Die formal deutliche, aber inhaltlich vage bleibende Taktung der unterrichtlichen Zeit trägt ihr

Übriges dazu bei, dass Phasen und Formen abgearbeitet werden, ohne dass deren Eigendynamiken sich entfalten könnten. Vertiefende und andauernde Momente weichen einem eher „rasenden Stillstand“ (Paul Virilio).

Eine fallintern gewonnene Unterrichtsverbesserung lässt sich aus einem Abwägen der positiven und negativen Faktoren entwickeln, ohne einen gänzlich anderen Unterrichtsstil prospektieren zu müssen. Die Spur wäre m. E. in einer sozial vorgenommenen hermeneutischen Rekonstruktion zu suchen. Ein erster Schritt bestünde in einer Reduktion der stofflichen Schlagzahl und einem längeren interaktiven Verweilen bei den symbolischen Bedeutungen, ohne Richtigkeits- und Eindeutigkeits-erwartungen zu suggerieren: Die Semantik des symbolischen Inventars ließe sich so gemeinsam erschließen. Des Weiteren wäre eine sorgfältigere Taktung nötig, die Klarheit über die Qualität des jeweiligen Handelns bietet, zudem sollten religionsrituelle, liturgische Formen klar von anderen Phasen und Intentionen unterscheidbar sein.

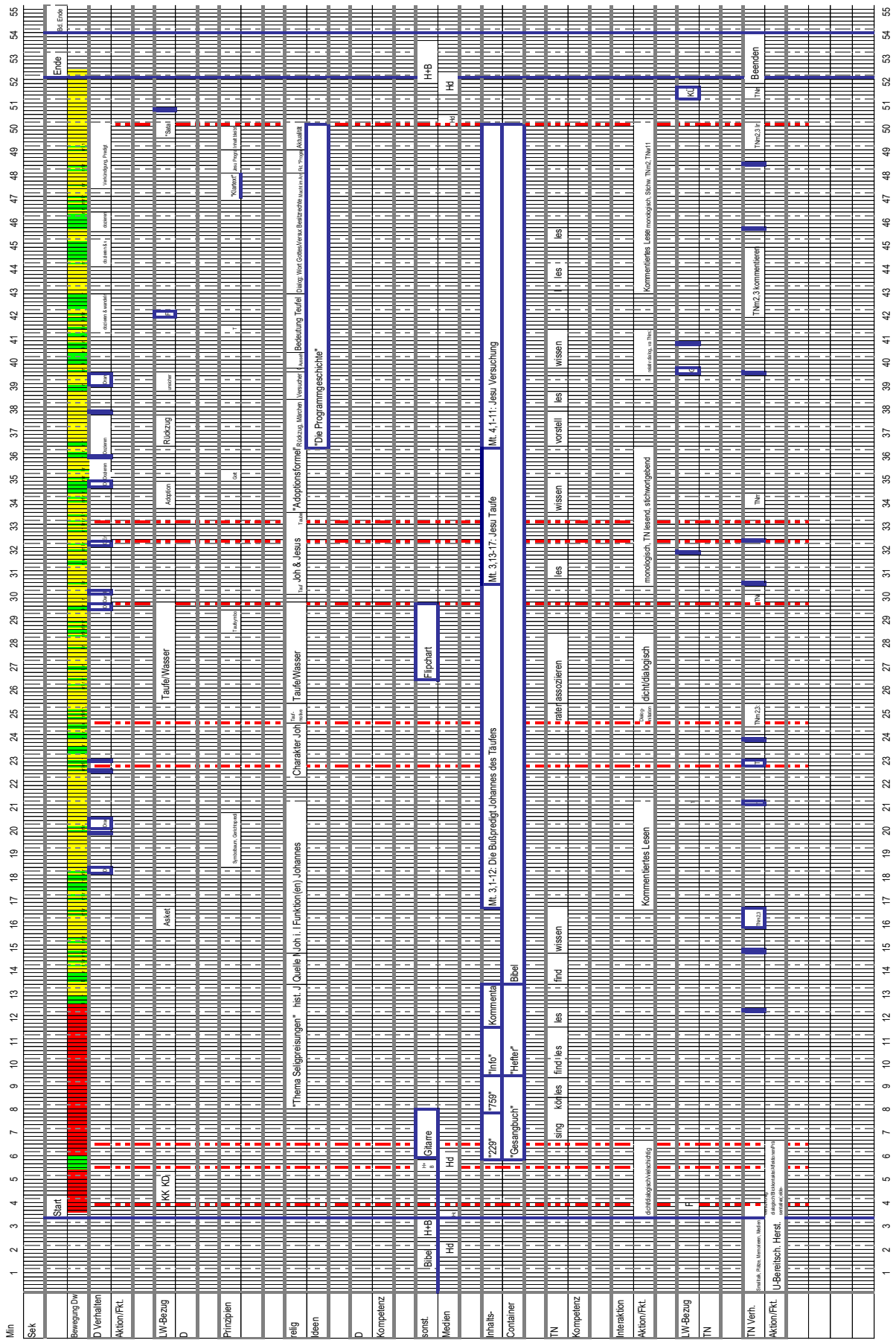


Abbildung 4: Interaktionsdramaturgie 1U20060124

4.2 „Aber Kirche ist ja noch viel mehr“¹²⁰ – Die Öffnung von Assoziationsräumen und die Einspielung von Konnotation. Der Fall 2U20060523K08.

- Dw: Seid ihr soweit? ((Blick wandert)) (2) ((TNs signalisieren Bereitschaft)) Wer möchte mal seine Definition sagen? Was ist für euch an Kirche ganz besonders wichtig? Was ist für euch Kirche?
- ((TNw4 und TNm7 melden sich.))
- Dw: ((nickt Richtung TNw4)) Ja? ((hört im Folgenden betont zugewandt zu: leicht vorgebeugt, Ohr in Richtung der Sprechenden, Drannehmen und Quittieren der Beiträge zumeist durch Nicken)).
- TNw4: Dass man da sozusagen für jemanden beten kann, also, dass man da beten kann, das sozusagen aussagen kann, (.) bei Gott.
- ((TNm8 winkt in Richtung Kamera II, TNm9 meldet sich.))
- Dw: Ja, gut ((Nicken)). Lars?
- TNm7: ((liest von einem Zettel)) Ich gehe in die Kirche, um (2) etwas über die Kirche zu erfahren.
- Dw: Aha ((Nicken)). Was meinst du damit? Etwas über die Kirche zu erfahren?
- TNm7: Etwas, also lernen. ((TNm8, TNm9 und TNw3 melden sich.)) Was da passiert, in der Kirche.
- Dw: ((nickt)) Ja.
- TNm6: °Ob man sich anschließt - oder nicht. °
- TNm7: Ja.
- Dw: Sag noch mal, Mike.
- TNm6: Ob man sich der Kirche anschließt oder nicht.
- Dw: Aha. Das meinst du jetzt auch vor allem in Bezug auf deinen Konfirmandenunterricht. [TNm6: Ja.] Du bist jetzt hier, um viel darüber zu erfahren, ja. Max?
- TNm9: Spannende Geschichten jetzt er-, er-, erfahren (2) °jetzt im Moment noch°.
- Dw: Ja. Andreas?
- TNm8: Ich gehe in die Kirche, um vielleicht auch andere Pfarrer kennenzulernen.
- Dw: Aha. ((zu TNw3)) Ja?
- TNw3: Also, ich gehe in die Kirche, weil es mich halt auch interessiert, was so in den Gottesdiensten gemacht wird.
- TNm6: °Dann darfst'e wohl nichts Besseres zu tun haben. ° ((einige TNs schmunzeln))
- Dw: Ja. ((TNw4 meldet sich, nickt Richtung TNw4)).
- TNw4: Vielleicht um erstmal was über Nächstenliebe zu erfahren.
- Dw: (6) Ihr seid jetzt grad in dieser Runde noch sehr am, am Gottesdienst orientiert gewesen ((Blick wandert, unterstreichende Gesten)). Wenn wir jetzt noch mal ein bisschen über diesen Begriff Gottesdienst rausgehen. Kirche ist ja noch mehr als nur Gottesdienst feiern. Kirche ist ja auch Kirchengemeinde, die Versammlung der Menschen, die zu dieser Kirche gehören. Und die machen ja noch viel, viel mehr, als nur Gottesdienst feiern. Das ist ein ganz, ganz wichtiger Bestandteil, vielleicht sogar der Wichtigste. Aber sie machen ja noch viel mehr. (.) Wir wollen, das soll das Ziel heute sein, ehm, in kleinen Gruppen, ((Dw legt Unterlagen auf Beine, zeigt vor sich mit beiden Händen)) ein Bild anfertigen: Was ist für mich Kirche? Wie sollte eine Kirche aussehen [TNm7: Von innen.], eine Kirchengemeinde ...
- TNm6: Von außen oder von innen?
- Dw: Lars, hörst du mal zu? ...in der ich mich wohlfühle, (.) ja? [TR2U20050623K, Z. 1015-1082, überarb.]

Das organisatorische Zentrum dieser katechetischen Inszenierung ist in der *medial vermittelten Öffnung von Assoziationsräumen* auszumachen. Sie zielt auf die interaktive Einspielung und Erarbeitung von *Konnotationsmustern religiöser Begriffe und Symbole*. Deutung und Bedeutung der Tradierungsmedien erweisen sich dabei als subjektiven Zuschreibungen offener stehende Größen und werden im Gruppenprozess verhandelt. Gleichwohl werden vorgegebene semantische Deutungsrahmen über theologische Normierungen und katechetische Zielvor-

¹²⁰ TR2U20060523K, Z. 885, vgl. Z. 848-852, 1070-1076, 2168ff.

stellungen markiert, die Dw als konnotative Parameter in die Interaktion einbringt. KU kommt hier als interaktives (Be-)Deuten von Tradition auf der Grundlage von assoziativen Zuschreibungen in den Blick, das in einer spannungsreichen Wechselbeziehung zu den normativ erwünschten Konnotationen religiöser Symbolik steht. Die *subjektive Ebene persönlicher Assoziation* und die *semantisch-logische Ebene adäquater Konnotation* religiöser Vorstellungen zu vermitteln, erweist sich dabei als unterrichtsdramaturgische Grundidee, die eigene sowohl positive katechetische Optionen als auch Aporien mit sich bringt. Der Öffnung von Assoziationsräumen entsprechen unterschiedliche sozialräumliche Konfigurationen im Stundenverlauf, deren Funktion zu analysieren sein wird. Die Grenzen zwischen „Vorderbühne“ und „Hinterbühne“ (Goffman) sind unscharf, eher fließend und subtil, was in diesem Fall für ein integriertes Kommunikationsverhalten spricht: Im Großen und Ganzen agiert die Sozialität im Rahmen des katechetischen Diskurses auf der gemeinsamen Vorderbühne, die ein *fragend-entwickelndes und in Ansätzen dialogisches Unterrichtsarrangement* als Partitur erkennen lässt, das den Erschließungsmustern der Teilnehmer rhythmische und performative Räume öffnet. Freilich lässt sich eine Hinterbühne v. a. auf Seiten der Teilnehmer als eigenständiger „konjunktiver Erfahrungsraum“ (Mannheim) skizzieren, die maßgeblich der *Ordnung resp. Gliederung des Sozialraums* dient. Die Unterrichtsdramaturgie gilt es nun im Folgenden rekonstruktiv zu erarbeiten.

4.2.1 Notizen zu Kulisse und Ensemble

Die Falldarstellung beschreibt die religionspädagogische Interaktion der achten im Rahmen des Forschungsprojekts untersuchten Beobachtungsgruppe. Sie wurde in zwei aufeinanderfolgenden Sitzungen einer Unterrichtseinheit videographiert. Die vorgenommene Analyse bezieht sich auf die erste Unterrichtsbeobachtung am 23.05.2006.

Die Gruppe ist zu diesem Zeitpunkt seit ca. 6 Monaten zusammen und besteht aus 11 Teilnehmenden aus verschiedenen Ortschaften, 5 Mädchen und 6 Jungen, sowie der Gemeindepfarrerin als Dozentin, die die Unterrichtsstunden ohne zusätzliche Mitarbeiter bestreitet, gleichwohl Ehrenamtliche konzeptionell andernorts in die Konfirmandenarbeit einbindet. Bei der Beobachtung fehlt eine Teilnehmerin. Der Unterricht der Hauptkonfirmanden findet seit der Konfirmation der Vorgängergruppe Ende April wöchentlich dienstags von 15:30 Uhr bis 17:00 Uhr statt und ist damit nach Auskunft von D in die Phase der thematischen Erarbeitung „klassischer“ katechetischer Themen getreten wie: Kirche, Glaubensbekenntnis, Zehn Gebote, Vaterunser, Jesus etc. Vorausgegangen ist eine Vorkonfirmandenphase, beginnend in der Adventszeit, in der sich die Gruppe wöchentlich für eine Zeitstunde traf, um biblische Geschich-

ten und Personen, die zu Sitzungsbeginn ausgelost werden, durch Erzählen, Nachlesen und Gespräch kennenzulernen. Konzeptionell legt die Pfarrerin Wert auf das Einüben kleiner liturgischer Formen (Andacht, Psalmgebet) sowie die alltagsrelevante Beschäftigung mit biblischen Texten. Im Vordergrund stehe insgesamt weniger ein kognitiv ausgerichtetes Aneignen, sondern ein Bemühen um kreative und subjektbezogene Arbeitsformen, die auf Verschränkung von Lebenswelt und Tradition zielen sollen. Die Praxis von Religion soll mit der eigenen Lebenspraxis in Bezug gesetzt werden. Nach eigener Aussage ist die Andachtsform, wie sie im Rahmen dieser Beobachtung dokumentiert ist, symptomatisch für ihr katechetisches Konzept. Vor diesem Hintergrund gewinnt auch der Einbezug von Ehrenamtlichen seine Funktion: Während der Hauptkonfirmandenzeit bekommen die TN „Konfirmandenbegleiter“ zugewiesen, die sich nach individuellen Absprachen mit ihnen treffen, um die Lektüre biblischer Bücher zu begleiten und ein ergänzendes Gesprächsangebot offen zu halten. Die Begleiter sind Kirchenvorsteher oder sonstige Personen.

Das Kirchspiel ist ländlich-dörflich geprägt und zählt etwas über 1000 Seelen in einem evangelisch geprägten Landstrich. Es handelt sich um eine typische kurhessische „Kirche im Dorf“. Die infrastrukturellen Gegebenheiten sind eher niedrig anzusetzen, gleichwohl gibt es eine befriedigende Anbindung an regionale Zentren mit ihren kulturellen und wirtschaftlichen Angeboten. Die Sozialstruktur ist durchmischt, wengleich ein Großteil der Bevölkerung den mittleren und niedrigeren und teilweise prekären Einkommenssegmenten zuzurechnen ist. Familienhäuser und (ehemalige) Gehöfte, in denen teilweise mehrere Generationen leben, formen das Erscheinungsbild. Das Leben ist in weiten Teilen noch von der Landwirtschaft geprägt: Feld- und Weidelandschaften umgeben die Dörfer, vielfach besteht noch ein aktiver oder zumindest ideeller Bezug durch Teilerwerbstätigkeit und familiäres Erbe. Es gibt eine dichte Vereinsstruktur, die Kirche ist positiv ins gesellschaftliche Leben vor Ort eingebunden – sie gehört wie selbstverständlich dazu.

Der Unterricht findet in Gemeinderäumen im Erdgeschoss des Pfarrhauses statt, das in direkter Nachbarschaft zur Kirche im alten Ortskern und heutigen Ortseingangsbereich steht. Der repräsentative Backsteinbau, der um 1900 errichtet wurde, besitzt an der Giebelseite zur Kirche hin einen Haupteingang, der über einen Flur in die unteren Gemeinderäume und ins Amtszimmer führt. Der Unterrichtsraum ist über einen seitlichen Nebeneingang mit hell gestaltetem, verglastem Windfang direkt zugänglich, den die Konfirmanden nehmen. Der Raum (s. Abb. 5) ist durch Entfernung einer Wand aus zwei ehemals kleineren entstanden, die ursprüngliche Aufteilung ist noch nachzuvollziehen. Er ist freundlich und hell gestaltet: linksseitig lassen große Fenster ausreichend Tageslicht herein. Den Boden bilden abgeschliffene und versiegelte Holzdielen in Kieforton. Wände und Decke sind weiß gestrichen. Ein umlau-

fender Fries in hellem Gelb und einer Höhe von etwa 150 cm setzt den unteren Teil des Raumes noch einmal ab und sorgt für eine wärmere Wandgestaltung. Einfache metallene Schirm-lampen hängen in Zweierreihe von der Decke herab. Für einen Farbakzent sorgen die hellblauen Vorhänge der Fenster und ein rückgebundener dunkelblauer, mit dem sich der Raum unterteilen lässt. Zwei weiß lackierte Türen führen rechtsseitig aus dem Raum.

Die Einrichtung des Raums ist schlicht und zweckmäßig: Eine geschlossene Regalwand aus hellem Holz bietet im hinteren Teil Stauraum. Gegenüber befindet sich mittig auf der Stirnwand eine weiße Magnettafel (Whiteboard). Ein offenes Holzregal auf der rechten Seite beherbergt Spiele, Bastelmaterial und alte Zeitschriften. Zwei weiße Holztische stehen an der Stirnwand. Rechts der Magnettafel hängen ungerahmt einige Bilder, die von Jugendlichen angefertigt wurden und Wappen zeigen. Links neben der vorderen Tür hängt der Kunstdruck eines runden Christusgemäldes. Die Arbeitstische sind moderne, klappbare Stapeltische in weißer Holzausfertigung. Die Stühle entstammen den 1970er Jahren und sind grob und schlicht aus nussbaumfarbenen Holz gefertigt, sie erinnern an alte Gemeindehausbestuhlung. Die Sitzbezüge sind braun-weiß kariert. Insgesamt besitzt der Raum durch Tafel und Bilder das Gepräge eines Unterrichtsortes, ohne dass dieser Eindruck zu dominant ist, so dass andere Gruppen den Raum ebenfalls zu anderen Zwecken problemlos nutzen können. Durch die Fenster schaut man auf eine Ortsstraße und sieht Nachbarhäuser in einiger Entfernung. Der Himmel ist am Beobachtungstag bewölkt, es regnet zeitweise.

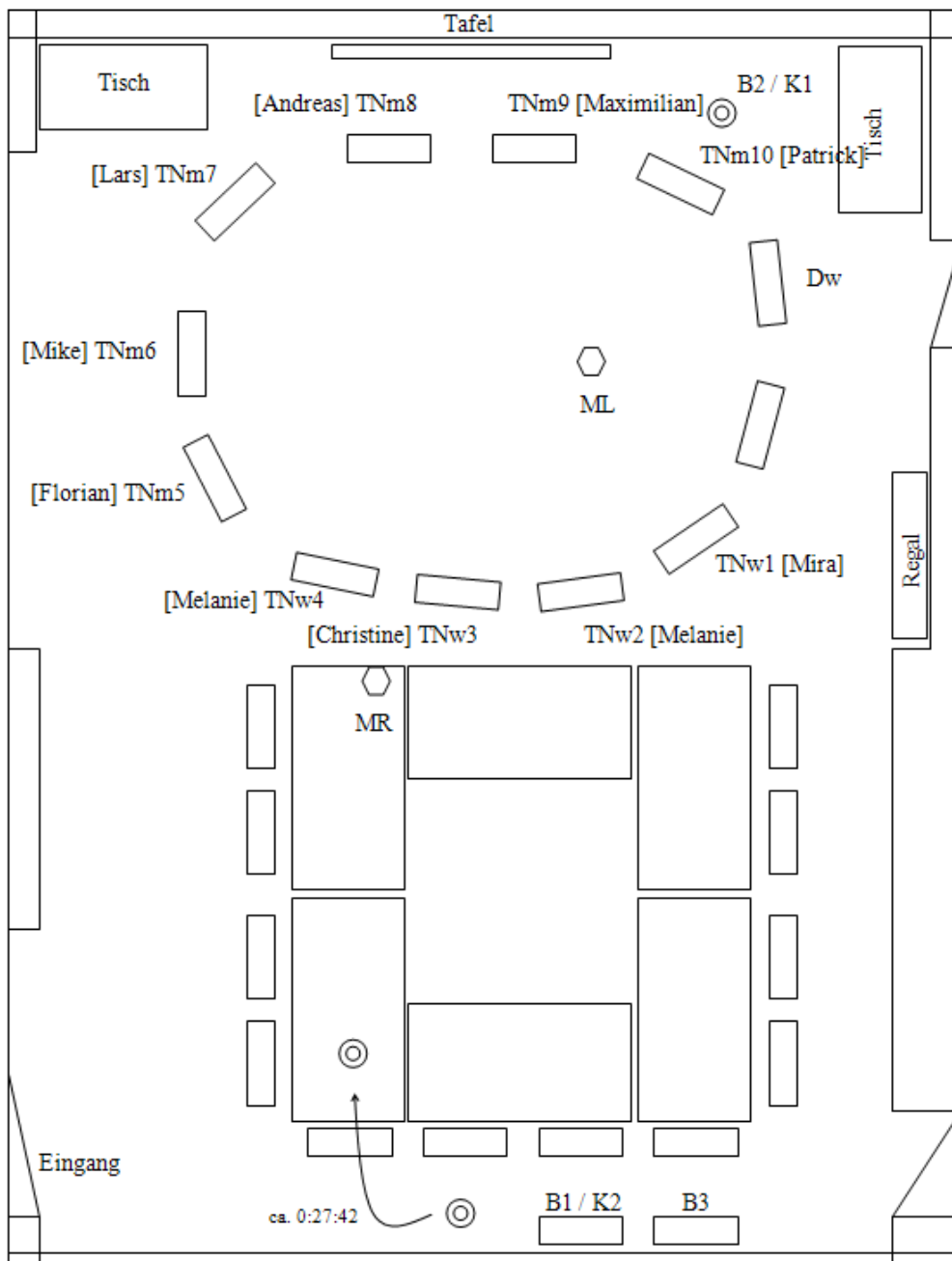


Abbildung 5: Raumskizze 2U20060523 A

4.2.2 Räume und Rollen

4.2.2.1 Raumgestalt und Rollendisposition

Eröffnung (VD2U20060523KI+KII08a, 0:00:25-0:01:37; TR2U20060523, Z. 34-47)

Die Tische im Eingangsbereich des Raumes sind zu einem Quadrat zusammengestellt; darauf verteilt liegen vier große weiße Papierbögen, auf denen je die mit einem Filzstift gezeichnete, stilisierte Silhouette einer Kirche mit Turm und Schiff zu sehen ist. Drei Seiten des Quadrats sind bestuhlt. Dahinter dominiert im vorderen Raumbereich, der als solcher durch die weiße Magnettafel zusammen mit den Wappenzeichnungen und dem Christusbild als Orientierungsfokus und Stirnseite des Raumes kenntlich wird, ein Stuhlbild der Szene. In seiner Mitte liegt auf dem Holzboden ein rotes, mit Faltenwürfen ausgebreitetes Seidentuch, auf dem unterschiedlich große, weiße Zettel mit kurzen gedruckten Texten sorgsam arrangiert sind. Die Tafel ist leer. Die TN betreten gemeinsam nacheinander zügig, aber unaufgeregt durch die linke Tür vom Windfang her den Raum und gehen direkt auf den Stuhl-

kreis zu, ohne das Arrangement der Tische zu beachten oder zu kommentieren. Sitzplätze werden zügig und direkt angesteuert und von den meisten TN durch Setzen eingenommen. TNm8 deutet noch im Stehen, zur einströmenden Gruppe gewandt, auf die Sitzfläche des Stuhls neben sich und proklamiert laut vernehmbar: „Hier sitzt der Maxi!“ TNm10 orientiert sich daraufhin auf seine Platzwahlmöglichkeit und lässt den so markierten Stuhl frei. TNm6 nimmt seinen Platz ebenfalls durch Berührung und Proklamation ein: „Ich sitz hier“, teilt er mehr zu sich gewandt mit. Eine Jacke legt nur TNm7 auf dem Tisch hinter seinem Stuhl ab, TNw4 behält ihre noch an und wird sie später über die Lehne hängen, die übrigen TN tragen Pullover oder leichte Jacken, die sie anbehalten. Ausnahmslos transportieren die TN ihre Utensilien in Rucksäcken, die sie zumeist im Hinsetzen abstreifen und unter bzw. vor dem Stuhl zwischen ihren Beinen deponieren. Eine Komplikation in der Platzwahl ergibt sich zwischen TNw1, TNw3 und TNw4: TNw3 schickt sich zuerst an, neben TNw1 Platz zu nehmen, die zunächst einen Stuhl weiter nach rechts sitzt; nach Blickkontakt und einer gestischen Aufforderung seitens TNw4, die auf den Stuhl neben sich verweist, platziert sich TNw3 neben TNw4. TNw1 reagiert daraufhin mit einer gestisch unterstützten Frage an TNw3: „°Was machst denn du, häh?°“, die wiederum Reaktionen nach sich zieht: TNw2: „°Ja komm her!°“, TNw4: „°Jetzt bisse stinkig.“ Schließlich rückt TNw1 neben TNw2. Leises Gerede herrscht im Raum, das u. a. TNm7 veranlasst, seinen Stuhl nach Aufforderung etwas näher an den von TNm8 heranzurücken. Die Stimmung ist weiterhin ruhig, einige TN beginnen, ihr Gesangbuch aus dem Rucksack zu holen und eine bestimmte Seite aufzuschlagen, TNm6 blättert in einer Bibel.

Dw betritt den Raum ebenfalls vom Windfang her und schließt die Tür. Sie blickt zur Gruppe, steuert den Tisch bei B1 an und entfernt einen Papierbogen, einen anderen rückt sie mittig. Den Bogen fallend, geht sie auf den Stuhlkreis zu und entfernt einen Stuhl zwischen TNw4 und TNm5, den Bogen legt sie auf dem Tisch hinter ihrem Stuhl ab. Bevor sie sich setzt, spricht sie Richtung TNw4 und TNm5: „Könnt ihr noch'n Stück zusammenrücken, (.) Melanie?“ Eine deiktische Geste auf die entstandene Lücke unterstreicht die Worte. Beim Sprechen bückt sie sich, zieht ihren Stuhl an der Sitzfläche etwas heran und setzt sich, indem sie die Sitzfläche mit beiden Händen seitlich greift. Kurz beobachtet sie die Ausführung, greift dann unter ihren Stuhl, um einen Kuli und Unterlagen hervorzuholen, auf denen sie etwas notiert und die sie anschließend rechts neben ihrem Stuhl ablegt. Dem Tisch hinter sich entnimmt sie andere Unterlagen mitsamt einem Gesangbuch. Sie blickt kurz in die Runde, auf ihre Armbanduhr, drückt die Kulimine ein und legt den Stift neben dem Stuhl ab. Sie greift sich kurz an die Nase, setzt sich aufrecht, beide Beine fest auf dem Boden, auf den vorderen Bereich der Sitzfläche und eröffnet der Gruppe: „So, wir warten noch (.) ((fährt sich durchs Haar)) zwei Minuten auf (.) Maxi, der grad vorbeigefahren ist und aus der Schule gekommen ist. (3) (blickt in die Gruppe) Braucht ihr noch 'ne Unterschrift? Sollen wir das zuerst machen?“. Dabei greift sie zum Kugelschreiber neben ihrem Stuhl.

Die Topographie zeigt eine räumliche Untergliederung in zwei didaktische Handlungszonen. Deren Anlage prädisponiert für beide Orte und in der Summe ein bereits erkennbares Ethos als prospektive Topologie des Unterrichtsraums. Offensichtlich eignet dabei beiden Orten eine je eigene Qualität. Das „Ensemble“ (Goffman) nimmt die Kulisse routiniert ein und validiert damit einen eingespielten Usus, gleichzeitig wird sie aktiv sozialräumlich formatiert (Space-Making). In der anfänglichen Raumgestalt und den vorgenommenen Territorialakten zeigen sich bereits spezifische Rollendispositionen und -friktionen des Falls.

Die TN finden den Raum beim Betreten didaktisch eingerichtet vor: Tische sind im Eingangsbereich zu einem Quadrat gestellt, auf dem sich vier Plakate befinden; die Tische sind bestuhlt. Im Kopfbereich steht ein Stuhlkreis, den eine „gestaltete Mitte“ zentriert. Mit dem Betreten der TN richtet sich der „Brennpunkt der Aufmerksamkeit“ (Goffman) sofort auf diesen Bereich, der daher als *Handlungszone A* gegenüber dem Tischquadrat als *Handlungszone B* bezeichnet sein soll. Topographie und anfängliche soziale Formatierung des Raums seien mit dieser Untergliederung genauer untersucht:

Handlungszone A. Die „Schwellenphase“ (GENNEP 2005, 28) des Übertritts von draußen in den Unterrichtsraum verläuft auf den ersten Blick bemerkenswert zügig und unaufgeregt. Typische Rituale, die ein Verweilen im Türbereich erfordern und den Übertritt in die neue Situation deutlich zelebrieren, wie das Ablegen und Zurücklassen von Garderobe, Begrüßung oder optisch-räumliche Orientierung, fehlen. Geschlossen und geordnet betreten die TN nacheinander den Raum und belegen direkt, ohne von dem Tischquadrat merklich Notiz zu nehmen, den Stuhlkreis im Kopfbereich des Raumes. Das lässt zum einen auf einen *vertrauten und motivierten Übergang* schließen, der ohne Verzögerungsmomente auskommen kann, die eine ritualisierte Angliederung und Neuausrichtung auf die soziale Situation und/oder mögliche Widerstände bearbeiten. Zum anderen verifizieren sie damit eine Gliederung, die in der optischen Gestaltung des Raums angelegt und mit einer sichtlich eingespielten Handlungsintention belegt ist: Durch zwei unterschiedliche Arrangements, die je andere Handlungsformen begünstigen, finden sie den Raum bipolar aufgeteilt vor, ohne dass manifeste „Grenzmarkierungen“ oder „Durchgangstabus“ (GENNEP) bzw. Belegungstabus die Bewegung lenken. Gleichwohl qualifiziert das Einnahmeverhalten die Handlungszone B als zunächst nicht weiter relevant und damit sekundär, so dass die *räumliche Untergliederung durch konventionale Grenzziehung* validiert wird, die sich in den Routinen der TN spiegelt: Das Eingangshandeln mit der auf den Stuhlkreis ausgerichteten Priorität ist routiniertes und sozial geteiltes Gut. Handlungszone B bleibt zunächst im Hintergrund präsent, wenngleich auf Grund ihrer Einrichtung zu erwarten ist, dass auch dort katechetisches Handeln stattfinden wird. Die Bühne wird demnach aufgeteilt in zwei „Konventionspunkte“, die zeitlich versetzt in den „Brennpunkt der Aufmerksamkeit“ rücken werden (GOFFMAN 2004, 99), ob als Haupt- und Nebenbühne und mit welchen spezifischen Qualitäten wird herauszuarbeiten sein.

Der Stuhlkreis signalisiert als didaktische Einrichtung *Integration, Kommunikation und Zentrierung* der Gruppe als sozialräumlich arrangierte pädagogische Normvorgaben: Die Körper und Territorien der TN und von Dw werden so positioniert, dass sich keine deutlichen Abgrenzungen innerhalb der Sozialität durch Barrieren oder Markierungen ergeben. Vielmehr entsteht ein *Kollektivterritorium*, ein Gruppen-Raum. Die TN sitzen einander zugewandt und offen, ohne sich etwa hinter Tischen oder in räumlich-sozialen Winkeln verschanzen, bzw. positiv ausgedrückt: einrichten zu können. Auch eine klare Abgrenzung zum Territorialbereich von Dw ist nicht gegeben. So ist eine insgesamt *entgrenzende Funktion* anzusetzen, bei der mit negativen und positiven Effekten zu rechnen ist: Negativ wird das individuelle Einrichten von persönlichen und Peer-Territorien, die sowohl Schutz- als auch Identifikationsfunktion haben können und evtl. notwendige Distanznahmen unter den TN wie auch zwischen TN und Dw ermöglichen, erschwert. Positiv ist dagegen ein integrativer *Angliederungs-Effekt*

in Rechnung zu stellen, der die Individuen deutlicher aneinander koppelt und in eine weniger hierarchisierte und autoritär dominierte Gruppenidentität überführt, als dies etwa die räumliche Verinselung der Akteure in Klassenzimmern leistet (vgl. GIDDENS 1988, 189ff.). Die TN sitzen nah beisammen, können einander ungehindert wahrnehmen und mitteilen, jedoch auch relativ wenig voreinander verbergen. Das Arrangement signalisiert gegenseitige Öffnung und die Förderung von Kommunikation auf Augen- bzw. Sitzhöhe. Auch die auratisch-räumliche Distanz zum Machtbereich der Dozentin und die Rollendistanz zwischen Dw und den TN wird gemindert bzw. in eine andere Qualität überführt: Sie positioniert sich nicht markant im Gegenüber zur Gruppe, sondern partizipiert an der Sozialform und der allgemeinen Bedingung der Entgrenzung des persönlichen Nahbereichs, der quasi geöffneten „Box“ (GOFFMAN 1974, 59). Fokussiert wird die Gruppe in der räumlichen Gestaltung zunächst nicht auf den Territorialbereich von Dw. Ihr Sitzplatz ist lediglich durch einige Requisiten markiert, die erst beim genauen Betrachten wahrnehmbar sind; zudem verzichtet sie auf eine Platzierung im Kopfbereich der Tafel, die als typisches Requisit des dozentenspezifischen Bereichs gilt, sowie auf weitere auffällige Rollen- und Territorialmarker (vgl. WAGNER-WILLI 2005, 88ff.). Die Akteure und ihre Territorien sind vielmehr *durch die gestaltete Mitte zentriert*. Für die es in der Tat so etwas wie ein „Durchgangstabu“ (GENNEP) zu geben scheint, denn die TN vermeiden bei der Raumbelegung behutsam jedes Überschreiten oder Berühren. Sie bildet innerhalb der Handlungszone A einen gesonderten Bereich, ohne allerdings durch entsprechende Requisiten (Kreuz, Kerze etc.) etwa als „sakrale Zone“ (GENNEP) in den Blick zu kommen, was im Kontext von Katechese nicht ungewöhnlich wäre. Wie überhaupt sakral-religiöse Markierungen im Raum, bis auf das Christusbild und die kaum wahrgenommenen Kirchensilhouetten, nicht vorhanden sind. Zunächst ist dem roten Seidentuch lediglich zu entnehmen, dass es wohl eine über das Ästhetische und Optisch-Zentrierende hinausreichende Funktion ausübt: Die Textschnipsel werden im Verlauf der Interaktion eine Rolle spielen, welche, muss freilich noch offenbleiben. Jedenfalls ist ein kommunikatives Zentrum geschaffen, das signalisiert: Das Handeln der Gruppe besitzt auch ein allen gleich ansichtiges bzw. zugängliches materiales Zentrum und wird nicht allein der verbalen Steuerung seitens Dw unterliegen. Sie ordnet sich topologisch, gleich den übrigen TN, dieser Mitte zu und verzichtet auf eine Status- und Rollenlegitimation besonders herausstreichende Anordnung.

Die besitzterritorialen Akte der Sitzplatzeinnahme durch die TN validieren das katechetische Arrangement einerseits, sie übernehmen insgesamt die sozialen Anordnungsvorgaben durch die Gestaltung des Raums. Gleichwohl konterpunktieren sie das inkludierende Konzept der Handlungszone A und tragen aktuelle, kommunikative Grenzmarkierungen ein, die topographisch nicht angelegt sind. Das zeigt sich in dem *deklarativen Akt von TNm8*, der

die akustische Markierung seines Nebenstuhls als Sitz des gewünschten Nachbarn durch eine haptisch-einnehmende unterstützt. Damit baut er einen Peer-Bereich so markant grenzziehend auf, dass TNm10 nur noch das Ausweichen auf einen anderen Stuhl übrigbleibt. Eine eher vergewissernde Funktion hat demgegenüber die *Deklaration von TNm6*: Da seine Nachbarn schon sitzen und der Stuhl noch unbelegt ist, braucht keine „Eroberung“ stattzufinden. Allerdings erklärt er sich mit seiner Bemerkung diesem sozialen Nahbereich zugehörig. Etwas später greift TNm8 noch einmal ordnend in den sozialen Nahbereich ein, indem er TNm7 auffordert, den Stuhl näher heranzurücken. Zu einem *Verteilungskonflikt* kommt es zwischen TNw1, TNw3 und TNw4. Der Hintergrund lässt sich nur erraten, jedenfalls beanspruchen sowohl TNw1 als auch TNw4 die Nähe von TNw3. TNw1 hält den Platz neben sich frei, ebenso platziert sich TNw4, dass ein Stuhl zwischen ihr und TNw2 frei bleibt. Durch optische und haptische Aufforderung kann sie TNw3 schließlich veranlassen, sich neben sie zu setzen. Die folgenden Reaktionen lassen darauf schließen, dass ein Machtkampf um soziale Nähe im Hintergrund steht, den TNw1 verloren hat. Immerhin bietet ihr TNw2 schließlich an aufzurücken. Deutlich wird auch hier ein Konzept, das bestrebt ist, Grenzen zu markieren. Auffällig bleibt schließlich eine gewisse Distanz zum Territorium von Dw. Optisch ist es, wie gesagt, unauffällig markiert, dennoch ist TNw10 zunächst bestrebt, den Platz von TNm9 einzunehmen und weicht aufgrund der Intervention von TNm8 aus. TNw1 gliedert sich den übrigen Mädchen an, so dass ein freier Platz zu Dw entsteht. In diesem Zusammenhang ist auch die kumulative Verteilung der Jungen und Mädchen zu vermerken. Unter der Oberfläche des zügigen Einnahmeverhaltens zeigt sich also sehr wohl ein Gegenhorizont, der vom Aushandeln von Territorien, einer eher segregativen Platzverteilung bestimmt ist und durch Grenzmarkierungen die Sozialität noch einmal anders untergliedert als in der räumlichen Anlage vorgesehen. Sie wird von den TN durch *sozial-kommunikative Demarkation* angeeignet.

Handlungszone B. Ihr kommt erst Bedeutung zu, als Dw den Raum betritt: Sie ordnet bereitgelegte Requisiten neu, indem sie der unteren Seite des Tischquadrats einen Papierbogen entnimmt und einen verbliebenen mittig rückt. Der Ort scheint demnach eine katechetische Funktion zu besitzen und gezielt arrangiert zu sein. Seine Anordnung ist nicht zufällig präsent. Offen ist jedoch, in welcher Form hier zu agieren ist. Die Anzahl der Stühle lässt darauf schließen, dass die Gruppe den Bereich belegen wird. Ähnlich dem Stuhlkreis ist auch hier eine integrierende und zentrierende Sozialform gewählt, die eine zugewandte Kommunikation fördert; freilich mit dem Unterschied, dass das Tischarrangement größere Distanznahmen und soziale Winkel ermöglicht. Noch aber ist die Nutzung offen, möglich ist auch, dass nur einzelne TN dort agieren oder der Ort lediglich Depot für die nunmehr drei bereitgelegten Pa-

pierbögen bleibt. Neben den Papierschnipseln der gestalteten Mitte wird damit weiteres Material bereitgehalten, das durch die Umrisszeichnung so viel verrät, dass in irgendeiner Form ‚Kirche‘ für die Inszenierung thematisch wird. Der Unterrichtsverlauf wird diese Handlungszone als wichtige *Nebenbühne und Produktionsstätte für Unterrichtsprodukte* qualifizieren, zu Handlungsbeginn besitzt sie für die TN jedoch keine näher orientierende Funktion, da sie kaum Notiz davon nehmen. Es steht lediglich ein Orts- und Handlungswechsel in Aussicht.

Der katechetische Raum. Die Verbindung beider Bereiche entsteht für den Beobachter erst durch die Kette von Territorialakten, mit denen Dw den Raum betritt. Anders als die TN greift sie markant in die räumliche Anordnung ein, die sie im Vorfeld selber arrangiert hat. Nachgelagert konfiguriert sie Requisiten und den Sozialraum und passt ihn damit veränderten Bedingungen an – es fehlen zwei TN. Neben der Neuordnung der Papierbögen in Handlungszone B, entfernt sie einen Stuhl aus dem Kreis und fordert TN zur Neupositionierung auf, was diese nachvollziehen. Während dem Eingangshandeln der TN v. a. das Konzept der angemessenen Sitzplatzwahl mit der Ordnung des Sozialraums unterliegt, praktiziert sie eine Art *Monitoring*, das sich auf die erforderlichen *Ressourcen* bezieht. So markiert sie den ganzen Raum im Durchschreiten als das Territorium, in dem sie Verfügungsgewalt besitzt und Ressourcen absichtsvoll und zweckdienlich arrangiert. Neben dem *integrativen Arrangement* bleibt damit doch eine *Rollendifferenz* gesetzt. Gleichwohl bleiben den TN Gestaltungsspielräume, denn in die sozialräumliche Verteilung der Akteure hat sie demgegenüber nicht eingegriffen.

Da die offene Sitzform eine Dekoration des persönlichen Nahbereichs kaum möglich macht, ist die Etablierung eigenständiger Besitzterritorien eingeschränkt. Die TN richten *sich* insofern ein, als sie ihren Rucksäcken unaufgefordert Gesangbücher entnehmen, diese aufschlagen und TNm6 in einer Bibel blättert. Die „Herstellung von Unterrichtsbereitschaft“ (Wagner-Willi) unterliegt also ebenfalls autonomen Routinen, mit denen die Requisiten bereitgehalten werden, deren Gebrauch zu Beginn gleichfalls eingespielt scheint.

Sitzplatzeinnahme und unmittelbare Unterrichtsvorbereitung von Dw differieren: Zum einen wird ersichtlich, dass sie doch einen gesonderten Nahbereich besitzt: Der Tisch hinter ihrem Stuhl ist Depot für Requisiten, ebenso der Platz unter und neben ihrem Stuhl. Diese liegen schon zu Beginn bereit und grenzen den Bereich, wenn auch dezent, ab. Haptisch dagegen auffällig nimmt sie dann auf *ihrem* Stuhl Platz, indem sie ihn zunächst leicht heranrückt und beim Setzen mit beiden Händen die Sitzfläche festhält, um sich zu platzieren. Die Handlung kann sowohl demonstrativen als auch vergewissernden Charakter haben. Lokal wie vermutlich auch intentional (vgl. GOFFMAN 1980, 278ff.) begibt sie sich in die *Ausgangsstellung* zur Eröffnung der Inszenierung. Der Prozess des Monitoring ist jedenfalls wahrnehmbar be-

endet, sie hat ihr Aktionsterritorium eingenommen, wendet sich aber sofort der Ordnung des persönlichen Nahbereichs zu. Ihre Präliminarien sind noch nicht abgeschlossen, doch beziehen sich nun auf persönliche Requisiten, die sich in Umfang und Funktion von denen der TN unterscheiden: Bleibt der Inhalt der Notizen und übrigen Unterlagen auch uneinsichtig, wird doch soviel deutlich, dass Dw die katechetische Einrichtung explizit reflektiert, im Vorfeld wie *in situ*. Das unterstützt noch einmal die *Demonstration von Rollendifferenz bei gleichzeitigem Einfügen in die Sozialform*. Das Sortieren geschieht dabei ruhig und konzentriert. Der Unterricht beginnt, wenn ihre Bereitschaft durch Bereitstellung der erforderlichen Requisiten und *zugewandten Positionierung* durch Hervorrücken zur Gruppe hergestellt ist.

Die anfängliche Stimmung gleicht einem Gesprächskreis, wie er etwa im Rahmen von Erwachsenenbildung begegnet. Arrangiert ist ein formales, kommunikatives Ethos. Ansonsten bleibt die sphärische Zuordnung des Raumes recht neutral: ein religiöser bzw. katechetischer Kontext ist zwar durch die Requisiten angedeutet, in der Raumgestaltung und Rollenzuteilung aber nicht spezifisch angelegt.

4.2.2.2 Raum- und Rollengestaltungsstrategien der Unterrichtenden

Die Sozialform wechselt mehrfach im Verlauf der Inszenierung. Unterschiedliche szenische Arrangements bzw. Amplifikationen ergeben den Hintergrund jeweils unterschiedlichen ortsspezifischen Handelns (vgl. GOFFMAN 2004, 99ff.), die sich als Szenen voneinander absetzen lassen. Die generellen Rahmenparadigmen der Sozialität entstammen den Vorgaben durch Dw, die sich allerdings für kommunikativ verhandelte Anpassung und Ausgestaltung seitens der TN offen zeigt. Der pädagogische Raum etabliert sich somit über Aushandlungsprozesse. Analytisch sind beide Seiten jedoch getrennt zu betrachten. Die qualitativen Markierungen von Dw emergieren in *Akten der Etablierung, des Involvements, der Transformation und Auflösung des kollektiven pädagogischen Sozialraums*, – die wenigen Akte der disziplinarischen Kontrolle subsumieren sich darunter.

Die Etablierung beginnt mit der geschilderten Szene „*Eröffnung*“ und deren Fortsetzung „*Unterrichtsbeginn*“:

Unterrichtsbeginn (TR 2U20060523, Z. 41-132, gek. u. überarb.)

((Dw setzt sich und notiert etwas. [...] TNw4 zeigt TNw3 ein Heft. Dw legt Notizen beiseite, nimmt Unterrichts-Utensilien in die Hand und blickt auf die Armbanduhr, legt dann den Kuli ab, blickt zur Gruppe und rückt vor.))

Dw: So, wir warten noch (.) ((fährt sich durchs Haar)) zwei Minuten auf (.) Maxi, der grad vorbeigefahren ist und aus der Schule gekommen ist. (3) Braucht ihr noch 'ne Unterschrift? Sollen wir das zuerst machen?

TNw: Nee.
 TNm7: Pfarrer| N. hat unterschrieben.
 TNm10: | Ja, ich bräucht' noch eine ((reicht Dw ein Heft)). [...]

Dw: Für letzten Sonntag?!
 TNm10: Ja. ((Dw unterschreibt und gibt das Heft zurück.))
 TNm7: ((zu TNm5 und TNm6, ein Heft schwingend)) °Hab sechzehn Stück.°
 TNm5: °Ich hab ...°
 TNw4: °Weniger.°
 TNm5: ((zu TNm7)) °... elf.°
 TN: °Sieben.°
 TNm8: ((zu TNm10)) °Wie viel hast du?°
 TN: °Boah.°
 TNm10: Vierzehn.
 TNm7: ((nach links, Heft schwingend)) °Hab sechzehn.°
 TNm8: ((zu TNm7)) °(unv.) hat sechs.°
 TNm5: °Ich hab elf.° ((Lachen))
 ((Dw blickt zur Armbanduhr und in den Raum, legt Unterlagen auf den Stuhl links ab, nimmt andere rechts vom Boden auf, sitzt aufrecht (ohne Rückenlehnung). Stilles Warten)) (23)

Dw: ((atmet durch)) °Läuft er schon rum?° (2) ((nickt)) Dann fangen wir schon mal ohne ihn an, er wird gleich noch dazu kommen. ((Setzt sich zurück, weiter ohne Rückenlehnung)) (2) Herzlich willkommen zum Konfirmandenunterricht. Da kommt er!
 TNm6: Ich mus|s heut' noch zehn Minuten früher geh'n wegen Fußball ((freundliches Kopfschütteln von Dw))
 TNm8: | Da fehlt aber noch ...
 TNm9: ((kommt zur Tür hinein)) Hallo.
 Mehrere TN: Hallo.
 TNm9: °Bin eben erst aus der Schule gekommen.°
 Dw: Haben wir gerade gesehen.
 ((TNm9 setzt sich auf den freien Platz neben TNm8. Unterrichtsbeginn: 0:03:10))
 Dw: Tja, ((in Richtung TNm9)) auch dir herzlich willkommen ((atmet durch)) zum Konfirmandenunterricht. Ihr seht, heute ist es ein bisschen anders. Viele Kabel, (2) neue Menschen. ((blickt rund zu B1-3 (2)) Vielleicht wollt ihr euch kurz vorstellen? ((deutet zu B1))
 B1: Ja, ((steht auf)) ich heiße Torsten Krey. Ich hab euch diesen Brief geschrieben, den eure Eltern mit hatten. Ich hab den Herrn Dressler mitgebracht und die Frau Schröder. Wir kommen von Marburg, von der Uni dort. Und uns interessiert, was ihr hier im Konfirmandenunterricht macht. Und wir bedanken uns schon mal, dass wir zugucken dürfen. ((setzt sich))
 Dw: Ge|rn.
 B1: | Toll von Euch.
 Dw: Wir können uns vielleicht vorstellen ((weist auf Gruppe)), indem wir ((nickt Richtung B1, blickt in die Gruppe)) unser Daumenritual machen, wie immer. Und ihr sagt einfach noch euern Namen dazu. (2) Ja? (.) Okay? ((deutet in Richtung TNw1)) Fangen wir bei dir mal an.
 TNw1: Ja, ich bin die Mira und mir geht's heute so bis so ((hält den rechten Daumen waagrecht bis senkrecht)), weil ich morgen Physik schreib und da noch ein bisschen was machen muss.

Der gemeinsame kommunikative Raum entsteht mit der *Rahmenschaltung durch Dw*.¹²¹ Performativ beendet sie ihre Unterrichtsvorbereitung durch Wechsel der Requisiten, den Blick auf die Armbanduhr, das akustisch wahrnehmbare Weglegen des Kulis und das Vorrücken in eine zugewandte Position auf der Stuhlfläche. Das *Mikroritual des Uhrblicks* kann sowohl der inneren zeitlichen Vergewisserung dienen, gleichzeitig signalisiert es eine objektive Orientierungsvorgabe für den unterrichtlichen Beginn, der anders als etwa schulischer Unterricht oder gottesdienstliche Veranstaltungen nicht akustisch durch Gong oder Glocken gerahmt wird

¹²¹ Davon unterscheidbar sind *konjunktive Räume*, die sich über gemeinsame Erfahrungs- und Wertsysteme in sozialen Gruppen etablieren. Fehlt diese soziale Verbindung unter Akteuren, werden Situationen kommunikativ und durch Konvention geregelt (vgl. MANNHEIM 1980, 285ff.).

(vgl. GIDDENS 1988, 188ff.; WAGNER-WILLI 2005, 89; JOSUTTIS 2000, 64f.). Auch andere institutionelle Eröffnungsrituale, wie sie im Kino, Theater, bei Geschäftsöffnung oder gesellschaftlichen Anlässen begegnen, stehen nicht zur Verfügung (vgl. GOFFMAN 1980, 278ff.) Dennoch unterliegt die Etablierung des Sozialraums nicht der Beliebigkeit, sondern kommunikativer Konvention, deren Geltung die Uhr und deren Einhaltung Dw verbürgt. So ist der Uhrblick die *Kleinform einer Angliederung* der Sozialität an einen überindividuellen Rahmen – die regelmäßige Veranstaltung KU als Handlungssituation (vgl. GENNEP 2005, 34ff.). Der *Requisitenwechsel*, der durch das mit einem deutlichen Klickgeräusch begleitete Ablegen des Kulis beendet wird, sowie das *Neupositionieren* durch Vorrücken zur Gruppe signalisieren ebenfalls den Rahmenwechsel: Dw hält jetzt wie die übrigen TN das Gesangbuch bereit, das offensichtlich mit dem Unterrichtsbeginn verknüpft ist, sowie weitere für Ihr Handeln vermutlich relevante Unterlagen. Die „Unterrichtsbereitschaft“ (WAGNER-WILLI 2005, 116ff.) ist allgemein hergestellt und wird als Erwartungshaltung durch den initiatorischen Akt seitens Dw validiert – autoritär durchgesetzt werden muss sie nicht. Dw und TN starten zu gleichen territorialen Bedingungen im Modus einer allgemein antizipierten „Arbeitsübereinstimmung“ (GOFFMAN 2004, 13). Die Lenkung erfolgt gleichwohl durch Dw – insofern kann das *Vorrücken als Gegenübertreten* interpretiert werden, zumindest als Akt der Anspannung, der Handlungsinitiative anzeigt und vermutlich mit einer inneren Konzentration auf die pädagogische Rolle einhergeht. Die übrigen Akteure verbleiben demgegenüber in entspannten Sitzhaltungen. Akustisch adressiert sie nun zum ersten Mal die Gruppe in ihrer Gesamtheit, nachdem sie zuvor einzelne TN ansprach, um das Raumarrangement der TN-Zahl anzupassen. *Der Verbalakt initiiert den gemeinsamen Sozialraum akustisch*, die leisen Seiteninteraktionen verstummen und die Aufmerksamkeit richtet sich auf Dw. Das Rahmenschaltelement „So“ (SCHÜTZE 1983, 285f.) macht die körper- und besitzterritoriale Neuausrichtung von Dw auch explizit thematisch. Der anschließende Indikativsatz deklariert allerdings ein gemeinsames Warten auf einen TN, der verspätet eintrifft, als ersten Handlungsschritt und führt eine Begründung an: die folgende Situation wird als besondere benannt. Die Sozialität wird als noch nicht zweckgerichtet handlungsfähig eingestuft, dazu bedarf es aller zu erwartenden TN. Damit wird der *Gruppenzweck auch personal codiert* und orientiert sich nicht allein an Sachvorgaben. Dennoch erfordert das Warten eine Begründung, da die zeitliche Eröffnungsklammer prinzipiell verbindlich ist: Es wird kenntlich als Ausnahme, andererseits wird die zeitliche Ausdehnung absehbar. Die Bedeutung des Individuums ist jedenfalls hoch anzusetzen, wenn die Gruppe bis zur Geschlossenheit in ein Handlungsmoratorium eintritt. Nach einer kurzen Pause unternimmt Dw jedoch eine erneute Proposition, mit der sie den Raum für das *Aushandeln substituierenden Handelns* öffnet. Die Wartezeit soll sinnvoll überbrückt werden, bis der eigentli-

che Handlungsrahmen etabliert ist. Durch die Form der Doppelfrage beteiligt sie die TN zwar an der Entscheidungsfindung und initiiert einen Interaktionsprozess darüber, was die Gruppe „*zuerst machen*“ soll. Allerdings erweist sich dieser als nur *halboffen*, da die Frage nach den „*Unterschriften*“, die als Besuchsnachweis von Gottesdiensten zu sammeln sind, bereits eine Festlegung durch Dw beinhaltet. So äußern die TN ihre Orientierungen darauf bezogen: Einige TN verneinen Handlungsbedarf, vergleichen im Folgenden aber die Unterschriftenzahl, lediglich TNm10 validiert den Vorschlag. Dennoch entsteht eine Interaktion, in die die TN ihre Optionen und Orientierungen einbringen. So klingt bereits an, dass die TN den katechetischen Raum intentional gewollt mitprägen können. Allerdings erweist sich der Vorschlag durch den mangelnden Bedarf zur Überbrückung schließlich ungeeignet, so dass es zu einer gedehnten Wartezeit kommt, in der kaum Interaktion zu verzeichnen ist. Geprägt ist diese Zeit von einer beobachtbaren *Spannung*: Einerseits dem Verzicht auf weitere Vorschläge und Interaktion – es herrscht weitgehend Kommunikations- und Handlungsstille im Raum. Andererseits vollzieht Dw mehrere besitzterritoriale Akte, die eine Unruhe vermitteln: Ein Blick zur Uhr markiert noch einmal den gesetzten temporalen Rahmen, das stille Umherblicken in der Gruppe und im Raum stellt *optische Angliederung* dar, obwohl der Schwellenübertritt von einer Ansammlung von Individuen zu einem Kollektiv mit gemeinsamer Handlungsgrundlage räumlich längst vollzogen ist (vgl. GENNEP 2005, 34ff.)), verweist jedoch auch auf den leeren Platz und verstärkt den Eindruck des Wartens auf TNm9. Das begleitende, erneute Sortieren von Unterlagen signalisiert Fokussierung auf Bereitschaft zum Unterrichtsbeginn, das Sitzen in angespannter, vorgerückter Position unterstreicht den Eindruck. Einige Sekunden lang passiert nichts als Warten. Die Spannung ist interpretierbar als Konflikt *objektive Vorgaben vs. individuelle Besonderung* und unterstreicht das Konzept einer personalen Markierung der Sozialität. Das setzt sich fort im eigentlichen Etablierungsakt: Dw leitet das Beenden des Abwartens mit einem deutlichen Durchatmen und einem Nachlassen ihrer Körperspannung ein; sie schaltet damit sich und im Folgenden die Sozialität in einen neuen Modus. Begleitend fragt sie nach einer Sichtung von TNm9, die Bestätigung findet, so dass Dw mit einem Nicken replizieren kann. Schließlich deklariert sie Handlungsbeginn, wobei die Formulierung „*fangen wir schon mal ohne ihn an*“ einen weiterhin substituierenden Charakter befördert, wie auch in der angeschlossenen Erklärung, der Versicherung der Ankunft, hörbar wird. Die personale Geschlossenheit der Gruppe als Eingangsvoraussetzung bleibt Grundmotiv. Zudem verständigt sich Dw mit den TN über den Phasenwechsel und beteiligt sie kommunikativ. Die neue Klammer öffnet sich, während sie zurück rückt und sich der Körperhaltung der übrigen TN annähert, was als Rücknahme des Gegenübertretens und Eingliederung in die Gruppe lesbar ist. Der performativ längst vollzogenen Angliederung folgt nun verbal die offizielle Be-

grüßung: die TN werden „*herzlich willkommen*“ geheißen – Dw gibt sich als Gastgeberin – und situiert, indem der Zweck der „gesellschaftlichen Einrichtung“ (GOFFMAN 2004, 217f.) benannt wird. Doch dann unterbricht sie sich und orientiert die Sozialität mit einem deiktischen Ausruf auf die Ankunft von TNm9. Es kommt zu einer kurzen *judischen Sistierung*: Die antizipierte Handlung pausiert zugunsten der Neujustierung des Sozialraums; die Akteure nehmen den Impuls auf und elaborieren ihn. Schließlich nimmt Dw den Handlungsfaden wieder auf, indem sie das Intermezzo verbal („tja“) beendet und die Begrüßung fortführt. Durch Ansprechen und Anblicken gliedert sie auch TNm9 ein. Die Vollzähligkeit der Sozialität ist jetzt als Handlungsbedingung hergestellt. Noch einmal wird der Veranstaltungszweck benannt, der keiner weiteren Erklärung bedarf: was folgt, ist bekannt und eingespielt. Noch einmal atmet Dw durch, was angespannter psychischer Befindlichkeit geschuldet sein mag, aber auch eine Erleichterung gegenüber den Beobachtern zum Ausdruck bringen kann – für ihr leicht unruhiges Verhalten sind auch Invasivitätseffekte anzusetzen. Jedenfalls wird die *Beobachtungssituation* im Kontext der Begrüßung mit einem weiteren deiktischen Indikativsatz („ihr seht ...“) explizit thematisiert und als weiterer Rahmen hervorgehoben. Auch die Beobachter agieren für einen Moment auf der Vorderbühne: Dw integriert sie in die Handlung, indem sie zum „*Vorstellen*“ überleitet, was B1 validiert, indem er Personal und Absicht benennt. Das nachfolgende *Eingangsritual der Sozialität* schließt Dw ebenfalls unter der Chiffre des gegenseitigen Vorstellens an. Vor dem Hintergrund der personalen Codierungen, die Dw vornimmt, ist das folgerichtig: Der *Sozialraum konstituiert sich über die anwesenden Akteure*, zu denen auch die Beobachter gehören, nicht über einen suprapersonalen Sachzusammenhang. So lassen sich im Kontext der Etablierung des Sozialraums zwei Konzepte herauslesen: das der *intentionalen Personalisierung und Situierung* des Sozialraums.

Im weiteren Stundenverlauf reguliert Dw den Raum v. a. durch Akte des *Involvements*¹²² und der *Transformation*. Diese lassen sich exemplarisch in folgenden szenischen Kontexten beschreiben:

Das die Etablierung des Sozialraums fortsetzende „*Daumenritual*“ (Z. 126-203) arrangiert die performative Beteiligung der Teilnehmer an dessen kommunikativer Einrichtung. Die Funktion der Vorstellung im Sinne eines Kennenlernens kommt ihm nur für die Beobachtungssituation zu. Doch auch abzüglich des invasiven Effekts bleibt es mit dem Sinn eines gegenseitigen Vorstellens belegt, und zwar als Präsentation und Mitteilung der aktuellen Ge-

¹²² Der Begriff entstammt dem Marketing und bezeichnet die Eingebundetheit von Akteuren in Produkte. In der (Prozess-)Soziologie spricht man auch von „Engagement“ (vgl. ELIAS 2003).

mütsverfassung der Akteure. Darin setzt sich zum einen das Konzept der personalen Markierung des Sozialraums fort, es erfolgt aber insofern eine Variation, als die *TN selbst kommunikativ involviert und performativ aktiviert* werden: durch Verbalakte und optische Markierungen (Daumenstellung) gestalten sie die Interaktion und werden auf die thematische Vorderbühne geholt. Damit verändern sie ihre bisher eher Rezeptivität signalisierende Körperhaltung und werden von Zuschauern zu Akteuren gemacht. Instruktiv für Dws Steuerungsverhalten ist der Übergang von der Begrüßung zum Ritual (Z. 126-128): Anstelle eines möglichen, klar markierenden Indikativsatzes oder Imperativsatzes wird die Proposition (,Wir stellen uns mit unserem Daumenritual vor‘) durch die Reihung des Modalverbs („können“) und der Modalpartikel („vielleicht“) in ihrer Deutlichkeit als Anweisung stark abgeschwächt. Dieser Eindruck verstärkt sich durch die zweifache Nachfrage nach sozialer Akzeptanz der Aussage („Ja? (.) Okay?“), die damit – grammatisch betrachtet – zu einem *Vorschlag* wird, der auf Validierung angewiesen ist und Differenzierungen oder oppositionelle Akte nach sich ziehen könnte. Dass sie linguistisch-pragmatisch als höfliche Form der Aufforderung verständlich ist, ist vorauszusetzen, dennoch ist dieser Übergang insofern stiltypisch, als Dw *Validierung und Reaktion einfordert* und die TN damit prinzipiell an Übergängen und der Formatierung der Sozialität beteiligt.

Die sachthematische Ausrichtung der Gruppe erfolgt v. a. über eine *Bandbreite medial vermittelter Einspielungen*. Ein Arbeitsbuch steht nicht in Gebrauch. Stattdessen lenkt Dw die Sozialität, indem sie neue katechetische Requisiten zur Hand gibt bzw. nehmen lässt: Gesangbuch (Z. 260ff.), Bibel (Z. 305ff.), Arbeitsblätter (Z. 429ff. u. Z. 1082ff.), Bastelmaterial (Z. 1527ff.). So wird der Aktionsmodus zum einen in geringem Umfang durch Modifikation des persönlichen Nahbereichs transformiert, zum anderen geht in drei Fällen die requisitäre Neujustierung mit territorialen Transformationsprozessen einher. Die Szene „Zentrierung“ leitet einen neuen Kommunikationsmodus ein und zeigt, dass dem räumlichen Arrangement spezifische Funktion zukommt:

Zentrierung (TR 2U20060523, Z. 910-919)

Dw: *Sehr gut. ((Nicken)) Und zu der Kirche gehören. Genau, ja. (2) Ich habe euch jetzt mal verschiedene Aussagen ((zeigt mit Stift auf gestaltete Mitte)) mitgebracht, von Menschen, die zu einer Kirchengemeinde gehören. Was sie denn von Kirche, nicht nur von dem Gebäude ((zeigt nach rechts)), sondern von der Kirchengemeinde ((formt Kreis mit beiden Armen)) erwarten. Was für sie an Kirche wichtig ist. Wer liest denn mal einen von diesen Zetteln vor? ((TNw4, TNm7, TNm9 und TNm10 melden sich)) Lars. ((Dw unterstreicht Aufforderungen und quittiert Beiträge im Folgenden zumeist durch Nicken))*

TNm7: *((beugt sich vor, nimmt einen Zettel aus der Mitte und liest)) "Die Kirche ist dazu da, für Frieden und Gerechtigkeit in der ganzen Welt einzutreten."*

Dw führt neue Handlungsrequisiten ein und nimmt eine *optische Amplifikation bzw. Zentrierung* der Raumwahrnehmung vor. War die gestaltete Mitte bisher unthematisch im Raum präsent und diente lediglich der territorialen (An-)Gliederung im Stuhlkreis als Inszenierung egalitärer Raumpositionen, wird sie nun kommunikativ in den Mittelpunkt gerückt. Obwohl damit kein Umbau des Raums einhergeht, erfährt er doch insofern eine Erweiterung als die mittig arrangierten Requisiten thematische Bedeutung erlangen und zum dramaturgischen Einsatz kommen. Entscheidend ist die besondere *räumliche Qualität*, die mit der medialen Einspielung verbunden ist. Spielten sich andere Requisitenwechsel, wie die Bereithaltung des Gesangbuchs (Z. 260ff.) oder die Verwendung von Stift und Arbeitsblatt (Z. 429ff.), im persönlichen Nahbereich ab, so werden die TN durch Markierung der Mitte über ihre individuellen „Boxen“ hinaus orientiert und erneut als Kollektiv zentriert. Wie der Übertritt zwischen zwei Räumen erneute Angliederungsprozesse nach sich zieht, kann auch die pädagogische Verwendung einer gestalteten Mitte als *Angliederungsritual* hinsichtlich eines neuen Kontexts interpretiert werden, wenn sie wie in diesem Fall Verwendung findet, um kommunikative Räume zu öffnen. Die räumliche Qualität beinhaltet eine optische, kommunikative und haptische Amplifikation des bisherigen Handlungsraums. Die Sozialität schaut auf ein Medium, das einen neuen thematischen Gegenstand repräsentiert. Es kann nicht wie die Arbeitsblätter individuell dem Nahbereich einverleibt bleiben, sondern bildet ein gemeinsames Gegenüber. Damit bleibt zum Gegenstand eine größere Differenz, gleichzeitig erhält er höhere Dignität – sein Arrangement und seine Aneignung zeichnen sich durch vergleichsweise größere performative Komplexität aus als die bisherigen Medien. Eine kommunikative Erweiterung des Raums ist damit gegeben, dass die Textzettel als „*verschiedene Aussagen [...] von Menschen, die zu einer Kirchengemeinde gehören*“ eingeführt werden. Sie werden personalisiert und damit ein Bezug zu sozialen Kontexten außerhalb der katechetischen Sozialität hergestellt. Die Aufführung der Texte lässt Dw durch die TN vornehmen, die dazu haptische Akte vollziehen müssen. Es braucht ein Herausbeugen oder -gehen aus der „Box“, um den Gegenstand zu erfassen. Er muss sowohl kognitiv im Modus der Auswahl als auch haptisch aufgenommen werden, um ihn zumindest akustisch aneignen und aufführen zu können. Durch die territorialen Akte und das damit verbundene retardierende Moment wird eine Form der *Begegnung mit Lebenswelt inszeniert*, die einerseits den Charakter des Lerngegenstandes als eines *Gegenübers*, andererseits die Notwendigkeit von Aneignung als *Lernbewegung* in Richtung Gegenstand nachempfinden lässt. Darüber hinaus erfolgt durch Involvement bei der Einspielung auch eine erneute Aktivierung der TN.

Der Grad des Involvements und der Aktivierung erfahren eine Steigerung im angeschlossenen Arbeitsschritt (Z. 987ff.): Dw fordert die TN auf, eigene Aussagen, die eine per-

sönliche Bedeutung von ‚Kirche‘ transportieren, zu formulieren. Die Präsentation dieser Formulierungen wurde analytisch als *Fokussierungsakt* (Z. 1015-1082) identifiziert und ist eingangs wiedergegeben, weil sich darin fallspezifische Strukturen verdichtet zeigen. Im Hinblick auf die Raum- und Rollengestaltung ist zweierlei von Bedeutung: Zum einen lässt sich das Konzept des *Involvements als pädagogisches Leitkonzept* auch hier beobachten: Dw holt die TN akustisch immer wieder auf die Vorderbühne und lässt sie nicht nur vorgegebene Texte oder Inhalte aufführen, sondern beteiligt sie an der Konstitution der katechetischen Inhalte. In diesem Fall: Was ‚Kirche‘ ist, wird nicht objektiv vorgegeben, sondern personal codiert als subjektive Äußerung der Akteure eingebracht. Die zuvor eingespielten Texte decken den Gegenstand nicht abschließend ab, sondern eröffnen eigenständige Reflexions- und Aufführungsprozesse. Sie werden zu Requisiten im wahren Sinne: Hilfsmittel bei der Rollengestaltung und Anregung zu autonomer Äußerung (vgl. GOFFMAN 2004, 230ff.). Die *Akteure* verbleiben nicht in einer Publikums- bzw. Adressatenrolle, sondern werden zu *dramaturgischen Gestalten*. Damit geht ein Rollenzuschnitt von Dw einher, der sie primär als *Moderatorin* der katechetischen Interaktion identifizierbar macht: Wie schon zuvor beobachtet, leitet sie das Handeln der Sozialität auch zu Beginn dieser Phase mit einer offenen Fragestellung ein („*Wer möchte mal seine Definition sagen?*“), die intrinsische Motivation bei den TN voraussetzt und erwartet, nachdem sie zuvor schon Mitteilungsbereitschaft als notwendige Arbeitshaltung erfragt hat. Moderierend steuert sie die Durchführung der Phase, stellt kurze Verständnisfragen und steuert die Sprecherverteilung. Auch ihr konkludierender Kommentar (Z. 1070ff.) verbleibt auf der Ebene des Moderierens, wenngleich sich Elemente von ‚Belehrung‘ erkennen lassen, worauf allerdings in anderem Zusammenhang noch einmal einzugehen ist.

War die eben besprochene räumliche Amplifikation im Ausgangsarrangement bereits intentional angelegt, macht der nachfolgende Szenenwechsel einen vergleichsweise spontanen Eindruck und ergibt sich aufgrund kommunikativer Übereinkunft. Im Anschluss an den eingangs zitierten Fokussierungsakt (Z. 1015-1082) leitet Dw eine „*Vorübung*“ ein (Z. 1082-1146): Erneut gibt sie mit einem Arbeitsblatt, das der Erstellung eines Akrostichons zum Thema ‚Gemeinde‘ dient, ein Medium an die Hand (Anhang, 76). Zunächst bestimmt ausführliche *technische Kommunikation* zur Handhabung die Sozialität (Z. 1084-1127). Der *Impuls zur territorialen Transformation* geht *anschließend* von Dw aus, ist allerdings auf Validierung durch die TN angelegt:

Ortswechsel (TR 2U20060523, Z. 1127-1141)

Dw: Mit diesen Anfangsbuchstaben ((Blick auf Zettel)), das ist ganz wichtig, ja. Wollt ihr dazu an die Tische gehen?

TNm9: Ja.

TNm8: Ja, wär schon mal net schlecht, ne.

TNm5: Können wir auch bei einem mehrere Wörter hinschreiben, wenn wir mehr haben?

Dw: Na klar.

TNm8: Lars, wir müssen auch zusammensitzen.

((Die TNs signalisieren Zustimmung, stehen auf, nehmen ihre Utensilien mit, nehmen am Tisch Platz und beginnen die Partnerarbeit.))

Es wiederholt sich das Muster von Frage und Bestätigung als Spielart des Konzepts Involvement. Die Frage ist als offenes Angebot formuliert und wird als solches von den TN positiv aufgenommen. Interessant ist, dass es damit zur ersten, den Sozialraum in seinem Grundarrangement ändernden Transformation kommt: Die Gruppe richtet sich im *Arbeitsbereich B* neu ein, der damit erstmals in den Fokus der Aufmerksamkeit gerät. Nähen und Distanzen werden neu verhandelt, neue „Boxen“ bezogen und eingerichtet, soziale Verteilungen und Grenzlinien werden aufs Neue erkennbar. Doch trotz dieser räumlichen Neustrukturierung wird der *territoriale Szenenwechsel nicht mit einer eigens erkennbaren didaktischen Qualität*, wie im Fall der Amplifikation mittels gestalteter Mitte, belegt – außer durch Gebrauch des Adverbs „*dazu*“. Entscheidend bleibt für Dw diesmal allein die Bearbeitung des Arbeitsblatts, die geänderte Raumstruktur ist ihm funktional untergeordnet und mithin vermutlich *ergonomischer Rücksichtnahmen* geschuldet. Der Raum, in dem die TN nachfolgend das Arbeitsblatt bearbeiten, ist folgendermaßen angeordnet:

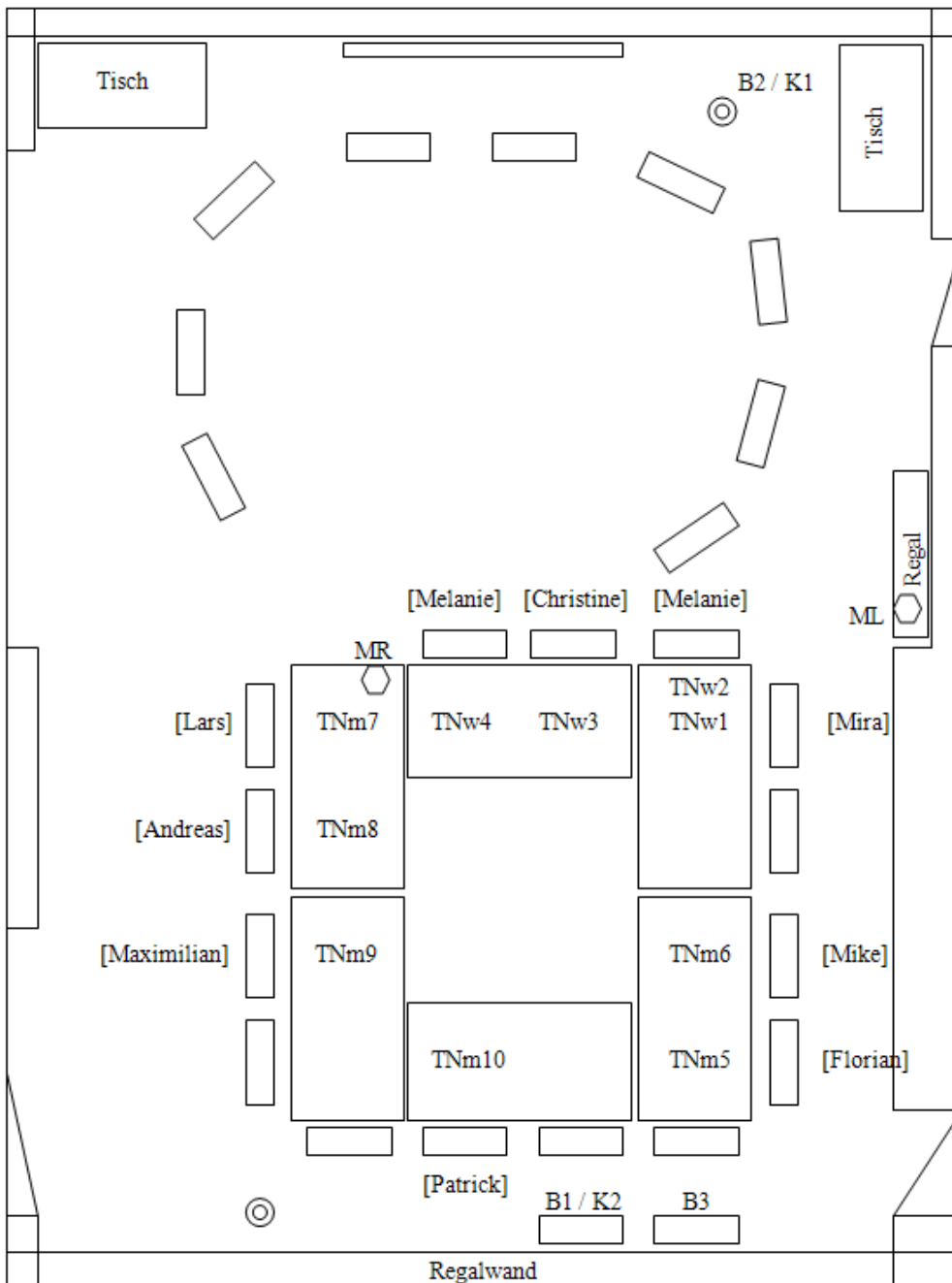


Abbildung 6: Raumskizze 2U20060523 B

Die dritte räumliche Veränderung zeigt sich demgegenüber wieder im ursprünglichen Arrangement intentional angelegt und markiert die tiefgreifendste Transformation der Sozialität im Stundenverlauf. Sie ergibt sich im Anschluss an die Besprechung des Arbeitsblattes:

Gruppenbildung (TR 2U20060523, Z. 1127-1141, überarb.)

Dw: [...] Wir machen gleich eine kleine Pause. (.) Davor bilden wir aber noch |(2) drei Gruppen.

TNm8: | °Die Gruppen.°

TNw: °Wie viele?°

Dw: Drei Gruppen.

TNm8: Drei Stück? ((TNs beobachten Gruppe, zählen teilweise leise ab))

Dw: Ja. (2) Und zwar zählen wir da mal ab. Immer bis drei. ((zeigt mit Stift auf TNm10)) Du fängst mal an.
 ((Die TNs zählen abwechselnd durch. Dw zeigt dabei auf jeweiligen TN mit Stift und ermuntert mit dem Kopf zum Abzählen. TNw7 (wiederholt, wohl bewusst): Drei.))
 TNm7: ((zu TNm5)) °Jau, Flo!
 Dw: Dann sind alle Einser (.) eine Gruppe, alle Zweier eine Gruppe und alle Dreier eine Gruppe. ((leichte Unruhe, Kommentare)) ↑Das könnt ihr euch schon mal merken. Wir machen jetzt (.) ((kurzer Blick auf die Uhr)) bis fünf vor halb...
 TNm10: Können wir nicht so sitzen bleiben, wir sitzen doch schon fast in so Gruppen?
 Dw: | ↓Nee, wir machen's jetzt mal in diesen Gruppen. Bis fünf vor halb Pause. Ihr könnt rausgehen, wenn ihr möchtet und ((Unruhe, Aufbruch)) ↑nach der Pause treffen wir uns in diesen Gruppen. (3) Bis fünf vor halb. Sieben Minuten.
 ((Pause: 0:46:16. TNs begeben sich nach draußen. Nach der Pause sitzen die TNs wieder wie zuvor um die Tische. Dw steht vor MR.))
 Dw: Dann machen wir weiter. Und zwar sollt ihr euch jetzt in diesen drei Gruppen: die Einser, die Zweier und die Dreier, zusammenfinden, vor jeweils so einem Plakat. ((Tritt einen Schritt zurück)) (3) Ihr könnt die Tische auch zusammenrücken
 TNm7: | Wir sind hier der Einser. | ((streckt Finger hoch))
 TNm8: | Nein überhaupt nicht.
 Dw: Wer sind denn die Einer gewesen?

Im Unterschied zu den vorgenannten Szenen erfolgt die Transformation des Sozialraums zunächst, ohne dass parallel ein Zweck benannt oder aus dem unmittelbaren Kontext ersichtlich wird. Die *formale Einrichtung der Sozialität geht der thematischen voran*. Schon dadurch erhöht sich die Dignität des nachfolgenden ‚Bühnenumbaus‘, der so nicht als bloß thematisch-funktionaler Appendix in den Blick kommen kann. Zwar hat Dw im Rahmen eines kurzen „Inszenierungsgesprächs“ (s. GOFFMAN 2004, 160f) bereits auf das Vorhaben der Gruppenbildung zur Erarbeitung des katechetischen Ziels hingewiesen (Z. 1076-1082), doch liegt das im Stundenverlauf bereits relativ weit zurück. Die Einlassung von TNm8 könnte dennoch in Rückbezug darauf erfolgen, aber auch Ausdruck der Wiedererkennung typischer Arbeitsmuster der Sozialität sein. Jedenfalls steht die verbale funktionale Markierung im öffentlichen Kommunikationsraum noch aus. Die Nachfrage durch TNw zeigt zudem, dass auch aus den drei bereitliegenden Plakaten noch nicht unbedingt ersichtlich ist, was folgt. Die Einteilung der Gruppen durch Abzählen bringt ein retardierendes Moment mit sich und erhöht den sozialen Aufwand der Vorbereitung der territorialen Transformation; sie wird nicht einfach durch Dw vorgegeben, sondern ergibt sich nun in ihrer konkreten Zusammensetzung. Vorgegeben ist lediglich das Verfahren. Beides stützt den Eindruck von Bedeutsamkeit, das Dw dem Arrangement damit verleiht. Es ist im Vorfeld angelegt und seine Implementierung für den weiteren Verlauf entscheidend. Die Verneinung der Proposition von TNm10, das bestehende Sitzmuster beizubehalten, fügt sich ins Bild: Sowohl die Einleitung des Verfahrens, die Feststellung des Ergebnisses, als auch seine Durchsetzung erfolgen, verglichen mit sonstigen Strategien zum Involvement der TN, relativ direktiv, so dass sich der Eindruck einer bedeutsamen Rahmenschaltung verstärkt, – auch die Einschaltung der Pause trägt dazu bei. Deren Beendigung eröffnet jedoch noch immer nicht den geplanten Arbeitsschritt (Erstellung von Collagen

in Kleingruppen), sondern leitet zunächst die performative Implementierung des bisher kommunikativ verhandelten neuen Raumkonzepts ein. Dabei erfolgt zwar die Einspielung der Plakate als neue mediale Grundlage des katechetischen Arbeitens, allerdings ohne ihren genauen Zweck zu benennen. Sie dienen zunächst als Orientierungshilfe zur Herstellung des räumlichen Arrangements, das im Anschluss in einem relativ aufwendigen Prozess von den Akteuren hergestellt wird, bis dann mit Benennung der medialen und sozialräumlichen Funktion die eigentliche Eröffnung der Phase der Collagenerstellung erfolgt (Z. 1527ff.). Im Folgenden bestimmt Arbeit in Kleingruppen die Sozialität. Die gemeinsame Bühne löst sich auf zugunsten der Nahbereiche. Auch für dieses Setting spielen sicher ergonomische Überlegungen eine Rolle. Anders als zuvor enthält der Arbeitsbereich B jetzt aber auf den thematischen Prozess bezogene materiale Anregung und fungiert entsprechend als gesetzte didaktische Einrichtung. Der Sozialraum verteilt sich folgendermaßen:

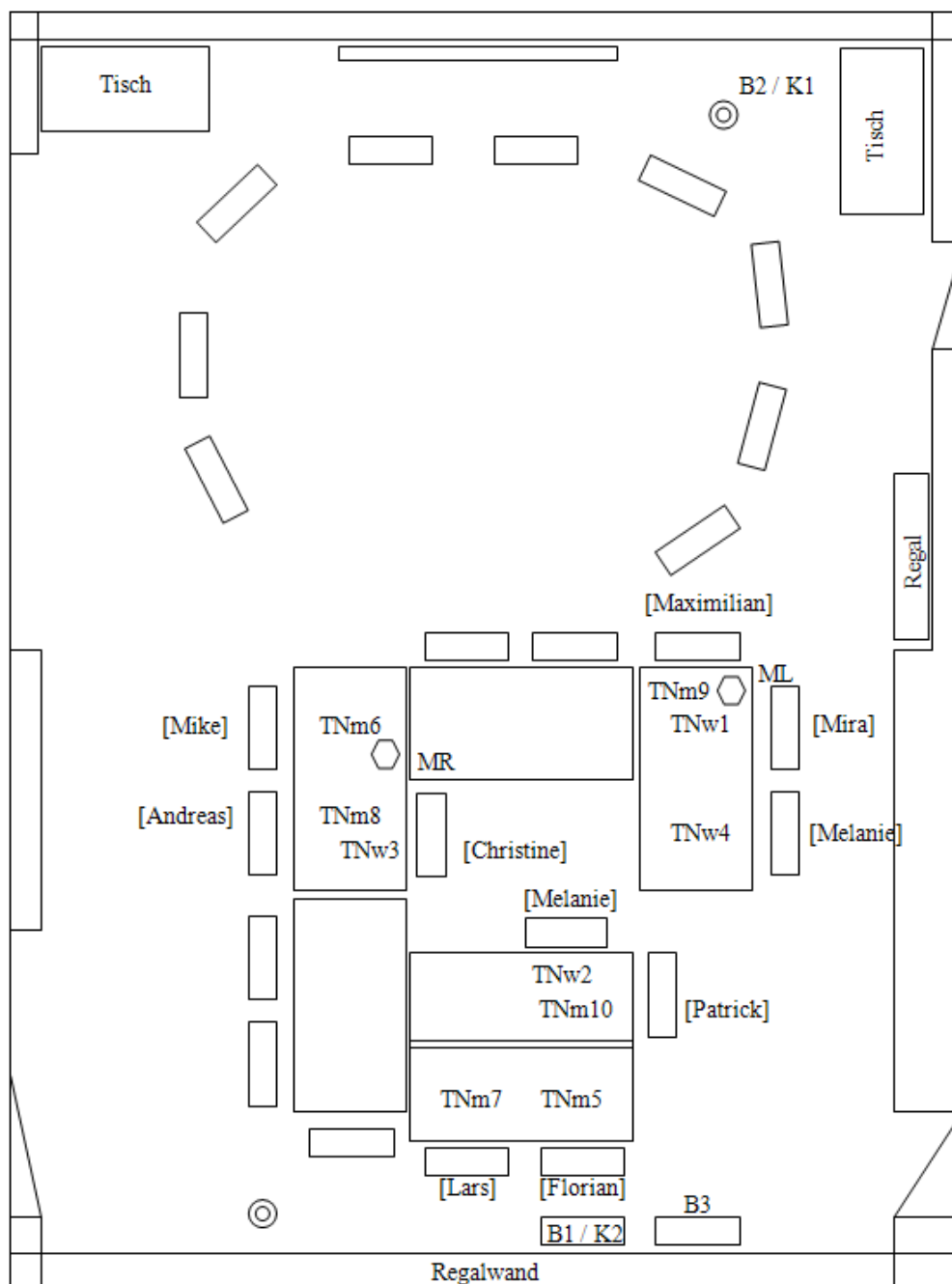


Abbildung 7: Raumskizze 2U20060523 C

Die Kleingruppenphase (Z. 1573-2078) wird zur *Requisitenwerkstatt* und zur *Hinterbühne*. Kommunikation findet primär im Nahbereich statt und ist einerseits aufgabenbezogen, thematisiert andererseits private Themen außerhalb des KU. Vereinzelt kommt es auch zu Interaktion zwischen TN unterschiedlicher Gruppen. Der gemeinsame Kommunikationsraum ist jedoch aufgelöst. Nachdem Dw mit *Arbeitsanweisung und Requisitenübergabe* (Z. 1527-1574) die Gruppe noch einmal akustisch in ihrer Gesamtheit adressiert und auf die gemeinsame Aufgabe ausgerichtet hat, bestimmt die Interaktion in den Kleingruppenbereichen den weiteren Verlauf. Dw steuert diese Phase, indem sie umhergeht, beobachtet, kommuniziert, Impulse gibt und die Ausführung des Arbeitsprozesses überwacht. War sie bisher Moderatorin der

katechetischen Kommunikation, übt sie nun ein (zugewandtes) *Monitoring* aus (vgl. Z. 1637ff. u. 1994ff.). Die TN werden zu Herstellern eines katechetischen Produkts.

Die Beendung der sozialen Situation erlaubt, einige der bisher aufgenommen analytischen Fäden zusammenzuziehen und das Bild abzurunden. Sie ist geprägt von der Restitution der gemeinsamen Bühne und der Präsentation der Ergebnisse.

Beendung (TR 2U20060523, Z. 2053-2228, stark gek. u. überarb.)

Dw: ((0:27:50)) ↑So, klebt ihr die Dinge jetzt mal auf, damit wir sie mindestens noch mal uns gegenseitig vorstellen können. (2) Wir können das dann (.) in der nächsten Stunde noch zu Ende beschreiben.

TNm7: °Stress lass nach.°

Dw: Und kommen dann im Stuhlkreis wieder zusammen. (2) Mit euren Plakaten.

((TNs beenden die Arbeit allmählich und kehren nach und nach in den Stuhlkreis zurück. [...]))

Dw: ((0:29:23)) So (.), dann kommt ihr in die Mitte, bitte!

TNm8: Sofort!

((Dw setzt sich auf ihren Platz (vordere Stuhlhälfte, nach vorne gebeugt) während die Gruppen ihre Arbeit beenden, Utensilien einpacken und mitnehmen, thematisieren, wer die Collagen transportiert, und sich in den Stuhlkreis begeben. Dabei werden die Produkte bereits kurz thematisiert und kommentiert: besondere oder gemeinsame Gestaltungsthemen.))

[...]

Dw: ((0:30:31, blickt kurz zur Armbanduhr, dann herum)) So, die (.) Collage hat jetzt doch länger (.) gedauert, als wir (.) dachten

TNm7: Hat sehr viel Spaß gemacht.

TNm9: |Ja. ((TNm8 nickt, blickt von TNm7 zu Dw))

Dw: | °Hat sehr viel Spaß gemacht, das ist schon mal schön.° (3) Vielleicht, ehm, sagt ihr nur mal kurz in einem Satz ((unterstreichende Gestik mit rechtem Arm)): (.) Was habt ihr für ein Motto für euere Kirche ausgewählt? Was war euch wichtig? Wie soll die Kirche sein, damit ihr euch da wohl fühlt? Ich hab' gesehen ((Blick nach links)), eine Gruppe hat auch schon ein Motto gefunden - vielleicht stellt ihr das mal ganz kurz vor, Mira. ((Dw blickt und zeigt Richtung TNw1)) [...]] ((Die Gruppen präsentieren ihre Collagen.))

Dw: Okay, wir gucken uns diese Bilder ((unterstützende Gestik des rechten Arms)) nächstes Mal noch mal ein bisschen ausführlicher an. [...] Für heute sind wir mit der Zeit zu Ende. [...] ((blickt zu TNm9)) Max? [...] Dw: Wir machen nächstes Mal mit dem Thema Gemeinde weiter. (2) Einige von euch ((unterstützende Gestik des rechten Arms)) bitte ich jetzt noch einen Moment hier zu bleiben (.) für das Interview. (2) Damit Herr Krey noch mal mit euch reden kann. Wer ((Blick in die Runde)) würde noch einen Moment hier bleiben von euch?

[...]

Dw: Ihr beide noch ((Nicken)). Okay! Vier, ((schaut kurz Richtung B1)) reicht? Gut, prima. ((TNs reden teilweise miteinander)) Alles klar! ((Aufrichten des Oberkörpers, kurzes Aufheben beider Arme; Blick kreist)) Dann sind wir für heute am Ende! Noch mal die Einladung zu den Gottesdiensten an Himmelfahrt um elf und am Sonntag. Andreas (!) ((kurzer Blick auf TNm8)), wäre schön wenn ihr alle da seid, denn da werden eure (.) Begleiter eingeführt.

TNm9: Himmelfahrt, können wir dann mit Ihnen nach A-, |A. fahren?

Dw: | Ja, das könnt ihr. Okay, dann wünsch ich euch eine schöne Woche und wir sehen uns dann am nächsten Sonntag wieder.

TNm9: 10 Uhr 15, ne?

((Dw nickt Richtung TNm9. Die TNs stehen auf, Durcheinanderreden. Unterrichtsende: 00:33:27))

Unter dreimaliger Verwendung des Rahmenschaltelements „So“ versucht Dw, den Sozialraum noch einmal zu transformieren und in die Ausgangsposition zu überführen. Die TN sollen sich wieder im Stuhlkreis zusammenfinden. Das erweist sich als nicht leicht zu organisieren, da die Arbeiten noch nicht von allen Kleingruppen im Sinne der Aufgabenbeschreibung

vollständig abgeschlossen sind. Dennoch scheint die Rückkehr in den Stuhlkreis wichtig, was sich sprachlich an einer geänderten Tonlage ablesen lässt. Kommuniziert Dw ansonsten zu meist moderierend und nachfragend, erobert sie nun mit stimmlich erhobenen Imperativsätzen akustische und performative Handlungshoheit. Wobei sie gegenüber den Mitakteuren weiterhin Respekt wahrt („*bitte*“). Zudem belegt sie die Aufforderung zur Beendung der Collage und zum Ortswechsel mit einer qualitativen Markierung: Es geht darum, „*die Dinge [...] mindestens noch mal uns gegenseitig vorstellen zu können*.“ Das Konzept erläutert sie in der Einleitung zur Präsentation: „*Vielleicht, ehm, sagt ihr nur mal kurz in einem Satz [...]: Was habt ihr für ein Motto für eure Kirche ausgewählt? Was war euch wichtig?*“ Die Restitution der gemeinsamen Vorderbühne im Stuhlkreis dient also sowohl der *Präsentation* als auch, damit einhergehend, der *personalen Markierung und gegenseitigen Wahrnehmung der Produkte*. Letzteres realisiert sich in der anschließenden (hier nicht wiedergegebenen) Vorstellung. Wie an anderen Stellen zeigt sich hier noch einmal das Interesse an Personalisierung des Sozialraums und der katechetischen Inhalte: die TN (re-)produzieren subjektbezogene Symbolisierungen der Unterrichtsinhalte und erhalten Raum, sie auf die Bühne zu bringen, so dass sich die Inszenierung darüber aufbaut und nicht etwa über die Rezeption vorgegebener Gehalte. Darauf wird noch einmal näher einzugehen sein. Für das Raum- und Rollenkonzept ist jedenfalls entscheidend, dass Dw die Präsentation im Stuhlkreis durchführen lässt, wenn auch kurz und unter Zeitdruck, wie der Blick auf die Uhr und ihre Überleitung zur rituellen Konklusion mit Verabschiedung zeigen („*Okay, wir gucken uns diese Bilder nächstes Mal noch mal ein bisschen ausführlicher an. [...] Für heute sind wir mit der Zeit zu Ende*.“). Bekommen damit die Akteure vor Beendung der Stunde noch einmal Raum zugewiesen, ist andererseits der Ortswechsel ebenso von Interesse. Die Vorstellung hätte auch von den Tischen aus erfolgen können. Offensichtlich bieten diese aber nicht die gewünschte Sozialform. Der Stuhlkreis jedenfalls nimmt die anfängliche egalitäre Positionierung noch einmal auf und ermöglicht ein Beenden und Verabschieden zu ebendiesen Bedingungen. Die *Sozialform arrangiert die Konzepte der Personalisierung und Nivellierung von Grenzen* – der Abschluss fügt sich somit folgerichtig in sonstige Beobachtungen zur Raum- und Rollensteuerung ein. Inszeniert wird nicht ein Gegenüber von Dw und TNs, sondern ein gemeinsamer Lehr-Lern-Raum, der noch einmal hergestellt und aus dem verabschiedet wird. Wie Dw die Sozialität eingangs klar situiert hat, beendet sie sie jetzt auch klar, indem das Ende des zeitlichen Rahmens benannt und daraus entlassen wird – auch darauf ist noch einzugehen.

Ersichtlich ist nun auch das Raumkonzept hinter der Aufteilung der beiden Handlungszonen: Die katechetische Interaktion der Vorderbühne erfolgt primär im Stuhlkreis – mit Ausnahme der Präsentation des Arbeitsblatts zum Akrostichon. Hier werden Inhalte gemein-

sam kommuniziert, Vorstellungen mitgeteilt und Produkte präsentiert. Hier wird begonnen und verabschiedet. Handlungszone B dient demgegenüber der ergonomischen Unterstützung bei bestimmten Arbeiten und als Werkstatt. Öffentliche didaktische Kommunikation erfolgt hier nicht – die Ausnahme des Arbeitsblatts fügt sich insofern ein, als es selbst als „*Vorübung*“ eingeführt ist und insofern uneigentlichen, mithin Werkstattcharakter besitzt. Handlungszone B bleibt Hinterbühne. Die *eigentliche* Interaktion geschieht im Stuhlkreis. Damit lehrt auch diese Sozialform eine Botschaft, die sich so beschreiben lässt: *Katechetisches Lernen und Lehren geschieht einander zugewandt und auf Augenhöhe.*

4.2.2.3 Raum- und Rollengestaltungsstrategien der Unterrichteten

Das sozialräumliche Konzept der TN changiert zwischen den Polen der *Validierung des auf Integration und Inklusion angelegten Arrangements* durch Dw einerseits und dem *Interesse am Eintrag kommunikativer und territorialer Differenzierungen* der Sozialität andererseits. In der Gesamtschau der Analyse wird ersichtlich, dass sich damit jedoch keine opponierenden Orientierungshorizonte öffnen, beide Pole verhalten sich in der Handlungsstruktur vielmehr komplementär zueinander. Die differenzierenden Markierungen erfolgen auch kaum durch subversive Strategien, die die Handlung auf der Vorderbühne gezielt konterkarieren und Nebenschauplätze errichten, sie werden vielmehr als Beiträge zur Interaktion der Sozialität ins soziale Handeln eingeschaltet. Gleichwohl öffnet sich ein Gegenhorizont als Fluchtpunkt einer von den Interessen Dws abweichenden Sinnstruktur der TN und damit ein intentionaler Hinterbühnenbereich – doch bleiben die Übergänge fließend und eine systematische Abgrenzung zur Vorderbühne ist nicht zu konstatieren.

Das bipolare TN-Konzept emergiert bereits in der Eröffnung des sozialen Handelns und während der Phase des Unterrichtsbeginns (s. o.): Wie schon beobachtet, signalisieren die Eingangsroutinen der Sozialität eine grundsätzliche Akzeptanz der Raumkonfiguration und Platzzuweisung, doch tragen sie gleichzeitig *Demarkationslinien* in den entgrenzten Raum ein, so dass die Beziehungen zwischen den TN differenzierter geregelt werden, als es das räumliche Ethos vorsieht: Nähen und Distanzen zwischen TN werden kommunikativ wie performativ verhandelt und markiert, wie es sich etwa in den Territorialakten von TNm8 und TNm10 (TR, Z. 17ff.) oder TNw1, TNw2, TNw3 und TNw4 (TR, Z. 25ff.) zeigt. Damit tragen sie soziale Parameter in die Sozialität ein, die ihren Ursprung in externen Kontexten haben, da sie sich nicht aus der Konfiguration des katechetischen Raums herleiten. Durch die selbstgesteuerte, nicht von Dw kontrollierte Platzverteilung erlaubt sich ihnen der Kompromiss zwischen katechetischer Raumlogik und außerkatechetischer Ordnung des Sozial-

raums. Sympathien und Antipathien werden durch die Gruppierung im zentrierten Stuhlkreis einerseits abgefedert, bleiben aber durch konkrete Platzwahl und interaktive Begleitmusik erhalten: So werden gewisse Außenseiterpositionen für TNm10 und TNw1 anzunehmen sein und andererseits besondere Bindungen zwischen TNm8 und TNm9, TNm5 und TNm6 sowie zwischen TNw4 und TNw3. TNm7 und TNw2 scheinen vermittelnde Positionen einzunehmen (s. Abb. 5). Die Kommunikationssequenz im Hinblick auf die Unterschriften (TR, Z. 65ff.) lässt sich ebenfalls als Interesse an der Artikulation von Differenzierungen lesen, wie auch weitere differenzierende Einschaltungen im Kontext des Unterrichtsbeginns (TR, Z. 94f., 97, 103), die sich bei gleichzeitigem Verbleib im Rahmen der Vorderbühnenthematik artikulieren.

Das *TN-Verhalten im katechetischen Raum* ist insgesamt als *kooperativ und produktiv* zu bezeichnen. Weithin validieren sie die Propositionen von Dw und ihre den Sozialraum steuernden Konzepte der Personalisierung und des Involvements, indem sie eigene Beiträge einschalten, die konstitutive Bedeutung für den weiteren Verlauf der katechetischen Interaktion erhalten. Die *thematische Sinngenerierung vollzieht sich somit sozial* – als gemeinsame Arbeit der Akteure. Die TN sind nicht Publikum oder in rezeptives Rollenverhalten bzw. Statistenrollen gedrängt, sondern Protagonisten der religionspädagogischen Inszenierung. Die Kommunikationsstruktur ist zwar auch insofern faktisch asymmetrisch, als Dw die Lenkungsrolle innehat und die Interaktion kontrolliert; *kommunikative Symmetrie als zumindest regulative Leitidee* scheint aber durch die beschriebenen Faktoren des räumlichen Arrangements sowie der kommunikativen Lenkung der Sozialität durch Dw zumindest angestrebt und von den TN aufgenommen zu sein. Das zeigt auch der Blick auf die performative Qualität der Gestaltungsmöglichkeiten für Raum und Rolle seitens der TN, die sich im Rahmen der methodischen Grundformen ergibt: Sie machen aktiven Gebrauch von den Kommunikationsräumen, die Dw öffnet – wenn dabei auch Grenzen zu konstatieren sind. Auch für die Struktur des vorliegenden Falles spielt die Regelung des kommunikativen Raums durch Drannehmen und Redezuteilung seitens Dw sowie die optische Markierung von Redebereitschaft durch Melden der TN eine zentrale Rolle – wobei festzuhalten ist, dass der Akt des Meldens stets vorgeschaltet ist, so dass die TN die Einschaltung ihrer Beiträge prinzipiell stets selber initiieren. Dominierend ist ein methodisches Grundmuster, das man als *dialogische Präsentation themenbezogener Assoziationen* bezeichnen kann. Der vorangestellte Fokussierungsakt illustriert dieses Verfahren: Aufsetzend auf eine vorangehende Arbeitsphase – die Bearbeitung eines Arbeitsblatts (Z. 433-493 u. 1082 -1256), oder in diesem Fall die Einspielung von Vorlagen, die analog aufzugreifen sind (Z. 910-1068) oder die Produktion einer Collage – erfolgt ein Gesprächsgang, in dessen Verlauf die TN ihre erarbeiteten Assoziationen bzw. Beobach-

tungen schildern, und der insofern ansatzweise dialogisch ist, als Dw durch gelegentliches Nachfragen oder Kommentieren die Beiträge unterstreicht und teilweise verlängert. Zu einer wirklich dialogischen Erarbeitung thematischer Zusammenhänge kommt es dabei freilich nicht, allerdings konstituieren die TN über ihre Beiträge die katechetisch relevanten Sinnstrukturen dieser Inszenierung in Form von Assoziationsreihungen und führen nicht lediglich vorgegebene Inhalte auf. Der akustische Raum füllt sich somit über weite Strecken mit ihren subjektbezogenen Beiträgen, Dw verbleibt dabei in der Rolle der Kommentatorin und Moderatorin. Neben der Zuteilung von Redebeiträgen durch Dw kommt es jedoch auch zur *autonomen Inanspruchnahme von Rederaum*, indem einzelne TN gelegentlich Beiträge als Propositionen direkt in die Kommunikation der Vorderbühne ohne vorhergehende Meldung einschalten und von Dw aufgenommen werden (z.B. Z. 835-839, 1096 -1138, 2094-2101). In diesen Fällen partizipieren sie an der Kontrolle des akustischen Raums. Dass Dw sie in der Regel gewähren lässt, zeigt, dass die Idee symmetrischer Kommunikation zumindest teilweise Realisation findet. Daneben führen die TN in zwei Fällen vorgegebene Texte auf: Im Rahmen der „*Andacht*“ (Z. 260-427) rezitieren sie eingangs gemeinsam einen Psalm aus dem Gesangbuch (Z. 290-301): Das *chorische Angliederungsritual* überführt Vielstimmigkeit in Einstimmigkeit und Individualität in Kollektivität, es vollzieht die Rahmenschaltung in den neuen thematischen Kontext, ohne jedoch anschließend thematische Verwendung im öffentlichen Kommunikationsraum zu finden. Im Anschluss bringt TNm6 einen Bibeltext ein (Z. 305-395) und TNw4 darauf einen Zeitungstext (Z. 395-410). Diese sollen sie, anders als beim Psalm, mit einem persönlichen Kommentar versehen und die Gruppe soll schließlich einen Zusammenhang zwischen beiden Texten herstellen (Z. 410-426), was jedoch nur durch TNw1 geleistet wird. Über die Andacht hinaus, haben die Texte keine Funktion. Anders verhält es sich mit der Aufführung der Texte der gestalteten Mitte im Vorfeld des Fokussierungsaktes (Z. 910-987): dies ist der einzige Fall, in dem vorgegebener Text didaktisch dadurch relevant wird, dass er eine vorbereitende, animierende Funktion für den nächsten Unterrichtsschritt erhält. Dass die Einspielung über die TN erfolgt, unterstützt den Animationseffekt. Die Texte sind damit nicht das eigentliche didaktische Ziel, sondern das Einbringen eigener Assoziationen. Diese Beobachtungen unterstreichen als Fazit noch einmal die Relevanz der TN-Assoziationen für die didaktische Inszenierung. Dass die TN im Rahmen der räumlichen Transformationsprozesse eine ebenfalls aktive Rolle spielen, wurde bereits vermerkt. Sie erhalten dadurch Gelegenheit, ihren persönlichen Nahbereich mehrmals im Verlauf der Inszenierung zu wechseln – wenn auch in unterschiedlicher Intensität: So ist zwar das Einteilungsverfahren der Gruppen für die Erstellung der Collage vorgegeben, das Ergebnis allerdings zufallsbedingt und wird von den TN nach anfänglicher Intervention akzeptiert. Autonom ge-

stalten sie dagegen die sozialräumliche Verteilung zur Bearbeitung des Akrostichons, womit ihnen noch einmal Gelegenheit gegeben wird, Nähen und Distanzen territorial auszudrücken (s. Abb. 6). Aufs Ganze gesehen, lässt sich aber sagen, dass sie über den gesamten Stundenverlauf aktiv an der Hervorbringung der Interaktion auf der Vorderbühne beteiligt sind.

Vermutlich, weil sie hier genügend Raum erhalten, lässt sich daher keine konzeptionelle Unterscheidung und gezielte Etablierung einer sozialen Hinterbühne im TN-Verhalten analysieren, – wenn sich auch faktisch hintergründige Zusammenhänge beobachten lassen, die einen gewissen Gegenhorizont, zumindest als ideelle Hinterbühne, aufbauen. Dieser lässt sich im vorliegenden Fall allerdings kaum markant an einzelnen Passagen ablesen, sondern ergibt sich erst aus einer analytischen Gesamtschau entsprechend codierter Segmente. Das eben ist die Kehrseite der positiven Beobachtung eines weitgehend integrierten Miteinanders von TN und Dw auf der Vorderbühne. Dennoch lassen sich, ausgehend von der nachfolgenden Szene, drei Kontur gebende und von der vordergründigen Inszenierungstechnik differenzierende Linien im TN-Verhalten ziehen, die hier fokussiert zusammengesehen werden können:

Vorstellung (TR 2U20060523, Z. 162-197, überarb.)

TNm6: Ich heiß' Mike und mir geht's so ((hält Hand und Daumen "cool" nach unten)), weil ich morgen Erdkunde schreibe und noch kein Stück gelernt hab.

Dw: ((pustet aus)) Der Abend ist ja noch lang. ((nickt TNm7 zu))

TNm7: Ich heiße Lars und mir geht's so ((rechter Daumen hoch)), weil wir noch Erdkunde morgen schreiben.

Dw: Und du bist schon vorbereitet.

TNm7: Ja, ich bin schon vorbereitet.

Dw: Super. ((nickt))

TNm7: °Aber ich muss auch noch was lernen.°

Dw: Ja. ((nickt TNm8 zu))

TNm8: Ehm, ich bin der Andreas und ich freu mich, ((kurze öffnende Geste mit Händen und Armen, Kopf deutlich zu Dw1)) (. dass die Woche bald zu Ende ist. ((Dw nickt, nickt dann zu TNm9))

TNm9: Ich bin der Maximilian und mir geht's so bis so ((rechter Daumen senkrecht, dann hoch)), eben wegen Stress. Und auch wegen Feiertagen. |(2) Dass wir bald frei haben.

Dw: | Das ist gut. ((nickt)) Mhmm. ((Blick zu TNm10))

TNm10: Ich bin der Patrick und mir geht's so ((rechter Daumen pendelt halbblinks)), weil wir morgen 'ne Erdkunde-Arbeit schreiben.

Dw: Ihr schreibt alle die gleiche Erdkunde-Arbeit |nehm ich an. ((Blick halbrechts))

TNm10: | Ja.

TNm8: | Wir, ja ich auch.

Demarkation: Das schon im Kontext des Space-Takings beobachtete Konzept der Demarkation, der kommunikativen Einziehung von Grenzmarkierungen in die Sozialität, klingt in leisen Zwischentönen und feinen Gesten auch hier an, und zwar in personaler Zuspitzung. TNm6 validiert mit seiner verbalen Äußerung das Eingangsritual und gliedert sich in den kollektiven Handlungsstrang ein. Gleichzeitig modifiziert er durch eine geänderte Handhaltung den Ritus: Seine negative Stimmung signalisiert er nicht mit gesenktem Daumen, sondern

durch eine bodenwärts gerichtete, in manchen Jugendszenen beliebte „Shaka-Geste“ oder „Mano cornuto“ („Teufelsgruß“) – die Handhaltung von TNm6 scheint beides anzudeuten.¹²³ Jedenfalls nimmt er damit eine leichte Besonderung seiner Person vor, die sich zwar nicht territorial ausdrückt, aber im Habitus. TNm7 verwendet wieder die allgemein gebrauchte Geste. Das Positivität markierende Daumenzeichen lässt sich zusammen mit dem Verbalakt als antithetische Differenzierung bzw. Opposition zur vorangegangenen Äußerung lesen: Die Aussicht auf die gleiche Erdkunde-Arbeit findet bei ihm einen entgegengesetzten motivationalen Niederschlag. Auch die Grammatik spiegelt verschiedene Blickwinkel: spricht TNm6 ausschließlich in der 1. Person Singular, schließt sich TNm7 in einen Plural ein. Deutlich wird in der Zusammenschau beider Sequenzen: nicht nur der Eintrag territorialer Differenzierungen ist von Bedeutung, sondern daneben auch die öffentliche, kommunikative Markierung personaler Differenzen. In diesen beiden Codierungen lässt sich das Konzept der sozialen Demarkation als durchlaufendes Element an verschiedenen emergenten Sequenzen beobachten: Zielt die Inszenierungstechnik seitens Dw einerseits auf Herstellung einer kollektiven Identität durch entgrenzende Arrangements, tragen die TN solche selber ein. Andererseits wahrt Dws Konzept der Personalisierung Unterschiede. Das TN-Verhalten ist insofern nicht als Kontrasthorizont zu betrachten, sondern als Akzent. Strategien der territorialen Demarkation sind ausschließlich in Kontexten territorialer Transformation zu beobachten, d.h. immer dann, wenn die Änderung der Sozialform auch das erneute Aushandeln von Nähen und Distanzen erlaubt (Z. 16ff., 1110ff., 1391ff., 1428ff.). Dass sich außerhalb dieser räumlichen Übergänge keine kommunikativen oder performativen Eintragungen dieser Codierung beobachten lassen, unterstreicht die grundsätzliche Akzeptanz des gesteckten territorialen Rahmens. Personale Demarkationsstrategien, die eine Besonderung der Person gegenüber anderen transportieren, ziehen sich dagegen in feinen Linien durch die Inszenierung – freilich größtenteils mit einer spezifischen Subcodierung und in Kontexten, die es rechtfertigen, eine eigene Kategorie zu öffnen: Das Konzept der Komparation, das zunächst zurückgestellt sei.

Konjunktion: Als komplementäres Konzept begegnen Strategien der sozialen Konjunktion, der Herstellung von Zusammenhängen im sozialen Raum, die ebenfalls territorial oder personal akzentuiert sein können. Die eingangs beobachteten Grenzziehungen bringen als Kehrseite bereits konjunktive Angliederungen mit sich, insofern die Abgrenzung der Umgrenzung herausgehobener Sozialitäten gelten soll. Beide Konzepte können sich ergänzen und parallel auftreten. Daneben lässt sich das Motiv der Konjunktion jedoch auch durchgängig im Inszenie-

¹²³ Vgl.: [http://de.wikipedia.org/wiki/Shaka_\(Zeichen\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Shaka_(Zeichen)), http://de.wikipedia.org/wiki/Mano_cornuta (04.08.2016).

rungsverlauf beobachten, ohne dass explizit abgrenzende Intentionen deutlich werden, – es handelt sich also um eine eigenständige Variante des Space-Making. In der vorliegenden Sequenz bietet TNm8 insofern ein instruktives Beispiel, als die Einschaltung von Konjunktionen seitens der TN eben durch kurze Handlungssequenzen erfolgen kann: In der ritualisierten Mitteilungskette haben drei TN die bevorstehende Erdkunde-Arbeit bereits thematisiert, als Dw mittels einer Frage den Zusammenhang herstellt. TNm8 äußert daraufhin seine Zugehörigkeit, indem er sich verbal in den Kontext einschaltet, nachdem er die Arbeit zuvor nicht thematisierte. Damit reiht er sich aktiv in die durch Dw besonderte Gruppe ein und partizipiert somit an deren Aufmerksamkeit. Das Demonstrieren von Zugehörigkeiten scheint aus unterschiedlichen Motiven wichtig: territoriale Konjunktionsstrategien ereignen sich, wie die entsprechenden Abgrenzungen auch, in Kontexten der sozialräumlichen Transformation: es geht dann darum, Nähen und Distanzen der Platzierung zu regulieren, darin äußern sich plastisch Sympathien, die ihren Ursprung in außerkatechischen Kontexten haben werden. Wie etwa die TN-Intervention bei der Gruppenbildung in Vorbereitung zur Collage oder die Interaktion im Kontext der Umplatzierung zur Bearbeitung des Arbeitsblatts mit dem Akrostichon zeigt, scheint diese Dimension sozialer Anordnung von Bedeutung zu sein, - auch für die Bearbeitung katechetischer Aufgaben, die sich als solche neutral dazu verhalten würden. Ansonsten finden konjunktive Strategien Verwendung, um optische und/oder akustische Räume zwischen einzelnen Personen zu etablieren. Das geschieht in der Regel durch personal codierte Bemerkungen, vermittelt der Nennung von Eigennamen oder Personalpronomen. Dramaturgisch relevant wird das Konzept der sozialen Konjunktion vor allem im Kontext der Collageherstellung: Hier öffnet sich am ehesten ein kommunikativer Hinterbühnenbereich, auf dem neben der vordergründigen Arbeit an der katechetischen Aufgabe personale Beziehungen verhandelt und inszeniert werden. Instruktiv für die Parallelisierung der Handlungsstränge sind etwa die Interaktion zwischen TNw3 und TNw6 (Z. 1608-1633, 1754-1781) sowie Kleingruppen übergreifende Interaktionen, die sich anhand der Funde in den Zeitschriften ergeben (Z. 1796-1859, 1951-1966). Die feinen und erst in der Gesamtschau korrespondierenden Strategien der Konjunktion regeln den sozialen Raum somit auch noch einmal differenzierter, als es die szenischen Arrangements ermöglichen, ohne gegen sie zu opponieren.

Komparation: Quergelagert zu den Strategien der Demarkation und der Konjunktion baut sich im Stundenverlauf eine Sinnlinie auf, die sich auf das Konzept der Komparation bringen lässt. Es dient der Eintragung personaler Besonderungen in die Sozialität und kann sowohl abgrenzenden als auch angliedernden Akzent besitzen. In der Ausgangsszene lässt sich dementsprechend der Beitrag von TNm7 auch als Demarkationsstrategie lesen, die gleichzeitig ein

komparatives Element im Hinblick auf TNm6 transportiert: Im Raum stehen zwei Aussagen bezüglich derselben Erdkunde-Arbeit, die einen Vergleich zwischen den fachspezifischen Motivationslagen der Sprecher erlauben und im Rückschluss wohl auch auf unterschiedlich imaginierte Leistungsniveaus durch die Hörer schließen lassen. Als Indikator des Konzepts lässt sich die Szene allerdings erst im Kontext weiterer Sequenzen lesen, von denen zwei Schlüsselcharakter besitzen: Die Szene „*Unterrichtsbeginn*“ indiziert erstmals das Vergleichen von Leistungen als hintergründiges Orientierungselement der TN: Hatte Dw in ihrer Proposition das Thema ‚Unterschriften‘ i. S. einer formalen Bedarfsfeststellung eingebracht, geben ihm die TN in ihren Anschlusspropositionen eine Wettbewerbsqualität. Die Anzahl der gesammelten Unterschriften wird zum Statussymbol, das Anerkennung auf sich zieht, die TN aber auch in Konkurrenz zueinander stellt. Die damit symbolisierte Leistung ist die Häufigkeit des Gottesdienstbesuches. Deutlich werden beide Aspekte des Konkurrenzprinzips: Das Verbundensein in einem gemeinsamen Wettkampf, aber eben auch das Gegeneinanderantreten in demselben. Das Thema eignet sich für den Moment einerseits zur Etablierung eines eigenen Kommunikationsraums zwischen einzelnen TN unterhalb der Ebene offizieller Interaktion, andererseits markieren die numerischen Nennungen personale Differenzierungen zwischen den TN. Eine ähnliche qualitative Belegung formaler Feststellungen seitens Dw zeigt sich im Kontext der Auswertung des Fehlersuchbildes zum Kirchenraum (Z. 433-845): die akustische Feststellung der Anzahl der Funde und ihr Vergleich wird durch die TN zum Subtext der Besprechung (Z. 467-493, 724-735, 780-784, 831-844) – und ähnlich werden dadurch Konjunktionen hergestellt als auch Demarkationen eingetragen. Von diesen explizit indizierenden Sequenzen lässt sich der Faden weiterziehen zu eher implizit wirksam werdenden Komparationsstrategien, so dass die Orientierungslinie insgesamt erhellt. Dazu zählen neben der beschriebenen Ausgangssequenz weitere, die kompetitive Relationen zwischen einzelnen TN herstellen bzw. markieren (Z. 271-285, 356-360, 1291-1298). Der katechetische Raum erhält so durch die TN auch die Qualität des Wettbewerbs als komplementären Akzent zu den integrativen Bemühungen Dws, wobei sich die verbalen Einschaltungen im Rahmen des Sportlichen bewegen und nicht das Gepräge eines Konkurrenzkampfes haben.

Vorübung	0:34:06	1082-1391	GT: „Vorübung“ Gemeinde als Akrostichon markieren (Dw)		AB	Tische
	0:34:06	1082-1153	OT: Auftrag & Sozialform (Dw)	RO\Intern\Rel AB einleiten NRI\U-Organisat. Interaktion\Raumorganisation RO\Intern\Rel AB einleiten		
	0:34:06	1082-1094	Medium & Aufgabe einführen (Dw)			
	0:34:45	1090-1153	Medium, Aufgabe, Sozialform (TN)			
	0:35:39	1153-1256	OT: AB bearbeiten (SF: EA, GA, PA)	RBI\Rel AB bearbeiten RBI\Rel AB besprechen RBI\Rel AB bearbeiten		
Gestaltung	0:42:51	1256-1391	OT: Ergebnisse vergleichen (Dw)	RBI\Rel AB besprechen	Kleingruppen	
	0:45:21	1391-1419	OT: Pause & Gruppen einleiten (Dw)	NRI\U-Organisat. Interaktion\Zeit strukturieren NRI\U-Organisat. Interaktion\Raumorganisation NRI\U-Organisat. Interaktion\Zeit strukturieren		
	0:46:15	1421-1426	GT: Pause (Dw)			
	0:00:03	1426-2092	GT: Plakatgestaltung „Meine Wohlfühlgemeinde“ (Dw)			
	0:00:03	1428-1542	OT: Sozialstruktur (Dw) (Wechsel SF)	NRI\U-Organisat. Interaktion\Anfangen NRI\U-Organisat. Interaktion\Raumorganisation		
	0:01:30	1527-1586	OT: Aufgabenstellung einführen (Dw)	NRI\U-Organisat. Interaktion\Arbeitsvoraussetzungen RO\Intern\Rel Gestalten einleiten NRI\Kompensat. Interaktion\Disziplin NRI\U-Organisat. Interaktion\Raumorganisation RO\Intern\Rel Gestalten einleiten RO\Intern\Stoff strukturieren NRI\U-Organisat. Interaktion\Arbeitsvoraussetzungen RO\Intern\Rel Gestalten einleiten NRI\U-Organisat. Interaktion\Arbeitsvoraussetzungen		
	0:03:38	1588-2094	OT: Collage gestalten (Dw)			
	0:03:38	1588-1869	Freie Arbeit & Kommunikation (Dw & TNs)	RBI\Rel Gestalten durchführen		
	0:16:36	1871-1976	Arbeit fortsetzen & Motto formulieren (Dw)			
	0:19:35	1978-2053	Aufgabe fertig stellen (Dw)			
	0:27:50	2053-2092	Phasenwechsel (Dw) (Wechsel SF)	NRI\U-Organisat. Interaktion\Raumorganisation		
	0:30:31	2094-2193	GT: Produkte präsentieren (Dw)			
	0:30:31	2094-2106	OT: Präsentation einleiten (Dw)			
	0:30:31	2094-2101	Gestaltungsphase bewerten (Dw)	NRI\U-Organisat. Interaktion\Zeit strukturieren		
	0:30:42	2101-2106	Präsentation einleiten (Dw)	RBI\Rel Gestalten präsentieren einleiten		
0:30:54	2105-2193	OT: Präsentation durchführen (Dw)				
Präsentation	0:30:54	2105-2116	Collage A (Dw)	RBI\Rel Gestalten präsentieren		
	0:31:19	2116-2131	Collage B (Dw)			
	0:31:44	2131-2193	Collage C (Dw & TN)			
	0:32:12	2168-2173	Kommentieren (Dw)			
	0:32:23	2177-2232	GT: Beenden des Unterrichts (Dw)			
	0:32:23	2177-2195	OT: Beenden & Vertagen (Dw)			
	0:32:23	2177-2179	Vertagen (Dw)	NRI\U-Organisat. Interaktion\Zeit strukturieren		
	0:32:29	2181-2189	Collage kommentieren (TN)	NRI\Kompensat. Interaktion\Disziplin		
	0:32:30	2185-2195	Vertagen (Dw)			
	0:32:41	2195-2213	OT: Interview organisieren (Dw)	NRI\U-Organisat. Interaktion\Aufhören		
Schluss	0:33:03	2213-2232	OT: Beenden, Einladen, Abschied (Dw)			
	0:33:03	2213-2214	Beenden (Dw)			
	0:33:07	2214-2230	Einladung (Dw & TN)	RO\Extern\Gottesdienst		
	0:33:21	2221-2232	Verabschiedung & Beendigung	NRI\U-Organisat. Interaktion\Aufhören		

Tabelle 5: Unterrichtsverlauf 2U20060523

Der Unterrichtsverlauf lässt aufgrund der kommunikativen und performativen Rahmenschalungen sieben abgrenzbare Phasen erkennen. Klar definiert sind Einleitung und Abschluss, dazwischen durchläuft die Sozialität in fünf Schritten einen Prozess, dessen metrischen und handlungslogischen Bezugspunkt die *Erstellung von Collagen* in drei Kleingruppen bildet: Wiederholung, Problemstellung, Vorübung, Gestaltung und Präsentation.

Zu diskutieren ist die Frage, ob die Zuordnung der *Andacht* zur Einleitung eine angemessene Interpretation darstellt oder damit eine eigenständige Phase gegeben ist. Durch die zeitliche Ausdehnung von immerhin ca. 6,5 Minuten kommt ihr eigenständige Dauer zu. Die ruhig vollzogenen, ritualisierten Elemente lassen ihren rhythmischen und thematischen Akzent in der unterrichtlichen Schrittfolge so erleben, dass sich qualitativ eine gewisse „durée“ (LÉVI-STRAUSS) im Zeitfluss einstellt. Auch ist sie kommunikativ als eigenständiger Rahmen codiert (Z. 260f. u. 426f.) und über die Medien Gesangbuch und Bibel, die der Sphäre religiöser Praxis entspringen, sowie durch die sprachlichen Verknüpfungen seitens Dw – auch hin-

sichtlich der Einschaltung des Zeitungstexts – als performativ gesonderter, Spiritualität demonstrierender Zusammenhang erkennbar. Für eine einleitende Funktion sprechen allerdings folgende Beobachtungen: Über die seit Unterrichtsbeginn bereitgehaltenen Requisiten ergibt sich eine *mediale Kontinuität*, die einer intentionalen Erwartung des Rituals von Anfang an entsprechen dürfte. Eine diesbezüglich deutliche Zäsur gibt es erst mit der Trennung von den Eingangsmedien im Übergang zur Wiederholungsphase. Eine Kontinuität zum Vorhergehenden transportiert auch die *verbale Einleitung* der Andacht von Dw (Z. 260f.) durch die rückblickende Markierung einer „ersten Runde“, die eine weitere im Anschluss erwarten lässt, sowie die Verwendung des Vorgangsverbs ‚weitermachen‘ zur Handlungs-Einleitung. Die sprachliche Abgrenzung zweier Handlungslogiken erfolgt demgegenüber mit der Beendigung der Andacht wesentlich deutlicher (Z. 426f.: „bis hierher“, „wieder wegpacken“). Die mikro-taktisch Handlung steuernden Sätze kommen zudem mit wenigen Worten aus, die indikativisch-präskriptiv im Moderationsstil auf Handlungsabfolgen verweisen, die eingeübt und ritualisiert sind wie das Daumenritual. Zwischen Dw und TN herrscht eine *hohe rhythmisch-performative Übereinstimmung*. So gesehen, ist die Andacht in die *Eingangsroutine* der Sozialität einzuordnen, die damit einen Bogen zwischen Begrüßung, Daumenritual und Andacht spannt. Erst im Anschluss werden die Handlungseinsätze und kommunikativen Übergänge komplexer und verweisen auf kontingentere Unterrichtsschritte.

4.2.3.2 Didaktische Rhythmisierungsstrategien

Die Analyse expliziter temporaler Markierungs- und Strukturierungsakte im Gesamtverlauf der Doppelstunde lässt eine auf die *Dynamik der Sozialität* bezogene Besonderung und Kontextualisierung der didaktischen Zeit in makrotaktischer Perspektive beobachten. Auf der meso- und mikrotaktischen Ebene entsprechen dem Rhythmisierungsstrategien, die auf dem *Prinzip der Reziprozität* und der *Handlungsmoderation durch Dw* beruhen; indirekte Temporalakte stützen das Konzept, das sich als tragend für die Gesamtdramaturgie zeigt, wengleich sich in einigen Scharniersituationen auch *gegenläufige Bestimmungen* ergeben. Vor allem *über Medien eingeschaltete Problemstellungen* fungieren dabei als interne Taktungsreferenzen. Externe Bezüge ergeben sich zu schulischen Rhythmen, gottesdienstlicher Praxis sowie vor- und nachgelagerter katechetischer Zeit.

Die Etablierung des Sozialraums (Z. 41ff.) hebt an mit einer *metrischen Orientierung*, die von der bereits beschriebenen Spannung *objektive Vorgaben vs. individuelle Besonderung* geprägt ist: Bevor Dw die Sozialität akustisch adressiert, informiert sie sich durch einen Blick über die aktuelle Uhrzeit und kündigt als ersten Handlungsschritt ein Warten auf TNm9 an.

Durch den akustischen Akt und die Verwendung des Verlaufsverbs in der 1. Person Plural wird eine symmetrische Synchronisation des Handelns hergestellt, es erfolgt die Eröffnung des gemeinsamen kommunikativen Raums, die allerdings eine anfängliche kollektive Passivität in Aussicht stellt. Eine Angliederung durch Begrüßung oder sonstige Markierung von Sozialität und Situation, außer dieser Dw inkludierenden Befolungsfestlegung (vgl. HINDELANG 2004, 74ff.), erfolgt zu diesem Zeitpunkt nicht; lediglich eine kommunikative metrische Orientierung der Gruppe. Der nachgeschobene Vorschlag einer Handlungsalternative durch das Nachtragen von Unterschriften führt ein „*zuerst*“ in das soziale Handeln ein, das sich zusammen mit der Ankündigung des Wartens so lesen lässt, dass die *Etablierung der antizipierten sozialen Situation noch aussteht*, wenngleich der Sozialraum unter den Anwesenden hergestellt wurde. Beides tritt also durch ein Moment der Verzögerung auseinander, so dass von einer *metrischen Retardierung* als temporalem Eingangskonzept gesprochen werden kann. Sie ergibt sich aufgrund des beobachteten hohen Stellenwerts der personalen Codierung von Sozialität und Situation durch Dw und äußert sich rhythmisch in einem verzögerten Beginn aufgrund der Priorität für die Vollzahl der TN als Handlungsvoraussetzung. Die Rhythmen zweier pädagogischer Systeme kollidieren miteinander: Schule und Katechese. Die *Uhrzeit* bleibt dabei als objektiv vorgegebenes *Initial-Symbol* synchronen Handelns in ihrer Geltung für die Situation durch wiederholten Blick (Z. 42f. u. 87) und die Zeit thematisierende Propositionen durch Dw (Z. 45f. u. 90f.) hervorgehoben, entscheidender aber ist die Synchronisation, die sich durch gleichzeitige personale Anwesenheit einstellt. Zeit wird damit – wie der Raum – als *kollektiv zu nutzende Ressource* markiert. Das äußert sich grammatisch auch beim weitgehenden Verbleib der Verbformen in der 1. Person Plural; mögliche Alternativformen, die sachlich-übergeordnete Zusammenhänge oder Dw als Impulsgeberin sprachlich hervorheben und Handlung darauf verpflichten würden, finden keine Verwendung. Nachdem das Nachtragen der Unterschriften zwar zu einem kurzen Intermezzo geführt hat, entsteht eine lange Pause (Z. 87f.), in der die Sozialität das eingangs eingeführte Warten auf das fehlende Mitglied in stiller Passivität vollzieht und damit das Konzept validiert. Den Ansatz zur Begrüßung (Z. 90-92) vollzieht Dw schließlich ebenfalls unter sozialer, wechselseitiger Orientierung: Das gut vernehmbare Durchatmen verweist auf die aufgebaute Spannung zwischen Warten und Initiation und beendet das stille Verharren – der zeitliche Rahmen behält Geltung auch vor dem Hintergrund der nötigen Ausnahme. Die Versicherung der baldigen Ankunft von TNm9 scheint einen – aus der vorliegenden Sicht ‚vorgezogenen‘ – Anfang zu rechtfertigen, wie es Dw in ihrer Einleitung auch entsprechend formuliert. Ca. 1,5 Minuten nach Eröffnung des Sozialraums erfolgt nun die *Initiation der Situation*. Sie beginnt mit einer informierenden, deklarativen Weisung (vgl. HINDELANG 2004, 74ff.), ähnlich der Eröffnung Z. 45f., die wie-

derum Dw inkludiert, die in der Deutlichkeit ihrer Rahmenschaltungsfunktion allerdings abgeschwächt ist: „fangen wir schon mal ohne ihn an [...]“ (Z. 90f.). Das „schon mal“ ist eben noch nicht die konzipierte Eröffnung. Die nach einer kurzen Pause vorgenommene Begrüßung (Z. 91f.) inszeniert dennoch die klare Setzung einer zeitlichen „Anfangsklammer“ (GOFFMAN 1980, 279) und vom Vorhergehenden abgesetzten Situation: sie erfolgt expressiv herzlich und schaltet mit der Benennung des Handlungssettings „Konfirmandenunterricht“ einen *pädagogischen Rahmen*: unter diesem Zweck steht die nachfolgende Interaktion. Die Benennung ist insofern nicht banal, als über das Stichwort die *geltenden Regeln der sozialen Situation* (=„frame“, vgl. ebd., 16ff. u. 31ff.) kommunikativ erinnert und orientiert werden, – es gelten jetzt nicht konjunktive, schulische oder religiöse Muster, sondern religionspädagogische! Auf die „*ludische Sistierung*“ durch die Ankunft von TNm9 wurde bereits eingegangen; rhythmisch ist hier wichtig, dass die Gruppe nun „*in-takt*“ handeln kann und die Situation deutlich Markierung findet. Durch das „Tja, auch dir herzlich willkommen zum Konfirmandenunterricht“ (Z. 111) wird die anfangs abgeschwächte Rahmenschaltung verstärkt und noch einmal der Zweck benannt. Interessant ist, dass Dw an dieser Stelle aus der symmetrischen Einordnung in das Gruppenhandeln heraus und der Gruppe durch Verwendung des Personalpronomens „*ihr*“ gegenübertritt (Z. 112f.). Deiktisch-deklarativ verweist sie auf ein „*heute*“ und hebt damit dieses Treffen als aktuelle Realisation vom allgemeinen Rahmen Konfirmandenunterricht noch einmal ab. Rollentheoretisch wechselt sie zur Moderatorin bzw. Leiterin der Situation, rhythmisch erweist sie sich als Dirigentin bzw. Taktgeberin, die auf Besonderheiten der aktuellen Partitur verweisen und Einsätze geben kann – wie nachfolgend geschieht. Auf die invasiven Besonderheiten wurde bereits eingegangen. Es bleibt festzuhalten, dass metrisch ein besonderes pädagogisches Heute eröffnet wurde, das kollektiv und personal kodiert ist und einerseits inklusiv-symmetrische Rhythmik, andererseits eine Taktgeberin besitzt. Ähnliche und komplementäre temporale Markierungen wiederholen sich in der *Auflösung der sozialen Situation* (Z. 2177-2232). Auch hier überwiegt bei den Verlaufsverben die inkludierende 1. Person Plural.

Die Endklammer schaltet Dw, indem sie die Präsentation der Collagen mit einem „Okay“ qualifiziert und eine Fortsetzung auf „*nächstes Mal*“ (Z. 2177f.) verlagert, denn: „*für heute sind wir mit der Zeit zu Ende*“ (Z. 2185). Das eingangs eröffnete Heute erhält einen markierten und prozessual wie temporal qualifizierten Abschluss, die Formulierung wird ähnlich noch einmal wiederholt (Z. 2214). Die Uhrzeit regelt somit das je aktuelle soziale Intervall Konfirmandenunterricht und misst dem gemeinsamen Handeln einen begrenzten Zeitraum zu. Erst zur Organisation des Interviews (Z. 2195-2214) und der Verabschiedung (Z.

2221f.) tritt Dw der Gruppe wieder gegenüber. Die Verabschiedung erfolgt expressiv wie die Begrüßung, allerdings mit einer persönlicheren Note.

Zwischen Eröffnung und Beendung der sozialen Situation spannt sich also eine metrische Klammer, die sich durch folgende qualitative Codierungen auszeichnet: sie erhält eine *inklusiv-symmetrische Rhythmik*, ist kollektiver und begrenzter Handlungszeitraum, wird dennoch durch Dw gelenkt, die klar markierten Grenzen weisen ihn als religionspädagogischen Interaktionsraum aus, Angliederung und Separation durch Begrüßung und Trennung erfolgen unter Verwendung expressiver, persönlicher Sprachmuster. Die Zeit dürfte sich damit als sozial codierte Zeit erweisen, nicht primär sachlichen Faktoren unterstellt, *der Prozess rhythmisiert sich* – betrachtet man die Klammerungsakte – *aufgrund gruppodynamischer Faktoren, die freilich ihren Zeitrahmen haben*. Andere Überlegungen, so die These, sind dem untergeordnet. Ausgehend vom temporalen Fokussierungsakt des Falls sollen metrische Linien gezogen werden, dies zu erhärten.

Überleitung (TR 2U20060523, Z. 1070-1141, überarb.)

Dw sitzt, die Beine über Kreuz, Arme auf dem Knie verschränkt, in der rechten Hand einen gefalteten Stoß weißer DIN-A4 Papiere und den Oberkörper vorgebeugt, der Gruppe zugewandt. In dieser Haltung hat sie den vorhergehenden Beiträgen der TN zugehört und die Interaktion moderiert. Die TN sitzen ebenfalls einander zugewandt, teilweise vorgebeugt, und konzentrieren sich auf Dw. Diese wartet nach der letzten Äußerung ca. 6 Sekunden ab und kommentiert das Gesagte. Ihr Blick wandert beim Sprechen durch die Gruppe und wechselt nach kurzen Intervallen des Verweilens jeweils die Richtung, so dass alle TN abwechselnd angesprochen werden: „Ihr seid jetzt grad in dieser Runde (dabei zeigt sie mit der linken Hand durch die Gruppe) noch sehr am, am Gottesdienst orientiert gewesen. Wenn wir jetzt noch mal ein bisschen über diesen (mit der linken Hand zeigt sie einen Bogen und lässt die Arme wieder verschränkt ruhen) Begriff Gottesdienst rausgehen. Kirche (hier hebt sie die linke Hand und unterstützt die folgenden Sätze, indem sie im Sprechrhythmus die Wortbetonungen mit einer dirigierenden Gestik – bei abwechselnd geöffneter Handfläche und zusammengeschlossenem Daumen und Zeigefinger – unterstützt) ist ja noch mehr als nur Gottesdienst feiern. Kirche ist ja auch Kirchengemeinde, die Versammlung der Menschen, die zu dieser Kirche gehören. Und die machen ja noch viel, viel mehr als nur Gottesdienst feiern. Das ist ein ganz, ganz wichtiger Bestandteil, vielleicht sogar der Wichtigste. Aber sie machen ja noch viel mehr. (.)“ Dw nimmt die linke Hand aus der Ruheposition vom Knie zurück und den entfaltenen Papierstapel in beide Hände vor sich auf den Schoß und erklärt: „Wir wollen, das soll das Ziel heute sein (sie lässt das Papier liegen und dirigiert ihre Worte mit beiden Händen, die einen Rahmen bzw. eine Fläche andeuten) in kleinen Gruppen ein Bild anfertigen: Was ist für mich Kirche? Wie sollte eine Kirche aussehen (dazu stellt TNm8 gestisch eine Kirche dar, TNm7 beobachtet das und flüstert ihm zu: „Von innen.“), eine Kirchengemeinde ... (TNm7 beobachtet noch TNm8. TNm6 fragt: „Von außen oder von innen?“) Lars, hörst du mal zu? ... in der ich mich wohlfühle, (.) ja?“ Dw nimmt den Papierstapel auf dem Schoß wieder in beide Hände und fährt fort: „Dazu machen wir noch eine Vorübung (sie entschränkt die Beine, setzt sich aufrecht und fährt mit den Händen an den Papierkanten entlang): Und zwar hab ich euch ein Arbeitsblatt mitgebracht. (2) Da heißt es: was Gemeinde, was Kirchengemeinde, denn darum geht es ja jetzt hauptsächlich, die Versammlung der Menschen, (deutet mit beiden Händen einen Kreis an, führt die Hände dann an die Beine und wieder ans Papier) die sich da um die Kirche aufhalten, was Gemeinde ausmacht. (TNm5 und TNm6 tuscheln miteinander, lachen.) Mike? [TNm6: Ja.] Und zwar sollt ihr (sie dreht den Papierstapel auf dem Schoß mit der Schrift lesbar zur Gruppe und zeigt zur Erläuterung auf die Buchstaben) nach verschiedenen Begriffen suchen, die mit diesen Anfangsbuchstaben beginnen. Was ist für mich in der Kirche, in der Gemeinde wichtig? Wie muss es da zugehen? (Dw blickt für ca. 2 Sekunden intensiv Richtung TNm5, der starr vor sich hin geschaut hat) Florian, (TNm8 liest die Buchstaben: „Ge=mei:n=de“) bist du dabei? [TNm5: Ja.]“ Dw hält die Papiere auf Bauchhöhe und demonstriert mit einer Hand nachfolgend das Layout und die Intention: „Und zwar (TNm9 liest: „Ge=mein=de“) ist hier für jedes Wort eine Linie frei, die sollen diese Anfangsbuchstaben haben. Und

ih^r sollt Worte sammeln. Was ist für euch in der Kirche, in der Kirchengemeinde wichtig?“ TNm7 schließt an: „Viele oder nur eins?“ Dw blickt ihn an und erläutert, indem sie das Layout noch einmal demonstriert: „Für jedes eins. (TNm7: „Für jedes eins.“) Mit diesen Anfangsbuchstaben.“ TNm4 spricht in den Raum: „Gott.“ Es kommt zu Rückfragen hinsichtlich der Aufgabenstellung und Sozialform, die Kommunikation erreicht eine hohe Dichte und Gleichzeitigkeit, die TN konzentrieren sich auf Dw und das Arbeitsblatt:

TNm5: Müssen wir die auch| noch raussuchen oder einfach ausdenken?

TNm9: | Sätze oder nur Wörter?

TNm7: In der Gruppe?

Dw: Erst mal| jeder für sich ...

TNm8: | Das geht.|

Dw: | ... (Dw blickt fragend) ansonsten könnt ihr wieder mit eurem Partner machen.

TNm9: Sätze oder Wörter?

TNm8: Erst mit G|, dann mit E, dann mit M, dann mit E, dann wieder mit I und so weiter.

Dw: | Sätze. [TNm9: Sätze. TNm6: Sätze.] (3) Es reicht zur Not auch ein Wort (dabei zuckt Dw mit den Schultern und dreht den Kopf). Aber| mit denen von euch.

TNm8

| Mit dem Anfangsbuchstaben.

Dw: Mit diesen Anfangsbuchstaben (blickt kurz auf den Zettel und nickt dann), das ist ganz wichtig, ja. (blickt kurz durch die Runde) Wollt ihr dazu an die Tische gehen?

TNm9: Ja.

TNm8: Ja, wär schon mal net schlecht, ne.

TNm5: Können wir auch bei einem mehrere Wörter hinschreiben, wenn wir mehr haben?

Dw: Na klar.

Die TN signalisieren Zustimmung, stehen auf, nehmen ihre Utensilien mit und nehmen an der Tischgruppe Platz. Teilweise werden Sozialräume verhandelt. Dann beginnt in unterschiedlichen Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit) die Arbeitsphase.

In dieser Übergangsszene emergiert exemplarisch die metrische Feinmechanik des vorliegenden Falls, die sich als *Konzept der partizipativen Rhythmisierung* beschreiben lässt. Mehrere Beobachtungen stützen das Konstrukt. Temporale Schlüsselfunktion erhält die Szene inhaltlich dadurch, dass Dw das didaktische Ziel der Stunde mitteilt und in seiner Begründung transparent macht, so dass auch die unterrichtliche Gliederung und Dynamik einsichtig werden. Doch erweist sich ebenso das taktische „Wie“ als für den Fall zentral.

Der Übergang beginnt mit einem deutlich *rhythmischen Absatz*: Nach der letzten TN-Äußerung wartet Dw einige Sekunden ab, bevor sie das Gesagte kommentiert. Die *Pause* macht nicht den Eindruck einer kommunikativen Verlegenheit, sondern scheint vielmehr die Vorderbühne für TN-Beiträge noch eine Weile offenzuhalten, wie die Kontinuität ihrer eingenommen Körperhaltung anzeigt: Sie verweilt in zugewandter, hörender und moderierender Position der Vorphase. Die TN freilich beenden ihre Bereitschaft zu verbaler Einschaltung, indem keine Meldungen mehr erfolgen und sich ihr optischer Fokus von gegenseitiger Wahrnehmung auf Dw verlagert. Erst nachdem keine TN-Signale mehr zu erwarten sind, fährt Dw fort. Die Pause vermittelt in der Zusammenschau mit anderen Situationen ein Dreifaches: Zunächst schlicht das Vorhandensein von Zeit, der Unterricht trägt trotz begrenzter Zeit bisher nicht das Gepräge von Eile. Es ist ausreichend Zeit vorhanden, in den Phasen zu verweilen und Beiträge einzuschalten bzw. Aufgaben zu bearbeiten. Das zeigt sich auch an anderen Stel-

len (z.B. Z. 424f., 433, 453ff., 1240ff., 1389ff.). Dw öffnet die Rhythmik deutlich auf Beitragsbereitschaft und -ermöglichung der TN hin. Wenngleich sie auch gegen Ende der Stunde im Sinne der Ergebnissicherung zur Beschleunigung mahnt (Z. 1871ff., 1978ff., 2053ff., 2071), was sich freilich aus der über weite Strecken vorgenommenen Entscheidung zugunsten retardierender Momente im Sinne der Prozessorientierung ergibt. Ein Zweites schwingt darin schon mit: dass nämlich die unterrichtliche Zeit Möglichkeit zur Einschaltung von TN-Beiträgen ist. Sie erhalten Gelegenheit, ihre Beobachtungen und Beiträge in den öffentlichen Kommunikationsraum einzutragen. Die Zäsur legt dabei nicht die Uhrzeit oder Dw fest, sondern ergibt sich, wenn keine Beiträge mehr erfolgen. Deren hoher Stellenwert zeigt sich bereits in der zeitlichen Ausdehnung, die der Präsentation von TN-Beiträgen zugemessen wird (s. Tab. 5), zum anderen eben in dem Moment des Abwartens, wie es sich in anderen Pausen-Situationen auch beobachten lässt. Die Dynamik zielt also nicht so sehr auf die Herstellung von Ergebnissen unter Richtigkeits-Erwartungen und erwünschten Antworten bzw. Produkten, sondern misst den Sprachhandlungen möglichst vieler TN Zeit zu. Wenn man bedenkt, dass die Erschließung von Wirklichkeit über Sprache erfolgt – ist dies keine geringe Funktion einer solchen Rhythmisierung. Schließlich erweist sich so in dieser Geste die bereits angesprochene Reziprozität der rhythmischen Steuerung. Es wird ersichtlich, dass Dw die Rolle der Lenkungs-Autorität zukommt, fokussieren sich die TN doch auf ihre Person. Die Überleitung in eine neue Phase erfolgt allerdings nicht unter Absehung der Gruppendynamik und lässt daher auch auf eine konzentrierte Wahrnehmung der TN durch Dw schließen. Indirekt beteiligt sie die Gruppe somit an den Übergängen, indem sie deren Rhythmen aufnimmt.

Bedeutsam ist sodann die Personalform, mittels deren Dw den temporalen Übergang markiert. Ihr Redebeitrag leitet den Phasenwechsel ein, indem sie von einer Konklusion („*Ihr seid jetzt grad in dieser Runde noch sehr am Gottesdienst orientiert gewesen.*“) zu einer Initiierung („*Wenn wir jetzt noch mal ein bisschen über diesen Begriff Gottesdienst rausgehen.*“) übergeht. Dabei wechselt auch das grammatische Subjekt: Im Rückblick tritt sie der Gruppe durch Verwendung der 2. Person Plural als Kommentatorin gegenüber, der nächste Schritt wird in der inkludierenden 1. Person Plural eingeführt. Beide Perspektiven ziehen sich durch die gesamte Stunde, es gibt ein „*Ihr*“ und ebenso ein „*Wir*“: Sequenzen, die durch ein Gegenüber geprägt sind und in denen Dw die übrigen Akteure zur Aufführung von Handlungen anweist, die im Anschluss besprochen oder kommentiert werden (z.B. Z. 439ff., 851ff., 910ff. 987ff. 1084ff., 1428ff.), und Sequenzen, die Handlung als gemeinsames Agieren einleiten. Entscheidend für das didaktische Zeitkonstrukt ist die Beobachtung, dass die Einleitung der in Tab. 5 dargestellten Hauptphasen (ausgezeichnet durch ein je zusammenhängendes Generalthema) von Dw durchgängig in der inkludierenden Sprachform der 1. Person Plural

durchgeführt wird (Z. 45-47 u. 90-92, 434, 848, 1082f., 1391 u. 1411ff., 1428, 2094f., 2177-2185). Sie ergeht auch als Vorsatz, wenn im Anschluss unmittelbar ein Gegenübertreten durch Anweisung erfolgt, d.h. die Hauptklammer bleibt immer das „*Wir*“, auch wenn das „*Ihr*“ hervorgehoben wird (z.B. Z. 1428ff.). Wie der didaktische Zeitrahmen in der Eröffnung und Beendung als kollektiver markiert wird, kommuniziert Dw auch dessen grobe Rhythmisierung als kollektiven Prozess. Freilich obliegt ihr dabei die Weisungsbefugnis, wie das Gegenübertreten deutlich macht. Außerdem werden die Handlungsschritte nicht verbal verhandelt, sondern indikativisch angesagt. Dennoch wird der Unterricht prinzipiell als kollektiver Lehrgang kommuniziert, der gemeinsam beschritten wird, nicht als bloße Abfolge von Übungen, in die sich die TN zu fügen haben und deren Qualität sich auf das Erbringen und Bewerten von leistungsbezogenen Ergebnissen fokussiert. So bleiben den TN eigene Schritte zu tun, die allerdings angewiesen und kommentiert bzw. bewertet werden.

Die semantische Konkretion des Übergangs von der Konklusion zur Initiierung ist inhaltlich wie taktungslogisch interessant: Es erfolgt mit dem Subjektwechsel eine klare zeitliche Zäsur („*ihr seid jetzt grad*“ vs. „*wenn wir jetzt noch mal*“), mit der eine neue Phase eingeleitet wird. Die Konklusion kleidet sich ins Gewand einer den Bezugspunkt der vorhergehenden TN-Äußerungen bilanzierenden Feststellung. Ob dieser tatsächlich primär im Begriff „*Gottesdienst*“ festzumachen ist, wie Dw meint, dürfte fraglich sein, lässt sich aus ihren Äußerungen zum Thema „*Kirche*“ doch durchaus ein weiteres Spektrum abbilden (vgl. den vorangestellten Fokussierungsakt). Wichtiger aber ist für den analytischen Zusammenhang, dass durch die Schaltung der Initiierung als Konditionalsatz mit der Redewendung „*über [...] rausgehen*“, nicht nur ein inhaltlicher, sondern auch ein die Rhythmik betreffender Gegensatz aufgebaut wird. Die „*jetzt*“ folgende Phase wird nicht als taktische Fortführung im Sinne einer Erweiterung oder Vertiefung eingespielt, sondern erfordert einen Überschritt in eine andere Perspektive als Bedingung. Diesen vollzieht Dw nun solo in Form eines nachfolgenden Kurzvortrags und dabei zu beobachtender Zeitmarkierungen, die als Stilmerkmal für den Fall bisher eher untypisch, dadurch aber wiederum von besonderer Auffälligkeit sind. Die TN-Beiträge werden außer der kurzen Bewertung nicht weiter aufgenommen und entwickelt, so dass die Überleitung durchaus als indirekte Kritik lesbar ist. Es ergibt sich daraus eine Spannung zur zuvor aufgestellten Behauptung, dass der Unterricht gemeinsamer Lehrgang ohne Fixierung auf gewünschte Ergebnisse sei. In der Tat weicht Dw in dieser Scharnierszene deutlich vom sonst beobachtbaren Grundkonzept ab und tritt der Gruppe deutlich autoritativer gegenüber. Der fallinterne Vergleich erklärt die Ausnahme und bettet sie ins Gesamtgefüge ein:

Die unterrichtliche Dynamik baut sich bisher ohne starke Weisungsformen seitens Dw auf. Es dominiert ein Moderationsstil, bei dem sie durch zumeist indikativisch-präsentischen Gebrauch von Tätigkeits- und Prozessverben die Sozialität rhythmisiert. Das Handeln steuert sich in der Regel dadurch, dass es von Dw präskriptiv deklariert und im Anschluss von der Gruppe ohne Widerstände vollzogen wird. Ausdrücklich direktive Sprechakte finden sich nicht. Typisch sind Handlungseinleitungen wie: „Wir machen weiter mit unserer *Andacht* ((nicken)). (2) Und beginnen mit Psalm 31“ (Z. 260f), „Den Bibeltext für heute hat Mike ausgesucht“ (Z. 305), „Ihr braucht jetzt eigentlich nur einen Stift. [...] Wir beginnen mit einer kurzen Wiederholung“, „Okay, dann vergleichen wir mal“. Daneben dienen häufig Fragen bzw. Rückfragen zur mikro- und mesotaktischen Steuerung, die mit Präferenz- („wollen“) oder Kompetenzversicherungen („können“) verbunden sein können (vgl. HINDELANG 2004, 74): „Wir können uns vielleicht vorstellen [...] Ja? (.) Okay?“ (Z. 126ff.), „Fertig?“ (Z. 453), „Wer fängt mal an?“ (Z. 490), „Ich habe euch jetzt mal verschiedene Aussagen[...] mitgebracht [...]. Wer liest denn mal einen von diesen Zetteln vor?“ In der Dynamik des Zusammenspiels dieser Handlung eher durch deklarativ-deiktische Weisungen einleitenden Formen und des wie selbstverständlichen Vollzugs durch die TN zeigt sich eine integrierte Rhythmik und perpetuierte „Arbeitsübereinstimmung“ (Goffman), die sich auch daran ablesen lässt, dass so gut wie keine Disziplinprobleme oder das Vorderbühnengeschehen konterkarierende Verhaltensweisen im Stundenverlauf festzustellen sind. Es gibt offensichtlich ein gemeinsames Interesse an der Bestimmung der Situation (vgl. GOFFMAN 2004, 13). Dabei oszilliert auch die Rollenposition, die Dw einnimmt: Sprachtheoretisch schwanken ihre Weisungen zwischen bindenden Aufforderungen, die sich aus dem Autoritätsgefälle zwischen Dw und den TN und einer darin liegenden Befolgsverbindlichkeit ergeben, die sich auch in Kontexten festmachen lässt, die grammatisch nicht imperativisch oder direktiv formuliert sind.¹²⁴ Auf der anderen Seite trägt ihr Weisungsstil durch die Wortwahl, die das Autoritätsgefälle kaum betont, den Charakter nicht-bindender Aufforderungen i. S. von Anleitungen und Anweisungen, deren Fokus nicht in der Rollenzuweisung, sondern in der Ermöglichung von Handlungsdurchführung liegt (zum System der Weisungen s. HINDELANG 2004, 53-66). Die Wortwahl nimmt damit das Autoritätsgefälle zurück und transportiert einen inklusiven, integrativen Unterrichtsgang, dessen Taktung so primär indirekt – Handlungsbeschreibung statt Handlungsaufforderung – verläuft und sich aus dem sozialen Prozess ergibt.

¹²⁴ So ist z.B. die Initiierung „So, wir warten noch (.) zwei Minuten [...]“ (Z. 45) einerseits nur indikativische Handlungsbeschreibung, durch Gestus und Rolle wird sie aber als verbindliche Anweisung hörbar, ohne grammatisch etwa ein Imperativ zu sein. Formal deutliche Imperativformen werden daneben ebenfalls verwandt: z.B. Z. 440f.

In ihrem Überleitungs-Monolog (Z. 1070-1094) tritt sie nun der Gruppe deutlicher gegenüber und gibt ihrer Sprache einen direktiveren Ton. Das Stundenziel wird formuliert, indem Dw die Sozialität auf eine kollektive Präferenz festlegt, die freilich nicht ausgehandelt wird: „*Wir wollen [...]*“ (Z. 1076). Es wird sodann mit einem deontischen Hinweis eingeführt: „*das soll das Ziel heute sein*“ (ebd.). *Durch die temporale Markierung erhält auch das „Heute“ seine Qualität, das in Eröffnung und Beendung der sozialen Situation gerahmt wurde.* Erst in dieser Sequenz wird es durch die Zielbenennung zum kommunikativ qualifizierten Heute, von dem auch für die bisherigen Handlungssequenzen der Zusammenhang hergestellt wird, der so deutlich bislang noch nicht markiert war. Ist die unterrichtliche Dynamik in weiten Teilen so angelegt, dass Dw indirekte Impulse gibt, die die TN umsetzen, und sich die Rhythmik reziprok einstellt, muss sie in dieser Relais-Situation einen deutlich stärkeren Akzent setzen. Das Ziel ergibt sich eben nicht aus dem sozialen Prozess, sondern aus externen Kontexten, die den Maßstab bilden und durch Dw vertreten werden: ihr *innerer Lehrplan*, ein übergeordnetes Themen- und Unterrichtskonzept. Dessen Kommunikation setzt sie im Folgenden autoritativ durch und reklamiert auch die akustische Raumhoheit in einem stärkeren Maß für sich als dies sonst der Fall ist. Die Einlassung der TN interpretiert sie in diesem Fall als Störung, wohingegen sie sonst in der Regel ihren Raum bekommen; dabei zeigt sich auch hier, dass sie nicht eigentlich subversiv eingeschaltet werden, sondern sich auf den Kommunikationsprozess produktiv beziehen. Der direktiv-deontische Stil, der das Unterrichtsziel als vorgegeben autoritativ kommuniziert, dominiert. Andererseits bleiben der Übertritt in die neue Phase und die Ausrichtung auf das bisher sprachlich nicht vermittelte Stundenziel durch das ebenfalls wiederholt eingetragene integrative „wir“ als gemeinsamer Schritt gerahmt und verbleiben somit als Steuerungsakzent im Konzept des gemeinsamen Unterrichtsgangs. Partizipative Rhythmisierung bedeutet demnach nicht den Verzicht auf autoritative Einspielung von Taktungsreferenzen, ein Gegenüber zur Gruppe bleibt gewahrt.

Die klare Benennung des Handlungsziels hat des Weiteren die Funktion einer Lenkung durch *metakommunikative Transparenthaltung von Prozessen*. Wie in der Festlegung der Sozialität auf eine kollektive Präferenz (Z. 1076ff.) erfolgt auch an anderen Stellen im Unterrichtsverlauf wiederholt der kurzzeitige Ausstieg aus der pädagogischen Interaktion über einen Gegenstand zugunsten einer Kommunikation über die pädagogische Interaktion selbst. Schon der erste öffentliche Satz von Dw ist so zu lesen (Z. 45f.). Übergänge zwischen den Phasen verbinden sich teilweise mit kurzen Informationssequenzen, die die nachfolgende Interaktion formal orientieren: „*Wir machen weiter mit unserer Andacht*“ (Z. 260f.), „*Wir beginnen mit einer kurzen Wiederholung*“ (Z. 434), „*Dazu [...] machen wir noch eine Vorübung*“ (Z. 1083), „*Wir machen gleich eine kleine Pause. (.) Davor bilden wir aber noch (2)*

drei Gruppen“ (Z. 1391) usw. Die Sozialität wird also nicht nur zur Handlung angewiesen, sondern erfährt – zumindest teilweise – auch die metrische Logik hinter den Schritten und kann so den Unterrichtsgang mental nachvollziehen. *In dieser Überleitungssequenz erhält nun der gesamte Stundenverlauf seine Logik*, rückwärts betrachtet wie auch nach vorne orientiert. Ersteres ist v. a. deshalb von Bedeutung, weil ein thematischer Fokus des bisherigen Verlaufs, außer ansatzweise anhand der formalen Markierungen, nicht benannt wurde: „*Dauenritual*“, „*Andacht*“, „*Wiederholung*“, fremde und eigene „*Aussagen*“ zur „*Kirche*“ wurden aneinandergereiht. Letztere zudem ohne Nennung einer Formalstufe. Der Sinnzusammenhang wird nun ex post eingetragen. Damit bleibt als Kontrast zur Offenlegung des Unterrichtsgangs auch ein Moment der Spannung gewahrt, nicht alles wurde erklärt. Das erfolgt erst, nachdem die Voraussetzungen zum Eintritt in die Erarbeitungsphase gegeben sind. Die bisherigen Schritte dienen, so betrachtet, der Anknüpfung und Problematisierung.

Nachdem das Stundenziel fest umrissen ist, öffnet Dw wiederum den Raum für akustische Einschaltungen der TN (Z. 1096ff.). Ihre Fragen werden aufgenommen und beantwortet, d.h. die Konkretion der Aufgabe ergibt sich interaktiv: Die Rückfragen betreffen einmal die Lösungsmethode, sodann die Sozialform der Bearbeitung des Arbeitsblattes. Dabei zeigt sich, dass Dw zur reziproken Aushandlung der Gestaltung der Arbeitsphase bereit ist. Damit folgt der rhythmische Übergang nach dem Solo von Dw wiederum in kollektiver Orientierung.

4.2.3.3 Problemorientierte Medieneinschaltung als interne Taktungsreferenz

Überblickt man den Unterrichtsverlauf, zeigt sich, dass der Wechsel von Unterrichtsphasen immer auch mit der Einführung neuer Medien in die Sozialität verbunden ist. In der Überleitungsszene symbolisiert ein Arbeitsblatt, das Dw den TN „*mitgebracht*“ hat, den Prozess der „*Vorübung*“ (1083ff.). Die rhythmische Zäsur wird in ihrer Deutlichkeit auch durch die Körperhaltung von Dw unterstützt. Bisher verharrte sie noch mit verschränkten Beinen in einer mit dem Oberkörper den TN zugewandten Position, nun setzt sie sich, die Beine entschränkend, aufrecht und betont die Einführung des Mediums auch taktil. Die Geste kann als ein Gegenübertreten zwecks Einführung neuer Inhalte interpretiert werden. In ihrer Instruktion rekurriert sie nun auf das Papier: „*Da heißt es: was Gemeinde, was Kirchengemeinde [...] ausmacht.*“ Der angekündigte Unterrichtsschritt erhält dadurch eine gegenständliche Verobjektivierung. Die nachfolgende Phase wird zur mentalen und taktilen Lösung eines anschaulichen Problems. Die Aufgabenbeschreibung wird von Dw im Anschluss mittels deontischer Weisung eingeführt: „*Und zwar sollt ihr [...].*“ Deutlich wird, dass über das Arbeitsblatt eine sachlich-gegenständliche Komponente in die rhythmische Dynamik eingetragen wird, die

sich, wie gezeigt, ansonsten sozial-partizipativ ergibt. Der nachfolgende Klärungs- und Konkretionsprozess bezieht sich v. a. auf die technische Bearbeitung des medialen Symbols. Zwar ist auch ein inhaltlicher Zusammenhang zur vorhergehenden Phase erkennbar, doch wird er zumindest kommunikativ nicht hergestellt.

Ähnlich dient auch in anderen Übergängen die Einspielung von Arbeitspapieren zur Handlungsinitiierung; insgesamt kann man von der Hauptphase des Unterrichts sagen, dass sie das mediale Zentrum der Arbeitsphasen des Unterrichts bilden und zu seiner Rhythmisierung beitragen: Die Aufgabe der Vertiefung einer Kirchenbesichtigung (Z. 430-848) wird durch die Bearbeitung eines Arbeitsblattes symbolisiert, auf dem Fehler zu markieren sind (Z. 439ff.). Die Problematisierungsphase (Z. 848-1082) wird durch Rekurs auf ein Arbeitsblatt eingeleitet (Z. 848-852) und im Anschluss anhand der Präsentation der vorbereiteten Texte der gestalteten Mitte entwickelt (Z. 910-1068). Nachfolgend auf die hier als Ausgangspunkt gewählte Überleitungsszene erfolgen die Bearbeitung der „Vorübung“ (Z. 1082-1391) und schließlich die Erstellung und Präsentation der Collage (Z. 1426-2193), die sich dieser Linie insofern einreihet, als es ebenfalls darum geht, eine Problembearbeitung anhand eines vorgefertigten Bogens zweidimensional zu Papier zu bringen – wenn auch die Form größere Kreativität als die bisherigen Arbeitsblätter erlaubt, insofern hier ein haptisch-gestaltendes Element die Funktion kognitiver Reproduktion dominiert.

Exemplarisch lohnt sich ein Blick auf die weitere Verwendung des Arbeitsblatts: Seine Bearbeitung dauert ca. 7 Minuten (Z. 1153-1256). Die Kommunikation der Ergebnisse ca. 2,5 Minuten (Z. 1256-1392), hinzuzurechnen sind ca. 1,5 Minuten für dessen Einführung (Z. 1082-1153). Die zeitliche Ausdehnung der katechetischen Kommunikation über die durch das Arbeitsblatt und dessen Lösung eröffnete und symbolisierte Problematik ist somit relativ kurz. Inhaltlich besteht sie darin, die gefundenen Lösungen mitzuteilen und zu „vergleichen“ (Z.1241). Eine vertiefende Interaktion darüber entwickelt sich nicht. Nun sind zeitliche Relationen für sich genommen noch kein qualitatives Kriterium, und auch eine reine Präsentation von Ergebnissen mag didaktisch sinnvoll sein, ist doch davon auszugehen, dass eine Beschäftigung mit dem Gegenstand erfolgte; diese bedarf nicht unbedingt eines vertiefenden Gespräches, zumal ja die Gesamtdramaturgie des katechetischen Weges einer Einheit zu berücksichtigen ist. Dennoch sind gerade von der Gesamtdramaturgie her rhythmische Rückfragen nach Aufwand und Nutzen der durch die Arbeitsblätter getakteten Phasen zu stellen:

Einerseits werden Problemstellungen visualisiert und verobjektiviert, was im Sinne einer Elementarisierung für den didaktischen Prozess hilfreich ist. Andererseits ist rückzufragen, ob diese Form der Symbolisierung das didaktische Problem überhaupt angemessen repräsentiert oder nicht vielmehr verschiebt. Aus der Einstellungs-Fragestellung „Was ist für

mich Kirche“ (Z. 1098), wird im vorliegenden Fall ein Worträtsel, das sich auf die sinnvolle Füllung eines Akrostichons bezieht. Dass ein Denkprozess initiiert wird, steht außer Frage, möglicherweise hätten andere Formen allerdings eine für die soziale Kommunikation im Hinblick auf die Fragestellung günstigere Funktion. Jedenfalls verschiebt sich die intendierte subjektive Standpunktklärung und -benennung mit dem Verbleib auf der Ebene der reinen Präsentation und des Vergleichs der Ergebnisse zu einer Fokussierung auf die Lösungskompetenz. Die unterliegenden Sinnhorizonte oder Sinnkonflikte bleiben dagegen unthematisiert. Von der Stundentaktung her ist die Frage zu stellen, ob hier nicht rhythmisch Chancen zu vertiefender Klärung verspielt werden. Das Muster *Problemeinspielung über ein Arbeitsblatt – Bearbeitung – Ergebnispräsentation* ist für die Stunde prägend, insofern werden viele thematische und zeitliche Räume zur Bearbeitung eröffnet, allerdings ohne Phasen der Vertiefung zu schalten. Aus symboltheoretischer Perspektive wird darauf noch einmal einzugehen sein. Für die lerntaktische Fragestellung sei hier festgehalten, dass sich beobachten lässt, wie zwar Anschauung eingespielt wird, ohne allerdings Zeit zur kommunikativen „Begehung“ (BIZER 1993) von Problemzusammenhängen einzuspeisen. D.h., so lässt sich schließen, schaltet medial vermittelt eine Reihe von Problemstellungen und Aufführungen, die ohne vertiefende Problematisierung oder inhaltliche Anschlusschaltung die unterrichtliche Zeit dominieren. Eine Methodenreduktion und längere Verweildauer bei einzelnen Fragestellungen hätte sich gerade vor dem Hintergrund der Konzepte der Integration und partizipativen Rhythmisierung als produktiv für die soziale Herstellung katechetischer Sinnlinien erweisen können.

4.2.3.4 Externe Taktungsreferenzen

Die soziale Situation ist als katechetisches Heute gerahmt und von der umfließenden Zeit abgesondert. Die externen Zeitbezüge markieren einerseits Begrenzungsfaktoren und zeigen andererseits Expansionsmöglichkeiten auf.

Die schulischen Rhythmen erweisen sich als maßgebliches Gegenüber zur katechetischen Inszenierung. Die eingangs gegebene Verzögerung in der Herstellung der sozialen Situation ist in diesem Fall einer nicht synchronen Taktung beider Systeme geschuldet. Auch im weiteren unterrichtlichen Verlauf zeigt sich, dass der schulische Einfluss prägend ist, sowohl für die außerkatechetische als auch interne Zeit. Die Befindlichkeitsmitteilungen der TN im Rahmen der Vorstellungsrunde (Z. 126-260) thematisieren hauptsächlich schulische Leistungen oder Verpflichtungen bzw. deren Wegfall aufgrund von Feiertagen als Stimmungsgrundlage. Mehrfach betonen die Statements, dass noch Vorbereitungen zu treffen sind, außerschulische Zeit also auch vom Schulsystem affiziert ist und ein gewisser Zeit- bzw. Lerndruck

entsteht. TNm9 spricht in diesem Zusammenhang aus, was die übrigen Äußerungen auf andere Weise codieren: „*Stress*“ (Z. 185). Schule kommt hier als Zeit begrenzende bzw. dominierende Institution in den Blick, die auch die katechetischen Abläufe prägt. Derselbe Befund spiegelt sich abgeschwächt noch einmal in der Auflösung der sozialen Situation (Z. 2177-2232). Zumindest für zwei TN drängt die Zeit, da sie noch „*Hausaufgaben machen [müssen]*“ (Z. 2200 u. 2208). Die eingangs in Aussicht gestellten Lernverpflichtungen spielen dann allerdings keine Rolle mehr. Vermutlich weil es keinen expliziten Anlass zur Thematisierung gibt; möglich aber ist auch, dass die katechetische Zeit Abstandnahme ermöglicht hat. Denn im Anschluss der Benennung in der Eingangsrunde, spielt der schulische Kontext keine (negative) Rolle mehr im Unterrichtsgeschehen. Innerhalb der Vorderbühnenkommunikation ist bis auf den Stundenschluss des Weiteren gar keine Rede mehr davon. Erst nachdem die Stunde weit fortgeschritten ist, wird er über die TN noch einmal auf der Hinterbühne in die soziale Interaktion eingetragen. Hier allerdings kommt er als Lebens- und konjunktiver Erfahrungsraum in den Blick (Z. 1754-1825). Deutlich wird, dass Schule das soziale Leben der TN strukturiert: Auf diesem Kontext basieren wesentliche soziale Bezüge. Die externe Schulzeit mit ihren Anforderungen und Entfaltungsmöglichkeiten ist jedenfalls ein primärer rhythmischer Fokus der TN, im öffentlichen Diskurs kommt er primär als limitierender Faktor (Zeit, Stimmung) in den Blick.

Die externe Zeit wird rhythmisch jedoch auch als positiver Bezugs- und Expansionsraum für die Sozialität relevant. Zum einen ergibt sich im Kontext der Vorstellungsrunde insofern eine Synchronisation mit lebensweltlichen Bezügen, als Unterrichtszeit zur Organisation externer religiöser Praxis verwendet wird (Z. 200-260). Die Interaktion zeichnet sich dabei durch ein hohe Dichte und Selbstläufigkeit aus und zeugt von einem dem kirchlichen Angebot korrespondierenden Interesse der TN. Wenngleich die Kommunikation sich auch auf organisatorische Fragen beschränkt, kommen die angesprochenen Gottesdienste doch als selbstverständlicher Bezugspunkt und Handlungshorizont im Rahmen des KU in den Blick, zumal mit der „*Einführung eurer Begleiterinnen und Begleiter*“ (Z. 233) auch ein inhaltlicher Bezugspunkt hergestellt ist.

Zum anderen zeigt sich das didaktische „*Heute*“ zwar als zeitlich begrenzt, ohne allerdings metrisch eingengt zu sein. Wie in der Überleitungsszene die anfängliche Pause eine rhythmische Ruhe einträgt, ist der Stundenverlauf über weite Strecken durch ein ruhiges Handeln geprägt, das Zeit als ausreichend vorhandene (kollektive) Ressource spiegelt. Die meistens indikativisch-deiktischen Handlungseinleitungen vermitteln kein curriculares Pensum, das innerhalb bestimmter Fristen abzuarbeiten wäre, sondern im Gegenteil „weiten Raum“. Allerdings erhöht Dw zum Ende der Stunde hin die direktiven Handlungseinleitungen und

damit auch den didaktischen Taktschlag: Das Fertigstellen der Collagen wird von ihr in einem stärkeren Maße forciert, als es in bisherigen Abläufen zu beobachten war (Z. 1871-2092). Die bisherige Großzügigkeit im Umgang mit der Zeit fordert nun eine gewisse Straffung, wenn das Stundenziel erreicht werden soll (vgl. Z. 1978-1980, 2053f.). Eine Bemerkung deutet an, dass sich Dw mit der Zeit verschätzt hat (Z. 2094). Dennoch ist es möglich, gewisse Abstriche zu machen und die Beschreibung der Collagen zu verschieben, wenn es mindestens noch zu einem Vorstellen kommt (Z. 2053-2055, 2177f.). Die Nutzung der folgenden Stunde wie auch der aktuellen scheint sich so durch eine gewisse Flexibilität auszuzeichnen und nicht curricular definitiv festgelegt zu sein. Der größere katechetische Zusammenhang erlaubt daher rhythmische Expansion. Wesentlich scheint die Interaktion, nicht das Erreichen bestimmter Leistung in bestimmten Rhythmen. Auch die Rückbezüge zu vorhergehenden Stunden lassen eine Priorisierung des Prozesses erkennen (Z. 434ff., 847ff.)

4.2.4 *Symbole und Traditionen*

4.2.4.1 Die Inszenierung des symbolischen Inventars

Der Einsatz und Wechsel unterschiedlicher Medien und Arbeitsformen spielt eine bedeutende katechetische Rolle. Dennoch zeigte sich bislang, dass territoriale und rhythmische Strategien vor allem personale und sozialdynamische Referenzen aufweisen. Die Inszenierung erfolgt nicht aufgrund rein stoff- bzw. gegenstandsbezogener Markierungen. Inhalte und Medien werden vielmehr als Handlungsanweisungen bzw. Problemstellungen für kollektiv zu gestaltende Prozesse eingespielt. Wobei freilich die ebenfalls vorhandenen Abweichungen von diesem Grundmuster den didaktischen Fokus von Dw umso deutlicher herausstellen: Die Stunde inszeniert und interpretiert das Samen ‚Kirche‘ mit einer Akzentlegung auf die Konnotation ‚Gemeinde‘. Unterschiedliche territoriale, rhythmische und logische Räume werden durch den Wechsel der Symbolisierungsformen geöffnet. Das führt einerseits zu einer Erweiterung von Perspektiven und regt die Einspielung von Assoziationsmustern an; kritisch angefragt wurde jedoch bereits, inwieweit auf die Öffnung von Kommunikationsräumen zu wenig didaktisch gewinnbringende Begehung im Sinne einer Vertiefung, Erkundung erfolgt. Im Folgenden ist nun unter veränderter Perspektive auf die Unterrichtsgegenstände und ihre Formen herauszustellen, mit welcher Qualität die Inhalte in die Sozialität eingebracht werden und welche Sinnmuster der katechetische Raum erkennen lässt, der über das symbolische Inventar seine Einrichtung erfährt. Vier Bezugspunkte lassen sich systematisch erheben.

Liturgische Praxis (TR Z. 46-88, Z. 199-261, Z. 2212-2232). Bezüge zum gottesdienstlichen Leben bestimmen in drei Kontexten den öffentlichen Diskurs: Es wird zunächst *indirekt referenziert im substituierenden Eröffnungshandeln* (Z. 46-88). Dw schaltet ihre Proposition vermittelt einer Kombination von Bedarfsabfrage und Präferenzfrage und führt damit das „*Unterschrift*“-Nachtragen als ersten Akt in die Sozialität ein. Als Substitut spielt es konzeptionell keine vorrangige katechetische Rolle und wird auch kommunikativ nicht weiter hervorgehoben oder definiert. Den Beteiligten scheint klar, was die Unterschriften symbolisieren. Die *semantische Verbindung* zur liturgischen Praxis ergibt sich für den Beobachter *indirekt*: TNm7 weist den Bedarf mit Hinweis auf die erfolgte Unterschrift durch „*Pfarrer N.*“ zurück (Z. 51). Die Rückfrage von Dw an TNm10 bezieht sich auf den „*letzten Sonntag*“ (Z. 59). Gemeint ist damit der Gottesdienstbesuch des TN; es spiegelt sich die verbreitete katechetische Praxis, die Teilnahme durch Unterschrift in einem Konfirmandenpass zu belegen. Der Gottesdienstbesuch wird damit zu einer verobjektivierbaren Leistung, deren Erbringung die Unterschrift verbürgt und deren Quantität sich anhand der Eintragungen kontrollieren lässt. Dass sich aufgrund der kurzen Szene keine Aussage über die innerhalb der Sozialität insgesamt vorhandene Sinnstruktur des Komplexes ‚Gottesdienstteilnahme‘ treffen lässt, versteht sich von selbst, beobachtbar ist lediglich, dass er mit dieser auf Leistung und Kontrolle bezogenen Markierung zu Beginn in die Sozialität eingespeist wird. Zumindest ein Element dieser Struktur besteht in einem Pflichtcharakter und ist objektiv messbar. Die TN nehmen diesen Aspekt ihrer Beteiligung am liturgischen Leben insofern auf, als sie in ihren Anschlusspropositionen das Element der Komparation herausstellen. Die Äußerungen und Reaktionen (Stauen, Lachen) legen allerdings nahe, dass keine Negativbesetzung vorliegt, sondern eine konstruktiv-sportliche Konkurrenz. Dennoch wäre katechetisch zu bedenken, wie Leistungs- und Wettbewerbsprinzipien religionspädagogisch eingebunden sein müssen.

Der zweite Kontext religionspraktischer Bezugnahme ist das „*Daumenritual*“ (Z. 199-261). Hier führt Dw zunächst die Entscheidung über den Veranstaltungsort des „*Himmelfahrtgottesdienst[s]*“ als adversative Mitteilung im Anschluss an ihre Befindlichkeitsdarstellung ein. Den expressiven Modus verlässt sie allerdings, indem sie die Aussage in ihrer Anschlussproposition als „*Information*“ (Z. 203) darstellt, sie wird zur Mitteilung eines Sachverhalts. Der Gottesdienst wird im Folgenden als organisatorisches und logistisches Problem verhandelt, wobei die TN ihre Partizipation positiv voraussetzen scheinen. Ein zweiter Gottesdienst wird ebenfalls unter informierenden und organisatorischen Gesichtspunkten eingeschaltet: „*die Einführung eurer Begleiterinnen und Begleiter*“ (Z. 233). Dieser Gottesdienst findet unter liturgischer Beteiligung der TN statt und entsprechende Handlungsperspektiven werden besprochen. Auffällig ist für beide Referenzpunkte, dass sich eine hohe Kommunika-

tionsdichte und Einschaltungsfrequenz auf Seiten der TN ergibt. Beide Gottesdienste werden als soziale liturgische Ereignisse, die für die Sozialität von Bedeutung sind und an denen sie wie selbstverständlich partizipiert, kommuniziert, ohne dass allerdings konkrete Absprachen oder Verpflichtungen verabredet würden. Die Realisation bleibt damit kommunikativ offen, spielt zumindest hier keine weitere Rolle.

Eine thematische Aufnahme erfahren beide Gottesdienste noch einmal im Zuge der Verabschiedung (Z. 2212-2232). Hier ist vor allem Dws Rede von der „*Einladung*“ (Z. 2215) herauszustellen, die sie allerdings mit einem expressiven Präferenzhinweis für den letzteren unterstreicht und insofern das Moment einer Weisung einbringt: sie wird zu einer relativ verbindlichen Einladung. Andererseits unterbleiben auch hier Festlegungen. Durch die Aufnahme logistischer Fragen bekunden einige TN Partizipationsbereitschaft; an einer konkreteren Regelung hat Dw offensichtlich kein Interesse. Vermutlich ist die Teilnahme zumindest eines Großteils der Sozialität an den anvisierten liturgischen Handlungen abzusehen, andererseits kommt in die Sinnstruktur des Komplexes ‚Gottesdienstteilnahme‘ doch auch ein Moment der Freiwilligkeit als Kontrastpunkt zur eingangs inszenierten Leistungsverpflichtung hinein. Rückzufragen ist hier, wie Dw beide Pole gewichtet und ausbalanciert, ob hier klare Vereinbarungen gelten oder katechetisch evtl. auch unfruchtbare Divergenzen.

Das „*Daumenritual*“. (Z. 126-261). Nach der Begrüßung besteht der 1. Akt auf der katechetischen Vorderbühne in der kollektiven Aufführung eines sog. Daumenrituals. Wie gezeigt, ist dessen konkrete Einführung als ‚Vorstellung‘ auf invasive Effekte aufgrund der Beobachtungssituation zurückzuführen, andererseits kann auch abzüglich dessen von einer ritualisierten Vorstellungsfunktion gesprochen werden, insofern das Ritual die TN mit einer aktuellen Befindlichkeitsmarkierung für die anderen präsentiert. Das Daumenritual wird eingeführt vermittelt Possessiv-Pronomen in der 1. Person Plural und einem modalen Konjunktionalsatz, der repetitive Praxis ausdrückt („*wie immer*“). Es braucht insofern nicht erklärt, sondern nur angesagt zu werden. Das Stichwort reicht aus als Regie- bzw. Handlungsanweisung, es gehört längst zum Initiations-Repertoire der Sozialität. Im Anschluss an die Einführung durch Dw läuft es relativ automatisch ab.

Ritualtheoretisch betrachtet, verlängert sich die Angliederungsfunktion der Begrüßung und ist die Handlung der „Schwellenphase“ zuzurechnen (s. GENNEP 2005, 34ff.), nur liegt der Fokus jetzt nicht mehr auf Angliederung an eine territoriale (der gestaltete Raum) und handlungslogisch neue (Konfirmandenunterricht) Situation, sondern zielt auf den *Konnex von Individualität und Sozialität*. Dieser gewinnt im Daumenritual in dreifacher Weise Gestalt: Zunächst überführt es *individuelle in parallele und fokussierte Interaktion*: Bisher bestimmten

individualisierte, nicht-zentrierte Interaktionen die Raumeinnahme bzw. die sozialräumliche Etablierung der Situation durch Dw das Handeln. Ein neuer Rahmen wird dadurch geschaffen, dass die TN sukzessive nach einem vorgegebenen Muster interagieren und dadurch Parallelität und Eingliederung demonstrieren. Einher geht damit ein neuer Modus der räumlichen Fokussierung, der nun nicht mehr Dw ins Zentrum stellt, sondern nacheinander Wahrnehmung der einzelnen TN ermöglicht. Damit rückt die zweite Funktion einer *expressiven personalen Darstellung* durch das Ritual ins Licht. Als präsentative Form der Symbolisierung stellt sich dar, dass die Sozialität, obwohl sie in Kollektivität überführt wird, aus Individuen besteht, die aktuell unterschiedlich eingestellt sind. Ein Ausgleich zwischen Einzelem und Gruppe kann somit präsentiert werden. Wenn sich das Symbol freilich auch nicht durch Diskursivität auszeichnet, ist doch dessen Entwicklung in der Zeit zu berücksichtigen. Die TN inszenieren sich nacheinander, geordnet, so dass sich differenzierte Wahrnehmung einstellen kann. Der gestische Akt der Daumenstellung fordert dabei zur eindeutigen Richtungsangabe der Befindlichkeit auf und stellt Inneres äußerlich dar. Darin ist denn auch die dritte Funktion des Rituals zu sehen: dass *personale Befindlichkeit zu Beginn in den katechetischen Kontext eingeordnet* wird. Markiert wird, dass in der folgenden Situation nicht allein Sachthemen zur Bearbeitung anstehen, sondern dass sich der Raum und die darin vollzogenen Handlungen aufgrund einer konkreten Sozialität konstatieren. Durch diese Öffnung findet insgesamt auch eine Entgrenzung statt und hier ist mit didaktischen Effekten zu rechnen, die kritisch zu reflektieren sind: positiv führen sie zu einer sozialen Angliederung. Negativ fordern sie jedoch eine individuelle Exposition zu Handlungsbeginn, die auch als grenzüberschreitend erlebt werden kann. Dass Dw das rituelle Muster in ihrem Beitrag schließlich verlässt, wurde schon vermerkt. Für die Inventarisierung des Raum lässt sich festhalten: Das Ritual führt die Individuen der Sozialität, das „Ensemble“ (Goffman), auf und konstituiert es in seiner personalen Ausgangsverfassung für die aktuelle Situation.

Das multimediale Symbol der „Andacht“ (Z. 260-427). Die Andacht verklammert unterschiedliche Medien, Perspektiven und Sozialsysteme zu einem komplexen Symbol, das präsentative und diskursive Elemente enthält. Insgesamt werden sie als zusammenhängendes Konstrukt dargestellt. Die Rahmenschaltung erfolgt durch eine klare Abgrenzung zum Daumenritual: wurde dessen ursprünglich präsentative Struktur durch Dws Beitrag bereits in einen informierenden und organisierenden Diskurs transformiert, grenzen nun (Z. 260f.) Konklusion und Initiation einen neuen Handlungskontext ab: Akustische und optische Rückversicherung, kurze Pause und Markierung des Vorhergehenden als „*erste Runde*“ schaffen einen logischen Absatz. Die Einstellung der „Andacht“ erfolgt, wie beim Daumenritual, mit Posses-

sivpronomen und indikativischer kollektiver Anweisung. Das folgende Handlungsmuster darf als bekannt und eingeübt vorausgesetzt werden; das Nicken verweist auf eine handlungsinitierende Funktion des Stichworts, das keiner weiteren Klärung bedarf und die nachfolgende Interaktion symbolisiert und orientiert. Nichtsdestotrotz moderiert Dw die einzelnen Elemente so, dass Verlauf und Gliederung der Andacht kommunikativ offengehalten werden. Kritisch rückzufragen ist, ob dadurch Selbstläufigkeit und Eigendynamik der Elemente eher unterstützt oder gehemmt werden, am Fall jedoch nicht zu entscheiden.

Das Ritual hat einen festen Ablauf und beginnt mit „*Psalm 31*“. Damit kommt das Requisit des Gesangbuchs ins Spiel, das die TN bereits bereithalten und damit ihre eingewöhnte Arbeitshaltung demonstrieren. Die Einleitung setzt bereits eine bestimmte Handhabungskompetenz voraus, denn der Text ist nur zu finden, wenn man mit dem Aufbau und der Feingliederung des Gesangbuchs vertraut ist. TNm6 beweist sich diesbezüglich, indem er die Nummer nennt und von Dw bestätigt wird. Beim Aufschlagen wird der Psalm durch einige TN mit einer weiteren Kompetenzzuschreibung – mnemonisches Können – belegt, auf die Dw allerdings nicht eingeht. Sie leitet stattdessen indikativisch „*gemeinsam[es]*“ „*Sprechen*“ ein, damit ist für die folgende chorische Textaufführung eine neutrale Handlungszuschreibung gewählt. Auf die teils divergierende und den semantischen Raum expandierende Vielstimmigkeit von Eröffnungssequenz und Daumenritual folgt nun eine Zentrierung im Sinne einer zweifachen „Einstimmung“: Zum einen überführt der gemeinsame Sprechakt die Sozialität in eine Kollektivität und ist daher als weiteres sozial-formales Angliederungsritual zu interpretieren, doch auch handlungslogisch erfolgt eine Angliederung und zwar jetzt explizit an einen religiösen Rahmen: über die Andacht werden nun religiöse Traditionsbestände in die Inszenierung eingespeist. In Gleichklang und Gleichtakt rezitiert die Gruppe den Psalmtext, der in Ich-Form gehalten ist, so bringen sie einerseits ein tradiertes Alter-Ego zur Sprache, andererseits ist es transparent auf die Sprecher, denen es möglich ist, das eigene Ego mitklingen oder gar im tradierten aufgehen zu lassen – freilich auch reine Rezitation ist möglich, der Grad von Identifikation und Abstraktion bestimmt sich autonom. Von besonderem analytischen Interesse ist das „*Amen*“ zum Abschluss des Psalms: Die Formel findet sich nicht im Gesangbuchtext, sondern wird von Dw und TN angefügt. Durch diese Verwendung der tradierten Abschluss- und Bekräftigungsformel von Gebeten erhält die neutral eingeführte Rezitation des Psalms nun ex post eine liturgisch-geistliche Note und oszilliert zwischen *doing* und *performing religion*.

Es erfolgt ein Wechsel des Mediums wie auch der Sozialform: Die Gesangbücher werden zugeschlagen, aber noch präsent gehalten, Dw konzentriert den „Brennpunkt der Aufmerksamkeit“ (Goffman) auf TNm6, der „*den Bibeltext [...] ausgesucht*“ hat. Der be-

stimmte Artikel verweist auf den ritualisierten Ablauf, der nun das Medium Bibel einschaltet. Das erfolgt personal verantwortet: ein TN tritt dem Kollektiv gegenüber und präsentiert seine Auswahl. TNm6 steigt in die zugewiesene Rolle allerdings nur zögerlich ein und muss zunächst das Requisit organisieren, es entsteht eine Pause, die eine Suspendierung der Vorderbühnenhandlung begünstigt: TNm9 und TNm8 bringen andere Orientierungen ein, die Dw veranlasst, die begonnene Handlungslogik zu verteidigen und ihre Lenkungshoheit zu behaupten. Doch statt den Bibeltext nun ins Spiel zu bringen, steht zunächst die Handhabungskompetenz von TNm6 auf dem Spiel. Es ist offensichtlich, dass pragmatische Defizite die Aufführung des Bibeltexts verzögern und nun stattdessen selber in den Aufmerksamkeitsfokus geraten. Dw greift einerseits unterstützend ein, schränkt andererseits TN-Hilfe ein (Z. 337), wenn sie sich auch nicht unterbinden lässt. Aus der intendierten, personal verantworteten Präsentation wird eine Darstellung eingeschränkter Qualifikation. Die Lesung schließlich erfolgt stockend nach der Übersetzung „Gute Nachricht“. Auch hier ist eine abwägende Reflexion vonnöten: einerseits zeigt sich TNm6 überfordert, was despektierlich auf ihn zurückfallen mag, andererseits erklingt durch die personal verantwortete Lesung in der Serialität der Andachten die Bibel in den Stimmen der eben unterschiedlich veranlagten TN. Dw zumindest thematisiert die Aufführungsqualität nicht, sondern lässt Zeit und Raum. Ein angeschlossener Dialog, der nun diskursive Erläuterung der Auswahl bringen soll, läuft weitgehend ins Leere. Möglich ist, dass die Initiierung mittels Kompetenz- und Kausalfrage dem Übertritt ins Reflexive unförderlich ist. Auffallend treffen jedenfalls verschiedene Orientierungshorizonte aufeinander: Dw möchte einen subjektiven Sinnzugang markiert sehen, TNm6 lässt erkennen, dass er die Aufgabe nicht in diesem Sinne gelöst hat und vermag auch auf ihre Brücken kaum einzugehen. Text und Deutung lässt Dw daher *„erstmal so stehen“*.

Gleicherweise über personale Markierung schaltet Dw TNw4 und mit ihr einen Zeitungstext in die Andacht ein, den TNw4 bereithält und zügig liest – der Kontrast zur Performance ihres Vorgängers sticht deutlich heraus. Auch darin, dass sie den Überschrift zur diskursiven Reflexion selber vollzieht. Durch einen längeren Beitrag transferiert Dw die Interaktion abschließend auf eine reflexive Metaebene, die eine diskursive *„Verbindung“* beider Texte leisten soll. Gestisch und sprachlich öffnet sie die Bühne für Deutungsarbeit. Die soziale Konstruktion sowohl eines Bezugs zwischen beiden Texten als auch zu Sinnhorizonten der Sozialität (*„für euch“*) gelingt allerdings nicht. Lediglich TNw1 unternimmt einen Anlauf, den Dw spiegelt, allerdings nicht weiterführt. Nach einer Präferenzfrage, die unbeantwortet bleibt, beendet Dw die Andacht mit einer handlungsbezogenen Konklusion (*„lassen wir sie so stehen“*) und schaltet einen deutlichen Rahmen, was haptisch vollzogen wird.

Insgesamt kann in der Andacht der Versuch gesehen werden, Tradition und Gegenwart, Religion und Lebenswelt, Kollektivität und Personalität, Miteinander und Gegenüber in religiösen Formen durch unterschiedliche Medien zu verbinden. Zu einer Verknüpfung der Elemente kommt es allerdings nicht, es bleibt bei deren Reihung und Parallelschaltung, durch die zumindest performative Nähe hergestellt wird. Ein Bezug hätte sich evtl. zwischen Dauermenritual und Psalm herstellen lassen und von daher auch zu den Texten aus Bibel und Zeitung. Die Abgrenzung der Andacht verspielt daher evtl. einen subjektorientierten Zugang, den Dw ja durchaus herstellen will. Die religionsdidaktische Valenz der „*Andacht*“ bleibt somit fraglich, denn einerseits bringt sie religiöse Formen ins Spiel – allerdings sehr reduziert, sie ist daher als präsentatives Ritual, das nicht nur auf Kognition, sondern auf Annäherung an Deutungsformen und -horizonte der Religion zielt, eher unangemessen umgesetzt. Wahrzunehmen ist hier und an anderen Stellen Dws Haltung, Perspektiven nicht autoritativ einzubringen und vorzugeben. Evtl. hätte hier mehr Form allerdings für weniger Sprachlosigkeit und mehr Partizipationsmöglichkeiten gesorgt.

Das Polysem Kirche im Unterrichtsverlauf. Im Fokus der didaktischen Inszenierung steht die katechetische Bearbeitung des Symbols ‚Kirche‘. Dessen explizite Einstellung erfolgt im Anschluss an die Einleitungsphase über eine Wiederholungsübung (Z. 430ff.), doch prägt es den Sozialraum implizit bereits von Anfang an. Im Zeitverlauf der Stunde erhält es unterschiedliche semantische Konkretionen zugeschrieben, die in ambiguer Relation zueinander stehen bleiben, weshalb im Hinblick auf das katechetische Leitsymbol semantisch-funktional von einem Polysem zu sprechen ist, das auch als solches eingespielt wird. Die Stunde insgesamt kann als Versuch gelesen werden, darauf bezogene *Denotation über die Einspeisung von Assoziation und Konnotation herzustellen* (vgl. LANGER 1984, bes. 61-85), wobei aufgrund der erzeugten Ambiguität offenbleiben muss, inwiefern dieses Ziel gelingt. Beobachtbar und analytisch interessant ist jedenfalls der soziale Prozess der Encodierung und Decodierung des polysem codierten Symbols.

Wie schon dargelegt, finden die TN einen in zwei Handlungszonen eingerichteten Raum vor, dessen Anlage das für die Stunde zentral werdende Symbol ‚Kirche‘ bereits inszeniert, ohne dass dies in der Einleitungsphase explizit verbalisiert wird: Auf den Tischen der Handlungszone B liegen Plakate mit dem stilisierten Umriss eines Kirchengebäudes bereit, die Texte der gestalteten Mitte enthalten verschiedene Sinnzuschreibungen an Kirche. Die soziale Bedeutsamkeit bleibt allerdings zunächst gering, da der Stuhlkreis als anfängliches Handlungszentrum direkt belegt wird und die ausgelegten Textbotschaften in dessen Mittelpunkt zumindest keine kommunizierte Wahrnehmung finden. Eine intentionale Raumästhetik

ist demnach gegeben, deren didaktischer und symbolischer Fokus bleibt allerdings noch unentdeckt und bedarf der expliziten Erschließung. Darin mag eine durchaus Spannung erzeugende *didaktische Dialektik von Anzeigen und Verbergen des Unterrichtsgegenstandes* zu sehen sein: Die Einrichtung des Raums ist von Anfang an stimmiger Resonanzkörper des im Verlauf sichtbar werdenden Konzepts, die Bedeutung einzelner Elemente erschließt sich jedoch erst durch den sozialen Prozess. Daneben ist innerhalb der Einleitungsphase explizit von ‚Kirche‘ lediglich im Kontext religionsorganisatorischer Interaktion die Rede, als Dw über den „*Himmelfahrtsgottesdienst*“ und die „*Einführung eurer Begleiterinnen und Begleiter*“ informiert (Z. 200-260). Die Einspielung erfolgt an dieser Stelle daher nicht im engeren Sinne didaktisch, auf den Unterrichtsgegenstand orientiert. Dennoch bleibt festzuhalten, dass die erste Erwähnung dem Symbol eine Bedeutung als Veranstaltungsort religiöser Feier beilegt.

Die katechetische Arbeit am Symbol setzt ein mit der Wiederholungsphase (TR Z. 430-848). ‚Kirche‘ wird dabei eingespielt als *normativ geordneter Raum*, der unter der *Leitdifferenz ‚richtig/falsch‘* zu entschlüsseln ist. Unter dieser Codierung entwickeln die Akteure die Konnotation ‚Kirchengebäude‘ bzw. „*Kircheninnenraum*“ (Z. 440) als deren Unterkategorie. Dazu teilt Dw ein Arbeitsblatt (Anhang, 76) als Medium aus, das der „*kurzen Wiederholung*“ (Z. 434) dienen soll. Sie führt es mit Referenz auf einen vorhergehenden katechetischen Kirchenbesuch ein, um dann die Aufgabe zu erläutern, nämlich: die *Identifikation von Fehlern* auf der „*Abbildung*“ einer „*Kirche*“, die „*nicht in Ordnung*“ ist (Z. 439ff.). Das Arbeitsblatt selbst zeigt einen Altarraum, der als Fehlersuchbild gestaltet ist. Daneben befindet sich ein Text, der das Gelingen der Identifikation als „*ganz besonders knifflig*“ prädiziert; sogar der ebenfalls abgebildete „*Professor*“ kommt dabei „*in Verlegenheit*“. Zu erfahren ist, dass „*auch die Bibel kaum*“ weiterhilft, dafür aber alle „*bevorzugt sind [...], die regelmäßig zum Gottesdienst gehen.*“ Als Trost für „*alle, die nicht alle Fehler finden oder richtige Dinge für falsch halten*“ wird dann eine gestaffelte Leistungs- und Bewertungsattribution eingeführt: „*13 Treffer sind schon gut, 14 sehr gut, 15 ausgezeichnet, und wer alle 16 findet, der kann fast schon Pfarrer werden (wenn er es nicht schon ist).*“ Der Text unterstreicht damit die Geltung der Codierung ‚richtig/falsch‘ als Entschlüsselungskategorie des Kirchenraums und verstärkt sie dadurch, dass er sie mit *Kompetenznormierungen* belegt. Diese mögen als Leistungsanreiz gedacht sein, schildern allerdings die Aufgabe für Konfirmanden als nahezu unlösbar, wenn selbst professorales Wissen an Grenzen kommt und die Komplettlösung nahezu als Qualifikation zum Pfarramt gereicht. Zudem erfolgt eine *ethische Leistungsattribution*, insofern der regelmäßige Gottesdienstbesuch als Lösungsvoraussetzung benannt ist. Der Maßstab wird mit der unteren Trefferzahl relativ hoch angesetzt, da manche Bildelemente eine durchaus intimere Kenntnis des Komplexes ‚Kircheninnenraum‘ voraussetzen, zumal die

Darstellung verschiedene Ebenen miteinander verbindet: liturgische Elemente, technische Einrichtungen, temporale Aspekte. Die Ästhetik des Kircheninnenraums wird damit zu einer kognitiven Leistungsanforderung, die normativen Richtigkeitsvorstellungen unterliegt, die zu reproduzieren sind und an denen Unwissende deutlich scheitern können, wenn sie selbst „*richtige Dinge für falsch*“ halten. Eine Codierung von ‚Kirche‘ in diesem Sinne entspricht sicherlich nicht der Zielintention von Dw, wenn man den weiteren Stundeverlauf betrachtet, dennoch wird die Aufgabe in diesem Sinne bearbeitet. Der Vergleich von Trefferquoten (Z. 467-493 u. ff.) nimmt die eingeführten Leistungsnormen auf; die Leitkategorie im nachfolgenden Auswertungsgespräch bleibt die Differenz ‚richtig/falsch‘ (auch in Abwandlungen: ‚gibt es/gibt es nicht‘, ‚vorhanden/ nicht vorhanden‘, ‚normal/nicht normal‘). Funktionale oder ästhetische Aspekte, die das Gespräch in Richtung der Entschlüsselung von objektiven oder subjektiven Sinnstrukturen, also in einen konnotativen oder denotativen Diskurs, der „zweckvolle[n] Einrichtung“ (HAMM 2003, 278) ‚Kircheninnenraum‘ steuern könnten, finden sich nicht angesprochen. Die Interaktion verbleibt auf der Ebene kognitiver Identifikation richtiger und falscher Einrichtung und endet mit leistungsattributiven Bekundungen (Z. 828-842), wobei Dw hervorhebt, dass mehr Fehler identifiziert worden seien als vorgesehen. Insofern bleibt ein Leistungslob. Fraglich wird jedoch, ob sowohl dem Kircheninnenraum angemessene Behandlung widerfahren ist, denn dessen Anordnung erzielt ja einen religiösen Zweck, von dem her sich die Frage nach ‚richtig/falsch‘ erst beantworten ließe, wobei die ästhetische Kategorie der ‚Angemessenheit‘ zu bevorzugen wäre. Umgekehrt könnte das Arbeitsblatt der religiösen Kompetenz seiner Bearbeiter insofern einen Bärendienst erweisen, als sie mit Reproduktionswissen gleichgesetzt wird, das bei hoher Quote annähernd zur „professionellen Arbeit an der Religion“ qualifiziert. Eine performative Kompetenz, die jedoch ebenfalls zur Qualifikation in Sachen Religion gehört, ist damit noch nicht erarbeitet.

Zur entscheidenden Neujustierung des Symbols durch Dw kommt es in der anschließenden Problematisierungsphase (TR, Z. 848-1082), die ihr didaktisches Interesse aufzeigt. ‚Kirche‘ als „*Gebäude*“ wird jetzt zum Gegenhorizont, vor dem sich weitere Bedeutungen abheben: „*Kirche [ist] ja noch viel mehr*“, sie ist ein „*Teekesselchen*“ (Z. 849ff.). Mit diesem Kunstgriff und einer öffnenden Frage, wird das semantische Feld im folgenden Diskurs geweitet und das Symbol von Dw selbst als Polysem eingestellt. Dws Interventionen zeigen jedoch, dass es ihr nicht um eine problematisierende Bestandsaufnahme der Bedeutungsweite des Begriffs geht, sondern eine bestimmte Konnotation durch die TN rekapituliert werden soll (Z883ff.). Sie hebt aus den Beiträgen den Begriff „*Gemeinde*“ hervor, der nachfolgend zur didaktischen Leitkategorie werden soll und bringt diesen wiederum in Opposition zum Begriff „*Kirche*“, der damit in den Gegenhorizont hineingezogen wird und nun synonym für

„Kirchengebäude“ erscheint. „Gemeinde“, darauf läuft das gelenkte Unterrichtsgespräch hinaus, ist ein Sozialkontext, ein Handlungsraum. Er umfasst „*alle Leute, die in dem Ort wo ((Dw nickt)) die Kirche steht, wohnen*“ (Z. 908). Die herausgearbeitete Differenz im Kirchenbegriff lautet jetzt: *lokalisierbarer, materialer Raum als Zentrum einer Kultgemeinschaft vs. Sozialraum, der alle ortsansässigen Mitglieder einer Organisation umfasst* und über die konkrete Teilnahme am Kult und den Besuch dessen Stätte hinausgeht. Es ist offensichtlich, dass darin unterschiedliche Bedeutungsebenen je einen Begriffskomplex bilden, der katechetisch allerdings nicht weiter reflektiert wird. Dws Interesse jedenfalls liegt auf der unterrichtlichen Bearbeitung des letzteren Komplexes. Interessant bleibt, dass die TN-Äußerungen demgegenüber zunächst eher im ersteren anzusiedeln waren.

Im Anschluss an diese dramaturgische Scharnierstelle kommt die gestaltete Mitte ins unterrichtliche Spiel um das „*Teekesselchen*“ ‚Kirche‘ und erhält ihre didaktische Bedeutung. In geordneter Lesung bringen die TN Zitate zu Gehör, deren Urheber ungenannt bleiben und nicht weiter von Interesse sind (obgleich sich ein bedeutender Theologe darunter befindet). Sie werden eingeführt als Gruppe „*von Menschen, die zu einer Kirchengemeinde gehören*“ (Z. 911f.) und mitteilen, „*was für sie an Kirche wichtig ist*“ (Z. 914). Bedeutsam ist an Dws Einleitung, dass dem herausgestellten Begriff ‚Gemeinde‘ durch Voranstellung das Symbol ‚Kirche‘ wieder beigeordnet und damit aus der oppositionellen Bestimmung herausgeholt wird, im Folgenden wird oft von „*Kirchengemeinde*“ die Rede sein, so dass die eben hergestellte Synonymität aufgebrochen und abgelöst wird. Die Rezitation funktioniert als Einspeisung und Konkretisierung der neuen Konnotation durch Authentizität transportierende Aussagen. Mit ihnen erhält das Symbol ‚Kirche‘ eine entscheidende neue Codierung: Ging es in dem Arbeitsblatt um ‚richtig/falsch‘, eröffnen sie die Kategorie ‚Funktion/Sinn‘: die Aussagen nehmen objektive oder subjektive Sinnzuschreibungen vor und erlauben der Sozialität, das Leit-symbol unter funktionalen Gesichtspunkten in dieser doppelten Ausrichtung zu beleuchten.

Parallel zu den Zitaten versuchen sich die TN an eigenen Sinnzuschreibungen und teilen sie mit (TR, Z. 987-1068). Diese weisen ein durchaus breiteres Spektrum auf als Dw ihnen in ihrer anschließenden Zusammenfassung und Überleitung zubilligt (Z. 1070-1094), didaktisch bedeutsam bleiben jedoch die begrifflichen Konturen, die Dw dem Symbol ‚Kirche‘ darin beilegt: Zum einen öffnet sie mit der Abgrenzung vom „*Gottesdienst*“ einen weiteren Gegenhorizont, dem sie die TN-Äußerungen unterstellt. Ihre Intention besteht offensichtlich darin, eine Reduktion auf begrenzte Aspekte im Konnotationsspektrum von ‚Kirche‘ zu vermeiden. Stattdessen zielt ihre Proposition auf eine Öffnung und Weitung des Begriffs, sie kommuniziert eine Differenzierung von *Teilaspekt vs. Ganzheit* bzw. *Reduktion vs. Amplifikation*: „*Kirche ist ja noch mehr*“ (Z. 1072). Ihren sozialräumlichen Strategien korrespondierend

begegnet hier somit auch auf begrifflicher Ebene das Konzept der Entgrenzung. Mit der Nennung des Unterrichtsziels erhält die Weitung des Kirchenbegriffs schließlich eine subjektorientierte Komponente, die Dw nachfolgend verschiedentlich verstärkt: „*Was ist für mich Kirche? Wie sollte eine Kirche aussehen [...], eine Kirchengemeinde [...], in der ich mich wohlfühle?*“ Die Zielsetzung und ihre Bearbeitung durch die Erstellung der Collage (vgl. auch die entsprechende Einführung durch Dw Z. 1527-1555) verleihen dem Symbol ‚Kirche‘ die *Funktion eines Desideriums*: der Begriff wird als Container inszeniert, dem eigene Inhalte einzufügen sind.

Die Findung dieser Inhalte erfolgt in zwei methodischen Schritten: Ein weiteres Arbeitsblatt zur „*Vorübung*“ (Z. 1083) und dessen Einführung bestätigen die Intention einer Synonymschaltung von ‚Kirche‘ und ‚Gemeinde‘. Über das Akronym ‚Gemeinde‘ wird letztgenannter Begriff exklusiv hervorgehoben (Anhang, 76). Die Arbeit am Desiderat soll damit inspiriert werden, sie wird gleichwohl präfiguriert, insofern die Konnotation ‚Gemeinde‘ nun als organisatorisches Zentrum des assoziierenden Arbeitens präsentiert ist. Zudem könnte es eine Rücknahme der zuvor erfolgten Öffnung auf subjektorientierte Präferenzen befördern, insofern die abgedruckte Aufgabenstellung einer Verobjektivierung Vorschub leistet: „*Was Gemeinde ausmacht: Suche nach Begriffen, die eine Gemeinde charakterisieren und die mit den folgenden Buchstaben beginnen.*“ Die Auswertung des Arbeitsblattes im Anschluss (Z. 1256-1391) erschöpft sich im Mitteilen der assoziativen Eintragungen, zu reflektierenden Diskursen kommt es nicht. Dw beschließt die Phase mit positiver Wertung und Deklaration: „*Gut, dann lassen wir's dabei*“ (Z. 1390f.). Das katechetische Leitsymbol hat also assoziative Konturierung erfahren, deren Begründungszusammenhänge und Legitimationsmuster bleiben jedoch offen. Allerdings mag genau darin der Sinn der „*Vorübung*“ zu suchen sein, sofern sie die Arbeit an der eigentlichen Zielstellung anregen und vorbereiten soll.

Die Methode der Collage mit Zeitungsausschnitten realisiert als didaktischen Höhepunkt den Versuch, die „*Traumkirche darzustellen*“ (Z. 1553). Eine symbolische Irritation ist jedoch damit gegeben, dass ein stilisierter Kirchengebäudeumriss auf den Papieren abgebildet ist, nachdem bereits die klare Abgrenzung zu dieser Konnotation vorgenommen ist und ein funktionales und subjektorientiertes Verständnis des Symbols ‚Kirche‘ angebahnt wurde. Einer völlig freien Entfaltung der kreativen Arbeit wird damit ein gewisser Rahmen vorgegeben. In der Bearbeitungsphase und bei der Präsentation der Produkte sowie an diesen selbst zeigt sich allerdings, dass die funktionale Codierung bei der Konnotierung des Leitsymbols von den TN übernommen wurde. In unterschiedlicher ikonografischer Qualität und Komposition beziehen sie sich in den Darstellungen auf übergeordnete Leitvorstellungen von Religion wie: *Individualität* (Gruppe A), *Sozialität* (Gruppe B) und *Ritualität* (Gruppe C) (Anhang, 77ff.).

Der von Dw als Gegenhorizont aufgeführte gottesdienstliche Aspekt wird damit zumindest von einer Gruppe wiederum als Zentrum des Kirchenbegriffs restituiert. In theologischer Betrachtungsweise begegnen damit klassische Aspekte der *notae ecclesiae*, identifizierbar sind Aspekte von: *koinonia*, *diakonia* und *leiturgia* (vgl. PREUL 1997, 149). Die unterrichtliche Kommunikation der Produkte beschränkt sich zum Ende der Stunde allerdings auf deren Präsentation, eine genauere Beschreibung wird aus zeitlichen Gründen auf die nächste Stunde verlagert (Z. 2053ff. u. 2177ff.). Das Polysem ‚Kirche‘ verbleibt am Schluss der didaktischen Inszenierung mit unterschiedlichen Assoziationen und Konnotationen in den Sozialraum eingestellt, deren reflexive Bearbeitung noch aussteht.

4.2.4.2 Das religionsdidaktische Modell: Katechese als Inszenierung bedingter Assoziation

Synthetisiert man die einzelnen Beobachtungen abschließend zu einem Strukturmodell, lässt sich das organisierende Prinzip der Sozialität als Konzept einer *auf medialer Stimulanz basierenden Kommunikation von Assoziation* beschreiben. Das sozialräumliche Arrangement, die taktungslogische Dynamik und die Einrichtung des symbolischen Inventars zielen auf die Öffnung von kommunikativen Assoziationsräumen, die in Prozessen sozialer Interaktion realisiert werden. Hinsichtlich des didaktischen Dreiecksverhältnisses zwischen TN, Dw und Inhalten emergiert eine insgesamt entgrenzende und integrative Struktur, die um eine Überbrückung von Autoritätsschranken, sowohl in rollentheoretischer als auch in traditionstheoretischer Perspektive, bemüht ist: Zwar dominiert Dw faktisch den Sozialraum und dirigiert dessen Handlungsabläufe, dennoch zielen ihre räumlichen und kommunikativen Muster auf *Partizipation und Ästimation* der TN im Prozess der pädagogischen Sinngenerierung. Zwar werden die katechetischen Inhalte auch mit normativen Codifizierungen eingespielt, dennoch weist sie das katechetische Gesamtarrangement als Symbolsysteme aus, die eigener Deutungs- und Entdeckungsarbeit offenstehen.

Dws Funktion kann vor allem in der *Disposition* des pädagogischen Arbeitens der Sozialität gesehen werden: Sie richtet den Raum als Unterrichtskulisse entsprechend anregend ein, um die *soziale Produktion* von Sinnmustern hinsichtlich des Gegenstandes zu stimulieren. Daumenritual, Andacht, Arbeitsblätter, gestaltete Mitte und Collage sind – zumeist medienbezogene – Vehikel, die der Einbringung subjektbezogener Mitteilungen und Kompetenzen dienen. Durch sie soll die Sozialität zur Publikation personaler Assoziationen angeregt werden. Freilich unterliegen diese keiner beliebigen Ausrichtung, sondern finden sich durch lenkende Akte und festlegende Vorgaben der Medien selbst in bestimmte Konnotationfelder

eingebunden, wie besonders an der unterrichtlichen Dramaturgie des Polysems ‚Kirche‘ deutlich wird. Ihr Unterrichtsstil ist daher *moderierend-präsentierend* zu nennen: Im Wesentlichen orientiert sie die Sozialität auf bestimmte Handlungsrahmen, die von den TN als Aufgabe zu lösen bzw. zu realisieren sind. Typisch ist die indikativisch-deklarative Rahmenschaltung, die in inklusiver Personalform Handlungsmuster ansagt. Ebenfalls typisch ist das Moderieren der Präsentation von Ergebnissen und Produkten, ohne diese in reflexive Diskurse zu überführen.

Die Produktion der Unterrichtsinhalte vollzieht sich entsprechend als sozialer Prozess. Die TN werden zu Aufführenden und Ausführenden der katechetischen Interaktion. Sie sind Schauspieler und Akteure des didaktischen Spiels, während Dw sich primär als Regisseurin geriert. Die TN-Beiträge erhalten einen breiten Raum und über sie die Unterrichtsinhalte erst ihre Kontur. Die methodischen Arrangements zielen allerdings hauptsächlich auf assoziative Annäherung an den Gegenstand. Deren Kommunikation ist als das faktische regulierende Prinzip der unterrichtlichen Inszenierung zu identifizieren. Dass Dw jedoch ein höheres Ziel verfolgt, wird in den stark lenkenden Akten deutlich, die ihre Autorität gegenüber der Gruppe vor dem Hintergrund der typisch integrativen Muster besonders hervorheben. Hinsichtlich des katechetischen Leitsymbols ‚Kirche‘ ist ihr an einer unterrichtlichen Annäherung an die Konnotation ‚Gemeinde‘ gelegen, deutlich wird allerdings, dass daneben weitere Konnotationen wie ‚Gottesdienst‘ und ‚Gebäude‘ durch die TN bewahrt bleiben. Die Unterrichts-dramaturgie intendiert und inszeniert also den Prozess der pädagogischen Signifikation durchaus als sozialen Vollzug. Zu reflexiven Verknüpfungen und Problematisierungen hinsichtlich des Verhältnisses von Assoziation, Konnotation und Denotation, aus denen sich das Bedeutungsfeld von Symbolen entspinnt, und die auch didaktisch nachvollziehbar aufzuschlüsseln sind, wenn Lernerweiterungen angestrebt sind, kommt es allerdings nicht. So speist sich die erwünschte Konnotation ‚Gemeinde‘ zunächst auch nicht aus assoziativen Einspielungen der TN, sondern wird assertorisch durch Dw der Sozialität eingestellt. Deren Erarbeitung allerdings wird wieder dem kreativen Spiel der Akteure anheimgestellt. Durch die insgesamt starke Gewichtung der Präsentation von teilnehmerbezogenen Äußerungen konstituiert sich eine Hermeneutik, die religiöse Tradition als Basis produktiven Bedeutens gegebener Formen codiert und dabei als Desiderium auffassen mag, dessen Einrichtung kreativen Prozessen unterliegt.

Abschließend positiv zu würdigen ist die insgesamt integrative Gestaltung des Lernprozesses: Dw bietet der Gruppe Lernvorgaben an, die nicht als autoritativ oder normativ verbürgte Größen definiert, sondern als subjektiven Zugängen offenstehend charakterisiert sind. Die Aktivierung der Teilnehmer zur produktiven Eintragung solcher Zugänge erweist sich als Prinzip. Sie sind nicht lediglich Statisten, sondern Akteure der unterrichtlichen Hervorbringung der Inhalte selbst. Der Unterricht, die Bibel, religiöse Symbole können dadurch in den

Kontext lebensweltlicher Orientierung gerückt werden: Religion wird eingespeist als sozial gestaltetes Phänomen, nicht als lediglich tradiertes, historisches Symbolsystem. Die Mündigkeit und eigenproduktive Potenz der TN wird dadurch gewürdigt. Das Lernarrangement schafft Anreize zur produktiven Mitarbeit und realisiert eine inkludierende Gestaltung des Sozialprozesses. Daher zeigt sich auch kaum ein Auseinanderfallen von Vorder- und Hinterbühne. Die TN integrieren sich in die intendierten Handlungsrahmen.

Negativ fällt ins Gewicht, dass zwar ein breiter Raum für assoziative Eintragung geöffnet wird, eine systematische Reflexion konnotativer Zusammenhänge und Differenzen allerdings ausbleibt. Der Prozess der Signifikation wird in Richtung auf die denotative Funktion der Symbole nicht angestrebt. In Frage steht damit, inwiefern es zu einer wirklichen Lernbegegnung mit tradiertem Wissen und dessen in Formen geronnener Erschließungsfunktion für die religiöse Dimension von Welterfahrung kommt. Die TN reproduzieren primär ihre Assoziationsmuster, die nicht weiter in ein Verhältnis zur Sachstruktur des Gegenstandes gesetzt werden. Ungeklärt bleiben unterschiedliche Konnotationfelder nebeneinanderstehen, ohne deren funktionale Bedeutung und Differenzierung zu reflektieren. So können sich über die Gegenhorizonte Gegensätze aufbauen, die eigentlich ein komplexes und sich in seinen Elementen komplementär verhaltendes System bilden. Das ‚Kirchengebäude‘ etwa findet sich nicht ins Verhältnis zu ‚Kirchengemeinde‘ oder ‚Gottesdienst‘ gesetzt. Hinzu kommt speziell für diese Konnotation, dass dessen Einspeisung mittels Arbeitsblatt v. a. eine normative Codierung unter Richtigkeitsanforderungen anbietet, die eigentlich Dws Konzept unterwandern. Insgesamt ist fraglich, ob den Gegenständen angemessene Behandlung widerfährt. Eingespielt werden sie v. a. als Stichworte und Vorlagen, denen assoziative Applikationen angeeignet werden. Zu einer unterrichtlichen Analyse der Sachstrukturen kommt es allerdings nicht. Es fehlt m. E. die Muße zur „Begehung“ (BIZER 1993) der Formen. Damit wird aber auch deren pädagogische Valenz verspielt. Nebeneinandergeschaltet arbeitet die Sozialität zwar eine Reihung von Formen durch, ohne aber über ein Benennen von Assoziationen oder Aufführen der Form hinauszugehen.

Eine fallintern verankerte Unterrichtsverbesserung ist genau hier anzusetzen: Da sich die TN durchaus in die Handlung integrieren, könnte sich eine niedrigere Frequenz der Schaltung von Stimulanzen und Phasen sowie deren inhaltliche Verklammerung als positiv erweisen: So gäbe es Zeit und Raum, die eingebrachten Formen intensiver auszuleuchten. Das Daumenritual ließe sich z.B. in die Andacht integrieren, der Psalm könnte als Reflexionsfläche der Befindlichkeiten eingebracht und gelesen werden. Bei der Behandlung des ‚Kircheninnenraums‘ ließe sich über einen funktionalen Diskurs der Fokus auf die Identifikation von

Fehlern korrigieren. Eine früher eingeschaltete Erarbeitung der Collage mit Diskurs über die kreativen Intentionen hätte Gelegenheit geboten, das Thema ‚Gemeinde‘ sozial zu entwickeln.

4.3 „In Zukunft habt ihr es drauf, ja?“¹²⁵ – Handlungsbezogene Formenkunde als Religionstraining. Der Fall 1U20060202K02b.

- Dm: *Kriegt mal euer Gesangbuch raus, schlagt mal auf ... ((dreht sich um)) (4). Ach, eh ((blickt nach draußen, dreht sich um, tritt langsam an den Tisch, Blick auf TNw11, lächelt, stützt sich auf)) (8) Regina! (.) Lied 156.*
- TN: *°Das ist aber kein schönes.°*
- Dm: *Nee? ((Gerede, jemand singt: Komm Heiliger Geist, TNw6 u. TNw12 melden sich)).*
- TNm7: *Wir müssten eigentlich alle wissen, wie das Lied heißt.*
- Dm: *M-, Jannika Petermann.*
- TNw12: *Den Anfang brauch ich.*
- Dm: *Komm!*
- TNw6: *((meldet sich)) Komm ...*
- TNm3: *Komm Heiliger Geist, (2) erfülle die Herzen deiner Gläubigen.*
- Dm: *Ehm, steht doch mal auf und wir sagen es mal zusammen, mit Bewegungen. ((Akteure stehen auf und heben die Hände, TNm7 anfangs nicht.))*
- Dm: *Marc! (2) Willst du deine Ignoranz- ? (3) Schön weit, auseinander, dass es geht, so! (2) Ina! (3) Komm- (2). Sprechen wir es zusammen?*
- Alle: *Komm, Heiliger Geist, ((beide Hände ans Herz)) erfüll die Herzen deiner Gläubigen (.) ((Gelächter)) und ((Hände auf Kopfhöhe, Fingerbewegungen)) entzünd in ihnen das Feuer deiner göttlichen Liebe, (.) der du ((Hände vor den Mund, Fingerbewegungen)) in Mannigfaltigkeit der Zungen, (.) die Völker ((Arme zeigen Kreis)) der ganzen Welt (.) versammelt hast, (.) in ((Hände greifen ineinander)) Einigkeit des Glaubens ((Gebetsgebärde mit Händen)), (.) Halleluja ((Handflächen zeigen auf Schulterhöhe nach vorne)), Halleluja.*
- Dm: *Das würdet ihr auswendig alle können, Regina du auch, denk ich mal, ne? So dann setzt euch mal hin und kriegt mal, schlagt mal auf das ((greift zum Akkordeon)), eh, das Lied 170 haben wir das letzte Mal angefangen, eh, zu singen. 170! [TR1U20060202Kb, Z. 259-295, überarb.]*

Die *handlungsbezogene Einübung in die Handhabung religiöser Formen* lässt sich als Regulatorisch dieser katechetischen Inszenierung identifizieren. In zweifacher Ausrichtung erstreckt sich dabei der Handlungsbezug: er basiert zum einen auf dem Vollzug religiöser Praxis in realen Settings und realisiert sich andererseits als handlungsorientierte Didaktik im Unterricht selbst. Die Tradierungsmedien werden als gegeben eingespielt und aufgrund ihrer pragmatischen Bedeutung erschlossen. Im Vordergrund steht dabei weniger das Bemühen um unterrichtliche soziale Deutungs- oder subjektorientierte Erschließungsarbeit, sondern der *Erwerb von Kenntnissnahme und Teilhabekompetenz* hinsichtlich gesetzter religiöser Spielstrukturen. Das katechetische Muster kann daher in *Trainingskategorien* beschrieben werden. Gleichwohl wird den Interpretationen und Fragen einzelner TN Raum gegeben, wobei Dm deren Beantwortung und Reflexion im Sinne normativer Vorgaben der theologischen Tradition verbürgt. Zentraler Bezugspunkt ist die *Formenkunde der religiösen Sphäre*. Der Unterricht erhält dadurch eine initiatorische Funktion, deren Rollenmuster sich in einem deutlich inszenierten Macht- und Autoritätsgefälle zwischen Dm und TN widerspiegeln: sie lassen sich einerseits als Gegenüber von Trainer und Trainee charakterisieren, doch erfahren aufgrund des katechetischen Kontexts und religionsdidaktisch wirksamer Symboliken auch theologische Aufla-

¹²⁵ TR1U20060202Kb, Z. 1007f, vgl. Z. 293.

dung. Die Handlungen der „Vorderbühne“ und der „Hinterbühne“ (Goffman) erweisen sich als überwiegend synchron, ja eigentlich ist das Fehlen einer eigenständig latenten TN-Kultur zu konstatieren: Darin dürfte sich eine weitgehend integrierte Arbeitshaltung der Akteure zeigen, die durch eine Dm als maßgebliche Handlungs- und Sozialautorität herausstreichende Inszenierung gestützt wird und grundsätzliche Akzeptanz findet. Die sozialräumlichen und chronologischen Lenkungsstrategien inszenieren einen *katechetisch-pragmatischen, mithin trainierenden Unterrichtsstil*, der Praxis retrospektiv thematisiert und prospektiv einübt. Leiblichkeit und Materialbezug von Religion und ihrer Didaktik finden dabei besondere Betonung – auch als Fragestellung in der Analyse. Rekonstruktiv gilt es nun, die spezifischen Fallstrukturen dieser katechetischen Sozialität herauszustellen.

4.3.1 Notizen zu Kulisse und Ensemble

Die Fallanalyse reflektiert die katechetische Inszenierung der Beobachtungsgruppe 2b. Die Aufnahme entstand zu Beginn der ersten Untersuchungsphase im Rahmen eines eigentlich als teilnehmende Hospitation geplanten Besuchs, der vornehmlich explorativen Charakter im Feld haben und technisch-experimentellen Zwecken dienen sollte. Eruiert werden sollte, ob sich das videographische Verfahren auch mit nur einer Handkamera, ohne weiteren technischen und personellen Aufwand, forschungsdienlich durchführen ließ. Die invasiven Effekte sind daher aufgrund der geringeren Forschungsinszenierung der Beobachtungssituation niedrig anzusetzen. Die Falltypik, wie sie sich im sichtenden Vergleich des Gesamtmaterials herausstellte, war ausschlaggebend, ihn in die Analyse einzubinden. Das schlichte technische Verfahren liefert in dieser besonderen Konstellation gut brauchbares Material. Allerdings schaltet sich die Kamera später ein und früher aus als in sonstigen Feldbeobachtungen. Für die Eingangs- und Ausgangsphase der Gruppe stehen daher nur die Notizen von B zur Verfügung. Zudem ist der Blickwinkel durch die eine Kamera in der Hand von B perspektivischer als bei anderen Aufzeichnungen, so dass weniger und deutlich standortgebundener visuelle Daten zur Verfügung stehen. Als Nachteil wird das jedoch nicht erweislich, da die sozialräumliche Grundszene konstant bleibt. Das disziplinierte und weitgehend synchrone Verhalten der Gruppe führt ebenso zu guten akustischen Ergebnissen.

Die Vorkonfirmandengruppe besteht zum Beobachtungszeitpunkt seit gut 6 Monaten und setzt sich aus 15 Teilnehmenden, 11 Mädchen und 4 Jungen, sowie dem Dozenten zusammen. Gelegentlich hält auch ein Vikar die Stunden. Es fehlen bei der Aufzeichnung ein Mädchen und ein Junge. Der Unterrichtstermin liegt dienstags von 16:45 Uhr bis 17:45 Uhr im Anschluss an die Hauptkonfirmandengruppe. Das Katechumenat der Kirchengemeinde

erstreckt sich über insgesamt 1,5 Jahre. Ergänzt wird der wöchentliche Unterricht durch eine Freizeit im Vorfeld der Konfirmation und Projekte, die sich unterschiedlichen Feldern der Gemeindegemeinschaft widmen. Konzeptionell orientiert sich Dm an klassischen Loci des KU und nimmt dabei eine Stoffgliederung vor, die nach gruppenspezifischen Grundorientierungen von subjektbezogenen Zugängen zur Gottesthematik weiter über das Kennenlernen der biblischen Urkunden zu zentralen christlichen Glaubensgehalten führt, deren Mittelpunkt das Christusgeschehen darstellt. Im Anschluss werden die Sozialformen des Christentums (Kirche, Gemeinschaft, Diakonie etc.) behandelt, woraufhin die Behandlung existentieller Themen wie Tod und Scheitern sowie Hoffnung und Eschatologie die Konfirmation unmittelbar vorbereiten. Wesentliche Grundzüge sind die Aufnahme von Umgangsformen und Intentionen der Jugendarbeit: das Miteinander soll auch unter den Zeichen von Spaß, Humor und Beziehungsarbeit stehen. Für die religiösen Gehalte sind Erfahrungen mit deren Vollzügen ein wesentlicher intentionaler Aspekt. Auch die Arbeit mit den Eltern und die Einbindung des KU in das Gemeindeleben werden durch vielfältige Formen angestrebt. Sein katechetisches Konzept hat Dm in ca. 24 Jahren Amtspraxis entwickelt. Er leidet unter leichter Schwerhörigkeit.

Die Kirchengemeinde liegt zentral im eingemeindeten Stadtteil eines regionalen Zentrums. Ursprüngliche Dorfstrukturen im sozialen und architektonischen Gefüge sind in Teilen noch erkennbar und vorhanden, wenn auch Neubausiedlungen und vielstöckige Mietshäuser in den Hanglagen des Stadtteils sein Bild prägen. Grünflächen sind neben bebauten Flächen vorhanden, die städtische Randlage lässt den Ort von Wald und landwirtschaftlichen Nutzflächen weitgehend umbettet sein. Die infrastrukturelle Anbindung ist hinsichtlich unterschiedlichster Bedürfnisse als komfortabel zu bezeichnen: Einkaufsmöglichkeiten, kulturelle Angebote und vielfältige berufliche Betätigungsmöglichkeiten quer durch sämtliche Qualifikationsniveaus finden sich in erreichbarer Entfernung oder im Stadtteil selbst. Die Sozialstruktur ist entsprechend durchmischelt: Die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Milieus und Einkommensschichten spiegelt sich in der Gemeindezusammensetzung wider.

Der Unterricht findet im Gemeindezentrum statt. Anfang der 1980er Jahre wurde es inmitten eines Siedlungsgebiets als Mehrzweckgebäude errichtet; es integriert Gottesdienstraum und Gemeinderäume nebst Büro. Angelegt ist es in der Art eines Forums: der Gottesdienstraum ist zentraler Bezugspunkt und durch Verschieben von Trennwänden erweiterbar um den Raum eines großzügigen Foyers mit Garderobe und einen angrenzenden Saal. Im Kellergeschoss, das sich zu einer Talseite hin öffnet, sind weitere Räume untergebracht, auch in teilweisem Zuschnitt auf Jugendarbeit – hier findet der Hauptkonfirmandenunterricht statt. Die prägenden Texturen sind Ziegelsteinwände, Holzkonstruktionen für statische Elemente und großflächige Glasfronten in Raumhöhe zu zwei Seiten des Gebäudes. Der Bau steht zent-

ral an einer Straßenkreuzung, dennoch frei, umgeben von Grünstreifen. Unmittelbar angrenzend liegt ein großzügiger Parkplatz, ein kleines Sportfeld schließt sich an. Man betritt das Gebäude über einen breiten Backsteinweg und gelangt in ein durch die Fenster helles Foyer.

Unterrichtsraum der Vorkonfirmanden ist der vom Sakralraum abgeteilte Saal gegenüber dem Haupteingang (s. Abb. 8). Man betritt den Raum durch eine massive helle Holztür, neben der sich die Garderobe befindet. Die Stirnseite besteht aus einer großen Glasfront, deren Scheiben durch eine Holzkonstruktion getragen werden, eine Glastür führt hinaus auf eine Rasenfläche. Glasfläche und Holzdecke des Raums steigern ihre Höhe links zum Kirchenraum hin. Zwei schwere dunkelgrüne Vorhänge rahmen die Glasfront. In der Rückwand und den durch die Fenster sichtbaren Außenwänden setzt sich die Backsteinbauweise als Grundtextur des Gebäudes fort. Linke und rechte Wand gleichen sich im hellen Holzton, wobei die linke aus den Trennelementen zum Sakralraum und die rechte aus einer durchgängigen Schrankwand besteht. Der Boden ist wie Decke und Seitenwände aus Holz als Parkett gefertigt. Der Saal ist groß und wirkt nicht nur durch die winterliche Aussicht kalt, sondern auch durch die Beschränkung des Inventars auf Zweckmöbel, bis auf einen großen Gummibaum neben dem linksseitig stehenden Klavier. Zu Lagerungszwecken sind Stuhlstapel an der Trennwand aufgereiht. Die Beleuchtung des Raumes erfolgt in der erhöhten linken Hälfte durch schlanke Hängeleuchten, im niedrigeren Teil über der Tischgruppe durch zwei Reihen messingfarbener Deckenspots. Die Tischgruppe samt Bestuhlung dominiert die rechte Seite des Raumes, beides ist massives, funktional schlichtes Mobiliar, der funktionalen und die Materialien betonenden Bauweise des Forums angemessen. Unter der Decke ist links mittig ein Mobile aufgehängt, das Tiere zeigt und in einer Kindergruppe entstanden sein könnte. Weiterer Raumschmuck ist nicht vorhanden. Durch die Fenster schaut man auf einen kleinen Grasshügel, Bäume und ein angrenzendes Sportfeld; Schneereste sind vorhanden. Der Himmel ist bewölkt und dämmt im Stundenverlauf ins winterliche Abenddunkel.

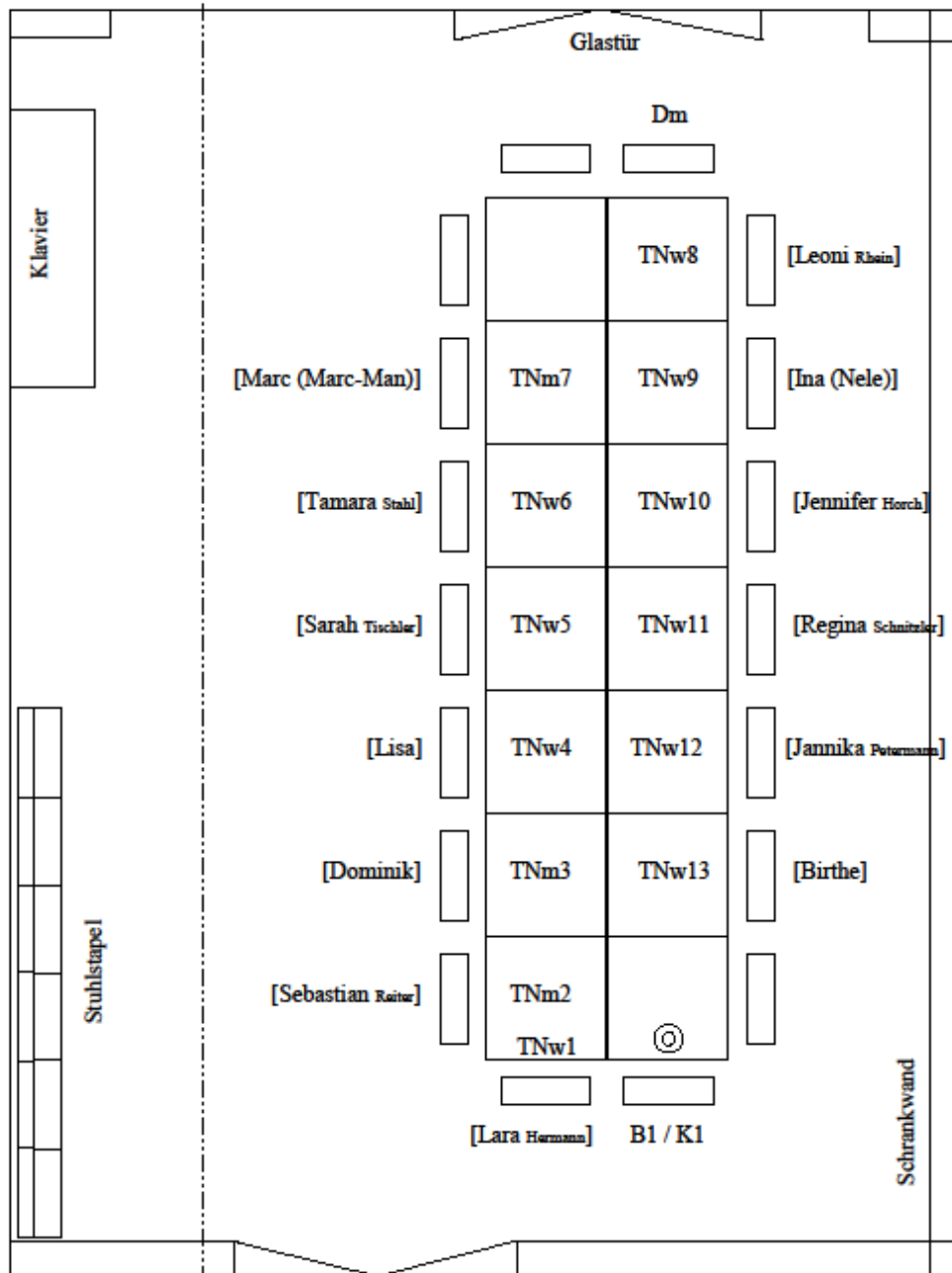


Abbildung 8: Raumskizze 1U200600202b

4.3.2 Räume und Rollen

4.3.2.1 Raumgestalt und Rollendisposition

Eröffnung (VD1U20060202KI02b, 0:00:00-0:00:46; TR 1U20060202b, Z. 16-40)

Die Tische sind in zwei Reihen samt Bestuhlung zu einer langen, geschlossenen Möbelgruppe in der rechten Raumhälfte angeordnet. Gemeinsam mit der darüber normal hohen und gerade verlaufenden Decke, die erst links der Tischgruppe schräg ansteigt, ergibt sich ein eigener räumlicher Bereich im großen Saal. Durch die Eingangstür führt der Weg leicht rechts, dennoch unmittelbar auf das Arrangement zu. Andere Raumbereiche sind nicht als soziale Handlungsorte oder Bezugspunkte markiert. Stuhlstapel und Klavier samt Gummibaum stehen in einiger Entfernung, dazwischen liegt eine große Parkettfläche. Hinter dem Kopfende des Tisches erblickt man die mehrteilige Flügeltür aus Holz und Glas in die Glasfront eingebaut. Die TN haben ihre Sitzplätze routiniert und zügig eingenommen, nachdem Dm zum Betreten des Raums aufgefordert hat. Es scheint eine feste Sitzordnung zu geben,

zu sozialräumlichen Aushandlungsprozessen kommt es jedenfalls nicht. Da zwei TN fehlen, bleibt zunächst je ein Platz zwischen TNw6 und TNm7 sowie zwischen TNw12 und TNw13 frei. Unbesetzt bleibt ebenfalls der Kopfbereich. Dort weisen Unterlagen und eine kleine Holzbox auf die Belegung durch Dm hin. Die TN haben sich in ihren sozialen Nahbereichen unterschiedlich eingerichtet: Einige haben ihre Jacken an der Garderobe im Foyer zurückgelassen, andere haben sie um ihre Stuhllehnen gelegt, einige tragen sie an sich. Taschen und Rucksäcke sind unter Stühlen oder Tischen deponiert. Teilweise sind die Tischflächen mit Unterrichtsaccessoires unterschiedlichen Umfangs dekoriert: Dünne Ordner liegen vielfach bereit, teilweise Etais, oft bereitgehalten ist ein einheitliches EG, daneben liegen, etwas weniger häufig, einheitliche Bibelausgaben und ein Andachtsbuch aus – Verteilung und individuelle Konfiguration fallen dabei differenziert aus; einige Tischplatten sind noch gänzlich freigehalten. Sofern Accessoires vorhanden sind, können diese geordnet und gestapelt am Kopfende des Tischplatzes arrangiert sein wie auch mitten auf der Platte ausgebreitet. Es gibt kleine Seitengespräche und Interaktionen. Insgesamt herrscht eine ruhige und gespannte Sozialdynamik.

Die TN sitzen, Dm steht noch in der Tür, schaut abwechselnd in den Raum und ins Foyer, aus dem sich die Vorkonfirmanten nach draußen verabschieden. Bei sich trägt er ein Akkordeon, das er aus dem Büro geholt hat. Unter einem anthrazitfarbenen Pullover trägt er ein graues Kollarhemd. In den Raum zur Gruppe spricht er: „Patrick ist ja sonst immer da.“ TNw13 schließt die adversative Bemerkung an: „Ja, aber nicht immer so richtig.“ Und führt auf das anschließende Gelächter aus: „Der sitzt nur da, is so.“ Dm schließt schwungvoll die Tür und schließt an deren lautes Zuschlagen den Ausruf „Jaul!“ an. Das Akkordeon in beiden Händen, begibt er sich linksseitig zu seinem Platz. Auf Höhe von TNw13 blickt er auf den freien Platz und fragt: „Wer fehlt da? Da sitzt sonst der Patrick, ne?“ Nach zustimmenden Reaktionen weist er TNw13 an, neben TNw12 aufzurücken, die er beim Nachnamen nennt, worauf ein Echo von TNw13 erfolgt. Inzwischen ist Dm in seinem Areal angekommen und legt das Akkordeon auf dem linken Stuhl ab. Sich auf beide Rückenlehnen abstützend, schaut er Richtung TNm7 und weist ihn zum Aufrücken neben TNw6 an, wobei er auf jene mit seinem linken Arm weist. Den Stuhl mit dem Akkordeon rückt er ein wenig zur Seite, als sich ein TN mit der Frage „Und alle einmal rauf?“ einschaltet und er seine Aufmerksamkeit kurz auf ihn lenkt. Dm fährt mit Blick auf seine Unterlagen fort: „Das wär wirklich nett.“ Er rückt den linken Stuhl zurecht und begibt sich mit der Bemerkung „So:o.“ mittig an das Kopfende, nimmt dabei einen Stapel Papier auf, ordnet ihn und legt ihn vor sich ab. Mit einem Händeklatschen und anschließendem Händereiben richtet er sich gerade auf und seine Aufmerksamkeit der Gruppe zu. Dm eröffnet den Unterricht mit der Frage: „Wer von euch (3) war am Sonntag im Gottesdienst?“ Dabei reibt und faltet er die Hände. Nach kurzer Pause melden sich einige TN.

Die TN finden den Raum beim Betreten funktional eingerichtet vor. Der Eintritt markiert den Übergang in eine andere Sphäre. Es ist bemerkenswert, dass er nicht aufgrund autonomer Veranlassung erfolgt, sondern erst auf die Aufforderung durch Dm hin. Die anfängliche Raumgestalt lässt sich nachfolgend unter vier Gesichtspunkten als *asketische Einrichtung* interpretieren.¹²⁶

Die Schwelle. Das Moment des Eintretens gehört hier deutlicher noch als in anderen Fallbeispielen bereits zur katechetischen Inszenierung und signalisiert eine Valenz, die über ein bloß akzidentielles Präliminarium hinausreicht. Vor und über der Schwelle finden erste soziale und

¹²⁶ Die Idee zu dieser Begrifflichkeit entstammt der Lektüre von SLOTERDIJK 2009 (s. bes. 298-325). Sloterdijk beschreibt phänomenologische Paradigmen einer Allg. Asketologie und Disziplinik. Askese und Disziplin bilden dabei die beiden Seiten einer Medaille: betrifft erstere die Enthaltensamkeit von (einschränkenden) Kontexten, wird sie damit Voraussetzung für die übende Arbeit an der Personbildung (vgl. ebd., 173ff., bes. 248f.). Möglich wäre ebenfalls der Begriff *disziplinarische Einrichtung*, doch wäre dies zu allgemein gefasst. Das Disziplinarische besteht in diesem Fall konkret im Asketischen. Vgl. die Analyse von Klassenzimmern als disziplinierenden Raum, als „Machtbehälter“ bei GIDDENS 1988 (188ff.).

korporale Weichenstellungen statt. Der Übergang wird durch Dm initiiert und forciert. Die TN-Gruppe formiert sich zunächst im Foyer, wo es zu informellen Interaktionen untereinander und mit der Vorgänger-Gruppe kommt. Die Tür zum katechetischen Raum steht zwar offen, die Option zum Eintritt wird jedoch nicht realisiert, bevor Dm Anweisung dazu gibt. Über mögliche Ursachen kann das Forschungsdesign nicht aufklären, so dass sich hier nur spekulieren ließe. Als erstes Ergebnis bleibt aber die Beobachtung festzuhalten, dass die *Belegung des Raumes mit der Autorität des Unterrichtenden verknüpft* ist und er *nicht während der informellen Konstitutionsphase* des Eintreffens, Begrüßens und eben informellen Agierens der Gruppenmitglieder genutzt wird. Sodann kommt auch der Garderobe eine indirekte katechetische Bedeutung zu, wie allerdings erst im Zusammenklang mit einer späteren Beobachtung deutlich wird (s. 4.3.2.2). Jedenfalls realisieren diejenigen TN, die ihre Jacke dort zurücklassen, nicht (nur) eine freiwillige Entkleidung oder Ablage persönlicher Accessoires, die für die kommende Situation nicht funktional sind, sondern auch eine geltende soziale Norm. Der Grad individueller und informeller Konfigurationen und Dekorationen nimmt mit der „Grenzüberschreitung“ (GENNEP 2005, 25) ab. Deutlicher als in anderen Fällen, wo sich die Gruppe bereits im katechetischen Raum einfindet, markiert die Tür hier einen sozialen Grenzbereich zwischen unterschiedlichen Sphären: der individuell-alltagsweltlich bestimmten einerseits, der katechetischer Logik folgenden andererseits.

Der Gruppentisch. Im Übergang geschieht Segregation und durch den eingerichteten Raum die *Konstitution der Sozialität*. Sie wird in den didaktischen Kontext überführt. Die sozialräumliche Konfiguration ist ihr dabei vorgegeben. Die zügig routinierte Platzeinnahme wie auch die Bemerkung von Dm hinsichtlich des leeren Platzes neben TNw12 lassen erschließen, dass es eine eingespielte Sitzordnung gibt und diese nicht aktuell verhandelt wird. Die Gruppe trifft regelmäßig in dieser Ordnung zusammen. Das Möbelarrangement signalisiert dabei zweierlei: Zum einen werden die TN um ein gemeinsames Zentrum platziert und zu einer sozialräumlichen Einheit, einer Gruppe, zusammengeschlossen. Ihre soziale Interaktion wird nachfolgend durch das Mobiliar arrangiert. Die im Foyer noch frei beweglichen Körper werden im Unterrichtsraum zu einem Körperraum und damit gemeinsamen Raumkörper. So also wird *Individualität schon bei der Platzeinnahme in Kollektivität* überführt. Die enge Geschlossenheit der Tische stellt dabei einen einerseits höheren Grad an räumlicher Nähe und damit sozialer Angliederung her, als es etwa eine U-Form, ein Quadrat, vereinzelte Tische oder auch ein Sitzkreis zu leisten vermögen; durch die Entscheidung zu dieser Form der Tischgruppe bleibt allerdings gleichzeitig eine relative Distanz gewahrt, da sie als optische Barriere den TN ein nicht öffentliches Areal bewahrt und über die Segmentierung klare Terri-

torien im Nahbereich gegeneinander abgrenzt. Die Möbelgruppe arrangiert jedoch nicht nur einen Übergang der Sozialform, sondern signalisiert und unterstützt auch einen Wechsel des *Modus operandi*: Handelten die Akteure bisher unter informellen Gesichtspunkten und in relativer Autonomie, werden sie nun einer vorgegebenen und verbindlichen Form höheren normativen Grades inkorporiert. Die Beweglichkeit und Sichtbarkeit der Akteure wird eingeschränkt. Ein Teil der Körperfunktion und -aura erfährt damit eine funktionale Ausblendung. Gehandelt wird nachfolgend, das signalisiert das Arrangement, sozial geordnet im haptischen Nahbereich des Tischterritoriums und vermutlich verbal. So wird also das Operieren der Akteure disziplinarisch rückgebunden, dass man im Hinblick auf die Funktion der Tischgruppe auch von einer inszenierten *Überführung von Autonomie in funktionale Disziplin* sprechen kann. Sind allgemeine Sozialform und Modus operandi dabei allen Akteuren auch vorgegeben, zeigen sich doch Unterschiede in der individuellen Einrichtung der persönlichen „Boxen“ (s. GOFFMAN 1974, 59; WAGNER-WILLI 2005, 88). Einige TN halten den kompletten Satz der unterrichtlichen Requisiten bereit, andere einzelne Elemente in unterschiedlichen Zusammenstellungen. Einige Sets sind geordnet im Kopfbereich der jeweiligen Tischplatte platziert, andere ungeordnet, manche Tischterritorien enthalten noch keinerlei Markierungen unterrichtlicher Einrichtung. Die „Herstellung von Unterrichtsbereitschaft“ (ebd., 116ff.) am eingenommen Ort scheint somit individuellen Routinen zu unterliegen und nicht einer kollektiv geübten Disziplin zu folgen. Obwohl die besitzterritorialen Akte der Sitzplatzeinnahme das Szenarium grundsätzlich validieren, bleiben doch Handlungsspielräume offen, die auf unterschiedliche Grade von Unterrichtsbereitschaft und „anfänglicher Arbeitsübereinstimmung“ (GOFFMAN 2004, 13) schließen lassen. Einige Akteure haben sich die Situation offensichtlich weitgehend angeeignet und antizipieren deren offiziellen Beginn, andere üben noch eine gewisse Askese. Bemerkenswert ist insgesamt, dass eine ruhige Sozialdynamik in dem Sinne vorliegt, dass keine größeren informellen Interaktionen mehr zu beobachten sind. Die Sozialität unterliegt einem relativen *Handlungsmoratorium*: trotz erfolgter kollektiver Einrichtung kommt es noch nicht zu kollektiv ausgerichtetem Handeln. Eine gewisse Erwartungshaltung liegt auf der gesamten Gruppe. Diese soziale Neuausrichtung spiegelt sich ebenfalls in dem Fehlen von persönlichen Requisiten auf den Tischen, die eine individuelle Dekoration des Nahbereichs und damit einen höheren Grad an Aneignung demonstrieren würden. Accessoires wie Taschen sind unter den Plätzen deponiert. Nur vereinzelt ist eine Jacke als besitzterritoriale Markierung über eine Lehne gelegt. Die Funktionalität zielt also insgesamt auf einen Übergang und Wechsel in eine rational-formale Handlungslogik.

Der Dozentenbereich. Der Platz von Dm ist in den Gruppentisch am Kopfende integriert. Während die TN ihre Plätze bereits eingenommen haben, bleibt der noch unbesetzt. Gemeinsam mit der Sistierung von Gruppenhandeln verweist die *Leerstelle* auf die konstitutive Bedeutung von Dm zur Initiierung der sozialen Interaktion im Rahmen der neuen Situation. Der Bereich ist zunächst wenig auffällig optisch markiert. Seine Einrichtung ist rein funktional auf das unterrichtliche Handeln abgestimmt: Auf der linken Tischplatte steht eine kleine Holzkiste bereit, die eine Stiftesammlung enthält, daneben liegt ein geordneter Stoß Din-A4-Blätter. Die Requisiten erlauben jedoch kein näheres Handlungsprospekt. Weitere Markierungen eines gesonderten Dozenten-Bereichs (vgl. WAGNER-WILLI 2005, 88) sind nicht vorhanden; der rechte Platz ist komplett unmarkiert. Er signalisiert damit einerseits *Integration in den sozialen Lernkörper*. Für Dm gelten zunächst die gleichen sozialräumlichen Bedingungen wie für die übrigen Akteure. Es ist kein räumlich ausgesonderter Bereich zur Rolleninszenierung markiert. Dennoch wahrt die Platzwahl am Kopfende eine relativ größere *Distanz* als andere Platzierungen. Die Distanzierungsgrade zu den TN nehmen dabei in Richtung Eingangstür zu. So ergibt sich in der sozial relativ eng angliedernden Möbelgruppe in Bezug auf Dm doch eine *räumlich größere Ungleichheit*, als etwa andere Arrangements anordnen könnten. Dass der gesamte Kopfbereich bei der Platzeinnahme der TN unbelegt und damit Dm als Aktionsraum vorbehalten bleibt, obgleich sich mindestens der rechte Stuhl als Option anböte, gehört offensichtlich zu den eingespielten Routinen. Die Gruppe realisiert eine sozial geteilte Grenzmarkierung, die nicht auf starke optische Marker angewiesen ist. So kommt dem Dozentenbereich innerhalb der Möbelgruppe andererseits eine territoriale Besonderung zu, die ein gegenüber tretendes Moment, eine *Konfrontation* (im Sinne der Raumordnung) signalisiert. So gesehen ist die Lage strategisch günstig gewählt: Im Blickfeld liegt die Eingangstür, Glastür und Glasfront im Rücken heben ihn durch das einfallende Tageslicht hervor, können u. U. auch zu Blendungseffekten führen und unterstützen ortsbezogene, auratische Wahrnehmungen und Zuschreibungen, wodurch die Autoritätsfunktion der Dozenten-Rolle Stärkung erfahren dürfte.

Der asketische Raum. Die Konstitution der katechetischen Sozialität wird abgeschlossen durch eine Reihung von Territorialakten seitens Dm. Die erste im Transkript erfasste Proposition bringt eine personale Orientierung im Hinblick auf die aktuelle Zusammensetzung der Gruppe zum Ausdruck, ohne jedoch weitere Konkretionen erkennen zu lassen. Sie dient offensichtlich der *Situationserfassung*. Die nachfolgenden Akte konfigurieren die *Grundeinstellung der Sozialsituation*: Mit dem optisch wie akustisch deutlich vernehmbaren Schließen der Tür wird ein neuer Rahmen signalisiert: die *Separation* der Sozialität von der Außenwelt und

die *Konzentration* auf den Kollektivzusammenhang. Wobei der als ironischer Kommentar verstehbare Ausruf „*Jau*“ darauf hinweisen könnte, dass dieses Signal, in seiner Deutlichkeit zumindest, unbeabsichtigt erfolgt. Das kollektive Handeln beginnt mit *ordnenden Akten*: Während Dm seinen Bereich einnimmt, erfasst er die Sitzverteilung und weist TNw13 an, einen Platz aufzurücken. Gleiches wiederholt sich für TNm7. So entstehen jeweils geschlossene TN-Linien, einer Besonderung durch „Verinselung“ wird entgegengewirkt. Ob sich damit intentionale Faktoren decken und disziplinarische Überlegungen einfließen, ist nicht beobachtbar; jedenfalls kann es nicht primär um Distanzierung zum D-Bereich gehen, wie es im Fall von TNm7 geschieht, denn TNw8 sitzt gespiegelt auf selber Position und im Hinblick auf die Position von TNw13 erübrigen sich solche Intentionen. Die Wort-Beiträge der TN spielen für das konfigurierende Handeln keine konstitutive Rolle – der einzige abweichende Alternativvorschlag findet wohl in der Tat kein Gehör. Auffällig in den ersten Interakten ist die *Differenz in der Personennennung*: Während ansonsten der Vorname Verwendung findet, hebt Dm TNw12 durch Nennung des Nachnamens hervor. Diese Besonderung findet in der anschließenden Begrüßungsformel durch TNw13 Widerklang. Das Phänomen wird an anderer Stelle eingehender zu untersuchen sein – doch zeigt sich schon hier, dass Dm *personale Relationen zu den TN offensichtlich auf verschiedenen Ebenen* gestaltet. Für die ordnenden Maßnahmen gilt, dass sie gleichsam im Vorbeigehen geschehen und nicht besonders dramaturgisch hervorgehoben sind. Allerdings sind sie Elemente der Platzeinnahme durch Dm, die sich insgesamt als *Auftreten* und *Gegenübertreten* inszeniert und den *Fokus des asketischen Raums* im Beenden der Schwellenphase arrangiert. Die Interpretation des *Unterrichtsorts als Autoritätsraum von Dm* erhält darin weiteren Anhalt, dass nicht nur seine Einnahme, sondern auch seine Aktualisierung allein mit der Autorität von Dm verknüpft ist. Die besitzterritorialen Akte am Kopfende *verifizieren schließlich das konfrontative Arrangement*: durch Ablegen des Akkordeons, Zurechtrücken der Stühle, Ordnen der Papiere nimmt Dm das freigehaltene Areal als ihm gehörig ein und demonstriert Handlungsbefugnis. Die unmittelbaren Präliminarien unterstreichen die Besonderung seines Auftretens und der Rolle, die Aufmerksamkeit der TN richtet sich auf ihn. Es ist zu erwarten, dass er das Handlungsmoratorium beenden und kollektive Interaktion initiieren wird. Das Akkordeon als unterrichtliches Requisite verweist auf musikalisches Handeln, wird jedoch vorerst beiseitegestellt. In den Fokus rückt die *Aufstellung von Dm im Gegenüber zur Gruppe*. Seine rollenpragmatische Differenz wird gestützt durch das Kollarhemd, das ihn als Geistlichen ausweist. Der Unterricht wie seine Person werden durch diese Kostümierung aus einem rein didaktisch-säkularen Zusammenhang herausgehoben. Das Reiben der Handflächen signalisiert Sammlung und eine befriedigende Einschätzung der Ausgangssituation.

Raum und Sozialität erscheinen als weitgehend funktionales Arrangement, das sich dekorativer Markierungen, die auf weitere soziale und personale Bezüge verweisen, enthält. Im Fokus steht Handlung am Tisch, die wiederum auf Dm ausgerichtet ist und seine Impulse erwartet. Insofern lässt sich die anfängliche Einrichtung als asketisch beschreiben, deren disziplinarischer Zweck noch nicht ersichtlich, sondern im Gebrauch emergieren wird.

4.3.2.2 Raum- und Rollengestaltungsstrategien des Unterrichtenden

Die arrangierte Sozialform bleibt während der katechetischen Inszenierung unverändert. Doch erfährt das soziale Raumkonstrukt als „zweckvolle Anordnung von Sachen“ (LINDE, zit. n. HAMM 2003, 278) Konkretionen und Modifikationen im Interaktionsverlauf. Maßgeblich sind dabei die Vorgaben durch Dm, wenngleich die TN in subversiven Strategien eigene Orientierungshorizonte eintragen. Die performativen Schnittstellen sind im Folgenden in Akten der Etablierung, Remodalisierung, Kontrolle (Disziplinierung) und Beendung des Sozialraums zu identifizieren.

Die Etablierung des Sozialraums zeigt sich in der Szene „*Unterrichtsbeginn*“, die an die beschriebene „*Eröffnung*“ anschließt und sich im Transkript wie folgt liest:

Unterrichtsbeginn (TR 1U20060202b, Z. 37-107, überarb.)

Dm: So:o (4) ((steht am Platz, ordnet Unterlagen, richtet sich auf, klatscht und reibt die Hände, reibt durchs Gesicht)). (2) Wer von euch (3) war am Sonntag im Gottesdienst?

((Einige TNs melden sich. Dm hält Hände zumeist verschränkt in Bauchhöhe.))

TNm3: Ich war krank.

TNw: °Ja, wie immer.°

Dm: Ach, du tust mir aber wirklich in der Seele weh. Hoffentlich geht's wieder.

TNm3: Ja, ist schon, Danke der Nachfrage.

Dm: Ja. (2) Ehm, ((begibt sich nach rechts)) (3) Sebastian du warst im Gottesdienst?

TNm2: Ja.

Dm: Hast du irgendwelche Erinnerungen?

TNm2: Nö. ((TNm7 imitiert das)) Also, |ich habe eigentlich ...

Dm: ((stützt sich auf Lehne bei TNw13)) |Und Sebastian darf ich dich bitten, so laut zu sprechen, dass auch ein alter Mann es hören kann?

TNm2: Ich hab eigentlich nur Quatsch gemacht mit dem Leon ((TNs lachen)).

Dm: Du hast eigentlich nur Quatsch |gemacht mit dem Leon?

TNm3: | Wenigstens ist er ehrlich!

TNw: |°Ehrlichkeit ist (unv.).°

Dm: | Liebe Lara Hermann, darf ich Sie bitten, (.) sich das nächste Mal warm genug anzuziehen zur Konfer und heute die Jacke auszuziehen.

((TNw1 nickt und zieht die Jacke aus.))

Dm: Eh, das ist nett von dir und draußen ham wir ne Garderobe. Eh, braucht heute nicht, heute darfst du sie über den Stuhl werfen. Aber das gilt auch für Fräulein Tischler und, eh, für Fräulein |Stahl ...

TNm3: | Ich hab's dir eben noch gesagt.|

Dm: | ... und für Fräulein Schnitzler. Ach! Das gilt ja heute eigentlich für alle, oder?

einige TN: Nee.

Dm: Ina. ((zu TNm3:)) Ja, du hast doch sicher gar keine Jacke mit, damit | du das nächste Mal wieder krank bist? |
 TNm3: | Do:::ch. Brauch ich nicht.
 Dm: Ach so. Ehm, (2) Sebastian Romarius Reiter.
 TNm2: Ja.
 Dm: Ich würde zu gerne von Ihnen mal wissen, an was Sie sich erinnern, außer, dass Sie Quatsch gemacht haben, also: du erinnerst dich daran, dass du mit dem Leon zusammen im Gottesdienst gewesen bist. Gibt es irgendwelche so rein äußerliche Gottesdiensterinnerungen?
 TNm2: °Nein.°
 Dm: Nö.
 ((TNw6 meldet sich.))
 TNm2: °Also, (3) nö.°
 Dm: Tamara, eh, Tamara reiß ihn raus!

Mit einer deutlichen Rahmenschaltung eröffnet Dm die katechetische Interaktion: Das gedehnte „So:o“ mit dem Ordnen der Unterlagen markiert den Abschluss der präliminaren Phase und eine intentionale Neuausrichtung. Das Auf- und Ausrichten zur Gruppe von Dm im Kollarhemd markiert die anfängliche Rollenzuweisung so, dass ein *Geistlicher* die Inszenierung koordiniert. Ist es zulässig, diesen explizit religiös-autoritativen Kontext auch als zugedachtes Element auf die TN-Rolle zu beziehen, sind sie nicht nur formal als Lernende anzusehen, die sich einen spezifischen Wissensbereich aneignen, sondern werden gleichzeitig qualitativ zu *Initianten*, Katechumenen im ursprünglichen Sinne, denen die *Einführung in die Religion als Praxis* zugeordnet ist. Dieser These wird im Fortgang der Erörterung nachzugehen sein. Die prozessinitierende Adressierung der Gruppe, und damit die akustische Herstellung des Interaktionsraums, jedenfalls enthält sich aller expliziten Attributionen an die Sozialität. Die daraus resultierende *kommunikative Unterbestimmtheit* ihrer aktuellen Ausrichtung und Wahrnehmung durch Dm steht zur Deutlichkeit der Rahmenschaltung in gewissem Kontrast: Klatschen und Händereiben setzen eine akustisch-optische Eröffnungsklammer und orientieren die Sozialität auf Dm (s. GOFFMAN 1980, 278ff). Eine offizielle, kollektivierende Begrüßung gibt es nicht – diese Funktion erfüllten informelle Interakte im Foyer –, ebenso wenig wird ein Handlungszweck benannt. Stattdessen führt Dm die TN mittels einer Frage *in media res*: Die Thematisierung der Anwesenheit im letzten Gottesdienst eröffnet so zu Beginn einen definierten *praktischen Horizont*, auf den die TN per Handzeichen reagieren. Indirekt erfährt somit der Gruppenzweck im ersten Interakt gleichwohl eine Attribution, nämlich die *retrospektive Verwiesenheit auf liturgische Praxis*. Eine kommunizierte Angliederung der Akteure an die katechetische Situation findet dagegen nicht statt. Bevor Dm fortfahren kann, schaltet sich TNm3 mit einer Erklärung für seine Abwesenheit akustisch ein und bekundet damit ein Interesse an aktiver Besonderung – dem Akt des Meldens funktional ähnlich –, anstatt lediglich durch passives Nichtmelden optisch markiert zu sein. Dm nimmt die Einschaltung mit einer *empathisch-ironischen Bekundung* auf, die die Funktion der Erklärung als Ent-

schuldigung jedenfalls vordergründig akzeptiert und eine Haltung der Toleranz der Abwesenheit demonstriert. Er gibt der Besonderung damit einerseits statt, beendet sie jedoch zügig, indem seine Replik gleichzeitig subtil markiert, dass relevant die initiierte Fragestellung und Horizontöffnung bleibt. Auf der Beziehungsebene ergibt sich damit eine Nähe zur Person, bei gleichzeitiger Distanz zur Proposition von TNm3.¹²⁷ Die Rückkehr zum Thema und Eröffnung eines Unterrichtsgesprächs verbindet Dm mit einem *raumnehmenden Territorialakt*. Während er eine Rückfrage an TNm2 formuliert, die sowohl der Vergewisserung seiner Interpretation des Meldeakts als Reaktion auf die Eingangsfrage als auch der expliziten Verhaftung auf den eröffneten Kontext dienlich sein kann, verlässt er seine „Box“ am Kopfende des Tisches und begibt sich rechtsseitig, parallel zur verbalen Kommunikation, bis hinter den Stuhl von TNw13, dessen Lehne er umgreift, sich abstützt und so gegenüber TNm2 positioniert. Sein Territorium ist demnach nicht auf den zugeordneten Bereich beschränkt, sondern kann Erweiterung erfahren, während die TN ortsgebunden agieren. Das Umgreifen der Stuhllehne ist ein Eingreifen in das Besitzterritorium von TNw13 und demonstriert über die *Expansion des Territoriums* von Dm hinaus auch eine *possessive Qualität*. Dm belegt den Raum mit seinem Verfügungsrecht. Auf der anderen Seite vermindert er die durch die Sitzordnung gegebene territoriale Distanz zu TNm2 und unterstützt die akustische Raumherstellung durch den kinetischen Akt. Die kinetische Inszenierung wird im weiteren Verlauf noch zu verfolgen sein. Durch die Anschlussfrage nach den Erinnerungen von TNm2 verschiebt bzw. präzisiert sich der propositionale Gehalt des initiiierenden Akts; Dm überführt die Sozialität in *reflexive Kommunikation*: Wer sich gemeldet hat, erhält nun Raum, seine Erinnerungen in das katechetische Gespräch einzutragen. Die Abfrage der Anwesenheit changiert so zwischen *Kommunikationsermöglichung* und *Kommunikationsnötigung*. Die *Unterrichtssituation wird dialogisch etabliert*, die TN werden eingebunden. Bevor sich das Gespräch entwickeln kann, kommt es jedoch zu einem nachgeholten sozialräumlichen Ordnungsakt: Unvermittelt adressiert Dm TNw1, die er zuvor kurz taxiert hat, und stellt über die personale Zuordnung ein anderes Thema in den Mittelpunkt: Das Zurücklassen von Jacken an der Foyer-Garderobe als präliminaren Akt, auf den bereits eingegangen wurde. Noch einmal wird die Unterscheidung ‚Drin-

¹²⁷ Die ironische Replik kann die Aussage von TNm3 auf verschiedenen Ebenen goutieren: Sie kann a) signalisieren, dass die Erklärung als Vorwand verstanden, aber geduldet wird. Sie kann b) bedeuten, dass der Umstand der Abwesenheit wenig relevant ist. Sie kann schließlich c) das Kranksein als gegeben auffassen, dem allerdings wenig Dramatik für den aktuellen Zusammenhang beigemessen wird. Es ist das Wesen der Ironie, dass sie ambig in ihren Ausdrücken ist und von den Akteuren *in actu* interpretiert werden muss (vgl. dazu und zur Funktion der Ironie als subtile Kritik: HARTUNG 2002, bes. 161 ff.). Für unseren Zusammenhang ist entscheidend, dass Dm zu seiner Proposition zurückkehrt, ohne die Einschaltung von TNm3 zu vertiefen.

nen – Draußen‘ getroffen und erfährt Verstärkung durch dieses Charakteristikum der katechetischen Situation. Das Anbehalten der Jacke wird als Verstoß gegen eine Norm kommuniziert, die den TN bereits bekannt sein muss, wie der Kommentar von TNm3 und entsprechendes Verhalten anderer TN zeigen. Dm bringt die Regel zur Geltung, indem er auf das Ausziehen insistiert und das Ablegen über die Stuhllehne als Ausnahme markiert wie auch weitere TN benennt. Die Anordnung wird validiert. Die Rückfrage nach dem sozialen Umfang des Regelverstoßes und das „Nee“ (Z. 81f.) eröffnen aber auch eine Entschärfung der Kommunikation aus einem rein autoritativen Gefälle heraus ins Humorige. Jedenfalls zeigt sich, dass die *korporale Inszenierung* nicht allein in individueller Verfügung steht, sondern an vorgegebene Erwartungen geknüpft ist, die Dm verbürgt. Die begonnene kommunikative Besonderung und Befragung von TNm2 versucht Dm mittels *Ironisierung der Situation* fortzuführen. Verschiedene Indikatoren signalisieren den Stilwechsel: Die Nennung des vollen Namens von TNm2, der expressive Präferenzhinweis (Z. 95f.), der als Aufforderung unter zugespitzter Höflichkeit zu verstehen ist (HINDELANG 2004, 74ff.), die Ansprache mit Personalpronomen im Honorativ (Höflichkeitsform), die Rückkehr zur direkten Sprache, eingeleitet mit der Rahmenschaltung „also“ (Z. 96).¹²⁸ Darin ist nun signalisiert, dass wieder Klartext geredet und der initiierte Dialog fortgeführt wird. Dm bilanziert die bisherigen Äußerungen von TNm2 und präzisiert die Fragestellung auf den Fokus „*rein äußerliche[r] Gottesdiensterinnerungen*“. Ironie zeigt sich damit noch einmal als Lenkungsmittel, das die sozialräumliche Handlungshoheit und Themasetzung von Dm unterstützt, indem es negative Kritik an konkurrierenden oder oppositionalen Orientierungen bei gleichzeitiger Wahrung von Beziehungsnähe erlaubt (vgl. Hartung 2002, 161ff.). Dennoch will das Gespräch mit TNm2 nicht recht gelingen, TNw6 meldet sich und Dm überführt den Dialog in einen „Multilog“, um die retrospektive Reflexion fortzuführen. Die Examination von TNm2 beendet Dm, indem er die Gesprächsbeteiligung von TNw6 als ‚Rettungsakt‘ und damit auch eine moralische Markierung einführt: TNm2 hat eine bestimmte Leistungserwartung zu bedienen, doch ist Hilfestellung bzw. Stellvertretung möglich. Das Geschehen erfährt so eine dramatische Steigerung, die allerdings ebenfalls in das Schema der Ironisierung eingeordnet sein kann. Jedenfalls erfährt der kommunikative Raum Erweiterung, indem nachfolgend weitere TN in einem „Frage-Melde-Antwort-Spiel“ aktiviert und auf die Vorderbühne geholt werden, um die referenzierte liturgische Praxis zu rekonstruieren.

¹²⁸ Gleichzeitig bleibt die durch ein Autoritätsgefälle ausgezeichnete Grundsituation eines Pfarrer-Konfirmanden-Dialogs bestehen. So entsteht ein Syndrom „intentionale[r] Unangemessenheit“, aus dem sich Ironie deutlich herauslesen lässt (HARTUNG 2002, 150ff.).

Zusammenfassend lassen sich die raumsteuernden Akte von Dm während der Situationsetablierung auf folgende konzeptionelle Begriffe bringen, deren weitere Linienverläufe in der Fallentwicklung beobachtbar sind: Die Konstruktion des Sozialraums entwickelt sich aus Elementen einer *praxeologischen bzw. liturgischen Kontextualisierung*, einer *Ironisierung* der Ordnungs- und Beziehungsmuster, einer *kinetischen Inszenierung* des Handlungsbereichs von Dm sowie der *korporalen Disziplinierung* und *dialogischen Aktivierung* der TN.

Performative Schnittstellen des Space-Making durch Dm sind nachfolgend solche Sequenzen, in denen die Sozialität, deren räumliche Anordnung Kontinuität bewahrt, in einen neuen thematischen Rahmen überführt und ihre *Interaktionsbedingungen* insofern *remodaliert* werden, wobei sich teilweise neue haptische oder kinetische Muster ergeben. Exemplarisch ist die der Fallbesprechung als Fokussierungsakt vorangestellte Szene „Lied 156“ (TR, Z. 259-295): Stehend an seinem Platze weist Dm die TN zur Organisation des Gesangbuches als neues unterrichtliches Requisit an. Inmitten der Weisung unterbricht er sich jedoch und retardiert den Handlungsstrang, indem eine Drehung zum Fenster eine Zäsur und weitere Rahmenschalung andeutet, die vom eingeführten Requisit wieder wegführt. Die Neuausrichtung erfährt dramaturgische Steigerung durch die mit dem Rücken zur Sozialität gesprochene Interjektion „Ach, eh“, die als akustische Artikulation einer Gemüts- oder Willensregung eine intentionale (Neu-)Orientierung von Dm andeutet und in ihrer performativen Deutlichkeit bei gleichzeitig verbaler Unbestimmtheit Spannung erzeugt. In einer gedehnten Pause wendet sich Dm der Gruppe dann wieder langsam zu, tritt an den Tisch heran, stützt sich auf und nennt mit einem Lächeln laut den Namen von TNw11, den er mit einer Liednummer verknüpft. Diese Kombination wird im Kontext als Aufforderung zur Präsentation kognitiven, in diesem Falle mnestischen Wissens verständlich. Als raumformierender Akt ist das insofern interessant und exemplarisch, als eine Nejustierung durch Verknüpfung mehrerer Elemente vorgenommen wird: In territorialer Hinsicht vollzieht Dm einen erneuten Auftritt vor der Gruppe als Einleitung eines neuen (Inter-)Akte. Einerseits inszeniert er seine Autorität durch die retardierenden Momente, die der Spannung sich verdankenden Fokussierung der TN auf seine Person, die durch haptische Markierung der Tischgruppe vorgenommene Demonstration seiner Besitznahme der Sozialität und die unvermittelte Adressierung einer Akteurin. Andererseits aktiviert er eben jene zur akustischen Beteiligung auf der Vorderbühne und stellt darüber vermittelt einen neuen Gegenstand ein. Diese inszenierte und kommunikativ unvorbereitete Aktivierung von Akteuren begegnet auch an anderen Stellen und dient wie hier, der Ad-hoc-Verknüpfung von thematisierten Formen und Akteuren. Auf einen konzeptionellen Begriff gebracht, lässt sich von einer *personalen Pointierung* sprechen, mittels derer Dm neue Rahmenparameter

schaltet. Dadurch eröffnet sich für die so pointiert adressierten TN einerseits die Möglichkeit zum Agieren im Kontext der kommunikativen Vorderbühne, es lässt sich also von der Funktion einer *Evocatio* sprechen, andererseits entsteht auch eine gewisse Nötigung zur aktiven Beteiligung, so dass ebenso gut von einer *Provocatio* gesprochen werden kann. Damit sind die beiden Pole umrissen, zwischen denen das Konzept changiert, und die je nach subjektiver Auffassung und inszenierten Insistenz von Dm bedeutsam werden. Jedenfalls ist damit eine *Spielart des Involvements* beschrieben, die TN primär autoritätsgesteuert ins Geschehen engagiert – also über das Anliegen von Integration hinaus eine stark forcierende Ausrichtung aufweist. Dm öffnet den Interaktionsraum allerdings zügig für eine sozial arbeitsteilige Rekonstruktion der mit der Liednummer eingestellten Form, sodass die Forcierung in einem relativen Rahmen bleibt. Die inszenierte Verknüpfung von Form und Akteuren setzt sich allerdings in einer auf die Form bezogenen Aktivierung der gesamten Sozialität fort, die mit einer korporalen Komponente einhergeht und die sozialräumliche Anordnung insofern verändert, als die TN zum Stehen aufgefordert werden. Zwar verbleiben sie in ihren „Boxen“, doch ist zur Haltung von Dm eine Parallelität hergestellt, die das Autoritätsgefälle mindert. Nicht unwesentlich ist, dass hier eine liturgische Form rekonstruiert wird, für die das gemeinsame Erheben der Gemeinde zu Gottesdienstbeginn konstitutiv ist. So relativiert die liturgische Form einerseits das im katechetischen Raum sonst dominante Rollengefälle, andererseits wird die Sozialität in die zum Ritual gehörige Haltung überführt. Die Gesten allerdings sind pädagogisches Supplement, die nicht zum Originalvollzug gehören. Sie unterstützen durch korporale Übung das kognitive Rekonstruieren der Form. Form und Akteure werden also durch Aktivierung von Körperfunktionen zusammengebracht. Der bereits in der Eröffnung eingeführte praxeologisch-liturgische Bezug erfährt somit eine Intensivierung durch den handelnden Nachvollzug der Form. Dass Dm die Interaktion unter einem trainierenden Gesichtspunkt betrachtet und somit den Raum auch als Trainingsraum gestaltet, wird deutlich in der abschließenden Bemerkung, die eine entsprechende Erwartung formuliert.

Die beschriebenen Elemente des Space-Making sind ebenfalls gut in den übrigen wesentlichen *Akten der Remodalisierung des Interaktionsraums* zu beobachten: Sie begegnen in der Einleitung des Credo (TR, Z. 334ff.), in der Einleitung zur Bibel (TR, Z. 1008ff.), ähnlich auch in der Einleitung zur Beendigung des Unterrichts (TR, Z. 1779ff.).

Neben Akten der Variation des Interaktionsmodus generiert Dm den Sozialraum durch Akte der Kontrolle resp. Disziplinierung der Sozialität. Insgesamt gesehen bleibt die „Arbeitsübereinstimmung“ (Goffman), d.h. die gemeinsam geteilte Schnittmenge der intentionalen und motivationalen Zuschreibungen an die Situation als Bedingung kollektiven und kooperativen Handelns, recht stabil auf einem hohen Niveau. Dennoch scheint sich Dm ver-

schiedentlich genötigt zu sehen, in expliziten Steuerungsakten, die die Kommunikation der unterrichtlichen Thematik unterbrechen, geltende Arbeitsbedingungen zu thematisieren.

Schnabeltasse (TR 1U20060202b, Z. 934-959, überarb.)

Dm: ((steht mittig an der linken Tischseite)) Ja, (.) die Katholischen sagen: an die ((geht hinter TNw6, stützt sich auf Stuhllehne, Blick auf TNw9, dann in die Runde)) heilige katholische Kirche und als ich in England war, (2) hab ich auch jeden Sonntag an die heilige katholische Kirche geglaubt. (3) Damit ist nicht gemeint, (.) die römisch-katholische Kirche, (2) sondern katholisch ist ein griechisches Wort.

TNm7: °Ach so.° ((ist Dm mit aufgestütztem Kopf zugewendet, lacht))

Dm: ((Dm u. TNm7 blicken sich intensiv an)) Ma:arc?

TNm7: Ja:a?

Dm: Kennst du das Buch (2) "Deutschland im Rollstuhl erobern"?

TNm7: ((lacht)) Nein, au man.

Dm: Oder "Wie trinke ich meine Suppe aus der Schnabeltasse"? (4) ((TNm7 lacht)) Kannst du dir schon mal bei Amazon bestellen, wenn du so weiter machst.

TNw5: (unv.)

Dm: Und, eh, Okay?

TNm7: Ja.

Dm: Gut. Ehm, (2) ((geht zw. TNw4 u. TNw5, zeigt mit rechter Hand)) ich sag euch mal: im griechischen (2) kath holän gän. [...]

Die Szene „*Schnabeltasse*“ illustriert exemplarisch einige qualitative Elemente des disziplinarischen Konzepts: Die Kommunikationssituation ist zunächst bestimmt durch die Klärung eines unterrichtlich aufgeworfenen Sachverhalts, den – das ist hier nicht unwichtig – TNm7 eingebracht hat; es geht um die Frage nach einer Begründung für den Glauben an die christliche Kirche (TR, Z. 926). Nach einem kurzen Dialog schaltet Dm nun ein theologisches Referat als Klärung ein. Seine Proposition beantwortet TNm7 mit einer Verständnis artikulierenden Interjektion und einem Lachen, wodurch sich jedoch die Mehrdeutigkeit seiner akustischen Einschaltung intensiviert. Da Elemente von Ironie den gesamten Interaktionsraum prägen und insbesondere das Rollenverhältnis zwischen Dm und TNm7 teilweise unter diesem Aspekt erklärt werden kann (vgl. TR, Z. 281ff., Z. 317ff., Z. 719ff.), ist nicht ganz klar, ob die Interjektion tatsächlich Befriedigung über die Klärung der Ausgangsfrage ausdrückt oder als ironischer Kommentar oder als schlichte akustische Raumnahme und damit expressive Besonderung vor der Sozialität zu verstehen ist. Interpretative Beachtung verdient nun allerdings der Umstand, dass die Äußerung von TNm7 als solche zunächst gar nicht so raumgreifend ist, weil sie, leise gesprochen, nur im unmittelbaren Umfeld zu vernehmen ist und gut hätte überhört werden können. Sie erfährt performative Bedeutung erst durch die nachfolgend ironisch inszenierte Drohung an TNm7, die überhaupt erst einen disziplinarischen Konflikt generiert und öffentlich darstellt. Unabhängig ihrer intendierten Wirkung nimmt Dm die Interjektion als Unterbrechungsgrund der unterrichtsthematischen Kommunikation auf und schaltet mit einer erneuten Proposition auf einen die Disziplin regulierenden Diskurs. Die übersteigerte Drohrhetorik gibt nun überhaupt erst zu erkennen, dass offenbar ein gravierender Verstoß

gegen eine regulierende Norm vorliegt, ohne diese Norm jedoch selber zu benennen. Zu erschließen ist sie lediglich aus dem Hinweis: „*wenn du so weiter machst.*“ Die bisherigen Einschaltungen von TNm7, bzw. präziser: die Reaktionen von Dm auf Wahrnehmung von TNm7 in den oben angezeigten Kontexten formieren für Dm offensichtlich ein Verhaltensmuster, das er deutlich als nicht opportun markiert wissen möchte. Eigendynamische, nicht durch Dm evozierte oder sanktionierte Eintragungen in die Vorderbühneninteraktion werden als Störung interpretiert und kommuniziert. Das geschieht vor allem präventiv und expressiv durch Wahrnehmung und Reaktion seitens Dm, denn sowohl Störfunktion als auch -intensität der als solche markierten Interakte emergieren erst durch seine kommunikative Reaktion und Deutung. Das gilt für die meisten übrigen als Disziplinierungsakte zu identifizierenden Sequenzen.¹²⁹ Konzeptionell möchte ich daher von einer *präventiven Markierung von Disziplinstörungen* sprechen. Zusammengesehen erfüllt dies folgende Funktionen: 1. Eine *Normierungsfunktion* für die Sozialität, indem Dm Unterlassungen oder Abweichungen benennt und dadurch indirekt geltende Normen präsentiert, wie etwa für das Ablegen der Jacke, für das Unterlassen störender Äußerungen, das Unterlassen erwarteter Handlung oder Nichtbereithalten erforderlicher Utensilien. 2. Eine *Lenkungsfunktion* für die Sozialität, indem es Dm durch das Insistieren auf diese Normen gelingt, die Interaktion im erwünschten Sinne fortzuführen. 3. Eine *Autoritätsfunktion* für Dm, indem die Inszenierung der Disziplinierung die Handlungshoheit von Dm herausstellt und zur Rollenklärung die Erwartung darstellt, dass die TN sich opportun zu verhalten haben. 4. Eine *integrierende Funktion*, indem die Interessenkonflikte durch Übersteigerung ironisch gebrochen und in ihrer antagonistischen Wirkung relativiert werden. 5. Eine *kritische Funktion*, die eine negative Wertung bei gleichzeitiger Wahrung bzw. Pflege von Nähe auf der sozial-relationalen Ebene durch ironische Brechung erlaubt.

Unter dem Aspekt der Disziplinierung lässt sich auch die *Beendung der sozialen Situation* betrachten. ‚Disziplinierung‘ hier allerdings nicht primär bezogen auf die Aufrechterhaltung von ‚Arbeitsübereinstimmung‘ und Ahndung abweichenden Verhaltens, also unter ethisch-normativen Vorzeichen, sondern bezogen auf die im engeren Sinne didaktische Perspektive des Begriffs: die wechselseitige Adaption von Person und Gegenstand im Lernprozess als Erlangung einer *Fertigkeit* – also unter *trainingstheoretischen Vorzeichen*.

Beendung (TR 1U20060202b, Z. 1775-1889, überarb.)

Dm: ((geht zu seinem Platz.)) Also, bei der Bi-, (.) Dominik geht's?

TNm3: Ja. Nur noch kurz.

¹²⁹ Vgl. TR, Z. 69ff., 235ff., 417ff., 732f., 812ff., 1383ff., 1514ff.

Dm: ((setzt sich auf Stuhl, Lehne steht zum Tisch, Hände verschränkt)) Wenn ihr damit fertig seid, macht bitte eure Bibel zu. (3) ((ein TN schlägt sie fest und hörbar zu)) Ja, mal so, dass man es hört. ((schlägt seine Bibel fest zu und dann auf den Tisch, TNs imitieren das))

((TNm3 geht zurück an seinen Platz.))

Dm: Jannika kannst du das? Pass auf, diese Bewegung. ((schlägt seine Bibel fest zu und dann auf den Tisch, TNs imitieren Geste)) Ja, wollen, versuch mal, komm, wir versuchen's mal zusammen zu machen. Alle Bibel auf!

TNm3: Ja. ((Akteure halten Bibel aufgeschlagen vor sich))

Dm: Zuklappen!

((Übung wird durchgeführt.))

Dm: Kriegen wir das bitte so hin, dass es wirklich alle gleichzeitig machen? Achtung! ((Akteure halten Bibel aufgeschlagen vor sich)) (2) Auf die Plätze. (.) Wir machen's jetzt noch mal mit, eh, Auf die Plätze, fertig, los und dann, eh, machen wir es mal ohne. Auf die Plätze, fertig, los.

((Übung wird durchgeführt.))

Dm: Das war ganz schlecht. Also. ((TNs lachen, schlagen Bibeln wieder auf)) Fehlstart! Herr ...

TNw13: Muss gleichzeitig. [...]

Dm: So! (2) Also ((Akteure halten Bibel aufgeschlagen vor sich)) (2), versuch-, ich möchte wirklich, dass wir das gemeinsam machen. Einer-.

TNw13: Sechs.

TNw3: Sieben.

Dm: Sebastian ...

TNw13: Acht ((deutet Zuschlagen an))

Dm: Einer guckt nach dem Anderen. Auf die Plätze, fertig, los.

((Übung wird durchgeführt.))

Dm: ((deutet Strich mit Zeigefinger an)) Noch mal. ((TNs halten Bibeln aufgeschlagen vor sich))

TNw13: Sie müssen fünf, sechs, sieben, acht sagen.

TNm3: Fünf ...

Dm: Nee, (2) eins, nee, auf die Plätze ist besser, auf die Plätze, fertig los.

((Übung wird durchgeführt.))

Dm: Wir haben die Birthe abgehängt. ((zeigt auf TNw13)) Komm, wir machen noch mal. (2) Das letzte Mal! ((TNs halten Bibeln aufgeschlagen vor sich))

Dm: Auf die Plätze, fertig, los.

TNm3: |So, jetzt streng dich mal an.

((Übung wird durchgeführt.))

Dm: Gut. ((schnippt mit Finger)) Und jetzt (.) schlagt ihr bitte mal auf, (.) Psalm 23.

((TNs öffnen die Bibeln.))

TNw13: Ich hab ihn. ((meldet sich))

Dm: Ja, hab ich mir gedacht, ist ja jetzt ganz leicht. | ((stützt Kopf auf Arm ab)) (3) Psalm 23 ((Hände verschränkt vor dem Mund)):

TNm2: |°Der Herr ist mein Hirte.°

Dm: Den (.) lesen wir jetzt zusammen. ((TNm2 u. TNw12 melden sich kurz)) (2) Alle zusammen Jannika.

TNw12: Ja.

Dm: Aber Jannika, vielleicht kannst du, sozusagen, die Leserunde anführen. Alle lesen mit, aber einer fängt an und dann lesen alle laut mit. ((Hände verschränkt auf Tisch))

TNw12: Der Herr ist mein Hirte.

Alle: Darum leide ich keine Not. Er bringt mich auf saftige Weiden, lässt mich ruhen am frischen Wasser und gibt mir neue Kraft. Auf sicheren Wegen leitet er mich, dafür bürgt er mit seinem Namen. Und muss ich auch durchs finstere Tal, ich fürchte kein Unheil, du Herr, bist ja bei mir. Du schützt mich und du führst mich. Das macht mir Mut. Vor den Augen meiner Feinde deckst du mir deinen Tisch, festlich nimmst du mich bei dir auf und füllst mir den Becher randvoll. Deine Güte und Liebe umgeben mich an jedem neuen Tag, in deinem Haus darf ich nun bleiben mein Leben lang. Amen.

TNm3: Amen.

Dm: ((deutet Segensgeste an: Hände in Kelchform)) Es segne und behüte euch alle, Gott der Allmächtige und Barmherzige, Gott der Vater, der Sohn und der Heilige Geist. Amen. ((klatscht in die Hände)) Macht's gut! ((verschränkt Arme))

Die Beendung der sozialen Situation setzt sich aus drei thematischen Komplexen zusammen: dem spielerischen Umgang mit der Bibel (Z. 1775-1856), dem gemeinsamen Lesen eines

Psalms (Z. 1856-1887), der Segnung und Verabschiedung (Z. 1889-1891). Mit einer durch den kinetischen Akt der Platzeinnahme unterstützen, deutlichen *Rahmenshaltung* demonstriert Dm die Beendung der bisher durch freie Gestaltung und für individuelle Routinen geöffneten Situation und orientiert den Sozialraum auch sprachlich-akustisch wiederum *auf seine Person*. Mit dem Ausdruck „Also“ kündigt sich eine *konkludierende Sequenz* an, die noch einmal die Bibel („Bi-“), wohl reflexiv, thematisieren soll. Die *Remodalisierung* geschieht dabei jedoch in Orientierung am Arbeitstand der Sozialität, wie der Dialog mit TNm3 und die nachfolgende Formulierung in der akustischen Adressierung der Sozialität zeigen. Räumlich-formal werden die Akteure dadurch wieder als Kollektiv und an Dm als Steuerungsinstanz angegliedert. Dabei kommt es offensichtlich zu einer *intentionalen Neuorientierung*: Den haptisch-akustisch raumgreifenden, dennoch zunächst nebensächlichen Akt des *Bibelzuschlagens* eines TN lässt Dm raumkonstituierend werden, indem er die Handlung sprachlich bekräftigend auf die Vorderbühne bringt und haptisch imitiert, was wiederum Imitation der TN nach sich zieht. Die nachfolgenden Interakte (Z. 1779ff.) entwickeln ein *ludisches Gepräge*, wobei die *Einrichtung des Spielraums in Kooperation* von Dm und TN erfolgt: Dm prolongiert die spontane und situative Interaktion mit dem Unterrichtsrequisit Bibel, indem er auch TNw12 vermittels Kompetenzabfrage und Erläuterung, die als Demonstrationsaufforderung verstehbar sind, in die Handlung integriert, die jene als einzige noch nicht nachvollzogen hatte. Spätestens damit wird sie als konstitutives Unterrichtsthema eingestellt. Die positive Aufnahme der erneuten Imitation durch die TN führt dazu, dass Dm die Handlung als *Synchronisationsübung* fortsetzen lässt („komm, wir versuchen's mal zusammen zu machen“) und ihren raumprägenden Charakter durch zeitliche Ausdehnung und einer darin sich ereignenden Recodierung stärkt. Der Sozialraum transformiert sich von einem autonome Routinen begünstigenden, kreativ-gestalterisch codierten zu einem kollektive und korporale Disziplin fordernden, durch Trainings-Kategorien bestimmten Raum. Ablesbar wird dieser Wandel entsprechend in der *sportiven Rhetorik*, die nachfolgend den sozialen Orientierungshorizont entwickelt. Die erfolgreiche *ludische Synchronisation* der Sozialität wird nun zum Handlungskriterium, wie sich an den unterschiedlich optisch oder akustisch vorgenommenen Leistungsattributionen (GAGE/BERLINER 1996, 348ff.) ablesen lässt, die schließlich in einem abschließenden „gut“ gipfeln und das Trainingsziel damit als erreicht kommentieren. Diese Form der Synchronisation stellt aber auch noch einmal eine andere Handhabung und Codierung des Requisites selber dar: War es bisher Arbeits- und Gestaltungsmedium, kommt es nun als *Spielzeug* zum Einsatz, als Trainingsmedium, dessen Einsatz nicht im Sinne einer gegenständlich zweckbezogenen Aneignung erfolgt, sondern als Mittel einer Körper- und Sozialübung. Die Bibel wird insofern „zweckfrei“ eingespielt, als der Handlungsrahmen nun nicht in ihrem Inhalt, sondern

dem sozialen Spiel mit ihrer Form begründet liegt. In dieser Sequenz fließen Sinnlinien zusammen, die bereits in der „*Eröffnung*“ herausgestellt wurden: Auch hier wird die Sozialität einer *korporalen Disziplin* unterstellt, mit dem Unterschied allerdings, dass sie sich jetzt in einem *spielerischen und kooperativen Modus* entwickelt. Unter diese Perspektive ist auch die besprochene Einübung des Kirchenliedes im vorangestellten Fokussierungsakt einzureihen. Das Konzept der korporalen Disziplinierung spannt damit einen Bogen von der autoritativen Durchsetzung ethischer Normen, über den Aspekt einer Trainingskomponente bis hin zum kooperativ-ludischen Element. Eine zweite Linie ergibt sich, liest man den zweckfreien Umgang mit dem bis dahin anders eingesetzten Medium als *Mittel der Distanzierung und ironischen Brechung*, die gleichzeitig Nähe bewahrt: Wird die Bibel nicht als normativer Traditionscontainer eingespielt, sondern als Spielzeug erprobt, ergibt sich evtl. ein freierer, weniger bereits durch externe Sinnzuweisungen präfigurierter Zugang. Die beiden letzten Sequenzen nehmen wiederum den *liturgischen Kontext* auf und setzen ihn damit der Sozialität als *Gesamtrahmen*: Die Gruppe liest „*Psalm 23*“. Der ludische Umgang mit der Bibel wird durch positive Attribution beendet und mit dem Rahmenschalter (s. SCHÜTZE 1983, 285) „*Und jetzt*“ einer anderen Orientierung unterlegt: eine bestimmte Textstelle soll aufgeschlagen werden. Die Reaktionen von TN und Dm zeigen, dass damit faktisch eine Lernkontrolle inszeniert und haptisch-kommunikativ ein Lernerfolg sozial präsentiert wird: Eine Fertigkeit ist offensichtlich erfolgreich eingeübt, die gestalterische Bearbeitung des Unterrichtsgegenstandes wirkt sich günstig auf dessen Handhabung aus: So kann man einerseits im Hinblick auf den *Trainings-Horizont* davon sprechen, dass hier ein entsprechendes Ziel erreicht und gefeiert wird, der Sozialraum ex post als *Trainingsraum* funktioniert. Damit verbleibt die Textlektüre einerseits in einem allgemein-didaktischen Rahmen. Doch es wird ersichtlich, dass Dm die Sozialität noch einmal ins Liturgische einordnet: Während die übrigen Akteure den Text ohne Auffälligkeiten ablesen, hat Dm seine Hände zu einer Gebetsgeste formiert und beendet die Lesung mit einem „*Amen*“. Damit ist deutlich, dass zumindest seine Haltung diesen Rahmen einschaltet. Vollends prägend wird er für die Situation im *Schluss- und Trennungsakt*: Dm spricht und inszeniert gestisch einen Segen, der *in vivo* für gewöhnlich eine rituelle Situation abschließt. Dies und auch die bereits erwähnte *Kostümierung* von Dm sind in Betracht zu ziehen, um die raumkonstituierende bzw. raumdekonstruierende Funktion zu ermessen: Die TN werden zum Abschied einer theologischen Perspektive und ihrer Wirksamkeit unterstellt und in sie hinein entlassen. Eine konkludierende Reflexion auf die katechetische Situation oder Eröffnung anderer Perspektiven erfolgt nicht. Mit dieser Rahmung ist es daher zulässig, das *Space-Making* durch Dm konzeptionell als Gestaltung eines *liturgischen Trainingsraums* zu betrachten.

Zum Abschluss sei noch ein übergreifender Aspekt dargestellt, der sich aus einer *kinetisch-habituellen Analyse*, der Reflexion auf die Bewegung von Dm im Raum, ergibt. Den bisher behandelten Szenen ist zu entnehmen, dass Dm an unterschiedlichen Orten, in unterschiedlicher Haltung agiert. In der Darstellung des Unterrichtsverlaufs ist die jeweils grundlegende Handlungsposition nach den Orientierungsperspektiven ‚Kopfende‘ (=K), ‚Linke Seite‘ (=L), ‚Rechte Seite‘ (=R) vermerkt (s. Tab. 6). Damit erlaubt sich zumindest ein Überblick über das jeweilige topographische Areal, das Dm in unterschiedlichen Handlungskontexten einnimmt; die darin sich ereignenden kritischen Bewegungsabläufe sind detaillierter im Transkript vermerkt. Zwei topographische Grundorientierungen sind erkennbar: Zum einen das *Agieren im Dozentenbereich* am Kopfende des Tisches, das mit unterschiedlichen kontinuierlichen Grundhaltungen einhergehen kann: Stehen (TR, Z. 0-453 u. 917-1779), erhöhtes Sitzen auf der Stuhllehne (TR, Z. 453-917), Sitzen mit der Stuhllehne zum Tisch (TR, Z. 1779-1902). Zum anderen das *Agieren in der Peripatese*, wie ich es bezeichnen möchte: Dm verlässt den Dozentenbereich immer wieder und interagiert mit einzelnen Akteuren oder der Sozialität als ganzer, indem er sich auf der rechten oder linken Seite der Tischgruppe bewegt und dabei häufig, zunächst vermeintlich unsystematisch, den Standort wechselt. Setzt man diese beiden Grundorientierungen in ein Verhältnis zur formalen Analyse des jeweiligen Modus der Problembearbeitung (s. Tab. 6), so ergibt sich zunächst ein grobes Muster der durch Dm inszenierten Topologie des katechetischen Raums: Das Agieren im Dozentenbereich geht einher mit der Platzierung kritischer Steuerungsimpulse für das soziale Handeln¹³⁰: D.h. an diesem Ort werden die hier beschriebenen Akte des Space-Making durch Dm inszeniert, die dem Raum seine sinnkonstitutive Codierung verleihen. Auch wenn das Handeln im Dozentenbereich sich darin nicht erschöpft, sondern weitere Modi etabliert, lässt sich der Zusammenhang doch als „ortspezifische Darstellung“ (Goffman) abheben, insofern Akte dieser Qualität im peripatetischen Kontext nicht zu identifizieren sind. Das Agieren in der Peripatese scheint andere Funktionen zu erfüllen: Zunächst einmal realisiert sich darin die *Herstellung dialogischer Nähe und Konfrontation*: Exemplarisch herausarbeiten lässt sich diese Funktion an der beschriebenen Szene „*Unterrichtsbeginn*“ (TR, Z. 37-107) und stellt sich als Interpretation einiger dort bereits gemachter Beobachtungen unter nunmehr anderer Perspektive dar: Dm verlässt nach erfolgter Rahmenschaltung seinen Bereich und agiert dann in räumlicher Nähe zu seinem Dialogpartner TNm2 die Situationsbestimmung in dieser Doppelung von integrierendem Distanzabbau und konfrontierendem Gegenübertreten aus. Ähnlich begegnet

¹³⁰ Dass dies in unterschiedlichen Haltungen geschieht, differenziert das Muster, soll allerdings in einem anderen Kontext ausgewertet werden (Symbolisierung und Tradierung).

dieses Muster immer wieder, nachdem ein neuer konstitutiver Aktionsmodus geschaltet wurde. Zweitens lässt sich an dieser Szene auch die Ausweitung des Aktionsterritoriums, das damit zwangsläufig einhergeht, ablesen und zu einem konzeptionellen Element der katechetischen Inszenierung ausweiten, wenn man den Gesamtbewegungsablauf betrachtet: Dm umschreitet immer wieder die an die Tischform gebundene Sozialität und markiert damit seinen Einflussbereich im Sinne einer inszenierten *Umgrenzung*. Neben einer Autoritätsdemonstration erfüllt sich damit allerdings auch ein integrativer Aspekt, da Dm zu den Akteuren immer wieder kleine Interaktionsräume aufbaut. Gleichzeitig ergibt sich von der Perspektive der Nah- und Besitzterritorien der TN aus gesehen damit aber auch eine Funktion der *Entdistanzierung*, die sicherlich als ambivalent empfunden werden kann. Während sie auf die Fixierung in ihren „Boxen“ behaftet sind, kann Dm alleine die Sozialdistanzen steuern, was bis zum Eingriff in die Besitzterritorien durch Abstützung auf Stuhllehnen reichen kann. Insgesamt scheint diese Rollenverteilung allerdings durch alle Akteure akzeptiert und in einer positiven „Arbeitsübereinstimmung“ (Goffman) ausagiert zu werden. Drittens zeigt sich eine Funktion der Peripatese in der *Kontrolle bzw. Unterstützung* des Arbeitsprozesses: Als es etwa um das Nachschlagen im Arbeitsmedium Bibel (TR, Z. 1010ff.) oder um dessen Bearbeitung geht (TR, Z. 1273ff.), beobachtet Dm einerseits den Arbeitsstand und offeriert teilweise Hilfestellung. Insgesamt lässt sich das „ortspezifische Handeln“ in diesem Kontext damit auf den Begriff der *Steuerung und Implementierung* der durch die konstitutiven Steuerungsakte gesetzten Impulse bringen. Zieht man in Betracht, dass Dm primär religiöse Praxis katechetisch reflektieren und einüben lässt und zudem als Geistlicher kenntlich ist, kann man sein Rollenmuster unter dem Begriff *Religions-Trainer* fassen. Als solcher führt er in religiöses Handeln ein und überwacht und formiert die Akteure immer wieder im Sinne dieses Trainingszwecks.

4.3.2.3 Raum- und Rollengestaltungsstrategien der Unterrichteten

Die sozialräumlichen Gestaltungsstrategien der TN lassen drei konzeptionelle Sinnlinien erkennen, die sich unter den Stichworten Validierung, Autonomisierung und Disziplinierung zusammenfassen lassen. Insgesamt ist festzustellen, dass sich dabei kein deutlich eigenständiger Hinterbühnenbereich ausbildet, die Eintragungen und Adaptionen vielmehr in die Vorderbühnenkommunikation eingebracht oder doch so raumgreifend dazu parallelgeschaltet werden, dass sie, bis auf wenige Ausnahmen, in der Regel davon tangiert und variiert wird. Die TN treten somit als *Co-Autoren* des katechetischen Skripts und *Co-Konstrukteure* der katechetischen Vorderbühne als dessen Inszenierungsraum auf. Dazu bieten sich zwei grundsätzliche Deutungsvarianten an: Zum einen ist denkbar, dass die sozialräumlichen Steuerungsstra-

tegien von Dm eine derart kollektivierende und disziplinierende Funktion ausüben, dass sie die Etablierung eigenständiger Räume hindern; dass also seine autoritativ inszenierte Normierung der Sozialität Akzeptanz und wirksame Handlungsorientierung – als quasi extern gesetzter Rahmen – findet. Andererseits ist ebenso denkbar, dass der Befund für ein integriertes kooperatives Handeln aller Akteure spricht, dass die TN die gesetzte Normierung aktiv verifizieren und kein ausreichendes Interesse an der Ausbildung subtiler Gegenhorizonte und -räume bilden, sie vielmehr eine kooperative Bespielung der Vorderbühne intendieren und ausagieren. Faktoren beider Deutungen dürften zutreffend sein. Übergreifend ist für die Beschreibung der Handlungskonzepte vorzuschicken, dass sie sich jeweils zwischen einem reaktiven und einem aktiven Pol bewegen. Die Formatierung des Sozialraums durch die TN vollzieht sich in *Adaption und Applikation*: Sie übernehmen einerseits aktiv die vorfindliche Sinnbelegung wie entsprechende Normierung des arrangierten Raums und validieren dessen Konstruktion in den Handlungsvollzügen. Andererseits bringen sie aktiv weitere Orientierungen ein und tragen zur sozialen Generierung katechetischer Sinnhorizonte bei, die über eine Gestaltung des Gesetzten hinausgehen. Interessant ist, dass sie dabei grundsätzlich die disziplinarische und trainierende Grundausrichtung der religionspädagogischen Interaktion teilen. Das Ensemble tritt als Mannschaft auf, die sich in ihren Routinen dem durch die Regieanweisungen gesteuerten Training stellt und den Regisseur als Religionstrainer verifiziert.

Validierung. Die TN akzeptieren grundsätzlich das sozialräumliche Arrangement und die territorialen Steuerungsakte durch Dm. Das zeigt sich in den bereits beschriebenen Szenen „Eröffnung“ und „Unterrichtsbeginn“: Die kinetischen Akte des Raumeintritts und der Platzeinnahme validieren die Autorität von Dm als Gestaltungsinstanz. Ihre undramatische und zügige Durchführung lässt auf Routinen schließen, mit denen das Ensemble die Platzierung am Gruppentisch aktiv stützt. Die Dekoration des personalen Nahbereichs freilich unterliegt autonomen, nicht kollektiv eingespielten Routinen. Die kinetische Adaption an autoritative räumliche Setzungen setzt sich fort in den Territorialakten des Umsetzens (TR, Z. 20ff.), deren Vollzug die Weisung durch Dm dem antithetischen Vorschlag seitens eines TN überordnet und als konstitutiv markiert. Ebenso gehört die Ausführung der kleidungsbezogenen Weisung dazu (TR, Z. 69ff). Im Hinblick auf die katechetische Kommunikation reflektieren die optischen wie auch akustischen Akte der TN die Einordnung in den durch Dm gesetzten Rahmen: Mit den Meldungen (TR, Z. 40) beziehen sie sich auf den geschalteten liturgischen Rahmen und demonstrieren gleichzeitig Interaktionsbereitschaft, allerdings lässt die unvermittelte und deutliche interrogative Eröffnung durch Dm auch kaum alternative Eintragungen zu. Auch die Einlassung von TNm3 bewegt sich in diesem Rahmen, wengleich er eine Erweite-

nung vornimmt, die eine expressive und an individueller Differenzierung, im Sinne einer Erklärung seines vom allgemeinen Melden abweichenden Verhaltens, interessierte Orientierung einträgt, doch den Rahmen nicht gänzlich aufbricht. In diesen Interakten und der Fortsetzung der Szene schon zeigt sich das hier ersichtliche Konzept der Validierung als Summe beider genannter Leistungen aus Adaption und Applikation.

Das Grundmuster der Raum- und Rollengestaltung durch die TN setzt sich so auch mit nur unwesentlichen Variationen im Stundenverlauf fort: Variieren kann der Impuls, der zur Einschaltung in die Vorderbühneninteraktion führt: das kann die autonome optische Anzeige zur Teilnahmebereitschaft vermittelt Meldung, evtl. unterstützt durch akustische Markierung, sein, das kann andererseits in Reaktion auf die beschriebene Strategie der personalen Pointierung durch Dm geschehen – jedenfalls findet der Grundrahmen durch die TN Akzeptanz, wenn auch Modifikationen appliziert werden können. In ihrer kinetischen, haptischen, optischen und akustischen Aufnahme der Steuerungsimpulse durch Dm inszenieren sie sich damit selbst als Sozialraum, der seiner Autorität und den gesetzten Normierungen unterstellt ist, ein subtiles Derangement der katechetischen Bühne lässt sich nicht konstatieren. Das Ensemble funktioniert als katechetischer Resonanzraum der eingespielten Sinnhorizonte. Dem entspricht, dass die methodische Grundform wohl am besten als *katechisierendes Unterrichtshandeln* zu identifizieren ist, das sowohl verbal als auch pragmatisch auf die Abfrage und Aneignung vorgegebener Formen zielt und Kompetenz erkunden bzw. erwerben helfen soll. Die Gruppe ordnet sich damit dem Trainingshorizont gleichsam aktiv ein.

Autonomisierung. Im Grundmodus ihrer räumlichen Einpassung emergiert gleichwohl eine eigenproduktive Sinnbelegung der katechetischen Bühne. Verschiedene Interakte lassen sich als Elemente eines sozial konstruierten Orientierungshorizontes lesen, der auf eine aktive Besitzergreifung und Prägung des Raums durch die TN schließen lässt, den ich mit dem konzeptuellen Begriff der *Autonomisierung* fasse. Hinter den vereinzelt vorgenommenen Applikationen lässt sich nämlich eine solche grundlegende Sinnlinie erheben, die verschiedene Dimensionen umfasst und deren gemeinsamer Nenner in der Wahrung einer autonomen Differenz zu den durch Dm geschalteten Rahmen sowie deren selbsttätiger Aneignung gesehen werden kann – wenn auch nicht in einer *de facto* auf Rollensymmetrie beruhenden, so doch punktuell inszenierten und damit zumindest *symbolisch gewährten* Selbsttätigkeit. Eine erste Dimension wird in einem Handlungsmuster erkennbar, dass sich als *Expressive Selbstpräsentation* zusammenfassen lässt; es lässt sich wiederum in zwei funktionale Zuspitzungen ausdifferenzieren: Zum einen sind vereinzelt TN-Akte zu beobachten, die eine *Präsentative Besonderung* der Person in den Sozialraum eintragen, sie stellen eine Differenz zur kollektivierenden Ori-

entierung durch Dm oder übrige TN dar. Das ist beobachtbar in der schon erwähnten akustischen Einschaltung von TNm3 im „*Unterrichtsbeginn*“ (TR, Z. 42-48) und ebenfalls an seiner Person in anderen Kontexten (TR, Z. 251, 712, 1418f) – immer geht es dabei um präsentative Akte oder Mitteilungen, die offensichtlich keinen unterrichtsthematisch relevanten Beitrag, dafür aber die Betonung von Individualität leisten. Eine auf die thematische Kommunikation bezogene Funktion zeigt sich dagegen in den raumgreifenden Akten, die eine *Bereitschaft zur Diskursteilnahme* expressiv herausstellen: das können durch akustische Signale unterstützte Meldeakte sein (TR, Z. 719ff., 1674, 1860) oder die direkte Diskurseinschaltung durch Reinsprechen eines Beitrags (TR, Z. 1525, 1674, 1865). Wenngleich die grundsätzliche Steuerung der Interaktion durch die Autorität von Dm nicht in Frage gestellt wird, unternehmen einige TN damit doch den subtilen Versuch einer Beeinflussung und stellen ihre Bereitschaft vor der Kollektivität mit unterschiedlichem Erfolg gesondert heraus. Zu einer zweiten Dimension lassen sich einzelne Akte zusammenfassen, die eine Strategie der *gemäßigten Subversion* etablieren: Die Arbeitsübereinstimmung zeigt sich durchgängig fraglos hoch und die Sozialität ordnet sich den Rahmen ein, die Dm öffnet. Gleichwohl problematisieren TN in ihrem Verhalten diese vereinzelt und forcieren nachgelagerte Legitimationen oder Steuerungsakte seitens Dm. Das kann etwa die Retardation in der Teilnahme am kollektiven Handeln sein (TR, Z. 281ff.), die Aufforderung, eine Weisung von Dm zu unterlaufen (TR, Z. 327f.), das Einbringen einer Handlungsalternative (TR, Z. 31ff., 1320ff.) oder die Kritik am Unterrichtshandeln (TR, Z. 1336-1356). Antithetische Codierungsintentionen lassen sich aus den Zusammenhängen jedoch nicht ableiten, ebenso ist teilweise ein ironischer Akzent zu konstatieren, der auch von den TN geteilt wird, so dass der Subversion ein sportlich-spielerischer Charakter eignet. Dennoch signalisieren die TN, dass sie über eigenständige Intentionen verfügen und wahren einen Grad von Autonomie zumindest symbolisch – wenngleich der Gesamtrahmen nicht konterkariert wird. Schließlich führen vereinzelte, aus autonomem Antrieb geschaltete Eintragungen tatsächlich zu einer *Transformation* von Interaktion und signalisieren sozialräumliche Orientierungen: So thematisiert TNm3 mit einer Nachfrage die Aufgabe des Auswendiglernens des Glaubensbekenntnisses und zielt vermutlich auf deren Geltung (TR, Z. 906ff.). TNm7 initiiert mit einer Nachfrage, die Dm verstärkend aufnimmt, eine unterrichtsthematische Diskurstransformation und trägt damit zur katechetischen Steuerung der Sozialität bei (TR, Z. 924-978). TNw6 drückt mit einer Frage ein kreatives Handlungsinteresse aus, das Dm offensichtlich in Aussicht gestellt hat, aber abschlägig bescheidet; jedenfalls trägt sie damit eine Alternative zur Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand vor, der Dm begegnen muss (TR, Z. 1468-1492). Die nachhaltigste Handlungstransformation des Sozialraums ergibt sich aber aus dem wohl spontanen akustisch raumgreifenden Akt des Bibelzuschlagens

eines TN. Indem Dm diesen aufnimmt und ihm handlungsprägende Dignität verleiht, hat ein TN-Impuls wohl tatsächlich steuernd zur Neuausrichtung der Sozialität beigetragen.

Wenn sich daraus auch kaum ein breiter Orientierungshorizont eigener thematischer Interessen destillieren lässt, so ist doch unter formalen Gesichtspunkten zumindest festzuhalten, dass die TN die topologische Codierung des katechetischen Raums nicht unbeteiligt Dm überlassen, sondern eigene Spuren einzutragen versuchen. Dennoch – oder vielleicht auch, weil diese symbolische Wahrung von Autonomie gegeben ist – bauen sie keinen eigenen expliziten Gegenhorizont auf. Weder applizieren sie einen solchen in die Vorderbühnenkommunikation, noch lässt sich eine räumliche Hinterbühne erweisen. Einerseits weil die Steuerungsautorität von Dm solche Unternehmungen nicht zulässt, andererseits, weil ein Interesse an weiterreichender Subversion oder Destruktion des Arrangements nicht erkenntlich wird. Lediglich eine kurze Sequenz öffnet im Smalltalk eine kommunikative Hinterbühne (TR, Z. 1434ff.), ansonsten ist die Vorderbühne gemeinsamer Handlungsraum aller Akteure. Das Raum- und Rollenhandeln der TN ist vor diesem Hintergrund im Wortsinne als konstruktiv zu bezeichnen.

Disziplinierung. Dieser Effekt zeigt sich schließlich auch in der aktiven Übernahme der *Codierung des katechetischen Orts als Disziplinarraum*, wie ihn einerseits Dm gestaltet (s. o.), und einer eigenständigen Ausgestaltung des Konzepts. Es zeigt zwei Stoßrichtungen:

Kasse (TR 1U20060202b, Z. 414-426, überarb.)

TNw13: Hat denn mal jemand 'n Stift?

TNm3: Ja, jetzt musst du 50 Cent in die Kasse bezahlen, weil du keine Stifte dabei hast.

((TNw5 wirft TNw 13 einen Stift zu.))

TNw13: Ich hatt' einen. ((bückt sich, um Stift aufzuheben))

Dm: Hier hast du keinen, Birthe hast du keinen Stift dabei?

TNw13: Nein, ich hab den eben verloren. (2) Sie können Sarah fragen.

In diesem Interakt wird ersichtlich, wie sich die TN gegenseitig einer disziplinarischen Orientierung unterstellen und deren Geltung im Sozialgefüge implementieren: Der Handlungskontext macht die Bereitstellung eines Schreibwerkzeugs nötig. Die TN organisieren sich entsprechend, auch TNw13 handelt zunächst positiv im Sinne einer Herstellung von individueller Arbeitsbereitschaft. Dass ihre Frage allerdings Ausdruck eines Regelverstoßes ist, wird durch den Einwurf von TNm3 markiert: Hier, wie auch aus anderen Kontexten, ist abzulesen, dass die TN ein bestimmtes Sortiment von Unterrichtsutensilien bereit zu halten haben und Versäumnisse sanktioniert werden (vgl. TR, Z. 8f., 251-257, 478ff.). Die Benennung des Versäumnisses, die Sanktionsforderung und damit die Aktualisierung der Geltung der Regel, erfolgt ohne Beteiligung von Dm, der sich erst einschaltet als allgemeine soziale Aufmerksamkeit für den Disziplinverstoß hergestellt ist – und interessanterweise kein Interesse an Vertie-

fung wie Ahndung zeigt. Die TN selber haben offensichtlich ein Set für sie aufgestellter Disziplinarregeln internalisiert und überprüfen deren Geltung durch gegenseitiges Monitoring, kommunikative Regelreferenzierung und Sanktionsforderung, was aber auch in Form positiver Benennung von Regelkonformität geschehen kann (vgl. TR, Z. 251-257). Auch Nebenbemerkungen wie die von TNw13 im Rahmen des „*Unterrichtsbeginns*“: „*Ja, aber nicht immer so richtig [...]*.“ (TR, Z. 18) lassen sich als Ausdruck gegenseitigen Monitorings im Sinne der Einhaltung eines gewissen Qualitätsniveaus von Arbeitsdisziplin verstehen.

Schweinchen (TR 1U20060202b, Z. 482-525, überarb.)

Dm: Ohh, da hol ich jetzt gleich mal unser Schweinchen, 50 Cent, ne? Ehm, hat jemand ((stützt rechten Arm an Hüfte)) für den Herrn Romarius Reiter ein' Kugelschreiber oder irgendwas?

TNm3: Ja, klar.

TNw9: Ich.

Dm: Das ist nett von dir. Danke. Du kriegst einen von der Nele ...

TNw9: °Nein.°

Dm: Eh, von der Ina (.) und...

TNw9: Ich hätt' gern noch die Strichliste.

Dm: Und dafür machen wir dann erst- (.) ja, eh, Ina bist du damit einverstanden, dass der Herr Reiter kein, Romarius Reiter keine |50 Cent zahlen muss, eh, weil ich deinen Namen falsch gesagt habe?

TNw12: | ((schmeißt TNm2 einen Stift zu)) Hier.

TNw9: Okay, aber ein Strich war ja trotzdem wegen vorhin.

Dm: Aha, okay, gut. ((verschränkt Hände wieder))

TNw9: Das sind übrigens schon vier Striche, bei drei kriege ich ein (unv.: Gummibärchen)

Dm: Bei zwei?

TNw9: Bei drei.

TNw6: Bekomm ich auch noch.

Dm: Ja, wieso, dann hast du die ja schon verpennt. Ha, Ha. (.) Wenn es vier sind!

TNw9: Du wolltest sie mir nicht geben.

TNm3: Sie (.) |wollten sie mir nicht geben.

TNw9: | Sie.

Dm: ((Pause (6)) Ja, gut. Dann bringe ich, denke ich das nächste Mal dran oder aber nicht. Ich glaube an Gott den Vater, den (2) Allmächtigen ...

Die zweite Stoßrichtung des disziplinarischen Konzepts der TN besteht darin, auch das Verhalten von Dm zumindest prinzipiell einer sozialen Normierung zu unterstellen und dadurch gewissermaßen ein Gleichgewicht zwischen seiner Autoritätsfunktion und der Gruppenautonomie zu symbolisieren, wie die voranstehende Sequenz exemplarisch zeigt. Dm tritt zunächst als Exekutant der bereits bekannten Regeln zur Bereithaltung von Unterrichtsutensilien auf, vollzieht die verbale Sanktionsankündigung jedoch nicht, sondern geriert sich als Organisator der Mangelbeseitigung. Dabei unterläuft ihm eine Namensverwechslung, ein Lapsus, der offensichtlich auch einer geregelten Sanktionierung unterliegt. Identifizierung und Regelexekution erfolgen jedoch auf Initiative von TNw9, die durch die Verwechslung betroffen ist. Ihr antithetisches „*Nein*“ veranlasst Dm bereits zur Korrektur, der offensichtlich wieder den Arbeitsprozess fokussiert, erst die Referenzierung der „*Strichliste*“ durch TNw9 schaltet vollends den nachfolgenden Rahmen, der die disziplinarische Norm für Dm inszeniert. Offen-

sichtlich gibt es eine Vereinbarung, wie mit der Namensverwechslung umzugehen ist, an die zu halten Dm sich grundsätzlich verpflichtet weiß. Interessant ist, dass es nun zu einem Verhandlungsdialo g kommt, bei dem die beiden im Raum stehenden Disziplinverstöße auf Initiative von Dm gegeneinander aufgewogen werden sollen. Damit wird TNw9 zur Verhandlungspartnerin aufgewertet. Die Stärkung ihrer Position gewinnt an Kontur dadurch, dass sie dem Vorschlag stattgibt, jedoch anschließend selbstbewusst den Sanktionsstatus benennt und dessen Ausführung einfordert. Dm sieht sich veranlasst, sich dazu zu verhalten, lässt dann abschließend allerdings die Einhaltung offen, was deren Durchsetzungsmöglichkeit relativiert und die Besonderung seiner Rolle herausstellt: es gelten eben doch nicht gleiche disziplinarische Bedingungen für alle Akteure. Dennoch wahrt das *Konzept einer Disziplinierung von Dm*, dessen spielerische Züge in der Sequenz ja ebenfalls deutlich zu Tage treten, zumindest eine prinzipielle Unterstellung auch seiner Rolle an allgemein akzeptierte Regelungen und bindet seine Autorität an Kontrolle durch die Sozialität zurück, was deren Position insofern stärkt als sie dadurch ebenfalls über (beschränkte) Regelungsgewalt verfügt. In das formale Machtgefälle mischt sich damit auch eine *Ironisierung*, die dessen Wahrung bei gleichzeitig subtiler Kritik und Distanzierung erlaubt und damit auf höherer Ebene Beziehungsnähe unterstützt, da die Akteure mit den Rollenmustern spielen und sich in diesem Kontext als Partner respektieren. Hier, wie auch an anderen Stellen, wahren die TN gegenüber Dm eine symbolische Autoritätsbalance und inszenieren sich als selbstbewusste Co-Konstrukteure des katechetischen Raums.

4.3.3 Rhythmen und Übergänge

4.3.3.1 Modell des Unterrichtsverlaufs

Phase	Zeit	Zeilen	Thema	Formal	Medium	Position	Sozialform
Einleitung	0:00:00	16-21	OT: Anwesenheit prüfen (Dm)	NRI\U-Organisat. Interaktion\Anwesenheit	Sprache	K	
	0:00:10	21-33	OT: Sozialform organisieren (Dm)	NRI\U-Organisat. Interaktion\Raumorganisation			
	0:00:29	37-335	GT: Einleiten des Unterrichts (Dm)				
	0:00:29	37-38	OT: Anfangen (Dm)	NRI\U-Organisat. Interaktion\Anfangen			
	0:00:34	38-248	OT: Gottesdienst rekapitulieren (Dm)				
	0:00:34	38-52	Anwesenheit erfragen (Dm)	RBI\Rel Form besprechen RO\Extern\Gottesdienstbesuch			
	0:00:57	54-67	Erinnerungen abfragen (Dm)				
	0:01:16	69-91	Kleidung organisieren (Dm)	NRI\Kompensat. Interaktion\Kleidung			
	0:01:51	91-146	Erinnerungen abfragen (Dm)	RBI\Rel Form besprechen			
	0:03:02	148-166	Das große Buch (Dm)				
0:03:36	166-183	Die Schriftlesung (Dm)	RBI\Rel Form abfragen				
0:04:05	183-199	Die Begrüßung (Dm)					
0:04:26	199-248	Predigt bewerten (Dm)	RBI\Rel Form besprechen NRI\Kompensat. Interaktion\Disziplin				
0:05:22	248-335	OT: Gesangbuchlieder einüben (Dm)		Perf.	K		
0:05:22	248-259	Gesangbuch organisieren (Dm)	RO\Intern\Rel Singen einleiten				
0:05:52	259-277	EG 156 abfragen (Dm)	RBI\Rel Form abfragen				
0:06:15	279-293	EG 156 kinetisch einüben (Dm)	RBI\Rel Form durchführen RBI\Rel Form kommentieren				
0:07:11	293-335	EG 170 singen/einüben (Dm)	RO\Intern\Rel Singen einleiten RBI\Rel Singen durchführen RO\Intern\Rel Singen einleiten RBI\Rel Singen durchführen RBI\Rel Singen kommentieren				
0:09:12	335-1008	GT: Glaubensbekenntnis mit AB rekonstruieren (Dm)		Sprache	R		
0:09:12	335-410	OT: Rekonstruktion Liturgiewissen (Dm)					
0:09:12	335-377	Katechetisches sammeln (Dm)	RO\Intern\Rel AB einleiten	AB	K		
0:10:29	379-401	Vaterunser abfragen (Dm)	RBI\Rel Form abfragen				
0:10:58	401-410	Kenntnis Credo erfragen (Dm)					
0:11:07	410-444	OT: AB & Arbeitsvoraussetzungen (Dm)	RO\Intern\Rel AB einleiten NRI\U-Organisat. Interaktion\Arbeitsvoraussetzungen NRI\Kompensat. Interaktion\Disziplin NRI\U-Organisat. Interaktion\Arbeitsvoraussetzungen				
0:12:04	444-1004	OT: Lückentext bearbeiten (Dm)		Tischkreis (Plenum)	L		
0:12:04	444-478	Lückentext füllen (Dm)	RBI\Rel AB besprechen				
0:12:43	478-524	Arbeitsmodus herstellen (Dm)	NRI\Kompensat. Interaktion\Disziplin NRI\U-Organisat. Interaktion\Arbeitsvoraussetzungen NRI\Beziehungen				
0:13:47	525-571	Lückentext füllen (Dm)	RBI\Rel AB besprechen				
0:14:59	571-698	Exkurs: Der eingeborene Sohn (Dm)	RBI\Rel Idee besprechen				
0:17:36	698-743	Lückentext füllen (Dm)	RBI\Rel AB besprechen				
0:18:37	743-769	Exkurs: Die Geschichte zu Maria (Dm)	RBI\Rel AB bearbeiten				
0:19:19	769-808	Lückentext füllen (Dm)	RBI\Rel Form besprechen				
0:20:16	808-842	Exkurs: Ein Betonungsfehler A (Dm)	RBI\Rel Form besprechen				
0:20:44	812-832	Arbeitsmodus herstellen (Dm)	NRI\Kompensat. Interaktion\Disziplin				
0:21:07	832-842	Ein Betonungsfehler B (Dm)	RBI\Rel Form besprechen				
0:21:52	842-885	Lückentext füllen (Dm)	RBI\Rel AB besprechen				
0:23:51	885-910	Kompetenz loben & ergründen (Dm)	NRI\Kompetenz				
0:24:23	912-917	Lückentext füllen (Dm)	RBI\Rel AB besprechen				
0:24:31	917-924	Die heilige christliche Kirche (Dm)	NRI\Beziehungen				
0:24:54	926-977	Exkurs: Warum christlich? (TNm7)	RBI\Rel Idee besprechen NRI\Kompensat. Interaktion\Disziplin				
0:27:13	977-1004	Lückentext füllen (Dm)	RBI\Rel Idee besprechen RBI\Rel AB besprechen				
0:27:45	1004-1008	OT: Erwartung & Funktion mitteilen (Dm)	NRI\Kompetenz	Bibel (erkunden)	K		
0:28:14	1008-1779	GT: Bibel bearbeiten					
0:28:14	1008-1019	OT: Überleiten & Bibel bereithalten (Dm)	RO\Intern\Rel Form erkunden einleiten				
0:28:54	1019-1032	OT: Die zwei Teile der Bibel (Dm)	RBI\Rel Form abfragen				
0:29:43	1034-1272	OT: Beginn NT erkunden (Dm)					
0:29:43	1043-1039	Beginn NT schätzen (Dm)					
0:29:47	1041-1129	Aufschlagen & einordnen (Dm)	RBI\Rel Form erkunden				
0:32:14	1131-1151	Jesus als Kriterium (TNw9)					
0:32:46	1151-1210	Einordnen					
0:33:41	1210-1214	Merkregel mitteilen (Dm)					
0:34:00	1214-1219	Die schwarzen Seiten? (TNw5)					
0:34:12	1219-1272	Beginn NT aufschlagen (Dm)					
0:35:50	1273-1300	OT: Gestaltungsaufgabe zeigen (Dm)	RO\Intern\Rel Form bearbeiten einleiten	R			

Schluss	0:36:45	1302-1398	OT: NT gestalten (Dm & TNs)		Bibel (gestalten)	EA		
	0:36:45	1302-1330	Gestalten organisieren (Dm & TNs)	RBI\Rel Form bearbeiten durchführen (ROI\Intern\Stoff strukturieren) (NRI\Beziehungen)			K	
	0:37:18	1332-1356	Bezahlung der Bibel (TNw6)				L	
	0:37:58	1358-1374	Gestalten (Dm & TNs)	RBI\Rel Form bearbeiten durchführen			K	
	0:38:47	1375-1381	Ergebnis präsentieren (Dm)				R	
	0:38:59	1383-1400	Arbeitsprozess steuern (Dm)	NRI\Kompensat. Interaktion\Disziplin NRI\U-Organisat. Interaktion\Zeit strukturieren			K	
	0:39:15	1400-1432	OT: Bearbeitung AT einführen (Dm)	ROI\Intern\Stoff strukturieren ROI\Intern\Rel Form bearbeiten einleiten NRI\U-Organisat. Interaktion\Arbeitsvoraussetzungen				PI
	0:39:49	1434-1493	OT: AT bearbeiten (Dm)					
	0:39:49	1434-1436	Gestalten (Dm & TNs)	RBI\Rel Form bearbeiten durchführen			L	EA
	0:40:35	1438-1439	Überleitung versuchen (Dm)				K	
	0:40:51	1441-1466	Gestalten & Mittel sortieren (Dm)	NRI\U-Organisat. Interaktion\Arbeitsvoraussetzungen	L			
	0:41:38	1468-1492	Taschen bemalen? (TNw6)	NRI\Beziehungen	L			
	0:42:03	1492-1493	Kompetenz loben (Dm)	NRI\Kompetenz	K			
	0:42:05	1493-1515	OT: Überleitung versuchen (Dm)	NRI\U-Organisat. Interaktion\Zeit strukturieren ROI\Intern\Rel Form bearbeiten einleiten NRI\Kompetenz NRI\Kompensat. Interaktion\Disziplin	R			
	0:43:06	1515-1536	OT: Psalmen einführen (Dm)	RBI\Rel Form erkunden	K	Plenum		
	0:44:09	1536-1691	OT: Psalmen aufschlagen (Dm)		R			
	0:44:09	1536-1631	Ausprobieren & anleiten (Dm)	RBI\Rel Form erkunden	L			
	0:45:59	1633-1655	Ps 1 aufschlagen (Dm)	NRI\Beziehungen	K			
	0:47:10	1657-1691	Den letzten Psalm finden (Dm)		K			
	0:47:57	1693-1701	OT: Gestaltung Psalmen einführen (Dm)	ROI\Intern\Rel Form bearbeiten einleiten NRI\U-Organisat. Interaktion\Arbeitsvoraussetzungen				
	0:48:03	1693-1779	OT: Psalmen gestalten (Dm & TNs)	RBI\Rel Form bearbeiten durchführen	L	EA		
	0:48:03	1693-1738	Gestalten (Dm & TNs)					
	0:49:24	1740-1748	Beenden & Bibel zumachen (Dm)					
	0:49:27	1744-1777	TNm3 hilft TNw13 (TNm3 & Dm)					
	0:50:30	1779-1900	GT: Beenden des Unterrichts (Dm)			Bibel (Perf.)	Plenum	
	0:50:30	1779-1856	OT: Bibeln zuklappen (Dm & TNs)	RBI\Rel Form erkunden	K			
0:52:04	1856-1865	OT: Ps 23 aufschlagen (Dm)						
0:52:28	1867-1887	OT: Ps 23 lesen (Dm & TNw12)						
0:52:28	1867-1873	Einleiten & Meldung TNm12 (Dm)	ROI\Intern\Rel Text lesen einleiten					
0:52:49	1875-1887	Ps 23 lesen (TNw12)	RBI\Rel Text lesen durchführen					
0:53:43	1889-1890	OT: Segen (Dm)	NRI\U-Organisat. Interaktion\Aufhören					
0:53:53	1890-1902	OT: Verabschiedung (Dm)		sp				

Tabelle 6: Unterrichtsverlauf 1U20060202b

Der Unterrichtsverlauf lässt sich, abgesehen von einer die Konstitution der Sozialität betreffenden präliminaren Interaktion (TR, Z. 16-33), in vier Phasen untergliedern. Definition und unterrichtslogische Funktion ergeben sich dabei primär aufgrund performativer und medialer Rahmenschaltungen; verbal vorgenommene Sequenzierungen und Codierungen der Stundendynamik sind dagegen kaum zu beobachten. Die unterstellte rhythmische Logik, darauf sei noch einmal verwiesen, ist also ein analytisches Modell. Auf den ersten Blick nämlich scheinen sich die Interaktionssequenzen ohne erkennbare temporal-logische Markierungen aneinanderzureihen. Erst die nähere Betrachtung zeigt, dass jeweils bestimmte religiöse Formen in unterschiedlichen Reflexionsmodi als Rahmung fungieren und darüber Zusammenhänge entstehen. Im Stundenmittelpunkt stehen zwei etwa gleich gewichtete Blöcke, die Credo und Bibel behandeln und durch eine liturgische Klammer verbunden sind.

4.3.3.2 Didaktische Rhythmisierungsstrategien

Die makrotaktische Fragestellung nach expliziten temporallogischen Codierungen des Sozialraums führt zunächst zum Befund einer *wenig ausgeprägten kommunizierten Besonderung der katechetischen Zeit* im Stundenverlauf, wobei ein gewisser Bestand an Routinen und Codierungen als *kollektiv präsente Handlungsfolie* vorausgesetzt zu sein scheint. Ihre Qualität ergibt sich performativ – aus dem Prozess der retrospektiven und präskriptiven sozialen Bearbeitung religiöser Formen, die unter Aneignungsaspekten eingespielt und Zeit ordnend bedeutsam werden. Die didaktische Dynamik entsteht insgesamt wesentlich durch indirekte Temporalakte und Rhythmisierungsstrategien auf meso- und mikrotaktischer Ebene: Hier zeigt sich eine primär *aktivierende, Handlung initiierende und kontrollierende Steuerung der Sozialität*, wobei gleichwohl partizipative Muster eröffnet werden. Interne wie externe Taktingsreferenzen werden dabei spezifisch verklammert, dadurch nämlich, dass die *katechetische Zeit der gottesdienstlichen beigeordnet* wird, also der durch religiösen Ritus gestalteten Zeit.

Im Vergleich mit üblichen didaktischen Eröffnungsritualen ist auffällig, dass die Etablierung der sozialen Situation nur wenige explizit kommunizierte temporallogische Gliederungselemente und Rahmenschaltungen aufweist, wie sich den Szenen „*Eröffnung*“ (TR, Z. 16-40) und „*Unterrichtsbeginn*“ (TR, Z. 37-107) entnehmen lässt. Gleichwohl beginnt, wie schon beschrieben, deutlich ein neuer sozialer Handlungs- und damit auch Zeitrahmen. In welcher Qualität wird katechetische Zeit nun anfänglich induziert? Die erste Beobachtung ergibt, dass gleichsam noch „auf der Schwelle“ (Z. 16) zunächst eine *Herstellung von Serialität* durch Dm erfolgt: Die Frage nach einem abwesenden TN (Z. 16-21) dient einerseits der Versicherung über die personale Konstitution der Sozialität, sie reiht die Situation andererseits als regelmäßiges Ereignis in einen wiederkehrenden Handlungskontext ein („*sonst immer*“) und schließt sie als aktuelle Realisation an („*Dann (.) rück doch einen auf*“; Z. 25). Das ist insofern bedeutsam, wie noch näher ersichtlich wird, als dass hier mit der „Schwellenphase“ (GENNEP 2005, 28) ein Zeitraum eröffnet wird, der als durch Routinen konstituiert vorausgesetzt werden kann: *Die Spielmuster des betretenen Raumes mit seiner spezifischen Eingangskonfiguration der Akteure sind durch vorhergehende Erfahrung und Regelungspraxis eingeübt*. Auch das kommuniziert Dm zur kollektiven Vergewisserung und temporalen „Angliederung“ (ebd.) mit diesem Interakt. Die These wird gestützt durch weitere Beobachtungen: Die unterrichtliche Interaktion eröffnet Dm mit einer ausgeprägt inszenierten Zäsur, die durch das Klatschen seine Person fokussiert, die sich allerdings durch eine dazu im Kontrast stehende *kommunikative Unterbestimmtheit* der Situation auszeichnet (Z. 37; s. o.). Dem entspricht eine temporallogische Unbestimmtheit: Weder kommt es zu einem Begrüßungsritual,

das Individualität kommunikativ in Kollektivität überführt und damit einen Wechsel der Handlungsrythmik anvisiert, indem etwa der nun geltende Orientierungsrahmen benannt wird (z.B. ‚Konfirmandenunterricht‘ o. ä.) und damit eine Zeitansage erfolgt. Noch gibt es Handlungsanweisungen, die über Intentionalität und Erwartungen informieren. Stattdessen erfolgt der erste Handlungssteuerungsimpuls direkt über eine aktivierende Frage, in der die TN einerseits bereits als Kollektiv adressiert sind („*euch*“), andererseits Differenzierung abgebildet wird („*Wer*“). Referenzpunkt der Frage ist ein Geschehen im Vorfeld des Unterrichts („*am Sonntag im Gottesdienst*“). Auftakt der katechetischen Inszenierung ist also die Erzeugung eines individuellen Handlungsreflexes zur personalen Markierung des Teilnahmeverhaltens an vorgelagerter ritueller Praxis, der von den TN direkt aufgegriffen wird. Nach Auskunft von Dm beginnt der Unterricht regelmäßig mit der so anhebenden ritualisierten Retrospektion des Gottesdienstes. Die Gruppe wird direkt in media res geführt, ohne präliminare Retardationen. Die dialogische Initiierung und Steuerung erfolgt dann über examinierende Anschlussfragestellungen seitens Dm und entsprechende Auskunft (Z. 50ff.). Er versichert sich über den Gehalt der Meldung von TNm2 und fordert zur Mitteilung von Erinnerungen auf. Die Interaktionsregeln sind offensichtlich bekannt, wer sich meldet, muss mit Dialogeinschaltung rechnen. Die lockere Atmosphäre des Gesprächsauftaktes und die Einschaltungen anderer TN belegen, dass hier routiniertes gemeinsames Handeln vorliegt, das zwar einerseits einer gewissen Mitteilungserwartung unterliegt, die durch Dm eingefordert und durch die TN bedient wird, andererseits aber auch Ausweichmöglichkeiten für die TN und damit Partizipation an der Prozesssteuerung offen lässt. Fallspezifisch interessant ist, dass Dm in diese angelaufene rhythmische Dynamik doch noch eine verzögerte Benennung der Handlungslogik einschaltet, allerdings im Modus disziplinarischer Raumkonfiguration (TR, Z. 69ff.; s. o.). Erst jetzt wird die Situation als „*Konfer*“ benannt und über wiederholte Verbindung von Temporaladverbien („*nächste Mal*“, „*heute*“) ebenfalls Serialität hergestellt. Ähnlich wie im Eingangsinterakt lässt sich hier noch einmal ablesen, dass die Handlungslogik als eigentlich mit dem Sozialraum gegeben vorausgesetzt und lediglich zur Erinnerung noch einmal präsent gehalten wird – parallel lässt sich diese Verknüpfung von explizitem Situationshinweis und Regelerinnerung in weiteren Disziplinarakten beobachten (vgl. TR, Z. 812f.). Die Eröffnungsklammer ist also mit dem Eintritt in den Raum gesetzt, ohne dass sie initiierend verbal besonders werden müsste. Erst nachgelagert scheint eine orientierende Referenz nötig. Im Anschluss dieser Klärung greift Dm das begonnene Gesprächsmuster auf und es entspinnt sich ein examinierender Dialog, dessen Verlauf den Eindruck ritualisierter Kommunikation festigt.

Ähnlich weist die *Auflösung des Sozialraums* (TR, Z. 1775ff.) keine expliziten temporalen Markierungen in makrotaktischer Perspektive auf: Das Beenden der Stunde wird durch

einen kollektivierenden Handlungsimpuls eingeleitet, dem sich die bereits benannte synchronisierende ludische Übung anschließt (Z. 1779ff.). Es erfolgt also durchaus eine inszenierte Rhythmisierung der Akteure, ohne dass jedoch die Phasenlogik benannt würde, diese erschließt sich als Beendung erst aus der Performanz. Sie funktioniert zum einen als Sicherung des erarbeiteten Unterrichtsergebnisses („*Ja, hab ich mir gedacht, ist ja jetzt ganz leicht*“). Zum anderen schafft Dm damit einen liturgischen, religiöse Rituale referenzierenden Abschluss: Die Psalmlesung begegnet sowohl im gottesdienstlichen Ritual als auch im katechetischen Verabschiedungsritual. Spätestens mit dem „*Amen*“ durch Dm wird aus der Lesung ein Gebet, das die Sozialität in einen spirituellen Rahmen einordnet, wie es die abschließende Segensformel unterstreicht. Die liturgische Klammer, die mit der anfänglichen Retrospektion gottesdienstlicher Praxis eröffnet wurde, schließt sich nun mit liturgischem Vollzug. Die Beendung erfolgt dann, darin der Eröffnung ähnlich, mit einem akustischen Signal (Klatschen) und der Kurzform einer Verabschiedung. Temporale Logik geschieht hier im Vollzug und wird nicht durch verbale Nennung kommuniziert. So transportiert diese Beendung eine Zweipoligkeit zwischen sozialem didaktischem und spirituellem Abschluss. Zwischen Anfangs- und Endklammer zeigt sich die Sozialität einer *liturgiebezogenen Dynamik* unterstellt, für deren Regelung Routinen sorgen, die nicht eigens Benennung finden müssen. Maßgebliche Steuerungsinstanz ist das Handeln von Dm selbst, wie etwa die akustische Justierung auf seine Person durch das Klatschen und die durch ihn eingetragenen Handlungsimpulse zeigen. *Auf der Aktivierung zur sozialen katechetischen Bearbeitung religiöser Formen liegt das rhythmische Hauptinteresse.*

Diesbezügliche (Mikro-)Strategien sollen nun ausgehend vom taktungslogischen Fokussierungsakt erläutert werden:

Überleitung (VD1U20060202KI02b, 0:27:03-0:30:25, TR1U20060202b, Z. 975-1050)

Dm steht linksseitig, die Hände in den Hosentaschen, zwischen TNw4 und TNw5. Die Gruppe füllt im Rahmen eines gelenkten Unterrichtsgesprächs ein Arbeitsblatt zum Glaubensbekenntnis aus, das direkt auf dem Tisch oder der Arbeitsmappe platziert ist; die übrigen Utensilien sind zumeist gestapelt am Kopfende oder seitwärts der Tischplätze gelagert. Die TN halten zumeist einen Bleistift in der Hand. Reihum werden sie von Dm drangenommen, melden und bringen sich jedoch auch außerhalb der Kommunikationsreihe ein, dabei allerdings stets durch Dm gelenkt. Zu Szenenbeginn blicken oder kritzeln die TN auf ihre Arbeitsblätter, im Raum steht eine offene Frage von Dm, zu der sich offensichtlich niemand aktiv verhalten möchte.

Nachdem Dm einen Moment mit schweifendem Blick in die Runde abgewartet hat, geht er bis hinter TNw6 und wieder zurück, wobei er die Antwort selbst gibt: „Weil in der ganzen Welt an Jesus geglaubt (.) wird. Überall, wo an Jesus geglaubt wird, ist Kirche.“ Wieder hinter TNw4 beugt er sich über ihr Arbeitsblatt, blickt hinein und fährt fort: „(2) So, Ich glaube an die (.) heilige christliche Kirche, die?“ Dabei tritt er zurück, blickt auf und zu TNm2, der sich gemeldet hat: „Sebastian!“ Dieser antwortet: „Gemeinschaft der Heiligen.“ Dm schaut unterdessen Richtung TNw13, die auf sich aufmerksam macht, und bemerkt: „Oh, dann ist ja Birthe dran.“ Er blickt wieder auf das Arbeitsblatt von TNw4, dann zu TNw13: „Die Gemeinschaft der Heiligen ...“. TNw13 fährt fort: „Vergebung der Sünden.“ Es entwickelt sich ein Dialog, bei dem Dm in der Position hinter TNw4 verharrt und TNw13 adressiert: Dm: „Schön, Vergebung der Sünden. Birthe?“ TNw13: „°Auferstehung.°“ Dm: „Ja! Und danach?“

TNw13: „Auferstehung der Toten.“ TNm2, TNm3 u. TNw6 melden sich kurz, doch Dm fordert sie auf: „Mach Schluss.“ Worauf TNw13 mit: „Und das ewige Leben“ antwortet. Dm wiederholt, indem er sich Richtung Kopfende in Bewegung setzt: „Und das ewige Leben.“ Hinter TNw5, die TNw4 an den Arm geklopft hat, um sich nach einer Antwort zu erkundigen, hält er inne, beugt sich, Arm an die Stuhllehne, zu ihr und fragt: „Ehm, kann ich dir hier helfen?“ TNw5 verweist auf das Papier: „Was war noch mal hier?“ Dm antwortet: „Vergebung der Sünden.“

Er richtet sich auf, es entsteht eine kurze Pause, dann spricht er zur Gruppe, wobei er den Blick immer kurz verweilend umherschweifen lässt und seine Worte mit der linken Hand gestisch unterstreicht: „So Leute, jetzt gehe ich davon wirklich aus-, eh, die, eh, Julia war letztes Mal auch nicht da, ne? (2) Ehm, jetzt gehe ich davon wirklich aus, dass sozusagen, ehm, (.) ihr das Glaubensbekenntnis könnt. (2) Auch in Zukunft, wenn wir es miteinander sprechen, habt ihr es drauf, auch in der Kirche, ja?“

Während die TN das Arbeitsblatt in die Mappen einsortieren, begibt er sich, eine Hand in der Tasche, die andere das Gesicht massierend, zu seinem Platz. Noch Richtung Glastür, während des Bogens zum Stuhl und nun beide Hände knetend, hebt er an: „Ehm, ich hab eben gesagt, es verbergen sich im Glaubensbekenntnis (2) so Geschichten aus der Bibel.“ Er hat den Stuhl beiseite gezogen, steht nun mittig am Kopfende und setzt seine Brille auf. Er beobachtet die TN beim Sortieren ihrer Unterlagen und steckt die Hände in die Hosentaschen.“ Nach einer kurzen Pause fordert er auf: „Kriegt doch mal eure Bibel raus.“ Die TN deponieren unterdessen ihre Mappen auf dem Tisch oder in den Taschen und holen ihre Bibeln hervor. Gesondert adressiert Dm TNm7, da dieser keine Reaktion auf die Aufforderung zeigt: „Marc-Man.“ Als dessen Aufmerksamkeit so offensichtlich hergestellt ist, antwortet er mit „Ja.“ und holt ebenfalls seine Bibel hervor. Dm beobachtet das Organisieren eine Weile, wendet sich dann, nach links zu gehen und wiederholt: „Kriegt mal eure Bibel raus“.

Er geht zunächst zur Fensterfront, wendet sich dann mit dem Ausruf: „Ehm!“ und geht bis hinter TNw5. Dabei ruft er TNw11 auf: „Regina Schnitzler!“ Es entsteht eine Pause, in der er sich ihr gegenüber positioniert, Hände an Nase und Mund führt und fortfährt: „Die Bibel besteht (2) im Wesentlichen aus ((Kopf auf Hände gestützt)) (3) wie viel Teilen? (2) Hast'ne Idee?“ Es meldet sich TNw12, die TN justieren abwechselnd Dm und TNw11. Doch diese antwortet: „Zwei.“ Dm nimmt die Antwort gestisch positiv durch Hochhalten des Daumens auf und führt das Gespräch fort: „Super, aus zwei Teilen. Aus Buchdeckel und aus Seiten ((zählt mit den Fingern)). Oder? Hattest du was anderes gemeint? ((2) TNw11 scheint irritiert)) Zwei, aus zwei Teilen besteht sie im Wesentlichen, ist gut. Weißt du, aus welchen beiden (.) Teilen? TNw11 antwortet souverän: „Aus dem neuen Testament und dem alten.“ Dm wiederholt: „Altes und Neues Testament.“ Dabei führt er je die linke Hand kurz nach unten, steckt die rechte in die Hosentasche und begibt sich einen Schritt nach links, gegenüber von TNw12 nimmt er neu Aufstellung und führt auch die linke Hand in die Hosentasche: „Jannika Petermann, mach mir mal ein Vorschlag in deiner Bibel, ohne sie aufzu-, ohne sie aufzuschlagen, wo ((kurze öffnende Geste mit der linken Hand)) du sagen würdest, hier fängt das Neue Testament an? (3) So von außen.“ TNw12 nimmt daraufhin ihre Bibel, stellt sie auf, wägt ab und zeigt ihre Schätzung: „Hier“, worauf Dm sie auffordert: „Mach mal auf, schlag auf die Bibel.“ Das kommentiert er: „So! Gut!“

Einige TNs probieren sich bereits ebenfalls und Dm fordert nun die ganze Gruppe zur Handlung auf: „Jetzt schlagen mal alle auf die Bibel, irgendwo! Wo ihr vermutet, wo das Neue Testament anfängt. (3)“ Er geht dabei bis TNw1, dann wieder Richtung TNm7 und spricht ihn an: „Marc, ein Aufschlag reicht.“ TNm7 und andere TN haben inzwischen eine Einlegekarte gefunden, so dass er fortfährt: „Gut, diese schönen Karten ((nimmt Karte aus der Bibel von TNm7 und platziert sie auf den Tisch)), die müssen wir auch mal rausnehmen.“ Er geht wieder links bis hinter TNm2, beobachtet Ergebnisse und kommentiert: „Reicht, reicht, reicht.“ Dabei bedeutet er TNw6 und TNw5 mit der linken Hand kurz Genügen. Schließlich leitet er über: „So. (2) Ehm, so und jetzt wollen wir mal schauen.“ Dm positioniert sich, Hände in den Hosentaschen, zwischen TNm3 und TNw4 und eröffnet die Präsentation der Ergebnisse: „(.) Birthe, was steht denn bei dir obendrüber?“

In dieser Sequenz geschieht die Rahmenschaltung zwischen den beiden thematischen Hauptblöcken und lässt sich der Kulminationspunkt des temporallogischen Konzepts identifizieren, das die katechetische Inszenierung strukturiert. Für den Unterrichtsverlauf und seine Phasen werden funktionale Zuschreibungen kenntlich, die für den diskursiven Sinnhorizont der Sozialität insgesamt handlungsorientierend wirksam sind und dem Beobachter als Ausgangspunkt für das Verstehen der Gesamtdynamik ex post dienen. Die metrische Feinmechanik

kann davon ausgehend als *Konzept der operationalen Rhythmisierung* begrifflich zusammengefasst werden.

Die Gruppe ist zu diesem Zeitpunkt seit längerem mit der Rekonstruktion des Glaubensbekenntnisses beschäftigt. Die Gesprächstaktung geschieht dabei v. a. durch *formbasierte Handlungszuweisungen* seitens Dm: D.h. rhythmische Impulse und Gliederungsmarkierungen ergeben sich so gut wie kaum durch explizite verbale Benennungen, sondern basieren primär auf mikrotaktischen Handlungsimpulsen, die über die Form des Arbeitsblattes und seines Bearbeitungsmodus eingebracht und durch Dm personal zugewiesen werden. Dieses Muster lässt sich durchgängig in der vorliegenden Sequenz beobachten: Die Umschaltung auf die Gesprächsfortsetzung nach der selbstbeantworteten Frage etwa geschieht durch Orientierung der Sozialität auf das Arbeitsblatt, indem Dm den zuletzt bearbeiteten Abschnitt mit der gefundenen Lösung vorliest und das Relativpronomen, nach dem erneut eine Lücke ausgewiesen ist, interrogativ betont. Mit der Namensnennung ist die Initiierung abgeschlossen und der nächste Handlungsschritt arrangiert, wie ihn TNm2 schließlich ausführt. Der sprachlich knappe Verweis auf die Form mit einer personalen Verknüpfung wird also als ausreichende Interaktions-Aufforderung eingespielt und auch verstanden. *Duktus und Intention des Arbeitsblattes* selbst bestimmen die rhythmische Logik und takten mit der *Steuerung durch Dm* den Diskurs. Gerade an dieser Stelle wird die zweite formale Basis relevant: die *Antwortkette*. TNw13 hat auf sich aufmerksam gemacht und orientiert damit wiederum Dm auf Fortsetzung des bisherigen Gesprächsmusters, nach dem die TN reihum die Lösungen benennen. Die Antwort von Dm beinhaltet ein Temporaladverb („dann“) und zeigt, dass auf mikrotaktischer Ebene Redezeitabschnitte eigentlich durch die Form geregelt sind, von der er abgewichen ist. Diese Form der expliziten Zeitbenennung ist falltypisch, denn in den allermeisten Fällen ist sie eben auf die Mikrotaktung bezogen, worin sich das Schwerpunktinteresse an Rhythmisierung und Durchführung der konkreten Arbeitsprozesse zeigt. Deutlich wird, dass beide Formen der Lenkungsautorität durch Dm unterstehen: die Bearbeitung des Arbeitsblattes in Form der Antwortkette wird durch seine personalen Zuweisungen sowohl vorangetrieben, kann dadurch aber auch Abweichung und Unterbrechung erfahren; dem nächsten Schritt haftet insofern immer eine gewisse Kontingenz an. Vermutlich deshalb fühlen sich TN daher einerseits ermutigt, durch Meldung Redebereitschaft zu signalisieren, wie sie andererseits der Aufforderung zu bedürfen scheinen, um sich einzuschalten. Es dominiert ein imperativischer Lenkungsstil, der verschiedene Spielarten der Handlungszuweisung ausagiert (z.B.: performativ: TR, Z. 677; imperativisch: Z. 25; deontisch: Z. 438; Präferenzhinweis: Z. 1821f., Kompetenzhinweis: Z. 1795; Befolgungsfestlegung: Z. 293; Befolgungsfrage: Z. 29; auffordernde Fragestellungen: Z. 38 etc.; zur Klassifikation s.: Hindelang 2004, 74ff.). Emergent wird dabei ein

Grundkonflikt, der die rhythmische Mechanik durchzieht und sich als *imperative vs. partizipative Taktung* beschreiben lässt. Denn andererseits nimmt Dm etwa den Impuls der Meldung von TNm2 auf und wiederum die Meldung von TNw13, die er sogar als Regelungshinweis goutiert. Außerdem kann es zu Handlungsverzögerungen kommen, wenn Dm wahrnimmt, dass TN Hilfe brauchen (Z. 1000). Diese Momente auxiliärer Retardation oder Ermöglichung von Partizipation im Handlungsfluss begegnen wiederum in unterschiedlichen Spielarten (z.B.: als Frageimpuls: Z. 177; Präferenzfrage: Z. 314; Kompetenzfrage: Z. 179; Konditional-konstruktionen: Z. 1252; Befolungsfrage: Z. 303 etc.) und bilden den Komplementärkontrast zur vorherrschenden imperativischen Steuerung. Es zeigt sich also einerseits ein Interesse an der aktivierenden Prozesssteuerung durch Anweisungen, andererseits gibt es eine Ebene der Rückversicherung, die den Arbeitsstand und die Leistungsmöglichkeiten der TN berücksichtigt und damit ein partizipatives Element einschaltet. Insgesamt aber, soviel wird deutlich, dominiert eine *operationale Logik*: Dm steuert die Sozialität im Hinblick auf eine Bearbeitungsaufgabe.

Erst als diese abgeschlossen ist, kommt es zu einer *ersten qualifizierten zeitlogischen Strukturierung* des katechetischen Unternehmens. Das Beenden der Phase moderiert Dm noch imperativisch knapp und relativ zur Form: „*Mach Schluss*“ (Z. 995). Nach dem Hilfsakt dann kommuniziert er einen intentionalen Gehalt für das soziale Handeln: Die unterrichtliche Zeit erfährt eine deutlichere Strukturierung als zuvor. Linksseitig steht er nah und doch auch übergeordnet zur Sozialität; mit einem deutlich inszenierten Absatz (Pause + Rahmenschaltelement „*so*“ + kollektivierende wie distanzierende Anrede „*Leute*“) schaltet er einen anderen Handlungsmodus: Jetzt tritt Dm der Sozialität auch kommunikativ gegenüber und leitet eine Ansprache ein, die sich als bilanzierend, funktionsorientierend und prospektiv erweisen wird. Das zweimalige „*jetzt*“ hat eine andere Funktion als im sonstigen Ereignisfluss, wo es gelegentlich einen nächsten Handlungsschritt einleitet. Es qualifiziert den Moment der Rede als herausgehoben: „*jetzt*“ ist ein besonderer Zeitabschnitt erreicht. *Makrotaktisch wird die Gruppe in einen anderen Status überführt*, indem Dm eine Erwartung mitteilt, die zukünftig gelten soll: Das Glaubensbekenntnis ist als mnestischer Wissensbestand in Anwendungssituationen präsent. Darin drückt sich eine normative Bilanzierung vorgehenden Gruppenhandelns aus, die sich gleichsam als *Akt performativer Attribution* vollzieht – ohne den realen Leistungsbestand zu thematisieren. Es schwingt ein Aufforderungsimpuls in der Erwartungsmittlung mit. Gleichzeitig wird eine funktionale Absicht benannt und die Bearbeitung des Arbeitsblattes rückwirkend als intentionale Unterrichtsphase öffentlich erkennbar. Die Intention wiederum wird durch prospektiven Verweis eingespielt: zukünftig soll die sprachliche Traditionsform „Glaubensbekenntnis“ in katechetischen und liturgischen Aufführungen präsent

sein. Die katechetische Zeit erfährt an dieser Stelle eine Verschränkung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und erhält ihre bestimmende Logik aufgrund zukünftiger Praxis. Diese Zuschreibung erschließt rückblickend die bisherige Phasentaktung. In der Ableitung gegenwärtigen Handelns aus zukünftigem unter dem Aspekt des Könnens, der praktischen Teilhabekompetenz an religiösen Spielformen zeigt sich eine *Trainingslogik*, die den Takt der katechetischen Inszenierung bestimmt. So gesehen lassen sich die bisherigen Phasen funktional interpretieren:

Festgestellt wurde die Eingangsdifferenz zwischen deutlicher Rahmeneröffnung und Unterbestimmtheit der Situation im Sinne handlungslogischer und Zeit ordnender verbaler Prädikationen. Rhythmisiert wird stattdessen von Anfang an durch die beschriebenen Spielarten von formbasierten Handlungszuweisungen, die trotz partizipativer Öffnungen das Handeln der TN doch relativ zwingend steuern. Makrotaktische Orientierung über das soziale Handeln fehlt weitgehend, dennoch bleibt formal-thematisch der eingangs geschaltete liturgische Bezug bis zur „Überleitung“ bestimmend – allerdings in je unterschiedlicher Funktion, so dass Phasen erkennbar werden: Die Rekapitulation des Gottesdienstes, das Einüben der Gesangsbuchlieder sind einleitende „Aufwärm- und Lockerungsübungen“. Die Einspielung der Inhalte erfolgt dabei weniger unter reflexiven Gesichtspunkten, sondern zielt auf den katechetisierenden Effekt der kognitiven (mnestischen) sozialen Rekonstruktion von Traditionsformen. Die Rhythmisierung erfolgt lediglich über Aufforderungen zum Handeln in Orientierung an der Form (sagt mal, legt mal, macht mal, tut mal ...). So zeigt sich die operationale Logik der Rhythmisierung von Anfang an bestimmend, dennoch sind die Phasen nicht verbindungslos nacheinander geschaltet, sondern es bildet sich über die Zielperspektive ‚*Kenntnis und Können im Gottesdienst*‘ der rote Faden heraus, der mit der Rekonstruktion des Arbeitsblattes in eine Hauptphase tritt und mit dem inszenierten Statuswechsel der Sozialität an deren Ende einen Höhepunkt erreicht. Insofern ist der Inszenierung eine innere taktungslogische Dynamik abzulesen. Die Grundspannung von *imperativischer vs. partizipativer Lenkung* bestimmt die rhythmischen Akte dabei durchgängig, wie sich an Rückversicherung gewährleistenden Akten durch Dm und am Melde- und Einschaltungsverhalten sowie an disziplinarisch relevanten Akten der Akteure ablesen lässt. Die Pole, die sich in raumstrukturierender Hinsicht zwischen der Dominanz von Dm und den als Ko-Konstrukteuren sich präsentierenden TN auftraten, begegnen auch in temporaler Hinsicht. Das Muster setzt sich nachfolgend fort und braucht nicht weiter exemplifiziert zu werden. Daher soll die Analyse um einen Schritt weitergeführt werden, indem übergreifend nach den internen Taktungsreferenzen gefragt wird.

4.3.3.3 Interne Taktungsreferenz

Die zuletzt erörterte Frage nach der rhythmischen Dynamik verweist bereits auf das grundlegende Medium zur temporalen Steuerung der Sozialität: Es ist die *tradierte religiöse Form in ihrem pragmatischen Gebrauch* bzw. *im Modus experimenteller Erkundung*. Die Serie der – unterschiedlich repräsentierten – eingespeisten Formen bildet die materiale Grundlage und jeweilige Zielperspektive der operationalen Logik. Der taktungslogische Stellenwert der Form lässt sich exemplarisch an der Szene „Überleitung“ (TR, Z. 975-1050, s. o.) ablesen.

Die Rahmenschaltung geht zunächst wieder mit einem Ortswechsel einher. Nachdem Dm die Bearbeitung des Credo durch den funktionalen Kommentar beendet hat, begibt er sich zurück an seinen Platz, der ja als Kommunikationsort zur Eröffnung neuer Phasen dient, und sorgt so bereits kinetisch-optisch für eine Neuorientierung der Sozialität. Die *verbale Initiierung* eines neuen Handlungsrahmens hebt dann mit einer *groben Verkettung* der beiden „Traditionscontainer“ an, die den Hauptgegenstand der Stunde bilden, indem Dm auf eine zuvor gegebene Information verweist, wonach sich „*im Glaubensbekenntnis (2) so Geschichten aus der Bibel [verbergen]*“ (Z. 1008f., vgl. Z. 745f.). Mit diesem unterrichtsinternen Rückgriff wird eine assoziativ anmutende Stichwortverknüpfung hergestellt, der innere Zusammenhang beider Formen jedoch nicht weiter reflektiert. Immerhin aber können die TN eine Verwiesenheit beider Formen aufeinander wahrnehmen, und in dieser Verwiesenheit werden sie für die Zeiteinteilung der aktuellen Stunde bedeutsam, denn die nächste Phase lässt sich als Konsequenz der Beschäftigung mit dem Credo und die Reihung als intentional und nicht rein akzidentiell verstehen: Die Systematik der Formen gibt die Stundentaktung vor. Der entscheidende Initialimpuls aber ergibt sich nicht über kognitiv fassbare Verknüpfungen, sondern folgt wiederum dem Muster der operationalen Logik. Das Medium *Arbeitsblatt mit Glaubensbekenntnis* (Anhang, 118) wird abgelöst durch das Medium *Bibel*, dessen Einspielung mit einem wiederholten Imperativ zur Bereithaltung beginnt. Die – in diesem Falle: haptische – Erfahrung mit der Form vor aller didaktischen Rede strukturiert den neuen Rahmen. Konturierte intentionale Erwartungen müssen den TN noch verborgen bleiben. Feststeht lediglich, dass an und mit dem neuen Medium zu handeln und das vorhergehende abzulegen ist. Mit der nachfolgenden katechetischen Interaktion führt Dm die Sozialität dann direkt in die mentale und haptische Begegnung mit einer Strukturierungsmöglichkeit der bereitgehaltenen Bibeln. Er initiiert die soziale Erkundung der Form und involviert die TN in ein gemeinsam entdeckendes, experimentierendes Handeln am Gegenstand. Ein Dreischritt ist dabei beobachtbar, der einerseits von außen nach innen eine Strukturierung rekonstruieren lässt und die Begegnung der Sozialität mit dem Gegenstand von mentalem zu haptischem Begreifen intensiviert: In einem Akt personaler Pointierung besonders er zunächst TNw11, stellt damit

einerseits allgemeine Aufmerksamkeit her und verbindet andererseits den neuen Gegenstand mit kognitivem Wissensbestand. Das Gespräch hat zunächst einen katechetisierenden Charakter, durch die Frage „*Hast'ne Idee*“ erfährt es jedoch eine Öffnung ins Kreative. Die ironisierend, rein gegenständliche Aufnahme ihrer knappen Antwort nimmt den examinierenden Ton weiterhin raus, provoziert aber begrifflich korrekte Benennung. In einem zweiten Schritt wird TNw12 eingeschaltet, deren vorhergehende Meldung damit aufgenommen ist. Sie wird nun zu einer experimentellen Markierung der zuvor rekonstruierten Zweiteilung der Bibel aufgefordert sowie zur anschließenden Überprüfung. Im dritten Schritt schließlich nimmt Dm den Handlungsimpuls einiger Akteure auf und involviert die gesamte Sozialität in den experimentierenden Nachvollzug an der Form. Er eröffnet daraufhin eine Kommunikationsphase, die die Ergebnisse mitteilt und zu evaluieren versucht. Deutlich wird also eine Dynamik, die sich aus dem pragmatischen und experimentellem Umgang sowie der involvierenden Beziehungssetzung zwischen Form und Akteuren ergibt. Dm initiiert haptische Relation zwischen Subjekt und Objekt durch Aufforderung zur Handhabung und Erprobung seiner Struktur. Die reflexive Rede scheint dabei nicht an Deutungsarbeit interessiert, sondern an sprachlicher Erfassung der Objektstruktur.

Überblickt man von dieser katechetischen Scharnierstelle den Stundenverlauf, so zeigt sich als durchgängiges Muster diese *auf Pragmatik fokussierte Einspielung einer neuen Traditionsform am Kopfende des Tisches als das maßgebliche Instrument* der temporalen Rhythmisierung und Gliederung der Stunde. Der Repräsentationsmodus, der referenzierte Praxiskontext und die katechetische Interaktionsform sind dabei zwar durchaus unterschiedlich, immer aber erfolgt der Zugang und der Übergang in eine neue Phase durch den unverzüglich und direktiv von Dm hergestellten Einstieg der Sozialität in Praxiskontexte der Form oder die auf Gebrauchspraxis zielende Arbeit an der Form. Die kognitive, performative oder haptisch-pragmatische (Re-)Konstruktion entsprechender Strukturen bestimmt die katechetische Dynamik. So funktionieren als Taktungsreferenz: a) die retrospektive, verbale Rekonstruktion des letzten Gottesdienstes, b) die Aufführung zweier Lieder aus dem Gesangbuch, c) die prospektive Zusammenstellung liturgischer Memorierstücke, d) das Glaubensbekenntnis in Form eines Arbeitsblattes, e) die Bibel, f) ein Psalm, g) ein Segen (s. Tab. 6). Eine intentionale Orientierung der Sozialität unterbleibt dabei jeweils, ebenso die soziale Arbeit an Deutungsperspektiven oder subjektiv bedeutsamen Relevanzhorizonten in Bezug auf die eingebrachten Formen. Der Schwerpunkt liegt auf der Erarbeitung von Handhabungs- und Teilhabekompetenz – mit Priorität auf der korrekten Erfassung des Objekts im Unterschied etwa zu konstruktivistischen Aneignungsszenarien. So orientiert sich die Dynamik jeweils an der

kompetenzorientierten Erschließung der Form. Folgende Beobachtungen erhärten und differenzieren den Befund:

Im pragmatischen Umgang mit der Form lassen sich im Stundenverlauf zwei Stoßrichtungen beobachten, die als Grundkonflikt die didaktische Dynamik prägen: Es war festzustellen, dass in makrotaktischer Perspektive keine expliziten temporalen Markierungen auszumachen sind, die der katechetischen Zeit Qualität und Untergliederung beilegen. Die operationale Rhythmisierung induziert ein Zeitkonzept, das nicht die Unterrichtsgegenstände in eine taxonomische Ordnung einzugliedern scheint, sondern vielmehr umgekehrt seine Taktung aus der Bearbeitung derselben erhält. Es ist ganz allgemein eine operative Taktung wirksam, deren Einschnitte sich aus Arbeitsstand und -rhythmik ergeben, nicht über intentional-didaktische Rede: Katechese ist demnach nicht näher sanktionierte Zeit zur Arbeit an der Form. Interessant ist nun vor diesem Hintergrund, dass es auf mikrotaktischer Ebene, also innerhalb der Steuerungsmechanismen von Interakten, im durch die Einspielung des jeweiligen Gegenstands gegebenen Rahmen (Unterrichtsphasen) sehr wohl zu temporal relevanten Markierungen kommt, die in der Zusammenschau eine gewisse Qualifizierung der didaktischen Zeiträume etablieren: Zwei Formen mikrotaktischer Zeitgestaltung begegnen in der Überleitungsszene: Dort ist einmal zu beobachten, dass die rahmenschaltenden Handlungszuweisungen an die Akteure, also seine imperativischen Äußerungsformen, durchgängig mit der Modalpartikel „*mal*“ verbindet. Natürlich mag dieses Sprachmuster ein unbewusst eingeschliffener Stil bzw. Jargon sein, doch in der Häufigkeit und Beständigkeit der Verbindung von Weisung und Modalpartikel erfährt die aus diesem Stil ableitbare Erwartung an die Handlungsdynamik der Sozialität eine gewisse Konfiguration – zumal sich das Muster prägnant durch die gesamte Inszenierung zieht. Es erzeugt einerseits eine gewisse Rücknahme des autoritativen und deontischen Impetus, der in der imperativischen Steuerung der Sozialität liegt. Die Handlungen bekommen dadurch einen kasuellen Charakter, nicht auf den Gehorsam wird abgehoben, sondern auf den Handlungsvollzug als Grundlage eines neuen symbolischen Orientierungsrahmens der didaktischen Kommunikation. In den Zeitfluss schaltet sich damit so etwas wie eine „*durée*“ (Strauss, zit. n. Giddens 1988, 256ff.), eine qualifizierte Dauer: die zu vollziehende Handlung wird nicht verzweckt oder temporal limitiert kommuniziert, sondern als Handlungsanlass eignet ihr „*Eigenzeit*“. Die Performanz signalisiert: Zu dieser Handlung ist jetzt Zeit. Der Eindruck wird, das ist die zweite hier zu beobachtende Form, durch den wiederholten Einsatz der deiktischen Interjektion „*jetzt*“ verstärkt. Im Kontext von Handlungsinitiierung begegnet sie ebenfalls häufig und ist zunächst einfaches Gliederungselement bei der Moderation von Handlungsschritten. In ihrem seriellen Einsatz aber unterstützt sie die Qualifikation von Jetzt-Zeit als abgeleiteten Rahmen aus dem Handeln selbst, dessen Erstre-

ckung sich allein aus der Dauer der Operation ergibt und signalisiert somit Ruhe. Weitere Formen mikrotaktischer Zeitmarkierung sind: explizite Zeitansagen („*Konfirmandenstunde ist nicht der Ort*“, TR, Z. 813), Rückblenden („*ich hab eben gesagt*“, Z. 1008), Retardationen („*kommt gleich*“, Z. 1313), Faziteinleitungen („*also*“, Z. 967), konzessive Handlungszuweisungen („*du darfst jetzt mal*“, TR, Z. 613). All diese Formen dienen der Retardation im Progress und fokussieren die Sozialität immer wieder auf das momentane Tun und räumen so der Orientierung am Objekt taktungslogisch ausschlaggebenden Stellenwert ein. Dessen Intropektion wird damit eröffnet und begünstigt. Es werden Zeiträume geschaffen, die den Einstieg in die Form und deren Erkundung erlauben. Immer wieder kommt es dabei in kurzen Bemerkungen oder Interjektionen zu Leistungsattributionen durch Dm, die die Orientierung auf das Gelingen der korrekten Aneignung der Form signalisieren und damit auch eine Funktion der retardierenden Momente ausweisen („*Ja, genau*“, TR, Z. 199; „*ausgezeichnet*“, Z. 401; „*Ja! Natürlich!*“, Z. 692; „*ganz toll*“, Z. 885; „*richtig*“, Z. 917; „*gut*“, Z. 571 usw.).

Dem scheinbar entgegengesetzt, ist zu beobachten, dass Dm im letzten Drittel der Stunde (TR ab Z. 1385) zunehmend beschleunigende Elemente in die temporale Steuerung des sozialen Handelns einschaltet. Das geschieht zum einen durch ein akustisch-optisches Signal: Mit seiner Bibel klopft er am Kopfende stehend wiederholt rhythmisch auf den Tisch. Die erste Einschaltung (Z. 1385-1432) weist dieses Signal als Impulsgeber für einen gewünschten Handlungsfortschritt aus: Es orientiert die Sozialität zunächst auf Dm als Steuerungsinstanz, sodann aber auf den Gegenstand selber, der in der Hand von Dm als exemplarischer präsentiert wird, dessen Bearbeitung einen Schritt weitergeführt wird. Verbal wird dabei ein gewisser Beschleunigungsdruck aufgebaut: rein ästhetische Verzierungen werden zurückgewiesen (Z. 1386ff.), das Handeln wird erstmals einer nicht durch die kasuelle soziale Bearbeitung des Gegenstandes normierten Logik unterworfen; Dm proklamiert vielmehr: „*Wir müssen ja jetzt vorankommen*“ (Z. 1400). Mit dem vorhergehenden erstmaligen Blick auf die Uhr (Z. 1396) und den Wiederholungen (Z. 1496, 1639) wird ersichtlich, dass der Handlungsfortschritt doch einer zeitlichen Vorgabe unterliegt: bis zur zeitlichen Grenze des sozialen Handelns ist an der Form noch ein vorgegebenes Pensum abzuarbeiten. Die sprachliche Steuerung durch Dm wird im weiteren Stundenlauf deutlich direkter, es häufen sich reine Imperativkonstruktionen, die Verwendung der abschwächenden Modalpartikel „*mal*“ geht zurück, die deiktische Zeitpartikel „*jetzt*“ zeigt häufiger auszuführende Handlungsabfolgen an, als dass sie offene Zeitabschnitte öffnete. Das akustisch-optische Klopfsignal mit der Bibel rhythmisiert den Sozialraum dabei durch wiederholten Einsatz, indem es die Orientierung auf Progression im Bearbeitungsstand symbolisiert. Eine beschleunigende Kodifizierung der Zeit zeigt sich also zum Stundenende hin, so dass sich von einem *Grundkonflikt Retardation vs.*

Akzeleration sprechen lässt. Wobei sich dieser Konflikt nur in einer Verschiebung der mikro-taktischen Emphase von Handlungszuweisungen an die Sozialität ab dem Zeitpunkt zeigt, an dem ersichtlich wird, dass dem Arbeitsrhythmus zeitliche Vorgaben beigelegt werden, um zum Ende einen intendierten gemeinsamen Status zu erreichen. Vor dem Hintergrund der primordialen Orientierung am Objekt löst er sich jedoch insofern auf, als die akzelerative Dynamik gegen Ende dieses Prä der normativen Form vor der subjektiven Aneignung noch einmal unterstreicht.

In der rhythmischen Struktur, wie sie durch Gebrauch und temporallogische Codierung der internen Taktungsreferenzen etabliert wird, zeigt sich also eine ambivalente Logik: Es werden Zeiträume eröffnet, deren Takt die Intention subjektiven Nachvollzugs vorzugeben scheint. Die retardierenden Elemente schaffen Gelegenheit zur Erkundung und reflexiven Bearbeitung der Gegenstände. Inwiefern es dabei aber zu einer zwischen Subjekt und Objekt vermittelnden „Begehung“ (BIZER 1993) kommen kann, soll als Frage im Kontext der Analyse des semantischen Inventars noch einmal aufgenommen werden. Denn andererseits scheint die durch die Rhythmik intendierte Form der didaktischen Aneignung eher ein Konzept der korrekten Übereignung der normierten Form auszuprägen. Die Retardation dient zwar der sozialen Herstellung von Kompetenz, doch scheint die katechetische Zielperspektive weniger in einer reflexiv-deutenden als in einer handhabenden Kompetenz zu bestehen. Die Teilhabemöglichkeit am religiösen Spiel soll trainiert werden. Dessen Formen und Regeln sind kognitiv-mnestisch („*was ist sinnvoll, in einem Gottesdienst auswendig zu können*“, Z. 338f.) bei sprachlich präsenten Formen oder eben pragmatisch („*kannst du das?*“, Z. 1785) bei material repräsentierten Formen subjektiv auszubilden und präsent zu halten. Der Gehalt der Form als solcher wird nicht problematisiert. Orientierungshorizont ist der Status ihrer mentalen Abrufbarkeit. Das zeigt sich auch in dem formalen Muster, das über das Verlaufsmodell der Stunde abbildbar wird (s. Tab. 6): Die Schaltung neuer thematischer Blöcke hebt immer mit einem Akt der Abfrage von Erinnerung oder gegebenem Wissensstatus in Bezug auf die Form ab, darauf basierend setzen Interakte auf, die der genaueren sprachlich-haptischen Fassung der Form dienen. Die Taktung wird hergestellt über die Schaltung der Objekte, das Subjekt bekommt seinen Rhythmus zugewiesen, nicht aus dessen Eigendynamik, sondern über den Umgang mit und der Arbeit an der Form, die zu einem Kompetenz signalisierenden Ergebnis in zugemessener katechetischer Zeit führen soll. Im Vordergrund steht das katechetische Training, nicht die katechetische Deutungsarbeit.

4.3.3.4 Externe Taktungsreferenzen

Die interne Taktung des Unterrichtsverlaufs bestimmt sich wesentlich über externe Referenzen. Der Beobachtung, dass nur wenige temporallogische Codierungen explizit kommuniziert werden, ist der Befund beiseite zu stellen, dass an entscheidenden Schaltstellen stundenübergreifende Bezüge als Orientierungshorizont und Impulsgeber des katechetischen Handelns eingespielt und vorausgesetzt werden. Die *Primärreferenz ist dabei der Gottesdienst* als außerkatechetische, jedoch didaktisch relevante Praxis, der in unterschiedlichen Reflexionsbezügen die soziale Rhythmik bestimmt: Mit der *Unterrichtseröffnung* (TR Z. 16-40 u. 37-107) knüpft Dm direkt an den vorangegangenen Gottesdienst als konkrete *Erlebniskategorie* an. Dadurch dass der Rahmensaltung keinerlei andere Attributionen beigefügt werden, als allein die Rückfrage nach der personalen Teilnahme, und sich das Unterrichtsgespräch basierend auf der Abfrage von Erinnerungen entwickelt, kann die katechetische Unternehmung zunächst wie ein Appendix zum Gottesdienst der Gemeinde verstanden werden. Rekonstruiert werden Erleben und Bewertung vorgelagerter Praxis, die Teilnahme ist Ermöglichungsgrund aktiver Beteiligung an der katechetischen Interaktion. Die Schwellenphase stellt so in ihrer Regelmäßigkeit, wie es für die Sozialität der Fall ist, einmal eine dauerhafte Verknüpfung zwischen liturgischer und katechetischer Praxis her und synchronisiert beide Handlungskontexte für die Dauer der Unterrichtszeit. Auch für die konkrete Stunde wird damit die retrospektive liturgische Rekonstruktion zum Ausgangspunkt weiteren Handelns, und die Lieder lassen sich als gottesdienstliche Elemente ebenso in diesem Rahmen sehen, wie ja auch das Gesangbuch darin seinen originären Verwendungszusammenhang hat. Die *Erarbeitung des Glaubensbekenntnisses* (TR, Z. 335-1008) wird ebenfalls über die Verankerung im Gottesdienst initiiert. Diesmal allerdings auf einer abstrakten Rekonstruktionsstufe: der Gottesdienst wird als *allgemeine Struktur* mnestisch präsent zu haltender Formen referenziert („[...] was ist sinnvoll, in einem Gottesdienst auswendig zu können“; TR, Z. 337ff.). Die nachfolgende katechetische Rekonstruktion lässt sich darum als gottesdienstliche Übung betrachten, deren Anlass das Vorkommen und die Teilhabe im Praxisfeld ist. Auch in den eingeschalteten Diskursen zeigt sich die Orientierung am allgemeinen Lebenssitz des Credo im Gottesdienst der Christenheit und der angemessenen Handhabung. Das gottesdienstliche Handeln erfährt damit einen Perspektivenübergang von der Retrospektion zur Prospektion. Vollends bestimmend wird diese Reflexionsperspektive in der besprochenen *Überleitungssequenz* (TR, Z. 975-1050), die nun das Können des Credo in *zukünftigem liturgischen und katechetischen Handeln* betont. Mit der Bearbeitung der Bibeln ist dann zunächst ein anderer Rahmen gesteckt, der immerhin eine assoziative Kontinuität zum Credo wahrt, doch spielt der Gottesdienst als Zielperspektive in der nachfolgenden Interaktion keine rahmende Rolle mehr wie zuvor. Als

Erkenntnis- und Entdeckungszusammenhang referenziert ihn Dm allerdings noch einmal bei der Identifikation und Markierung der Psalmen (TR, Z. 1512-1531). Damit bleibt er zumindest unterschwellig als zentrale Praxisperspektive, der sich die katechetische Interaktion zuordnet, präsent.

Zieht man die verschiedenen Reflexionsbezüge auf das gottesdienstliche Handeln zusammen, so ist in rhythmischer Perspektive von einem *Konzept des KU als liturgischem Interludium* zu sprechen: Der Unterricht hebt als Anhang vorgängiger Liturgieerfahrung an, um kognitiv-abstrakt allgemeine Strukturelemente des Gottesdienstes zu rekonstruieren, mit der Erwartung, diese in zukünftigen Aufführungen kompetent präsent zu haben – das katechetische Handeln ist damit postludisch, interludisch und präludisch zwischen Praxis und Praxis geschaltet. Auch die Bibel wird mit einem Teil ihres Inhaltes auf diesen Einsatzkontext fokussiert.

Integriert in diesen generellen über externe Rhythmik etablierten Rahmen zeigen sich temporale Strukturierungsakte, die offensichtlich stundenübergreifende, katechetische Routinen als Orientierungsrahmen referenzieren und insofern als externe didaktisch-ethische Handlungsmuster die inneren Abläufe der Inszenierung regeln. Es sind dies solche Akte, in denen *Serialität* oder *temporale Extensivität* hergestellt und als handlungsrelevant behauptet wird, ohne jedoch unbedingt explizite aktuelle taktungslogische Bestimmungen zu kommunizieren oder den Referenzrahmen näher zu explizieren. Die Routinen werden als implizit wirksam vorausgesetzt. Systematisch lässt sich ein fallwirksames Geflecht dreier unterschiedlicher Klassen generieren: Eine Gruppe von Akten lässt sich auf *Haltungsroutinen* beziehen, die beschreiben, welche Arbeitshaltung für die Akteure im KU gelten soll: so erfolgt eine Attribution der sozialen Zeit als „*Konfirmandenstunde*“ oder „*Konfer*“ (TR, Z. 70, 813,) im Zusammenhang mit unerwünschten Verhaltensweisen. Hinzukommen Akte, die das Bereithalten eines bestimmten Arsenal an Unterrichtsutensilien thematisieren (TR, Z. 415ff., 477f.). Deutlich wird in der Zusammenschau die Erwartung einer sozialen Disziplin, die personale Intentionen dem abgesteckten Arbeitsprozess unterordnet. Eine zweite Klasse von Akten lässt sich als *Lernroutinen* zusammenfassen: Über die konkrete Stunde hinaus sind verschiedene didaktische Vorgaben wirksam, die das katechetische Projekt als Ganzes rhythmisieren, ohne dass sie in der Stunde extensiv thematisiert werden. Dazu zählen das regelmäßige Führen einer „*Benotungswippe*“ für den Gottesdienst, die Verbindung der Zeitbenennung „*Konfirmandenunterricht*“ mit dem regelmäßigen Gebrauch der Psalmen, das stundenübergreifende Erlernen religiöser Formen wie Lieder und liturgischer Stücke. Auch der grundlegende Stil des katechisierend-examinierenden Gesprächs und der handlungsinvolvierenden Unterrichtssteuerung ist diesem Kontext routinierter Verhaltensweisen zuzuordnen. Eine letzte Gruppe von

Akten schließlich deutet *Erwartungsroutinen* an: Gewisse Verhaltensweisen oder Kompetenzzustände werden den TN als wünschenswert kommuniziert und präfigurieren damit eine intendierte Beteiligungsdynamik, die bei entsprechender Realisation Einfluss auf die Taktung des sozialen Handelns ausübt („*da warte ich immer drauf*“, TR, Z. 163; „*Das würdet ihr auswendig alle können*“, Z. 293; „*vergisst du niemals wieder*“; *in Zukunft [...] habt ihr es drauf*“, Z. 1007; „*Das machen wir [...], wenn ihr mal an einem Tag 'nen intelligenten Eindruck gemacht habt*.“, Z. 1486ff.).

Es zeichnet sich das Bild einer routinierten Unterrichtsdynamik ab, deren Handlungsperspektive nicht der religionsdidaktische Zeitraum selbst bildet, sondern die sonntägliche gottesdienstliche Praxis als zentral referenziertes Regulativ christlicher Religion. Die katechetische Situation wird nicht eigens temporal besondert, sondern zeigt sich immer wieder retrospektiv wie prospektiv auf diese Praxis verwiesen, als Appendix und präliminantes, einübendes Handeln. Es werden zwar sehr wohl kreative Interaktionsanlässe geschaltet, allerdings im Zuge mikrotaktischer Bearbeitung der Form als vorgegebener Aufgabe. Die Grundformen der katechetischen Interaktion kommen dabei ohne taktungslogische Information der Sozialität aus und scheinen eingespielt und sozial akzeptiert zu sein. Die rhythmische Steuerung zielt primär auf die formal korrekte Aneignung der eingespielten Gegenstände und inszeniert entsprechend Katechese als Erwerb von Handhabungs- und Teilhabekompetenz an religiöser Praxis. Dynamiken zur sozialen Produktion von Deutungskompetenz etwa lassen sich dagegen in dieser Stunde nicht beobachten. Die temporallogische konzeptionelle Stoßrichtung lässt sich so zusammenfassend genauer auf einen Begriff von *Zeit als interludischem Exerzitorium* bringen. Das disziplinierte, regelmäßigen Routinen unterstellte Training an der Form schult deren Gebrauch. Die Strenge der Disziplin wird dabei durch den kasuellen Charakter vieler Handlungszuweisungen und die wiederholte Ironisierung des Handelns abgemildert. Wie die räumliche Konfiguration, so ist auch die Taktung der Situation insgesamt ausgerichtet auf ein *Training in Sachen Religion*, und insofern ist von innerer Konsistenz zu sprechen.

4.3.4 *Symbole und Traditionen*

4.3.4.1 Die Inszenierung des symbolischen Inventars

Die Einspielung des symbolischen Inventars ist auf praxisrelevante Einübung ausgerichtet. Orientierungshorizont der unterrichtlichen Interaktion sind die intendierten Gebrauchskontexte. Die jeweiligen Leitsymbole sind an religiöse Ritualpraxis angeschlossen und bereiten darauf vor. So richten die Codierungen des symbolischen Inventars die soziale Situation, parallel zur interludischen Zeitstruktur, als *Zwischenraum* ein. Gesteuert wird dabei ein Erschlie-

ßungsprozess, der von der retrospektiven Rekonstruktion der Form über formale Abstraktionsübungen zu prospektiver Handlungsorganisation verläuft; der Weg führt sozusagen von der Kommunikation des *universale in re* über die Konstruktion der diesbezüglichen Relevanzmuster zwischen Objekten und Akteuren zum sozialen Entwurf des *re in universale* in pragmatisch orientierender Absicht (vgl. LANGER 1984, 79ff.). Bedeutung erschließt sich über das Nachahmen bzw. Präparieren der korrekten Performanz. Zentraler Bezugspunkt ist durch alle Formübungen hindurch der Gottesdienst als Praxis und Begriff, der als *Superzeichen* die katechetische Interaktion organisiert. Das emergierende symbolische Inventar und dessen Funktionen lassen sich nachfolgend unter 5 Gesichtspunkten analysieren.¹³¹

Der erinnerte Gottesdienst (TR, Z. 37-248). Die Rückbindung der katechetischen Inszenierung an liturgische Praxis wird gleich zu Beginn manifest, indem sie mit der sozialen Rekonstruktion des vorangegangenen Gottesdienstes der Gemeinde aus der Erinnerung anhebt. Mit der diskurseröffnenden Personalfrage (Z. 38) und der anschließenden Aufforderung zur Mitteilung von Erinnerungen (Z. 54 u. 95ff.) wird die *Teilnahme am Gottesdienst zur konstitutiven katechetischen Bedingung*, insofern sie allererst die Möglichkeit zur Kommunikationsteilhabe im Eingangsrahmen schafft. Darin realisiert sich eine Angliederung der katechetischen Praxis an die liturgische: die abstrakte unterrichtliche Interaktion entwickelt sich *ex eventu* – aus der konkreten und originären Aufführung des religiösen Rituals. Die katechetische Sozialität ist demnach zumindest ideell ein Element der gottesdienstlichen, deren Arbeit sich reflexiv aus dem Ereignis ableitet. Das Symbol ‚Gottesdienst‘ erhält so anfänglich seine Verankerung in einer konkreten Aufführung. Konnotiert wird es nachfolgend durch die kommunizierte Erinnerung daran (Z. 107ff.). Die Form der sozialen Rekonstruktion ist insofern bedeutsam, als der Gottesdienst nicht als fixiertes Schema eingespielt und dessen Kenntnis vorausgesetzt wird, sondern *als Ergebnis sozialer Erinnerungsarbeit ein konstruiertes mentales Produkt* darstellt. Die mentale Repräsentation entsteht als Gruppenleistung, da die Erinnerung Kontur durch kumulative Benennung von Elementen erhält. Über das Vehikel der Rekonstruktion von Erleben erfährt die Sozialität zugleich aktuelle Angliederung der Individuen an das Kollektiv, insofern es keine Begrüßungsform gab, die das hätte leisten können, und sich die Einschaltung der Ensemble-Glieder nun eben über ihre Beiträge im Eröffnungsdiskurs gestaltet. Die Referenz des liturgischen Rituals bekommt eine doppelte Bindungsfunktion: Zum einen stellt sich darüber die Verbindung der katechetischen Arbeit mit der sonntägli-

¹³¹ Die hier vorgenommenen Analysen ähneln den vorhergehenden Beobachtungen – allerdings unter veränderter Fragestellung. Redundanz ist Indiz der inneren Stimmigkeit des Falls.

chen Gemeindepraxis her, zum anderen ermöglicht das Rekonstruktionsverfahren die soziale Rekonstitution der Akteure zum Ensemble der aktuellen Situation. Im Hinblick auf den Gottesdienst wird deutlich, dass es diesen nicht „an sich“, sondern entweder im Modus der Aufführung oder der Erinnerung daran gibt. Die Erinnerungsarbeit, die ja zugleich Deutungsarbeit ist, wird durch das Eröffnungsritual als bedeutsam herausgestellt. Auffällig sind dabei die unterschiedlichen Erinnerungsperspektiven, die verschiedene Interessen von Katechet und Katechumenen ausweisen: Die TN benennen Personen, Handlungen und Requisiten auf einer deskriptiven Ebene in ungeordneter Reihenfolge. Dm nimmt ihre Beiträge auf, provoziert jedoch durch Nachfragen und Anschlusspropositionen deren Übertragung in eine formale Ordnung und trägt so die funktionale Perspektive auf das Ritual in den Diskurs ein. Die Aufführung ist demnach nicht nur kontingentes, personales Geschehen, sondern *in der Konkretion folgt der Gottesdienst einer formalen Ordnung*, die Dm einträgt. In einem abschließenden Schritt wird das Erinnern des Gottesdienstes in dessen *Wahrnehmung als Rezeptionserlebnis* überführt (Z. 199ff.); der eher passive Eindruck des Teilnehmens im Zuge der Rekonstruktion wird um eine aktiv-rezipierende Komponente erweitert: Die zunächst noch im Formalen verbleibende Frage nach dem Prediger ergänzt Dm um eine Bewertungsfrage und ermutigt ehrliche Antworten. Die Attribution von Predigt und Gottesdienst bestimmt nun den Diskurs, symbolisiert durch die „*Gottesdienst-Bewertungs-Wippe*“ (Anhang, 119), ein Arbeitsblatt, auf dem die TN, entgegen der verbalen Fokussierung auf die Predigt, Benotungen auf einer Skala von -6 bis +6 für die jeweiligen Gottesdienste vergeben sollen. Mit dem Impetus auf die Ausführung (Z. 243-248) bleibt die Aktivierung zur Attribution allerdings nicht Handlungsoption, sondern wird zur katechetischen Pflicht. Immerhin aber wird ein aktiv-rezeptives Verhalten geschult und positiv normiert. Die Ermutigung zur Gottesdienst-Bewertung kann als Erziehung zur Mündigkeit gewertet werden.

Insgesamt ist in der eröffnenden Einspeisung des Symbols Gottesdienst eine Bewegung von der Konkretion hin zur formalen Abstraktion zu beobachten: Dm destilliert aus den Erinnerungsschilderungen in Ansätzen ein Schema, das durch Erfahrungen gesättigt wird. Wesentlich ist für den Gottesdienst dessen Aufführung und Erleben. Wird der erinnerte Gottesdienst in dieser Form regelmäßig, quasi rituell zu Stundenbeginn platziert, sind damit entscheidende Voraussetzungen für dessen Tradieren im katechetischen Rahmen gegeben. So benennt ASSMANN (1992, 37ff.) im Anschluss an HALBWACHS folgende Erinnerungsfiguren, mit deren Hilfe ein soziales Gedächtnis im Sinne intergenerationeller Konnektivität etabliert wird, die sich auch hier identifizieren lassen: Raum- und Zeitbezug, Gruppenbezug, Rekonstruktivität.

Das Liedgut (TR, Z. 248-335). Unvermittelt führt Dm im Anschluss zunächst das *Gesangsbuch* in die Sozialität ein. Mittels präferenzbasierter Weisung hebt er an, eine Handlungsintention zu formulieren, verzichtet dann jedoch darauf und schaltet das Requisit stattdessen über wiederholte imperativische Anweisung zur Bereithaltung ein. Es wird zur Grundlage eines noch nicht erkennbaren und damit partizipativ nachzuvollziehenden Handelns. Die Inszenierung der Einführung betont die Verfügungsgewalt von Dm auch über die Konfiguration des territorialen Nahbereichs, denn sinnvolle selbsttätige Operationen am Requisit eröffnen sich für die TN noch nicht. Der Interakt zwischen TNm3 und TNw6 reflektiert, dass das Mitführen des Gesangsbuchs als Element eines Sets von Unterrichtsutensilien einer sozial sanktionierten Erwartungsnorm unterliegt. In beidem zeigt sich, dass das Requisit nicht allein Gegenstand autonomer Verfügung ist, sondern dem Einflussbereich des katechetischen Rahmens unterliegt, dem die Akteure eingegliedert sind und dessen Vollzug Dm verbürgt. Das Gesangsbuch ist so gesehen auch *Angliederungs- und Machtsymbol* der katechetischen Sphäre (vgl. die Rede von der Konfiguration des Schulraums und Klassenzimmers als „Machtbehälter“ bei GIDDENS 1988, 189). Mit einem dramatisch inszenierten initiatorischen Akt, der seine Verfügungsgewalt weiter unterstreicht, ändert Dm den Handlungsmodus (Z. 259-261): er unterbricht die kollektive Operation am Gesangsbuch, pointiert TNw12 (*Personale Pointierung*) und fokussiert nun das „*Lied 156*“, das TNw12 offensichtlich aus dem Gedächtnis rezitieren soll. Damit bleibt thematisch ein indirekter Bezug zur Rekonstruktion des Gottesdienstes gewahrt, denn mit der Liednummer ist der Eröffnungsgesang der Gemeinde im Gottesdienst referenziert und sollte bekannt sein, zumindest damit assoziiert werden können; vermutlich ist es bereits Unterrichtsgegenstand gewesen – jedenfalls kann es als bekannt vorausgesetzt werden (Z. 267: „TNm7: *Wir müssten eigentlich alle wissen, wie das Lied heißt.*“). Darin prolongiert sich noch einmal die Verknüpfung der Sozialität mit der liturgischen Praxis (*Liturgische Angliederung*). Das Lied aber wird von seiner schriftlichen Repräsentation im Gesangbuch abgehoben und als mentaler Inhalt eingespielt. Es ist Memorierstoff, der bei liturgischem oder katechetischen Bedarf entsprechend abgerufen werden soll, wie die abschließende Bemerkung von Dm zeigt (Z. 293). Es ist insofern folgerichtig, das Gesangsbuch zurückzustellen und darüber hinauszugehen. Doch führt Dm die Einstellung des Liedes im Anschluss mit einem nochmaligen Wechsel des Handlungsmodus fort, als TNw12 offensichtlich nicht nach Erwartung reagiert: Die Aufführung des Liedes wird kollektiviert, mit einer anderen Körperhaltung verbunden und gestisch begleitet. Die Handlung ist offensichtlich eingeübt, sie muss nicht neu erklärt werden. Mit der gottesdienstlichen Aufführung berührt sie sich in der Kollektivierung der Stimmen und der Haltung – der Gesang wird dort anfänglich im Stehen ausgeführt –, abweichend wird sie durch das Sprechen des Liedtextes und die Gestik.

Nach ASSMANN (1992, 56ff.) zeichnet sich die Sinn vermittelnde Weitergabe von Tradition durch drei Elemente aus: die poetische Form, die rituelle Inszenierung und die kollektive Partizipation. Authentisch erfolgt die Tradierung demnach durch die Teilnahme am Ritus selbst, wodurch die Akteure mit dessen Gehalt interagieren. Hier ist eine didaktisch-künstlich geschaffene Erfahrungssituation zu beobachten, die einerseits Erfahrungselemente der Ursprungssituation aufnimmt, andererseits eine didaktische Brechung reflektiert. Das Lied wird nicht im Sinne des *doing religion* eingespielt, das bleibt dem gottesdienstlichen Ereignis vorbehalten, es handelt sich um eine *katechetische Performanz*: die poetische Form wird auf ihre textliche Gestalt reduziert und diese mit einer gestischen Symbolik verbunden, die durch ihre vertikalen und horizontalen Richtungsweisungen einerseits eine kinetische Erschließung des theologischen Gehalts eröffnet, insofern darin ja eine spirituelle Richtungsdynamik zum Ausdruck kommt; andererseits unterstützt das kollektive kinetische Handeln die mentale Einprägung der Form, wie aus der Mnemotechnik bekannt. Die kollektive Partizipationserfahrung richtet sich hier also auf eine Übung, die dennoch den originären liturgischen Bezugsrahmen als Orientierungshorizont offenhält. Der disziplinarische Trainingscharakter der Situation wird allerdings durch die Abschlussbemerkung von Dm herausgestellt (Z. 293). Die ausgedrückte Erwartung normiert die korrekte Textkenntnis des Liedes als Leistungsaufgabe (vgl. GAGE/BERLINER 1996, 581ff.) und verleiht der Form, unterstützt durch die autoritative Einspielung von Gesangbuch und Lied, auch den Charakter eines Trainingsinstruments, dessen Beherrschung den Zugang zum religiösen Ritual reguliert.

Der Handlungsrahmen ändert sich erneut mit der Aufforderung, „*das Lied 170*“ aufzuschlagen (Z. 293ff.). Die Gruppe kehrt in die sitzende Ausgangshaltung zurück und wird aufgefordert, die Nummer im Gesangbuch aufzuschlagen, damit ist der ursprüngliche Handlungsfaden restituiert und die vorhergehende Übung als (vermutlich spontanes) Intermezzo gerahmt. Durch den Rückbezug auf „*das letzte Mal*“ (ebd.) wird auch die gottesdienstliche Orientierung verlassen und ein innerkatechetischer Zusammenhang hergestellt. „*Singen*“ wird jetzt als Handlungsform genannt und durch Beifügung eines Hilfsverbs als gedehnte Tätigkeit in einem Zeitraum eröffnet, der noch nicht abgeschlossen ist, denn die Sozialität hat damit „*angefangen*“ (ebd.).¹³² Diese Überleitung und die nachfolgende Inszenierung mit vorgeschalteter Textlesung und Disziplinierung von TNm7 und Gruppe sowie der auch als Leistungsattribution zu verstehende Abschlusskommentar von Dm zeigen, dass der Begriff des Singens ebenfalls deutlich vom Trainingsgedanken dominiert ist und sich das Anfangen nicht nur auf

¹³² Vgl. die Analyse der „zerdehnten Situation“ im Kontext der Textgebundenheit von Überlieferung bei ASSMANN (2004, 124ff.) und die Rede von der „longue“ und „durée“ bei STRAUSS (s. GIDDENS 1988, 256ff.).

einen Zeitpunkt, sondern auch auf ein Qualitätsniveau bezieht, das als steigerungsfähig vorgestellt und in gedehnter, wiederholter Handlung angebahnt wird. Allerdings ist hier keine andere verbalisierte oder durch den Kontext angedeutete Praxisverankerung greifbar, als eben die Einübung in den Gebrauch des Gesangbuchs selbst, das ein zentraler Traditionscontainer evangelisch-kirchlicher Religiosität ist. Es enthält Liedgut, wie die beiden eingespielten Stücke, deren (unterschiedlich intensive) Kenntnis von Bedeutung ist und dessen Erarbeitung als Leistungsaufgabe die katechetische Inszenierung bestimmt. Fraglich ist, inwiefern das Spielerische des Gesangs oder dessen Verbundenheit mit liturgischer Erfahrung hier zur Darstellung kommt. Diese Dimensionen erschließen sich nur indirekt durch die ironisch gebrochene unterrichtliche Performanz und die generelle Verwiesenheit der Sozialität auf den Sonntagsgottesdienst. Verbale und inszenatorische Einspielung jedenfalls betonen das Training der Form als katechetische Aufgabe.

Das rätselhafte Bekenntnis (TR, Z. 335-1008). Wie beiläufig spielt Dm den nächsten Unterrichtsgegenstand ein: „*Ich hab hier mal 'n Zettel für euch.*“ Die aufgenommenen Unterlagen wurden bereits eingangs als offensichtlich bedeutsame Utensilien präsentiert (Z. 37); das wiederholt sich an dieser Stelle, erweitert um die verbale Besonderung, die nun eine Zueignung antizipiert. Ausgehändigt werden sie jedoch noch nicht, so dass der repräsentierte Gegenstand unwahrnehmbar bleibt. Intentionalität können die TN dem Handeln noch nicht beilegen, ihre Partizipationsmöglichkeiten sind begrenzt. Dm zelebriert demgegenüber seinen *Intentionsvorsprung*. Dieser setzt sich fort mit dem angeschlossenen Frageimpuls, der den „Zettel“ zurückstellt und noch einmal an die liturgische Situation des Gottesdienstes anschließt, diesmal jedoch nicht die konkrete zurückliegende Erfahrung aufnimmt, sondern auf ein abstrahierendes Niveau zielt. Gefragt wird nach sinnvollem Auswendigwissen für den gottesdienstlichen Gebrauch (Z. 337ff.) und die Kategorie des Sinns nachfolgend über die Benennung eines Sets von mnestischen Kenntniselementen gefüllt, deren Beherrschung Dm teilweise überprüft. Dazu gehören u. a. zwei gesprochene Textblöcke: Glaubensbekenntnis und Vaterunser, die auch eingangs gleich benannt werden (Z. 343), doch zeigt die Fortsetzung, dass es Dm zunächst um die soziale Erhebung des gesamten liturgischen Memosets geht. Nachdem TNm3 das Vaterunser schließlich „ausgezeichnet“ wiedergegeben hat, stellt Dm durch eine angeschlossene Kompetenzfrage das Glaubensbekenntnis noch einmal gesondert heraus: Der eigentlich initiative Akt erfolgt also über die gleichzeitig eingeleitete soziale Feststellung des Kenntnisstandes: „*Wie sieht's denn aus mit dem Glaubensbekenntnis?*“ Es wird somit zunächst indirekt eingeführt über seine Verankerung im liturgierelevanten Wissensbestand, dessen Kompetenzerwerb das katechetische Handeln einübt und taxiert. Die Verankerung wird

auf einer mentalen Ebene angesiedelt und ist zu unterscheiden etwa von einer Reflexion, die auf die liturgische Funktion der Formen zielt. Kritisch anzufragen ist, inwiefern sich für die TN daraus ein Funktionswandel ergibt, indem die Form primär unter dem Aspekt des Könnens betrachtet wird. Die Verständigung über den Kenntnisstand ergibt jedenfalls die Feststellung eines Defizits, dessen negative Dynamik allerdings ironisch abgemildert wird. Einverständnis drückt Dm durch die Formulierung aus: „*Wollen wir mal nicht drüber reden, oder?*“ Jetzt erst kommen wieder „*diese Zettel*“ ins Spiel, deren Zueignung realisiert wird und deren Gestaltung die vorangegangene Interaktion als Einleitung des neuen Gegenstands erkenntlich werden lässt. Bemerkenswert ist, dass weiterhin keine nähere explizite Benennung des thematischen Handlungsrahmens erfolgt, als der Verweis auf eben „*diese Zettel*“. Die einleitende Einstellung des Gegenstandes lässt den Handlungsrahmen durch ihre Beiläufigkeit und indirekte Herleitung noch undefiniert. Das ändert sich mit der Einspeisung des Arbeitsblattes als dessen mediale Repräsentationsfläche (Anhang, 118), in der sich eine katechetisch intendierte Transformation vollzieht: Aus der im praxeologischen Kontext der Liturgie als „*diskursives Symbol*“ aufgeführten Form wird ein „*präsentatives Symbol*“, das zwar an seine sprachliche Form und somit sequentielle Erschließung gebunden bleibt, durch die schriftliche und graphische Gestaltung auf dem Papier aber um eine visuelle Formsprache erweitert wird und somit simultane Erschließungsmuster stimuliert (vgl. zur Differenzierung und Ordnung der Symbole LANGER 1984, 86-108, zu den Aspekten der Simultanität und Sequenzialität WAGNER-WILLI 2004). Deutlich lesbar wird der Text als Glaubensbekenntnis gerahmt, die Überschrift trägt die „*apostolische*“ Genese ein, die allerdings nachfolgend keine Rolle spielt. Der Text selber ist als Lückenrätsel gestaltet. Er wird so einerseits in seiner groben Gliederung ersichtlich und kann helfen, Erinnerungen zu sortieren und anzuschließen; die Vielzahl der Textlücken stellt andererseits die Aufgabe, diese zu schließen und lässt den Text selber noch rätselhaft verborgen, prolongiert so gesehen die undefinierte Einstellung der Einleitungsphase. Das Medium und seine Einspielung weisen Übereinstimmung in ihrer Rätselhaftigkeit auf. Der unmittelbarste Impuls, der mit der Austeilung des Blatts und seiner Gestaltung einhergeht, ist die Organisation von Schreibwerkzeug zu dessen Bearbeitung (TR, Z. 414-440): eine kinetisch-handwerkliche Dimension wird dem diskursiven Traditionsstück beigelegt und damit eine Erweiterung des Erschließungsmusters; die Einspeisung des Mediums aktiviert die TN. Es schließt sich die ausgedehnte Bearbeitung an, in der parallel zwei Ebenen zur Geltung gebracht werden: Sie ist *bivalente Aufführung der religiösen Form und des Kenntnisstands der Akteure auf der verbindenden Basis des Rätsels*. Dm inszeniert mit dem Handlungsmuster der Lesereihe ein Spiel an der Form und mit den Teilnehmern, dessen Konturen sich unter vier

ineinander verwobenen Aspekten schildern lassen und beide Pole tangieren – ohne ein kausales Handlungskettenmuster zu bilden:

Form und Kenntnisstand werden insgesamt primär unter dem Aspekt der Richtigkeit entwickelt. Diese Codifizierungslinie emergiert gleich zu Beginn der Aufführung mit der Nachfrage: „*Ist das richtig: den Vater?*“ durch Dm. Da die Antwort offensichtlich angemessen ist – wie bald ersichtlich – und Dm durch positive Attribution direkten Handlungsfortschritt steuern könnte, scheint die Hervorhebung der formalen Kategorie der Richtigkeit durch dieses retardierende Moment bedeutender zu sein, als lediglich das Registrieren materialer Erfüllung der ersten Rätselleistung durch TNw1. Damit stellt er die Leitorientierung in die Sozialität ein, unter der die Bearbeitung stattfinden soll. Der Effekt verstärkt sich durch die nachfolgend sozial vorgenommene Klärung der Richtigkeit der Antwort und der erst daraufhin als Schlussklammer die Bedeutung dieser Sequenz betonenden Fazitbenennung und Handlungsanweisung durch Dm: „... also (2) es ist richtig. Tragt mal ein: Vaater, mit V am Anfang. (2) Ich glaube an Gott den Vater [...].“ Erst nach dieser Verständigung über die Erfüllung des Kriteriums soll die textliche Fixierung der gegebenen Antwort erfolgen. Von vornherein führt Dm also eine Objektivitätslinie als Maßstab ein, an der sich subjektive Rätsellösungen zu orientieren haben, gefragt ist im Ergebnis nicht kreative Konstruktion, sondern objektorientierte Reproduktion. Diese verobjektivierende Codierung der Bearbeitungsaufgabe zeigt sich nachfolgend neben einem semantischen Feld mit der Bedeutung von Richtigkeit auch in progressiven Formulierungen wie: „*wie es dann weitergeht*“ (Z. 532), denn das „es“ verweist auf ein objektives Etwas, oder in retardierenden Wendungen wie: „*Sch=reiben wir lieber noch nicht*“ (Z. 717), „*auf ein Fehler hinweisen*“ (Z. 809) etc., die eine defizitäre Aneignung vermeiden wollen. KU ist Korrektiv und zielt auf korrekte Erfassung.

Über eine zweite Sinlinie wird allerdings ein ludisches Element in die Bearbeitung eingetragen und der Reproduktionsprozess auch zu einem Spiel mit Form und Akteuren: Sie manifestiert sich in einer *Strategie der Irritation*. Aufgebaut und als Funktion entwickelt wird sie parallel zur besprochenen Einführung der Kategorie der Richtigkeit (Z. 456ff.): Denn wie bereits festgestellt, scheint ja die retardierende Intervention von Dm paradox zu sein und einen anderen Sinn aufzuweisen, als die richtige Lösung herzustellen: es geht um das Einstellen des *Prinzips der Richtigkeit* der Lösung. Das konstatiert Dm nicht schlicht verbal als geltend, sondern lässt es sozial erarbeiten (Z. 458-478): Seine unmittelbare Reaktion auf TNw1 dramatisiert deren Antwort als negativ und lässt sie als groben Fauxpas erscheinen. Die Interjektion „*Au weh!*“ ist eine Reminiszenz an affektives Schmerzempfinden und muss fast zwangsläufig die negative Folgeantwort von TNw5 provozieren. Dm setzt das Spiel fort, indem er in Frage stellt, nachfragt und TNw5 eine Alternativantwort entlockt, die nun allerdings sozial als Fehl-

leistung attribuiert wird, um die ursprüngliche Lösung von TNw1 wiederum als richtig herauszustellen. Die Irritation steht hier im Dienst der Verifikation. Im Kontext eines Exkurses zum Theologumenon vom „*eingeborenen Sohn*“ lässt sich eine weitere Funktion beobachten (Z. 571-698): Hier führt Dm das Sem ‚eingeboren‘ über eine Interpretation in der zunächst erwartbaren Konnotation von ‚Ureinwohner‘ im Kontext des Credo ad absurdum, um daraus seine von der Tradition intendierte Bedeutung abzuleiten und die antiquierte Wortform zu übersetzen (Z. 677-698).¹³³ Irritation fördert hier die Reflexion über den Wortsinn. Diese Strategie des irritativen Dialogisierens bringt durchaus ein spielerisches und damit kreatives Element ein, doch ist sie auch als ambivalent zu bewerten, denn es ist nicht nur ein Spiel mit der Form, sondern ebenso mit den Akteuren und deren Beiträgen – ohne dass die unterrichtliche Kommunikation explizit als spielerisch codiert würde, so dass zumindest ein Changieren zwischen Leistungserwartung und spielerischer Freiheit die Atmosphäre prägen dürfte. Andererseits fordert sie Reflexion, Positionsbehauptung bzw. -infragestellung und Dialog heraus und trägt zur kreativen sozialen Rekonstruktion des Credos bei.

Die Öffnung personaler kreativer Kommunikationsräume ergibt sich daneben explizit aus einer flankierenden *Strategie der Ermutigung* als drittem Element der Inszenierung, die den Charakter des Spielerischen zumindest indirekt stützt: Bereits die Eröffnung der Lesereihe durch TNw1 trägt diese Codierung ein: „*Wenn du es nicht weißt, sag'ste einfach upps*“ (Z. 4453). Mangelndes Wissen wirkt sich demnach nicht restriktiv auf die Teilnahme am kollektiven Rätsellösen aus, TNw1 soll unabhängig davon am sozial entstehenden Kommunikationsraum partizipieren; im weiteren Verlauf wiederholt sich solche Redezuweisung ähnlich (Z. 540ff.). Als TNw5 eine Negativattribution äußert, ermöglicht ihr Dm die Eintragung einer alternativen Präferenz (Z. 467). Die kommunikative Steuerung der Vortragsreihe durch Dm setzt die sich darin zeigende Ermutigung zur Partizipation fort, etwa durch Formulierungen, die ein Plazet zur kreativen Eintragung bis hin zur Spekulation erteilen (Z. 613, 635, 832) oder durch positive Leistungsattributionen (z.B. Z. 688ff., 702, 861, 873ff.), die Kompetenzen besonders würdigen.

Als viertes Element der bivalenten Aufführung zeigt sich eine gezielte *Öffnung von kommunikativen Reflexionsräumen*. In ihrer Summe inauguriert bereits die bisher geschilderten Elemente erkennbar Auseinandersetzungen mit der Form, diese funktionieren jedoch primär unter dem Aspekt der Reproduktion. Darüber hinaus kommt es auch zur Einschaltung von Kommunikationsabschnitten, die als explizit reflexive Zeiträume codiert sind und ansatzweise Sinn erschließende Funktionen intentional herausstellen und kommunizieren. Es

¹³³ Zu beachten ist hier auch die ausladend und damit betont inszenierte Einführung der Frage (Z. 571-577).

sind dies die Abschnitte, die im Verlaufsmodell der Unterrichtsstunde als Exkurse interpretiert sind (TR, Z. 571-698: *Der eingeborene Sohn*, Z. 743-769: *Die Geschichte zu Maria*, Z. 808-842: *Ein Betonungsfehler*, Z. 926-977: *Warum christlich?*). Wesentlich gemeinsames formales Merkmal ist die retardierende Besonderung eines Handlungsrahmens, der die materiale Bearbeitung des Arbeitsblatts zurückstellt und durch Zeitansagen temporale Sonderräume schafft, in denen Interpretationsarbeit geleistet wird. Dazu dienen Formulierungen mit ihren performativen Inszenierungen wie: „dann hab ich ‘ne Frage“ (Z. 572), „kurze, kurze Zwischenfrage“ (Z. 744), „Da machen wir jetzt erst mal wieder ein Päuschen“ (Z. 808). Ein Orientierungshorizont wird aufgebaut, der Einstiegsmöglichkeiten in das Sinngewebe der diskursiven Form begünstigt. Allerdings fokussieren auch diese rekonstruktiven Interaktionen die Richtigkeit im Verständnis der Form, wie jeweils in den finalen Kommentaren von Dm als Interesse deutlich wird, und leiten kaum eigenkreative Interpretationsprozesse an. Dass allerdings der letzte Exkurs auf Initiative der TN eingeschaltet und dann durch Dm prolongiert wird, zeigt wiederum, dass diese durchaus Interesse am Begehen reflexiver Zusammenhänge haben und ihre Rolle so interpretieren, dass für sie die Mitsteuerung des Erschließungsprozesses möglich ist. Zwar wird das bivalente Aufführungsspiel primär durch Dm arrangiert, doch sind sie darin auch selbsttätige Akteure.

Die Einführung des Credo als Rätsel verbindet insgesamt die Erwartungsnorm des mnestischen Könnens mit dem spielerischen Element der Differenzierung vom liturgischen Kontext in didaktischer Absicht. Deutlich wird, dass Zusatzwissen nötig ist, um verbale Gehalte zu entschlüsseln, bzw. dass diese einen breiteren Strom religiöser Tradition symbolisieren. Das Wissen spielt Dm als Experte ein, der das soziale Rätsellösen als „Mystagoge“ (s. JOSUTTIS 2004, bes. 135ff.) anleitet und auf Richtigkeit kontrolliert. Die TN nutzen dabei die verschiedenen Angebote zur kommunikativen Rekonstruktion der Form, die sich in der Reproduktion auf dem Arbeitsblatt niederschlägt und hier Formkompetenz herstellen soll. Der Abschlusskommentar durch Dm signifiziert, dass ein Statuswechsel erwartet und proklamiert wird: sie sollen jetzt Träger der mnestischen Tradition sein und im Praxisfall anwenden können (Z. 1004-1008). Die Form erhält ihre Valenz durch Verankerung in der Liturgie und als konstitutives Regulationsmedium zur Partizipation. Es wird weniger als Glaubenssymbol eingespielt, denn als Zugangssymbol – sicherlich mit der Ambivalenz daraus resultierender Ordnungsfunktionen. Die soziale Bearbeitung jedenfalls geschieht *ex usu ad usu*.

Die manipulierte Bibel (TR, Z. 1008-1898). Gut die Hälfte der Unterrichtsstunde (ca. 25 min) ist die *Bibel als symbolische Form* mediale Grundlage des sozialen Handelns. Im Vordergrund steht nicht die reflexive Auseinandersetzung mit einzelnen Textabschnitten, sondern

die *sinnlich-taktile Wahrnehmung und Markierung einer Makrostruktur* des gesamten Buches. Diese Wahrnehmung ist gleichwohl rationale Deutungsarbeit, denn auch die materiale Form transportiert Sinn nicht an sich, sondern gewinnt spezifischen Gehalt – und damit Gestalt – allererst in den Codierungen, die ihr im Prozess der katechetischen Inszenierung beigelegt werden (vgl. LANGER 1984, 103ff.). Sie emergiert als „gedeutete Form“ (ebd., 95). Die hier vorgenommene Begegnung mit der Bibel kann so im Horizont einer Schulung des „Sinn für Formen“ (ebd., 96) interpretiert werden, der einerseits immer schon a priori vorhanden ist, andererseits in pädagogischen Prozessen entwickelt wird. Dabei ist zu beobachten, dass ansatzweise eine Normierung der Bibel als zumindest katechetisch und liturgisch bedeutsame „öffentliche Memoria“ (ASSMANN 2004, 106) christlichen Glaubens eingebracht und durch Vorstellungen, die sie als Gegenstand persönlichen Verfügungsbesitzes einordnen, kontrastiert wird. Verbindendes Element ist die *Fokussierung auf das manuelle Handling* der Bibel. Deren Einstellung vollzieht sich in vier Phasen:

Taktile Erkundung (Z. 1008-1272): Nach dem assoziativ anmutenden Anschluss des neuen Mediums an die Bearbeitung des Credo (Z. 1008f.) erfolgt dessen Einstellung in den Sozialraum zunächst ähnlich beiläufig, casual wie die vorhergehende Eingabe des Arbeitsblattes: „*Kriegt doch mal eure Bibel raus*“ (Z. 1010f.). Damit wiederholt sich der Effekt, dass material zwar ein neues Medium fokussiert, intentional dessen didaktische Relevanz jedoch noch zurückgestellt und damit eine gewisse Spannung aufgebaut wird. Die im Stil personaler Pointierung inszenierte Abfrage von TNw11, die zunächst einen retardierenden Umschwung auf eine abstrakte Ebene befördert, eröffnet allerdings die maßgebliche Handlungsperspektive für den weiteren Unterrichtsverlauf, wird jedoch nicht als solche kommuniziert, sondern bleibt vorerst als Wissensprüfung im Raum: Dm geht es darum, „*Altes und Neues Testament*“ (Z. 1034) als wesentliche Teile der Bibel zu besondern (Z. 1021ff.). Erst die Aufforderung an TNw11, diese Struktur an ihrer Bibel haptisch-experimentell zu probieren, sowie der Einbezug der gesamten Sozialität in das Experiment lassen die pädagogische Funktion der bereitgehaltenen Bibel erkennen, insofern deren Form nachfolgend im Modus *sinnlicher Interpretation* (vgl. LANGER 1984, 104) angeeignet werden soll (Z. 1035ff.). Dm entwickelt einen reflexiven Dialog, der die haptischen Resultate durch Benennung von Überschriften präsentieren lässt und durch Aufforderung zur Einordnung in die vorgegebene Makrostruktur sowie über die Kategorien „*vorne*“ und „*hinten*“ einerseits soziales taktiles Abmessen der quantitativen Erstreckung realisiert. Andererseits entwickelt er über die Kommunikation eine rationale Ordnungsstruktur, die sich bereits durch Benennung und Einordnung der Überschriften i. S. einer Sortierung anbahnen mag, vor allem aber über ein als inhaltlich herausgearbeitetes Kriterium hergestellt wird: die Figur ‚Jesus‘ als indexikalisches Kriterium (Z. 1127ff.). Es geht

insgesamt jedoch v. a. um ein materiales Begreifen der Struktur, wie Dm im konkludierenden Beitrag herausstellt (Z. 1210ff.). Dazu zählt auch der nachfolgende Handlungsimpuls, der das experimentierende Handeln beendet und durch Anweisung zur haptischen Identifikation des Beginns des Neuen Testaments die nächste Phase einleitet.

Taktile Gestaltung (Z. 1273-1779): Der Bibel wird auf dem Buchrand ein *künstlicher Index* aufgetragen, der die zuvor herausgestellte Zweiteilung abbildet und um ein drittes Element, die Psalmen betreffend, erweitert wird. Die Gestaltungsaufgabe leitet Dm ein, indem er Werkzeuge, ein Handlungsmodell und angestrebtes Teil-Ergebnis präsentiert, um dann zur Nachahmung anzuleiten (Z. 1277-1300). Dabei wird auch die Intention veröffentlicht: Die *Manipulation des Buchs* dient der optischen und haptischen Orientierung zwecks Findung ihrer Teile (Z. 1291ff.). Die Gestaltung vollzieht sich nachfolgend in drei Schritten der Markierung von NT (Z. 1302-1398), AT (Z. 1400-1515) und Psalmen (Z. 1515-1779), wobei letzterer insofern bedeutsam ist, als hier einleitend einerseits ein Konnex von Bibel und Liturgie (Z. 1512-1531) und andererseits der Handlungszweck der Erleichterung des Aufschlagens durch den Index herausgestellt und mit katechetischen Absichten verbunden wird (Z. 1693ff.). Ansonsten beschränkt sich die Kommunikation, von zwei Ausnahmen abgesehen, auf die technische Durchführung der Gestaltung. Insgesamt werden in dieser langen Phase zwei Orientierungslinien ersichtlich: Dm geht es primär um die *funktionale Dimension* des angebrachten Index, erkenntlich vor allem an der rhythmischen Steuerung des Prozesses, den er stark vorantreibt durch die vermehrte Eintragung temporaler Markierungen und den verfremdenden Einsatz seiner Bibel als Taktgeber. Aber auch die expliziten sprachlichen Markierungen des Gestaltungszwecks lassen die Betonung einer funktionalen Codierung der Übung als grobes Register zur erleichterten Findung erkennen (Z. 1291f., 1375-1381, 1512-1514, 1693-1697). Sein Interesse zielt auf Justierung der Form zum katechetischen Gebrauch ihres Inhalts, wobei der Gestaltungsaufwand ihre Dignität befördert. Das Buch, so lässt sich interpretieren, wird den Akteuren im Sinne einer „hochnotwendigen“ Kern- und Arbeitsbibliothek“ (ASSMANN 2004, 95) in die Hand gegeben. Die Orientierung einiger Akteure hingegen erweitert die Gestaltung des Index um eine ästhetische und personale Dimension: Sie zeigen Interesse an ausgedehnter artifizierter Umsetzung der vorgegebenen einfachen Zeichenstruktur. Damit erhält der Index über seine sachliche Funktion hinaus eine personale und expressive für die TN. Solches Interesse reflektiert sich auch in den als Ausnahmen bezeichneten Kommunikationsabschnitten, die abweichend von der technischen Orientierung, solche Perspektiven auf TN-Initiative in den Gestaltungshorizont eintragen (Z. 1332-1356 thematisieren Besitz- und Verfügungsrechte an der Bibel. Z. 1468-1492 äußern insgesamt ein gestalterisch-ästhetisches Interesse). Das Buch ist für sie auch eine personalisierbare und damit expressive Form. Diese

unterschiedlichen Zuschreibungen reflektieren sich in der unterschiedlichen Rhythmik: während Dm versucht, den Prozess zu beschleunigen, erlauben sich die TN bei der Gestaltung Zeit.

Taktiler Spiel (Z. 1779-1856): Den Abschluss der gestalterischen Phase bildet jene ludische Sequenz, die vermutlich spontan realisiert wird und bereits Gegenstand der Analyse war. In diesem Zusammenhang interessiert die Transformation der Bibel, die damit einhergeht. Denn es wandelt sich ihre didaktische Funktion dadurch, dass sie in ein rhythmisierendes Instrument überführt und dadurch zum Steuerungs- und Synchronisierungsmedium der Sozialität wird. Für den Zeitraum dieser Phase bleiben ihre inhaltlich-katechetische Bedeutung und die entsprechend ausgerichtete Einrichtung zum Gebrauch zurückgestellt und wird sie einer – zumindest vordergründig – verfremdeten Verwendung zugeführt. Vor dem Hintergrund der bisherigen Inszenierung ergibt sich jedoch durchaus eine handlungslogische Kontinuität: es ist der manipulative Umgang mit der Form, wobei der Begriff hier deskriptiv i. S. der Einrichtung zur Handhabung verwendet wird und nicht normativ. Im spielerischen Umgang gewinnen die Akteure einerseits Abstand zur bisherigen Verwendung der Form, die katechetische Intentionalität pausiert. Gerade in ihrer taktilen Verwendung als Regulativ gemeinsamen Takts kann aber eine Erfahrung der Intensivierung manueller Verfügungsgewalt über die Form gesehen werden: die Form wird in gewissem Sinne ihrer Sakralität entkleidet und profaniert, damit mag die Möglichkeit zur unbefangenen Begegnung angebahnt werden. Andererseits inszeniert das Spiel ihre zugeschriebene zentrale Stellung für die Sozialität in verfremdeter Form. Unterstreicht die Gestaltungsphase ihre Dignität als zukünftiges katechetisches Leitmedium, setzt sich diese Funktion im Spiel durch die rhythmische Besonderung fort, die ja als Variation des rhythmischen Klopfens mit der Form durch Dm betrachtet werden kann. So realisiert das Spiel, was Dm auch katechetisch intendieren dürfte: Die Bibel ist regulatives Kennzeichen einer religiösen Gemeinschaft, die sich als „textual community“ (Assmann 2004, 92) versteht, d. h. ihre Konstitutiva über die literarisch übermittelte Basisstruktur bezieht.

Taktile und sprachliche Verifikation (Z. 1856-1898): Fluchtpunkt des als ‚Einführung in das biblische Handling‘ zu lesenden Abschnitts ist die kollektive Lesung des 23. Psalms zur Beendigung des Unterrichts. Das erfolgreiche schnelle Aufschlagen der angegebenen Bibelstelle durch die TN, das TNw13 und TNm2 über den taktilen Akt hinaus auch sprachlich anzeigen, legitimiert ex post die gestalterischen Bemühungen und verifiziert die intendierte katechetische Funktion des aufgetragenen Index. Replik und Gestik von Dm signalisieren pädagogischen Erfolg und stellen den Sinn der Übung noch einmal zusammenfassend heraus. Die Aufforderung zum Aufschlagen ist daher zunächst Anwendung der bisherigen Arbeit und

insofern Erfolgskontrolle. Im Zuge der sprachlichen Aufführung ereignet sich jedoch auch eine Erweiterung des Funktionsumfangs der symbolischen Form bzw. die spezifische Fokussierung eines Gebrauchsaspekts. Wie bereits festgestellt, beendet Dm die Lesung mit dem Gebetsmarker „Amen“ und überführt die kollektive Rezitation des Textes damit in einen spirituellen Akt, verstärkt durch den sich anschließenden Segen. Der Psalm wird so, ohne dass dies vorher expliziert wurde, Teil einer religiösen Schlusszene, die ein deutlich authentisches Gepräge im Sinne des *doing religion* trägt und die bisher bestimmende pädagogische Kommunikation in eine religiös-performative überführt. Über diesen Gebrauch modifiziert sich aber noch einmal die eingespielte Funktion der Bibel: Am Ende wird in dieser kurzen Sequenz deutlich, dass sie mehr ist als ein katechetisches Arbeitsbuch; ihre Texte kommen auch zur Anwendung als Grundlage spiritueller Praxis. Wiedererkennbar wird darin ihre Funktion als Kontinuum im Zustand der „zerdehnte[n] Situation“ von Religion (ASSMANN 2004, 124ff.), deren Herausforderung im Tradierungsprozess ja darin besteht, Ursprungserfahrungen als Rahmen neuer Erfahrungen und relevanter Deutungsmuster weiterzugeben (vgl. DITTMANN 2004).

Insgesamt lässt sich der unterrichtliche Gebrauch als Versuch lesen, die *Bibel als katechetisches Manual* an die Hand zu geben. Im Verlauf der geschilderten Phasen ist ein intensiver manipulativer Umgang mit der Form zu beobachten, der auf Unterstützung ihrer Handhabung zielt. Es wird deutlich, dass ihr katechetische Relevanz im zukünftigen Handeln der Sozialität zukommen wird und sie verbunden ist mit dem liturgischen Handeln der Kirche.

4.3.4.2 Das religionsdidaktische Modell: Katechese als Trainingsinszenierung

Bei der abschließenden Synthese der beobachteten Konturen zu einem Strukturmodell ist der zwischen Retrospektion und Prospektion gelagerte praxeologische Umgang mit der Form als dessen organisatorisches Zentrum herauszustellen. Die Fallhypothese lautet dementsprechend: *Katechese ist handlungsbezogene Formenkunde und als solche Religionstraining*. Das sozial-räumliche Arrangement, die taktungslogische Dynamik und die Einstellung des symbolischen Inventars inszenieren einen Begegnungsmodus mit den religiösen Formen, der vor allem den *Erwerb von Reproduktions- und Handhabungskompetenz* i. S. der korrekten mentalen bzw. performativen Wiedergabe und Nutzung in religiösen oder religionsdidaktischen Settings, wie Gottesdienst und KU, konfiguriert.

Das didaktische Dreiecksverhältnis zwischen Dm, TN und Inhalten zeichnet sich dabei durch eine merkwürdig gebrochene und ambivalente Autoritätsstruktur aus. Es wurde ersichtlich, dass Dm vordergründig unbestritten als *Agens* die Inszenierung lenkt. Seine Autorität

emergiert in initiatorischen Akten, im Konzept der personalen Pointierung, der Peripatese und insbesondere in den disziplinierenden Akten. Raum und Akteure wurden als asketischen Co-dierungen unterstellte Elemente beschrieben, die besonders in der Betonung des Zurücklassens der Jacken an der Garderobe des Vorraums und dem schwellenartigen Wechsel vom informellen Raum in den asketischen zum Ausdruck kamen. Dabei ist eine hohe Verfügungsmacht durch Dm über die Akteure zu konstatieren, die in ihrer Intensität kritisch zu bewerten ist. Andererseits unternimmt er durch wiederholte Ironisierung und humoreske Einschaltungen in verschiedenen Situationen den Versuch, eine autoritäre Zuspitzung seiner Rolle zu unterminieren. Die TN wiederum treten primär als *reagierende Akteure* des katechetischen Spiels in Erscheinung. Sie validieren weitgehend die von Dm ausgehenden Impulse. Andererseits konnte gezeigt werden, dass sie sehr wohl Strategien der Autonomisierung gegenüber Dm sowie eigenständige Akte der Disziplinierung und Ironisierung realisieren, denen sich wiederum Dm teilweise unterstellt – ohne allerdings seine Autorität bestreitbar zu machen. So ergibt sich ein vordergründig und maßgeblich wirksam inszeniertes Autoritätsgefälle von Dm zu den TN, das allerdings durch subversive Strategien seitens der TN ausbalanciert wird. Ihre Rolle als Co-Akteure und Co-Produzenten behaupten die TN mindestens symbolisch und z. T. effektiv.

Über diesem sozialräumlichen Gefüge entspannt sich ein Prozess der unterrichtlichen Sinngenerierung, den man begrifflich als *Signifikation durch Reproduktion* zusammenfassen kann. Dm initiiert und provoziert die Wiedergabe bzw. den Nachvollzug der eingestellten Formen. Ihr Gegebensein, sowohl was die formale Struktur als auch die normative Geltung im Bereich der Religion samt entsprechenden bildungstheoretischen Anknüpfungsmöglichkeiten und Valenzen betrifft, wird dabei teilweise problematisiert (etwa im Kontext der Exkurse zum Credo), primär jedoch faktisch vorausgesetzt. Es sind Formen, die man vor allem kennen, können und umsetzen muss im religiösen Spiel, um sinnvoll daran teilhaben zu können. Mit diesem Fokus unternimmt er das Einstellen der Unterrichtsinhalte und beteiligt die Akteure an deren Aufführung, indem er sie durch Stimulation, Irritation und Ästimation auf die Vorderbühne holt. Durch den Fokus auf soziale Reproduktion und die beschriebenen Elemente der Verknüpfung von Handlung und Form ist der Unterricht dabei immer auch bivalente Aufführung von Symbol und TN-Kompetenz zur gleichen Zeit. Die Einspeisung von Konnotation und Denotation unternimmt meistens Dm durch eine assertorische Rhetorik. Zwar beteiligt er an solchen Signifikationsprozessen durch Nachfragen und Insistieren gelegentlich auch die TN, doch verbleibt ihnen dabei v. a. das Mutmaßen als Anpeilen normativ vorgegebener Antworten, während er sich als Instanz geriert, die die maßgeblichen Stichworte präsentiert.

Ihr konnotatives Feld erhalten die symbolischen Formen hauptsächlich über den liturgiepraktischen Rahmen eröffnet – in spezifischer Weise: den sonntäglichen Gottesdienst der christlichen Gemeinschaft. Die TN bekommen diesen als „Sitz im Leben“ und Anwendungsfall des Unterrichtsstoffs vermittelt. Katechese ist, wie beschrieben, interludisches bzw. interliturgisches Exerzitium. Der Gottesdienst, als Praxis und Begriff, kann daher als das eigentliche „Superzeichen“ gesehen werden, das unterrichtliche Semiotisierung erfährt, indem es als organisierende Praxis in Sachen Katechese erscheint. Der auch als „Superierung“ (vgl. WELTNER 1970, 27) bezeichnete Vorgang kann sowohl induktiv als auch deduktiv verfahren: In diesem Fall führen die zunächst unterschiedlichen religiösen Symbole durch ihre eine gemeinsame Praxis umkreisende Einspielung zu einer induktiven Anfüllung, sprich einer komplexbildenden Superierung. Sie werden als Elemente erkenntlich, die zu dieser Praxis gehören und sie konstituieren. Insofern die unterrichtliche Rhythmik primär eine Einübung der Beherrschung dieser Praxiselemente begünstigt, ist es angemessen, hier von einer Katechetik als Religions- bzw. spezifiziert als Liturgietraining zu sprechen.

Dieser verbindliche Bezug auf das Zielfeld des katechetischen Handelns ist abschließend zunächst positiv zu würdigen. Katechese ist kein Handlungsfeld, das losgekoppelt neben der Gemeindegemeinschaft steht, sondern mit einem zentralen Feld kirchlichen Handelns verknüpft ist. Unterstützt wird dieser Eindruck durch eine Kostümierung, die Dm als Geistlichen kenntlich und damit deutlich macht, dass hier ebenfalls eine spirituelle Ebene tangiert wird. Der Unterricht wird aus den gottesdienstlichen Erfahrungen heraus etabliert und führt immer wieder darauf hin. Dabei ist auch der Primat des Performativen als sachlich angemessener Fokus herauszustellen, denn Religion ist primär menschliche Praxis. Und sie ist Handeln, das an tradierte Formen gebunden ist. Insofern sind auch die inszenierte hohe Relevanz der Form und das Bemühen um reproduktive Kenntnis als Qualitätsmerkmal herauszustellen. Die Stunde inszeniert, so könnte man sagen, das *Lob der Form* und kommt damit einem genuinen katechetischen Anliegen nach. Der handhabungsorientierten Erkundung wird Raum gegeben sowie der Etablierung entsprechender mnestischer Strukturen zur mentalen Verankerung bei den Akteuren, die darüber Teilhabekompetenz am religiösen Spiel erwerben.

Doch ist es auf der anderen Seite gerade diese starke Ausrichtung auf Reproduktion primär unter Richtigkeits-Gesichtspunkten, die auch die Schwächen der vorgefundenen Unterrichtsstruktur offenbaren. Die durchaus intensive, jedoch handhabungsorientierte Erkundung der Formen ist noch keine „Begehung“ i. S. eines Performanz und Reflexion verbindenden Einstiegs in deren Bildungsgehalte, wie etwa BIZER (1993) die Aufgabe religionspädagogischen Handelns beschrieben hat. Katechese funktioniert hier als Einübung in die reproduktive Ausübung der tradierten Symbolwelten. Dieses formgebundene Training begrenzt aber

das unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten wichtige Anliegen, autonome, zumindest subjektiv valide Erschließungswege in diese Welten hinein zu eröffnen. Befremdlich erscheint auch der stark disziplinarische Charakter der ganzen Veranstaltung: das Spielerische des Trainings bekommt im Hinblick auf die erwartete personale und korporale Disziplin sowie die Ergebnisorientierung eine stark leistungsbezogene Note. Neben didaktischen Einwänden sind hier traditionstheoretische in der Hinsicht geltend zu machen, dass die Erschließungsfunktion der Tradition durch die asketische Funktion überlagert wird und sich deren Gebrauchswert darüber ändert.

Eine intern gewonnene Verbesserung der Unterrichtsqualität würde den Primat der Form und den Bezug auf das liturgische Handeln aufnehmen sowie mnestische und manipulative Strukturen etablierende Elemente. Auch der Trainingscharakter der Katechese als Präparation auf religiöse Praxis kann als Stil eigener Qualität beibehalten werden. Vermutlich könnte eine Verschiebung des reproduktiven Verfahrens zu einem rekonstruktiven Vorgehen deutliche Lerngewinne eröffnen, insofern nämlich die Einübung der Form einer didaktischen Begehung unterstellt würde. D. h. es braucht v. a. mehr Raum für reflexive Unterrichtskommunikation, die den TN eigene Generierung von Sinn und Aneignungsoptionen eröffnet. Mit dieser Akzentverschiebung könnte der Unterricht als „mystagogisches Arrangement“ funktionieren, das einführt in die Religion unter Anleitung eines Kundigen bei gleichzeitiger Wahrung des pädagogischen Takts gegenüber den Katechumenen und sie auf einen Bildungsweg führt, der den Statuswechsel zum Konfirmand didaktisiert. Als Anschlussfragestellung ist über das Verhältnis von Training und Entfaltung, Form und Individuum, pädagogischem Zwang und dem Ziel autonomer Praxisgestaltung nachzudenken. Das Fallbeispiel eröffnet damit die Frage nach dem Zusammenhang von Training und Bildung in Sachen Religion.

5 Zusammenfassung und Reflexion der Ergebnisse

Die vorliegende Studie hatte die interpretative Rekonstruktion katechetischen Unterrichts in seiner performativen sozialen Genese zum Ziel. Ihr Fokus lag auf der Entwicklung einer „gegenstandsnahen Theorie“ (STRAUSS/CORBIN 1996), die Konzepte und Konzeptualisierungsmuster feldspezifischen Handelns erfasst. Damit trägt sie zur empirischen Aufklärung über die Genese der spezifischen Gestaltqualität katechetischen Handelns bei. Der Gang in den Unterrichtsraum zur Analyse konkreter didaktischer Inszenierung wurde als investigativer Zugang herausgearbeitet. Mit dem gewählten Forschungsansatz bewegt sich die Studie im Rahmen des rekonstruktiven Paradigmas und speziell der interpretativen Unterrichtsforschung. Die konkreten Verfahren der Datensammlung, Aufbereitung, Auswertung und Darstellung wurden dabei praxeologisch entwickelt und evaluiert. Das im Forschungsprozess etablierte methodisch-methodologische Instrumentarium wurde als Teil der Forschungsleistung entsprechend dargestellt. Nicht Unterrichtsrezeption oder -kontexte, sondern das Unterrichtsgeschehen in seiner qualitativen, sozial-performativen Genese sollte zugänglich gemacht werden – im Interesse gegenstandsnaher Reflexion und Prospektion einer katechetischen Theorie, die sich als Handlungswissenschaft versteht.

In den Fallstudien wurden die analytischen Ergebnisse so dargestellt, dass sie einerseits die Rekonstruktion der sozialen, temporalen und semiotischen Genese der Konzeptualisierungsmuster und daraus sich ableitbarer Konzepte aufzeigen. Zugleich ermöglichte die Darstellung den Nachvollzug und die Überprüfung des interpretativen Vorgehens selbst. In diesem Kapitel werden wichtige Ergebnisse noch einmal zusammengefasst und zu einer übergreifenden gegenstandsnahen Theorie synthetisiert. Damit schlage ich eine theoretische Perspektive und ein theoretisches Modell vor, das eine *performative* qualitative Bestimmung und Kritik katechetischen Handelns erlaubt. Das theoretische Konstrukt ergibt sich aus einer vergleichenden funktionalen sowie religionspädagogisch rückgebundenen Reflexion der beobachteten Konzepte. Sie sind Facetten einer empirisch-phänomenologischen Theorie, die sich weiterer fachlich-handlungstheoretischer Reflexion und Forschung anbietet.

5.1 Zur qualitativen Analyse des Performativen

Ausgangspunkt und Fokus war die Forschungsfrage, wie die Akteure religionspädagogische Inszenierungen im Konfirmationsunterricht gestalten. Für deren Bearbeitung erwies sich eine methodische Klärung über das Verfahren der textgebundenen Erfassung und Analyse des katechetischen *modus operandi* als notwendige Voraussetzung. Da sich die Untersuchung auf die performative Qualität vollständiger Unterrichtsstunden und nicht auf lediglich sequentielle

Schwerpunkte bezieht, musste ein Modell entwickelt werden, das einerseits die Komplexität realen Handelns durch Fokussierung auf kritische Aspekte zu reduzieren in der Lage ist, andererseits ausreichend Komplexität abbildet, um die performative Qualität der textbasierten wissenschaftlichen Erforschung und Verständigung zugänglich zu machen. Es wurde einsichtig gemacht, dass eine handlungsreflexive und -orientierende Aufklärung über Mechanismen und Muster didaktischer Interaktion auf *verstehende* Erforschung mittels qualitativer Verfahren angewiesen ist, insofern eine Theorie, die Prozesse des Tradierens von Kulturgütern und deren Bedeutung verstehen, bewerten und optimieren will, auf Beobachtung des *in actu* inszenierten Handelns angewiesen ist. Die Herausforderung der Studie bestand darin, dieses Handeln in seiner Genese und Duration textlich abzubilden und festzuhalten.

Für die Darstellung der Ergebnisse wurde daher eine Kombination aus essayistischem und systematischem Vorgehen gewählt. Die essayistische Beschreibung wurde aus dem Ansatz der „Dichten Beschreibung“ nach GEERTZ (2003a) abgeleitet. Sie trägt dem Umstand Rechnung, dass „wissenschaftliche Hermeneutik [...] immer exemplarisch [arbeitet]. Sie ist per se Fallanalyse“ (SOEFFNER 2004, 158). Der Essay insbesondere erlaubt den Nachvollzug der sozialen Konstruktion von Sinn im Handlungsverlauf. Er fungiert als Textcontainer der durativen und sozialräumlich-ästhetischen Dimensionen sozialer Handlung und nimmt diese Funktion hier für die Darstellung des Einzelfalls wahr. Um jedoch bereits fallintern die Komplexität von Realität auf eine Weise zu reduzieren, die ein abstraktes, prinzipielles Verstehen und Verständigen sowie eine fallübergreifende Vergleichbarkeit ermöglicht, wurde ein dreidimensionales Modell entwickelt, in das die essayistische Beschreibung eingebettet wurde:

Die Dimensionen des Modells umfassen die Konzeptualisierung von *1. Räumen und Rollen, 2. Rhythmen und Übergängen, 3. Symbolen und Traditionen*. Sie bilden das *performative Dreieck* als analytisch-heuristische Perspektive auf den Fall (s. Abb. 9). Die Interpretation der einzelnen Interakte im Stundenverlauf arbeitet Konzepte heraus, die Hypothesen über den Sinn der Handlung darstellen, wie die Akteure sie gestalten. Diese Konzepte prägen ihre Interaktion und bilden den Rahmen der kommunikativen und methodischen Optionen für die sozial ausagierte (Re-)Konstruktion von Religion innerhalb der katechetischen Kulisse. Mit dem dreidimensionalen Modell lassen sich die für die Beurteilung der Gesamtdramaturgie kritischen Sinnlinien erfassen und bilden in ihrer Summe ein *adäquat komplexes qualitatives Strukturmodell* der jeweiligen religionspädagogischen Inszenierung. Theoretisch fundiert wurde das Modell unter Rückgriff auf verschiedene sozio-philosophische Arbeiten, die aufzeigen, dass sich routiniertes menschliches Handeln in diesen Dimensionen ausprägt. Diese sind dabei immer sowohl Bedingung als auch Produkt, gestalten sich in der Dialektik von Rezeption und Konstruktion. In jeder didaktischen Inszenierung ereignet sich daher Konfir-

mation, Adaption und Transformation von Tradition. Zwar korrespondieren die gängigen didaktischen Dimensionen des Lernens, die sich in Optionen für Sozialform, Verlaufsform, Handlungsmuster und Medien niederschlagen, mit dem Modell. Der Gewinn seiner grundsätzlicheren Betrachtungsweise besteht demgegenüber jedoch in der Einsicht, dass es sich dabei nicht um lediglich methodisch nachgelagerte Optionen handelt, mittels derer thematische Inhalte den Educandi „beigebracht“ werden, sondern diese Mechanismen immer schon wirksam sind, auch wenn sie reflexiv oder intentional nicht bedacht werden. Der didaktische Gehalt wird durch die Akteure im Handlungsverlauf erst ausgeformt. So bildet jede Inszenierung ein eigenes Ethos aus, das mit gewünschten Inhalten und Intentionen korrespondiert oder diese in ein anderes, evtl. gegenteiliges Licht rückt. In der Analyse dieser Muster gewinnt Didaktik Aufklärung über die Wirkmechanismen ihrer performativen Realisation.

Wie die Fallbeschreibungen zeigen, resultiert die spezifische Gestaltqualität des Unterrichts daher nicht (allein) aus formalen Parametern wie Unterrichtszeit und -ort sowie methodisch-materialen Optionen, sondern entwickelt sich über die Modi der Aneignung und Adaption bzw. Einspielung der Zuschreibungen an Raum und Rolle, Rhythmen und Übergängen, Symbolen und Traditionen: *Die jeweils unterlegten Sinnhorizonte des Handelns konfigurieren den katechetischen Gehalt der Veranstaltung.* Es ist daher sowohl in theoretischer wie unterrichtspraktischer Hinsicht gewinnbringend, Konfirmationsunterricht mit dem hier entwickelten Modell zu analysieren. Bereitgestellt ist eine grundlegende Krieriologie zur Erfassung unterrichtlicher Choreographie und ihrer Interaktionslogik. Auszuwerten ist, mit welcher qualitativen Belegung die Dimensionen ausgestaltet werden. So kann für jede Einzelbeobachtung ein Strukturmodell Auskunft über den konzeptionellen Rahmen der katechetischen Sozialität geben. Für Unterrichtende stellt es ein Wahrnehmungsschema zur Reflexion und Präskription eigenen Handelns dar. Für die wissenschaftliche Erforschung ergibt sich ein Untersuchungsinstrument, das sowohl qualitativ als auch quantitativ angewandt und ausgebaut werden kann.

Die theologische Perspektive bleibt gewahrt, indem in das allgemein-anthropologische Schema religionspädagogische Kategorien eingetragen werden. Wie sich die didaktische Inszenierung des Evangeliums gestalten soll, erhellt demnach nicht aus empirischer Beobachtung, sondern bedarf theologischer Reflexion. Dennoch ereignet sie sich beobachtbar im Rahmen der beschriebenen Dimensionen. Die schöpfungstheologische und inkarnationstheologische Betrachtungsweise erlauben, in dem hier vorgestellten Verfahren einen legitimen theologischen Ansatz zu sehen, der die kreatürlichen Bedingungen religiösen Lernens und Lehrens reflektiert. Indem sie Kriterien bereitstellt, um nach der religionspädagogischen Qualität der inszenierten Muster zu fragen, legitimiert eine empirisch orientierte Katechetik ihren wissenschaftlich eigenständigen Zugang als Ästhetik religiösen Lernens.

5.2 Konzepte zwischen jugendlicher Lebenswelt und kirchlicher Glaubenswelt

Nachfolgend werden die in den Fallstudien erhobenen Konzepte und daraus sich ergebende Fragen vom Einzelfall abstrahiert und in eine kritische Gesamtreflexion überführt, die dem grundsätzlichen Verstehen und Orientieren katechetischen Handelns dienlich ist.

Für die Fallanalyse wesentlich war die funktionale Bestimmung von Interakten für den dramaturgischen Verlauf. Es sei in diesem Zusammenhang noch einmal auf die methodisch bedeutsame Unterscheidung von Intention und Funktion hingewiesen. Die (subjektive) Intention eines Akteurs lässt sich mit dem gewählten Instrumentarium nicht erheben. Die Beobachtung bleibt auf die Außenwahrnehmung beschränkt und endet gewissermaßen vor den Köpfen der Beteiligten. Dafür aber gibt sie Auskunft über bedeutsame Folgen von Handlungen für das sozialräumliche Gesamtarrangement und informiert in diesem Sinne über die funktionale Außenseite von Interaktion, die veröffentlichte (objektive) Manifestation. Aus der interpretativen Erfassung der Funktion im Hinblick auf das Handeln der Sozialität ergeben sich gemäß der Arbeitsweise der *Grounded Theory* zirkulär angereicherte Hypothesen über Muster, die schließlich zu Konzepten und theoretisch relevanten Hypothesen für das Forschungs- und Handlungsfeld synthetisiert werden.

Insgesamt ergibt sich eine theoretische Matrix, die in Tab. 7 veranschaulicht und nachfolgend erläutert wird. Einsichtig ist, dass formale Fragen der Unterrichtsorganisation nur einen Teilaspekt ausmachen. Der Gehalt ergibt sich vielmehr aus der sozialen Gestaltung, dem Zusammenspiel der emergierenden Konzepte der Akteure in den drei Dimensionen.

	Räume & Rollen		Rhythmen & Übergänge	Symbole & Traditionen	Superzeichen
Fall	D	TN	(Logik)	(Hermeneutik)	(Referenz)
I	Stofftaxonomie	Personale Markierung	Zweckrationalität	Dechiffrierung Deduktion/Instruktion	Bibel
II	Involvement	Soziale Differenzierung	Partizipative Rhythmisierung	Assoziation Konstruktion	Kirche
III	Training	Autonomisierung	Pragmatische Orientierung	Repetition Instruktion	Gottesdienst
Tiefendimension: Autonomie vs. Theonomie					

Tabelle 7: Katechetische Konzepte

5.2.1 Räume und Rollen: Kontrastierende Orientierungen

In den Fallanalysen ließen sich hinsichtlich der Formatierung des Sozialraums unterschiedliche Konzeptualisierungsperspektiven seitens der D und der TN herausarbeiten. Unterschiede

zeigen sich auch beim Vergleich zwischen den D: deren Konzepte werden hier begrifflich als ‚Stofftaxonomie‘, ‚Involvement‘ und ‚Training‘ zusammengefasst und markieren jeweils die Leitreferenz der funktionalen Bestimmung des katechetischen Settings. Sie illustrieren grundsätzlich mögliche Orientierungshorizonte katechetischen Handelns:

Stofftaxonomie: Besonders Fall *IU20060124K01* zeigt einen Sozialraum, der als *Resonanzraum der inhaltlichen, speziell der urkundlichen Grundlage der katechetischen Veranstaltung* seitens Dw konzipiert wird. Schon die anfängliche Raumgestalt und Rollendisposition inszenieren eine *Verwiesenheit der Akteure auf Textsammlungen*: Auf jedem Arbeitsplatz ist ein Evangelisches Gesangbuch bereitgelegt, ein Tisch im Eingangsbereich offeriert Bibeln und Arbeitsordner, die jeder TN während der „Schwellenphase“ (Genep) der Platzeinnahme aufnimmt und als konstitutive Dekoration der jeweiligen persönlichen „Box“ (Goffman) ablegt, ohne sie in der Regel um persönliche Marker zu erweitern. Normativer Verstärker ist die Ausgangsposition der beiden Dw in ihrem Dozentinnen-Bereich: Dieser ist einerseits bereits durch die erwünschte materiale Konfiguration charakterisiert, andererseits als ein gesonderter, gegenpoliger Bereich markiert, der die Sonderrollen beider Dw im Arrangement herausstellt. Dabei wird die Rolle von Dw1 durch ihre stehende Haltung und das ausgeübte *Monitoring* noch einmal hervorgehoben und insbesondere mit der Materialaufnahme und Platzeinnahme verbunden. Somit wird eine *zweifach konfrontative Eingangssituation* etabliert: Den TN wird im katechetischen Eingangsritual *institutionelles Textmaterial* zugewiesen, das in den persönlichen Nahbereich aufzunehmen ist; es ist das Werkzeug der nachfolgenden Interaktion. Material, Raum und Nahbereich werden zudem mit der als Führungskraft gegenübertretenden *Gestaltungsautorität von Dw1* belegt. So machen die von ihr überwachte Ausrüstung mit der normativen Textsammlung und die sozialräumliche Platzierung aus den TN-Individuen katechetische Subjekte bzw. Objekte, die als Schüler den textbasierten Unterricht der Lehrerin erwarten. Der nachfolgende Unterrichtsverlauf validiert das Ausgangssetting: in den qualitativen Bestimmungen der Sozialität zeigt sich eine durchgehende *Konzentrierung des Sozialraums auf den thematischen Arbeitsprozess*, der zwischen „anfangen“ und „wetermachen“ mit der unterrichtlichen Erschließung von v. a. biblischen Texten situiert wird. Durchgesetzt wird von Anfang an ein Fokus auf die eingangs mitgegebenen Materialien, ohne dass weiteren Referenzen größeres Gewicht eingeräumt wird. Die Rollenverteilung sieht dabei für die TN primär das Verlesen oder Aufführen der tradierten Formen unter Kompetenzgesichtspunkten vor, während die Erschließung durch Dw1 als Exegetin raumgreifend vorgeführt wird. Hier spiegelt sich ein asymmetrisches Kommunikationsmodell wieder. Handlungszuweisungen an die TN oder auch deren Besonderung in disziplinierenden Intermezzi üben eine Siche-

rungsfunktion für die Texterschließung aus: Der Text basiert und dominiert die Sozialität. Insgesamt, so ist zu konstatieren, werden hier *Räume und Rollen als Funktion der Schriftauslegung* etabliert.

Involvement: Demgegenüber lässt sich anhand von Fall 2U20060523K08 ein Konzept erheben, das den Sozialraum als *Gestaltungsraum der TN in Auseinandersetzung mit eingespieltem Assoziationsmaterial und Moderation durch Dw* inszeniert. Auch hier präfiguriert die anfängliche Raum- und Rollendisposition das topologische Ethos, das auf eine *dialogische Grundstruktur der Sozialität* verweist und durch die Akteure im Handlungsverlauf weitgehend Validierung erfährt: Die bipolare Raumanordnung fokussiert zunächst eine ‚Handlungszone A‘, die TN und Dw im Stuhlkreis arrangiert. Im Zuge der Etablierung der Unterrichtssituation finden hier eine explizite personale Codierung des Gruppenzweckes sowie eine Situierung als Konfirmandenunterricht statt; das angeschlossene „Daumenritual“ inszeniert TN und formale Situation als gleichwertige Konstitutiva: *Der konkrete Sozialraum konstituiert sich über die performative Beteiligung aller anwesenden Akteure* in ihrer jeweiligen Verfasstheit. Der nachfolgende Unterrichtsverlauf realisiert dann das personal-dialogische Modell in zweierlei Hinsicht: Zum einen werden die Unterrichtsschritte selber dialogisch etabliert und ausagiert. Dialogisches Gegenüber kann dabei Dw für die TN als Gesamtheit sein, aber auch Dialog unter den TN bekommt Raum zugewiesen. Zum anderen werden die tradierten Unterrichtsinhalte eher als Dialog-Grundlage, denn als Wissensbestände eingespielt: Bibeltext, Zitate einer gestalteten Mitte, Arbeitsblätter sollen anregen, mögliche Gehalte mittels eigener Assoziationen zu erschließen. Die Sozialität erhält dadurch *räumlich-thematische Zentrierung* oder erfährt *Amplifikation*, die der Interaktion dienlich sein soll. In dieser Funktion erfährt dann auch die ‚Handlungszone B‘ ihre Fokussierung: Sie wird Werkstatt für das kreative Arbeiten der Gruppe an Traditionsbeständen. Die TN werden in das Erschließungshandeln involviert und präsentieren eigene Bedeutungszuschreibungen, wobei das Verhältnis von Assoziation, Konnotation und Denotation, aufs Ganze gesehen, ungeklärt bleibt. Dw lässt den assoziativen Bemühungen der TN weitgehend Raum und beschränkt sich auf eine moderierende Lenkung der Sozialität, lediglich kritische Schaltstellen, die inhaltlich bedeutsam i. S. normativer Horizonte der Tradition oder arbeitsökonomisch codiert sind, werden direkter durchgesetzt und untermauern ihre Rolle durch didaktisches Controlling. Die Sozialität rekonstruiert und aktualisiert die Tradition. Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass hier gleichsam ein Gegenkonzept zur Stofftaxonomie durchscheint: *Material und Tradition dienen als Funktion der sozial-performativen Konstruktion von Assoziation und Konnotation.*

Training: Im Fall *IU20060202K02b* schließlich zeigt sich ein Sozialraum, der nicht primär einer kognitiven Erschließungslogik von Traditionsbeständen unterstellt wird, sondern als *Trainingsraum zur Entwicklung pragmatischer Handhabungskompetenz im Hinblick auf Teilnahme und Teilhabe an religiöser Praxis* konzipiert ist. Dm erweist sich dabei, unterstützt durch sein Kollarhemd, als *Mystagoge*, der in das liturgische Handeln der kirchlichen Institution einführt. Schon die Akte bei der Einnahme von Raumgestalt und Rollendisposition inszenieren einen *asketischen Raum*: Der Schwellenübertritt geschieht auf Veranlassung von Dm, der damit eine informelle Phase des Eintreffens der Akteure beendet. Der Gruppentisch konstituiert ein katechetisches Kollektiv, das Arbeitsmaterial bereithalten soll und vom exponierten Dozentenbereich dominiert wird. In der Etablierungsphase wird durch die liturgische Kontextualisierung sogleich die Leitreferenz der Interaktion eingespielt und durch kinetisches Umschreiten sowie dem disziplinarischen Hinweis auf Ablage der Garderobe außerhalb des Unterrichtsraums die *Lenkungsautorität* von Dm herausgestellt. Der weitere Unterrichtsverlauf erschließt sich primär als *Training an der Form*, das weniger an kognitivem Verstehen, denn an kognitivem und pragmatischem Replizieren und Können interessiert ist. Kompetenzgesichtspunkte werden immer wieder eingespielt. Das Unterrichtsgespräch erfährt seine Lenkung durch Dw, der TN in einem Modus in die Interaktion einschaltet, der zwischen *Evocatio* und *Provocatio* changiert, dabei jedoch auch immer wieder ironische Brechung erfährt. Es ist dies eine *Spielart des Involvements*, dem allerdings eine stärker nötigende Komponente eignet. Sinnhorizont ist dabei das Einüben der Form zur Anwendung in der Praxissituation. Das zeigt sich auch in stärker performativ geprägten Unterrichtsphasen. Praktische Aufführung von Texten, Gesängen, die praktische Bearbeitung der Bibel und spielerischer Umgang mit ihr dienen einer gesteigerten Verfügungskompetenz. Ludische und ironische Elemente durchbrechen allerdings immer wieder das asketische Grundarrangement und damit ebenso Rollenzuschreibungen. Insgesamt ist hier eine Konzeptualisierung der *Sozialität als Funktion der pragmatischen Initiation der Einführung ins heilige Handeln* zu konstatieren.

In der Zusammenschau werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten deutlich. Die Konzepte differieren hinsichtlich der handlungsorientierenden Leitreferenz: Textauslegung, Assoziationsbildung, Formtraining. Entsprechend unterschiedlich gewichten sie kognitive, affektive und pragmatische Lernzieldimensionen. Fall *IU20060124K01* und Fall *IU20060202K02b* berühren sich insofern enger, als sie eine *instruktive Pädagogik* verfolgen, wenngleich sie Kognition und Pragmatik unterschiedlich betonen. Fall *2U20060523K08* lässt demgegenüber *konstruktiven Lernwegen* größeren Raum, sucht aber auch primär die kognitive Auseinandersetzung, die mit affektiven Elementen angereichert ist. Gemeinsam ist allen Konzeptionen,

dass sie ein, vermutlich rollenbedingtes, Interesse an der Etablierung und Aufrechterhaltung des *kirchlich institutionalisierten Rahmens* haben. Sie vertreten und wahren gegenüber den TN die Situation als Konfirmationsunterricht der Kirche. Die TN-Konzepte tragen in diesen Rahmen Differenzierungen ein und changieren zwischen Validierung und Subversion:

Personale Markierung: Fall 1U20060124K01 erschließt Konzeptionsmuster, die vor allem an der *Wahrung personaler Differenz zur Kollektivität bei gleichzeitiger Akzeptanz des sozial-räumlichen Ethos* interessiert sind. Das TN-Verhalten ist weitgehend rezeptiv. Sie validieren damit grundsätzlich die gegebene *asymmetrische Interaktionskultur* und beteiligen sich am Handeln der Vorderbühne nach Weisung von Dw1 im Sinne einer *Aufrechthaltung des institutionellen Rahmens*. Gleichwohl kann von einer integrierten kollektiven Gesamtinszenierung nicht gesprochen werden. Einzelne TN tragen eine deutliche Unterscheidung zwischen Vorderbühne – als Partizipation am offiziellen Unterrichtsdiskurs – und Hinterbühne als Gegenhorizont ein. Sie verfolgen unterschiedliche Strategien zwischen *Anpassung und Subversion*. In gegenläufiger Tendenz zum kollektivierenden stofftaxonomischen Konzept der Sozialität seitens Dw1 tragen sie ein *Interesse an personalen Markierungen und Differenzierungen* in die Inszenierung ein. Dabei geht es um die Hervorhebung des Subjekts und seiner u. U. differenten Interessen. Das kann zum einen durch Einschaltungen in den offiziellen Diskurs geschehen: *kontrastierende Eintragungen* von an persönlichen Motiven orientierten Sinnhorizonten, inhaltliche *Diskurstransformation*, die sich einem spezifischen persönlichen Reflexionsinteresse verdankt, oder durch *Akte expressiver opponierender Selbstdarstellung*, die als „Störungen“ der Vorderbühne disziplinarische Akte nach sich ziehen. Die *inszenierte Hinterbühne ist der Ort subversiver Etablierung* von TN-Orientierungen: Das zeigt sich in Akten der *Dekoration des territorialen Nahbereichs*, der *Etablierung sozialer Nahräume*, des *Aufbaus eines medialen Gegenhorizonts* und der erwähnten *expressiven Positionierung im Sozialgefüge*, durch die es zu transitiven Verbindungen zwischen beiden Inszenierungsorten kommt. Disziplinstörungen lassen sich in diesem Fall als *Formen des Übergangs und Funktion territorialer Einschaltungen und Eroberungen zur Teilhabe* am Schauspiel im Vordergrund interpretieren. Insgesamt zeigt sich ein Konzept, das *Raum und Rolle als Funktion der Institution und ihrer Agenten* validiert, gleichwohl aber ein *Interesse an personaler Besonderung und Wahrnehmung als Kontrast bzw. Antithese* einträgt.

Soziale Differenzierung: Fall 2U20060523K08 zeigt TN-Konzeptualisierungen, die mit dem zuvor Beschriebenen korrespondieren, gegenüber einer subjektiv-personalen Stoßrichtung jedoch ein deutlicheres *Interesse an der Ausdifferenzierung der Sozialität als ganzer* aufwei-

sen. Die Muster sind weniger auf die Positionierung einzelner bezogen, sondern thematisieren das *Sozialgefüge insgesamt*. Sie weisen außerdem eine komplexere und differenziertere Struktur auf, worin sich die größeren Gestaltungsmöglichkeiten widerspiegeln, die Dw den TN für die Inszenierung einräumt. Ihr sozialräumliches Konzept umfasst *Validierung des durch Dw auf Integration und Inklusion angelegten Gesamtarrangements einerseits und gezieltes kontrastierendes Eintragen kommunikativer und territorialer Differenzierungen andererseits*. Das Verhalten der TN ist insgesamt kooperativ und produktiv, die unterrichtliche Erschließung vollzieht sich als soziale Generierung von Sinn. Dw stellt den Sozialraum unter die regulative Leitidee einer kommunikativen Symmetrie aller Akteure, die großenteils akzeptiert und umgesetzt wird. Das Handeln von TN und Dw kann als *integrierte didaktische Kommunikation* betrachtet werden, eine gezielte Unterscheidung von Vorderbühne und Hinterbühne ist nicht zu konstatieren, Unterscheidungen und Übergänge sind fließend und primär situativen Momenten geschuldet. Umso mehr sind die differenzierenden Eintragungen von Interesse, die drei konzeptionelle Akzente erkennen lassen: *Demarkation, Konjunktion und Komparation*. Die TN widersetzen sich dem kollektivierenden und entgrenzenden Setting durch Einziehung von kommunikativen und territorialen Grenzmarkierungen in die Sozialität. Einzelne oder Peer-Groups erhalten so hervorgehobene Positionierung. Dem entspricht andererseits, dass Konjunktionen zwischen einzelnen Akteuren durch Herstellen territorialer, kommunikativer oder konjunktiver Nähe etabliert werden. Quer zu diesen beiden Orientierungen können komparative oder kompetitive Akte abgrenzende oder angliedernde Funktion erfüllen. Insgesamt ist hier ein sozialräumliches Konzept zu konstatieren, dass den *institutionalisierten Rahmen konstruktiv und produktiv als Funktion sozialer didaktischer Erschließung von Religion aufnimmt, gleichzeitig die Formatierung des Sozialraums eigenproduktiv mitgestaltet* und sich Variation und Differenzierung gegenüber Dw erlaubt.

Autonomisierung: Bereits beobachtete TN-Strategien zeigen sich auch im Fall *IU20060202K02b*. Hier formt sich allerdings ein Gesamtmuster aus, das über den Eintrag personaler und sozialer Differenzierungen deutlich hinausgeht und die *Etablierung einer Wahrung von Autonomie im Gegenüber zu D bei gleichzeitiger Validierung des von ihm verbürgten institutionalisierten Rahmens* anstrebt. Die Ausbildung eines eigenständigen ‘Hinterbühnenbereichs’ lässt sich, anders als in den beiden anderen Fällen, nicht beobachten, vielmehr agieren die TN als *Co-Autoren* des katechetischen Skripts im Rahmen des unterrichtlichen Diskurses. Ein Zusammenwirken der kollektivierenden und disziplinierenden Lenkungsautorität von Dm und der aktiven Validierung der gesetzten Spielregeln seitens der TN wird als ursächlich für diesen Befund gedeutet. Letztere formatieren den Sozialraum aufs Ganze

gesehen zwischen *Adaption und Applikation*, d.h. im Modus der Akzeptanz des vorgegebenen sozialräumlichen Ethos einerseits und der Eintragung weiterer Orientierungen andererseits. Das Muster einer durch Autonomisierung geprägten Aneignung des Settings zeigt sich in drei konzeptionellen Linien: *Validierung, Autonomisierung und Disziplinierung*. Die Sozialität übernimmt aktiv durch die dominierende Autorität von Dm eingespeiste Erwartungen: sie validieren in Akten der Unterrichtsvorbereitung und -aufrechterhaltung den asketischen Raum, folgen disziplinarischen Interventionen und funktionieren als Ensemble wie der *katechetische Resonanzraum* der durch Dm eingespielten Impulse, dessen methodische Grundform sich am ehesten als katechetisierendes Unterrichtshandeln beschreiben lässt. Dieses Einordnen wird jedoch immer wieder durch Interakte unterbrochen, die *mindestens eine symbolisch gewahrte, teilweise real wirksame Selbsttätigkeit* inszenieren: durch Akte expressiver Selbstpräsentation oder Strategien gemäßigter Subversion wird die Lenkungsautorität von Dm relativiert, und es steuern teilweise TN die Inszenierung, so dass es auch zu spontanen Diskurstransformationen kommen kann. Von besonderer Bedeutung für diesen Fall ist schließlich die aktive Übernahme der disziplinarischen Grundorientierung seitens der TN: Gegenseitiges Monitoring und Ahnden von Disziplinverstößen lässt auf die Internalisierung eines geltenden Regelsets schließen, das auch ohne Eingreifen von Dm Geltung für das soziale Handeln besitzt, andererseits unterstellen TN das Verhalten von Dm ebenfalls einem disziplinarischen Rahmen mit entsprechenden Sanktionen. In *Adaption und Applikation* kommt gerade darin die aktive Validierung des Rahmens bei gleichzeitiger Relativierung auch der Autorität von Dm zum Ausdruck, so dass beides keine Absolutheit beanspruchen kann, vielmehr angewiesen ist auf das konstruktive Verhalten der übrigen Akteure, deren autonomer Status so markiert wird. Insgesamt kommt ein Konzept zum Tragen, das den *Sozialraum als institutionalisiertes Einüben religiöser Disziplinen validiert und konstruktiv mitgestaltet, gleichwohl durch Eintragung autonomer Interessen relativiert und erweitert*.

Im Vergleich verhalten sich die Leitreferenzen von D und TN als Komplementär-Kontrast zueinander. Das Verhalten von D und TN ist einerseits konstruktiv komplementär aufeinander bezogen. Gemeint ist damit nicht die triviale Einsicht in die gegenseitige Handlungsbezogenheit. Vielmehr zeigt sich, dass die TN die gesetzten Rahmen durchaus validierend und kooperativ aufnehmen. Wenn auch nicht in jedem Fall ein integriertes gemeinsames Handeln zu konstatieren ist, lässt sich doch auch das Gegenteil i. S. einer Fundamentalopposition nirgends beobachten. Ihre Konzepte durchzieht eine komplementäre Dimension, die konstruktiv-ergänzend auf die Raum- und Rollenkonzepte der D zugreift und so in validierender Kooperation das Gesamtbild der Inszenierung ausformt. Andererseits treten im Nebeneinander die

Kontraste umso deutlicher hervor: Ist den D an der Etablierung und Aufrechterhaltung eines durch das institutionelle Ethos geprägten Rahmens gelegen und orientieren sie die Sozialität auf entsprechend koordinierte religionspädagogische Interaktion, so tragen die TN im Kontrast dazu Orientierungen ein, die gegenüber Sachthematik und entsprechendem Unterrichtsethos personale und soziale Differenzierungen als Grenzmarkierungen und Autonomisierungsstrategien funktional offen halten. Sie bringen, in Thurneysenscher Diktion, ihr „Stücklein Welt“ (zit. n. BÄUMLER/LUTHER 1982, 67) nicht nur in den Unterricht mit, sondern auch gestaltend ein und markieren dadurch dessen strukturelle Bedeutung.

5.2.2 Rhythmen und Übergänge: Katechetische Methodologien

In den Modi der Rhythmisierung zeigt sich die eigentliche *Methodologie der Inszenierung*, insofern die erhobenen Konzepte die jeweilige Grundlogik der Lehr-und-Lern-Prozesse beschreiben. Sie sind Hypothesen über Hypothesen der taktgebenden Akteure hinsichtlich der didaktisch anvisierten Erschließungsmuster von Religion, die reflexiv auf Angemessenheit zu befragen sind. Drei Konzepte lassen sich anhand der Fallanalysen unterscheiden:

Zweckrationalität: Fall *IU20060124K01* bildet eine rhythmische Logik aus, die von der *permanenten Fokussierung der Sozialität auf den Arbeitsprozess der Reproduktion* des Unterrichtsgegenstands geprägt und in diesem Sinne zweckrational ausgerichtet ist. Zwar werden kommunikative und reflexive Phasen eingeschaltet, doch dienen diese primär der Paraphrase, Erläuterung oder Kompetenzklärung und bahnen kaum teilnehmerorientierte Erschließungswege an. Bereits in der Zusammenschau von Etablierung und Beendigung der Unterrichtssituation zeigt sich die zweckrationale Codierung: In emphatischer Inszenierung eröffnet Dw die Situation mit dem Steuerungsimpuls „*anfangen*“, der allerdings inhaltlich unterbestimmt bleibt, und beendet sie mit der Perspektive „*weitemachen*“. So extern abgegrenzt und zwischen diese beiden Pole eingereiht, wird das soziale Handeln durch Anfangs- und Endklammer einer starken *prozessrationalen Orientierung* unterstellt, deren inhaltliche Qualität jedoch nur schwach expliziert wird und den stofflichen Fortschritt als solchen thematisiert. Die Einführung des Stundenthemas ‚Wissen vom historischen Jesus‘ geschieht demgegenüber exponiert und führt zu dem Eindruck, der bisherige Verlauf mit Präliminarien, Singen und Lesung sei noch uneigentliche, nicht-katechetische Zeit; diese beziehe ihre Qualität vielmehr aus der nachfolgenden exegetischen Textarbeit. Auf mikrotaktischer Ebene wird die Zeit in permanentem *Ereignisfluss* gehalten, ohne den Ereignissen selbst erkennbare unterrichts- bzw. religionsfunktionale Rahmung beizulegen oder durative Erstreckung einzuräumen, die ein Ver-

weilen und Einsteigen in Bildungsgehalte begünstigen würde. Sie werden als kollektiv durchzuführende Interakte im angestoßenen Prozess bearbeitet. Die serielle Hintereinanderschaltung in curricularer Orientierung zeichnet das Bild einer linearen und teleologischen Entwicklung, ohne dass jedoch Konturen eines Telos erschließbar wären. Der Unterrichtsstoff wird weitgehend durchgearbeitet, offensichtlich wird ein Konzept von *Aneignung als Reproduktion*, das den Lehr-Lern-Rhythmus bestimmt. Lediglich zum Stundenende wird ein existentieller Nutzen des biblischen Wissens offeriert. Mit der zweckrationalisierenden Taktung geht eine starke *Lehrerzentrierung und -lenkung* einher. Dw1 verbürgt die Fokussierung auf den Arbeitsprozess und sanktioniert Abweichungen entsprechend. Dazu bedient sie sich bevorzugt der *Herstellung von Handlungslogik durch präferenzbasierte Weisungen*. Die Sozialität folgt in zumeist validierender Umsetzung ihren Taktangaben: KU ist kollektiv synchronisiertes Handeln unter dem Dirigat von Dw1. Die genannten formalen Aspekte der Rhythmisierung gewinnen ihre inhaltliche Qualität aus dem Verbund einer *kinetischen Rhythmisierung des Handlungsrahmens durch Dw1* mit einer *medial referenzierten Taktung* der katechetischen Inszenierung: Einsetzend mit der Elaboration des Unterrichtsthemas erhebt sich Dw1 von ihrem Sitzplatz und definiert über ein nachfolgendes Bewegungsschema einen erweiterten Raumabschnitt als ihr primäres Handlungsareal. Ihre Bewegungen und Ortswechsel sind einerseits relativ zur exegetischen Arbeit am urkundlichen, biblischen Text, zum anderen scheint sich im Stundenverlauf ein gottesdienstliches Muster zu reinszenieren, bei der weitgehend die Liturgin im Raum agiert und das Handeln der „Gemeinde“ kanalisiert und rhythmisiert. Dw tritt auf als Liturgin, Exegetin, Predigerin und Seelsorgerin. Nur gelegentliche Rhythmusstörungen seitens der TN bringen andere Orientierungen ein, die sie allerdings nicht als konstruktiv relevant einstuft. Der Unterricht erinnert durch das Konstitutive und Normative seiner so gesteuerten urkundlichen Rezitation und Explikation insgesamt an ein Ritual, ohne allerdings als solches prädiert zu sein. Der Bibeltext wird als *lectio continua* zur Kenntnis gegeben und bildet das eigentliche taktungslogische Referenzzentrum: *KU ist kollektiv synchronisierte Urkundenrezitation nach einer durch Dw1 dirigierten Liturgie*.

Partizipative Rhythmisierung: Im Kontrast dazu zeigt sich im Fall 2U20060523K08 ein Konzept der Prozesssteuerung, das als *inklusiv-symmetrische Rhythmisierung wesentlich auf die Dynamik der Sozialität und die Partizipation ihrer Akteure bezogen* ist. Zwar schaltet Dw auch objektive Zeitorientierungen und curriculare Interessen ein, doch werden diese dem sozialen Handeln eingeordnet und einer reziproken Logik unterstellt. Eine deutlich *soziale Codierung der Zeit* zeigt sich bereits bei der Unterrichtsetablierung, bei der es eingangs zu einer Spannung ‚objektive Vorgaben vs. individuelle Besonderung‘ kommt: Die Uhrzeit wird ei-

nerseits als maßgebliches Initial-Symbol synchronen Handelns hervorgehoben und der damit eröffnete Zeitraum als kollektiv zu nutzende Ressource markiert, andererseits eröffnet Dw aufgrund des Fehlens eines TN ein Handlungsmoratorium und unterstellt die Zeit in metrischer Retardierung und inkludierender Sprechweise substituierendem Handeln, bis die Sozialität personal endgültig konstituiert ist. Die Endklammer wiederum betont ebenfalls die Uhrzeit als objektive Vorgabe, sozialisiert den zeitlichen Rahmen aber gleichzeitig und wiederum inkludierend als regelmäßig zugemessenes Pensum der Sozialität und öffnet den Zeithorizont auf ein „*nächstes Mal*“ fortgesetzten und erneuten synchronen Handelns. Die objektive Vorgabe wird so einer *Logik sozial und kollektiv bestimmbar*en Handelns unterstellt. Auch externe Taktungsreferenzen werden thematisiert und integriert: das Schulsystem erweist sich als maßgebliches Gegenüber zum KU, dessen Erleben die TN einbringen. Auf der anderen Seite erfährt das katechetische Handeln Erweiterung in liturgischen Kontexten und wird die externe, übrige Zeit als positiver Bezugs- und Expansionsraum für die Sozialität relevant. In den zeitlichen Klammerungsakten zwischen Etablierung und Auflösung der sozialen Situation nimmt eine inklusiv-symmetrische Rhythmik Gestalt an, die nicht primär sachlichen, sondern sozialen *gruppendynamischen Faktoren* unterstellt ist. Das Konzept der partizipativen Rhythmisierung entwickelt sich auf meso- und mikrotaktischer Ebene aus unterschiedlichen Aspekten: *Zäsuren etwa erfolgen teilnehmerorientiert*, wenn keine Beitragswünsche mehr signalisiert werden. *Dw misst den Sprachhandlungen der TN viel Zeit zu*, ohne auf Herstellung von Ergebnissen oder Richtigkeits-Erwartungen abzielen. Dw beschränkt sich häufig auf eine *moderierende Rolle* und benutzt vielfach die sich selbst *inkludierende Sprechweise* in der 1. Person Plural. Zudem kommt es durch die explizite Kommunikation von Handlungsschritten und Zielvorgaben zur *metakommunikativen Transparenthaltung von Prozessen*. Sie begünstigt insgesamt *partizipative und reziproke Muster unterrichtsrhythmischer Steuerung*. Umso deutlicher tritt im temporalen Fokussierungsakt der Stunde, der eine Collage unter der Überschrift „*Was ist für mich Kirche?*“ als Stundenthema präsentiert, eine verstärkte *Direktivität* zutage, die markiert, dass der gruppendynamische Prozess dennoch curricularen Vorgaben unterstellt bleibt. Partizipation bedeutet in diesem Fall nicht den Verzicht auf Vorgaben, sondern deren *Einbringung und Aushandlung*. Bemerkenswert ist, dass so gut wie keine Disziplinprobleme festzustellen sind und die Situation von gemeinsamen Bestimmungsinteressen geprägt ist. Phasenwechsel leitet Dw regelmäßig vermittelt *problemorientierter Medieneinschaltungen* ein, die damit zur entscheidenden internen Taktungsreferenz werden. Die Unterrichtsschritte erhalten so gegenständliche Verobjektivierung, die als Grundlage katechetischer Kommunikation eigenproduktives und assoziatives Arbeiten der TN ermöglichen sollen. Allerdings kommt es bei den Präsentationen kaum zu vertiefenden Reflexionsphasen: die soziale

Bearbeitung im Interesse von Partizipation ist dem intensiveren Einstieg in die Bildungsinhalte bzw. sachbezogenen Reflexionsinteressen übergeordnet. Motivation zur kreativen Assoziation ist die Methode der Aneignung. *KU ist dementsprechend kollektiv gestaltbare Zeit assoziativ-kreativer Auseinandersetzung mit religionskundlichen Einspielungen.*

Pragmatische Orientierung: Das Zeitkonstrukt in Fall *IU20060202K02b* schließlich ergibt sich aufgrund einer primär *pragmatisch-operationalen Rhythmisierung* der Sozialität. Temporale Markierungen werden v. a. *performativ durch Erfordernisse operationaler und medialer Rahmenschaltungen* induziert, verbal vorgenommene Sequenzierungen und Codierungen sind dagegen kaum beobachtbar. Der Unterricht entwickelt sich entlang reproduktiver, handlungsorientierter und iterativer Sequenzen, die eine *Rhythmik exerzierender Aneignung* religiöser Formen ausprägen. Schon die Eröffnung der sozialen Situation zeichnet sich durch eine auffällige kommunikative und temporale Unterbestimmtheit aus, die im Umkehrschluss und in Zusammenschau mit der Eingangsperformanz auf *sozial geteilte Routinen* verweist, die nicht eigens thematisiert werden müssen. So geschieht die Etablierung des katechetischen Rahmens in einer Reihung kleinerer Akte durch Dm, die *Herstellung von Serialität* erzeugen und die aktuelle Inszenierung dem offensichtlich bekannt vorausgesetzten Muster der Sozialität einreihen, das routiniertes synchrones Handeln ermöglicht und erwarten lässt. Mit dem kommunikativen Auftaktimpuls richtet Dm die Akteure auf die maßgebliche externe Taktungsreferenz aus: das vor- und nachgelagerte *gottesdienstliche Handeln als liturgisches Praxisfeld katechetischer Bemühung*. Das Teilnahmeverhalten ist unterrichtliche Bedingung, dessen Abfrage die synchrone Interaktion initiiert. Durch alle Phasen hindurch bleibt dieses Praxisfeld als Orientierung präsent und ist Ziel- und Anwendungsfall der katechetischen Ausbildung. Der Rhythmus der Sozialität wird insgesamt einer liturgiebezogenen Dynamik unterstellt, die darauf bezogene Arbeit am Kompetenzerwerb formt eine temporale *Trainingslogik* aus. Im temporalen Fokussierungsakt der Stunde, der zwischen den beiden thematischen Hauptblöcken die Verbindung und Überleitung von der vorausgegangenen Arbeit am Glaubensbekenntnis und der nachfolgenden kreativen Beschäftigung mit der Bibel herstellt, lässt sich der Kulminationspunkt des zeitlogischen Konzepts identifizieren: Die metrische Feinmechanik der Stunde folgt dem Konzept einer *operationalen Rhythmisierung*. Handlungsschritte und -zuweisungen werden demnach nicht vermittels verbaler Präskriptionen eingestellt, sondern basieren primär auf mikrotaktischen Handlungsimpulsen, die sich auf unterrichtlich eingespielte religiöse Formen beziehen. *Formbasierte Handlungszuweisungen* sind das rhythmische Hauptinstrument von Dm zur Steuerung der Sozialität. Dabei kann es sich um Kognitionsleistungen wie Erinnerungen an den Gottesdienst, die Abfrage mnestischer Repräsentation

von Liedern oder Texten oder um den taktilen und kreativen Umgang mit der Bibel handeln. Bei der Bearbeitung eines Arbeitsblattes etwa geben dessen Duktus und Intention die Taktung an, der Umgang mit der Bibel folgt aus ihrer Erkundung. Die Handlungsimpulse gehen immer parallel mit Einstellung der Form als abstraktem oder konkretem Gegenstand oder folgen darauf. Insgesamt dominiert so eine *operationale Logik*, Dm steuert die Sozialität v. a. im Hinblick auf gegenstandsbezogene Bearbeitungsaufgaben. Sein Status als Dirigent der Interaktion und dominierender Geistlicher kommt dabei klar zum Ausdruck, wenngleich er immer wieder Partizipationsmöglichkeiten eröffnet und die TN autonomiebewusst eigene Orientierung einbringen, so dass eine *Grundspannung von imperativischer vs. partizipativer Lenkung* die Inszenierung durchzieht. Gerahmt werden die Phasen meist von *normativen Bilanzierungen und Leistungsattributionen* seitens Dm, wiederholt verbunden mit expliziten temporalen Markierungen. Damit wird die Sozialität einerseits über erwünschte Kompetenzen orientiert, andererseits über den erworbenen Status und dessen Abrufbarkeit im Anwendungsfall. Mit diesen Rhythmisierungsstrategien also erweist sich die tradierte religiöse Form in ihrem pragmatischen Gebrauch bzw. im Modus experimenteller Erkundung als grundlegende interne Taktungsreferenz. Aus der performativen Gewichtung und gleichzeitigen kommunikativen Unterbestimmtheit des synchronen Handelns ergibt sich eine Katechese, die als nicht näher sanktionierte Zeit zur Arbeit an der Form Gestalt gewinnt. Darüber öffnet Dm einerseits Zeiträume, die teilnehmerorientierte Auseinandersetzung und Rhythmisierung ermöglichen, andererseits begrenzt er diese und bringt gelegentlich ein stofftaxonomisches Interesse ein, so dass sich für gewisse Sequenzen von einem *Grundkonflikt Retardation vs. Akzeleration* sprechen lässt. Die rhythmische Methodik bildet ein Konzept von Aneignung als korrekte Übereignung der normierten Form aus. *In diesem Sinne ist KU Trainieren der Form im religionspraktischen Interludium unter Anleitung des religionskundigen Geistlichen.*

Die Analyse der rhythmischen Steuerung der Lehr-Lern-Prozesse unterstreicht in der Zusammenschau die Gestaltungshoheit der Unterrichtenden. Mit den durch sie eingebrachten Orientierungen geben sie maßgeblich den didaktischen Takt an. Sie dirigieren Rhythmen und Übergänge als katechetische Erschließungswege von Religion und geben damit indirekte Auskunft über den pragmatischen Horizont, den sie vermitteln, und das performativ anvisierte Bildungsziel. Die TN agieren weitgehend validierend und reaktiv, teilweise können sie Unterrichtsdynamik mitprägen, indem sie Propositionen differenzieren, antithetisch aufgreifen oder sich oppositional verhalten, wobei grundsätzliche Oppositionen nicht zu verzeichnen sind. Die Disziplin der Akteure funktioniert weitgehend i. S. der Aufrechterhaltung des Prozesses. Diese Einsichten sind insofern nicht trivial, als auch die rollenbedingte Lenkungsautorität der

Unterrichteten auf Akzeptanz und Kooperation seitens der Unterrichtenden angewiesen ist, zumal schulische Motivations- und Disziplinierungsmechanismen nicht greifen. Der Besuch der Veranstaltung ist grundsätzlich freiwillig. Es lassen sich Fragen aufwerfen, die im Rahmen der Untersuchung nicht beantwortet werden. Etwa inwiefern das validierende Verhalten auf Rollenübertragungen aus schulischen Kontexten beruhen kann bzw. worin sich die jeweilige Akzeptanz der katechetisch Unterrichtenden und ihres Stils gründet. Jedenfalls zeigt die qualitative Auswertung die dominierende Rolle der Orientierungen der Unterrichtenden. Positiv gewendet können sie mit einer Grundakzeptanz ihrer katechetischen Arbeit rechnen. Anlass zu kritischer Reflexion liegt in dem negativen Befund, dass die Unterrichteten wenig Einfluss auf Erschließungswege und -rhythmen nehmen können.

5.2.3 *Symbole und Traditionen: Katechetische Hermeneutiken*

Die Analyse der eingespielten Symbole und Traditionen zeigt die religionskundlichen Hermeneutiken auf. Symbole speichern die relevanten Informationen sozialer Gruppen und etablieren deren Kultur als sinnvolles, Interaktion tragendes Zeichensystem. Im Prozess der intergenerationellen Vermittlung konstituieren sich daraus die Traditionsbestände eines kulturellen Systems. Katechetische Prozesse sind spezielle Formen tradierenden Handelns, sie erschließen einer nachfolgenden Generation Theorie und Praxis der Religion im Modus des Unterrichts. Schon aus der Einsicht in die Dreistelligkeit des Traditionsbegriffs folgt das Interesse, die Modi der Tradierung genauer zu untersuchen: Erst im Zusammenspiel von Tradent, Tradition und „Akzipient“ wird Tradition aktualisiert und fortgeschrieben (s. DITTMANN 2004, 113.ff.). Unter dem Signum gegenwärtiger Traditionsabbrüche erhöht sich die Fragerelevanz: Wie werden religiöse Symbole im KU sozial eingespeist, signifziert und aktualisiert? Welche Relevanz wird ihnen im Prozess der Weitergabe beigelegt, wenn diese nicht mehr umstandslos vorauszusetzen ist, sondern im Ergebnis selber auf dem Spiel steht? In den katechetischen Handlungsmustern konkretisiert sich die Tradierung von Religion in einem spezifischen kirchlichen Handlungsfeld. Die vorgeschalteten Beobachtungen fließen in der Frage nach den Modi der Einspeisung von Symbolen und Traditionen zusammen, sodass dieser Schritt schließlich eine Bewertung der inszenatorischen Gesamtkonzepte erlaubt. Anhand der Fallbeispiele sind drei hermeneutische Stile unterscheidbar:

Dechiffrierung: Insbesondere am Fall *IU20060124K01* lässt sich ein Konzept ermitteln, das eine *Didaktik der Aufdeckung resp. Entschlüsselung* verfolgt. Im Mittelpunkt der religionspädagogischen Inszenierung steht die *normative Urkunde der Religionsgemeinschaft*. Der bibli-

sche Text ist das Superzeichen, dessen Rezitation und Interpretation von konstitutiver Bedeutung für die katechetische Sozialität ist. Sonstigen Symbolisierungsformen, wie die eingangs referenzierte liturgische Praxis oder die Aufführung eines geistlichen Gesangs und Textes aus dem Gesangbuch, wird eine tendenziell uneigentliche katechetische Dignität zugemessen. Sie werden als verbindliches externes katechetisches Arbeitsfeld, das es personal zu organisieren gilt, bzw. unter performativen Kompetenz- und Leistungsgesichtspunkten eingestellt und sind lediglich präliminative Schritte im Zuge der symbolischen Inventarisierung der Sozialität. Formeigene didaktische Valenzen als praxisrelevante Ausdrucksformen von Religion erhalten keine inszenatorische Bedeutung. Wie im *taktungslogischen Fokussierungsakt* deutlich wird, läuft die Stunde auf Einstellung der Bibel und eines bestimmten Textabschnitts als Leitmedium zu. In seiner Inszenierung wird es nachfolgend sowohl *didaktisch-rhythmisch* als auch *epistemisch-ethisch* zum normierenden Symbol. Seine Bedeutung erhält der Bibeltext wiederum dadurch, dass er Träger eines im Orientierungshorizont von Dw zentralen abgeleiteten Symbols ist, das als äußere Klammer die Textlektüre zusammenhält: „*der historische Jesus*“. Dieser erschließt sich allerdings nicht bruchlos aus dem Umgang mit dem Medium, sondern bedarf der interpretativen, hermeneutischen Relektüre, wie sich aus den *drei Signifikations-schichten* ablesen lässt, mit denen die Bibel unterrichtlich eingestellt wird: Deren Genese und Charakter als historisches Textgeflecht lassen sie in einer Polarität von legendarischer und historischer Valenz begreifen, ihrer Funktion nach verbirgt sich hinter der symbolisch verdichteten Narration eine theologisch-religiöse Vorstellungswelt, schließlich sind die darin präsentierten Informationen teilweise historisch und allgemein religiös-ethisch normativ. Der Gehalt des Textes erschließt sich demnach erst durch interpretative Entschlüsselung seiner Zeichen- und Narrationsstruktur, deren eigentliche Bedeutung und historische wie aktuelle Relevanz gilt es aufzudecken. In diesem Fall der hermeneutischen Relektüre verbindet sich nun die Dechiffrierung in besonderer Weise mit der *Autorität* von Dw. Inszeniert wird in der Einspielung des Textes auch eine hermeneutische Rollendifferenz: Den TN kommt primär die Aufgabe der Aufführung des Textes durch laute Lektüre zu, gelegentlich werden sie zu assoziativen Anstrengungen motiviert. Die eigentliche Auslegung des Textes aber geschieht durch Dw, die teilweise paraphrasiert, fachlich erläutert oder ethische Anwendung benennt. Normierung und Relevanz des Textes ist vorausgesetzt und wird instruktiv eingebracht. Dabei wird er zugleich dekonstruiert und rekonstruiert, ohne allerdings reflexive Zwischenschritte zu gehen.

Traditionstheoretisch zeichnet sich dadurch ein ambivalentes Bild ab: einerseits erfolgt Anschluss an das „konnektive Gedächtnis“ (ASSMANN 2004, 108) durch Relektüre und Interpretation als Arbeit an „kontrapräsentischer Erinnerung“ (Theissen). Andererseits begünstigt der Fokus auf der Deutungshoheit von Dw nicht die bildende Aneignung dieses fremden Tex-

tes. Inszeniert wird eine autoritative Aufdeckung, die keinen Zugang zu subjektiver Entdeckung fördert. Dechiffrierung verbleibt hier eine Aufgabe, die religiösen Experten zukommt. *Die religiöse Urkunde ist in diesem Konzept ein normativer Text, zu dessen Verständnis es Expertise i. S. v. Entschlüsselungsroutine und -wissen braucht.*

Assoziation: Eine *didaktische Leitperspektive der Verknüpfung resp. Integration von Orientierungshorizonten und Akteuren* zeigt sich am Fallbeispiel 2U20060523K08. Das katechetische Ensemble inszeniert die *Superierung des Polysems ‚Kirche‘* i. S. einer komplexbildenden Erschließung des Unterrichtsgegenstands, wobei Dw die Sozialität immer wieder in Richtung der von ihr präferierten Konnotation ‚Gemeinde‘ als aufeinander verwiesene soziale Gruppierung lenkt, die sie als konstitutiv für den Kirchenbegriff herausstellt. In einer Dialektik von Anzeigen und Verbergen ist der zentrale Unterrichtsgegenstand gleich von Anfang an mehrfach im sozialräumlichen Arrangement präsent, repräsentiert durch didaktische Materialien und Anordnungen im Raum, die auf kreative Auseinandersetzung verweisen, ohne jedoch eingangs verbalisierte Bezeichnung zu finden. Der in zwei Interaktionszonen unterteilte Raum wird sich im Stundenverlauf als stimmiger Resonanzkörper der assoziativen Erschließungslogik des Kirchenbegriffs erweisen. Mit der Sozialform eines Stuhlkreises werden zunächst die Akteure entgrenzt und integriert, sowie um eine gestaltete Mitte zentriert, die den Unterrichtsgegenstand durch Zitate symbolisiert. Er bildet den zentralen Interaktions- und Organisationsfokus der Sozialität, wenn auch zunächst durch präsentative Einspeisung. Die diskursive Inventarisierung der katechetischen Kulisse fokussiert zunächst ritualisierte Praktiken: Externe *gottesdienstliche Praxis* wird im subsituierenden Eröffnungshandeln und zwei weiteren Stellen eingespielt, wobei einerseits die frequentive Leistung der TN i. S. sportlicher Komparation, andererseits die Bedeutsamkeit als weiteres katechetisches Betätigungsfeld, verbunden mit einer relativ freiwilligen Angebotsstruktur, herausgestellt wird. Diesbezügliche Propositionen oszillieren zwischen beiden Polen. Ein „*Daumenritual*“ inszeniert eingangs reihum öffentliche Darstellung individueller Befindlichkeit und Markierung der personalen Zusammensetzung. Das Prinzip der Assoziation begegnet also zunächst als Herstellung eines Konnex zwischen Individualität und Sozialität. Die nachfolgende „*Andacht*“ bringt weitere Dimensionen ein, insofern sie den Versuch einer komplexen Verschränkung von Tradition, durch Gebrauch eines Psalms aus dem Gesangbuch und eines Bibeltexes, Lebenswelt, durch Einspeisung eines Zeitungstextes, und Individualität, indem die Auslegung durch TN erfolgt, darstellt. Zu einer reflexiven Verknüpfung kommt es jedoch nicht, es bleibt lediglich bei einer Reihung der Elemente und die religionsdidaktische Valenz daher fraglich. Im ritualisierten Eingangshandeln zeigt sich der *assoziativ-integrative Stil*, der Verknüpfung von Personalität,

Tradition von Lebenswelt anvisiert und sich in der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand ‚Kirche‘ fortsetzt. Dieser wird in mehreren Schritten und Symbolisierungsformen eingespielt, die unterschiedliche Logiken und Konnotationen transportieren und insgesamt auf Stimulanz zu Kooperation und Äußerung von Assoziation zielen: Vom kompetenznormierten Wissen um den Kircheninnenraum wandelt sich der Gegenstand zum sozialen *Desiderium* als Raum gelebter Werte i. S. der von Dw fokussierten Konnotation ‚Gemeinde‘ und findet in dieser Perspektive Darstellung in Collagen als Arbeitsergebnis. Das unterrichtliche Verfahren ist konstruktiv, wobei Dw weitgehend moderierend-präsentierend steuert und die Sozialität ins inszenatorische Handeln integriert. Insgesamt wird die Erweiterung und Öffnung des Kirchenbegriffs durchgeführt. Das Unterrichtsmodell einer medialen Stimulanz zur Kommunikation von Assoziation macht Erschließung von Religion so zu einem sozialen Phänomen.

Traditionstheoretisch zeichnet sich auch hier eine Ambivalenz ab: Einerseits geschieht Signifikation durch Veröffentlichung von Assoziation und bahnt damit Aneignung unter der Perspektive „Ungleichzeitiges zu vermitteln“ (Cancik/Mohr 1990, 311, zit. n. ASSMANN 1992, 84) an. Eine Reflexion konnotativer Zusammenhänge erfolgt jedoch nicht, so dass fraglich bleibt, ob sich die denotative Struktur traditioneller Zeichen und Symboliken darüber einstellt. Außerdem kommt es zum Aufbau unproduktiver Gegensätze im Konnotationsfeld, anstatt Strukturen zu reflektieren. *Kirche ist in diesem Konzept ein polysemer Begriff, dessen Aneignung assoziativen Routinen unterworfen bleibt.*

Repetition: Eine *Didaktik der Wiederholung und Nachahmung* kennzeichnet den hermeneutischen Zugang im Fall *IU20060202K02b*. Religiöse Tradierungsmedien werden affirmativ als gegeben und katechetisch bedeutsam eingespielt und in ihrer formalen Struktur repetiert. Ziel ist die *kognitive Kenntnis und korrekte Rezitation im religiösen Vollzug* der Glaubensgemeinschaft bzw. das Wissen um Struktur und Pragmatik der Form i. S. einer Ermöglichung von Teilhabe und Einordnung in religiöse Vollzüge. Die didaktische Orientierung fokussiert somit die Einübung in die Ausübung der Religion. Interaktionsorientierendes Superzeichen ist aufs Ganze gesehen, der als zentral inszenierte Ritus des sonntäglichen Gottesdienstes. Durch den Eröffnungsimpuls wird die Sozialität diesem nach knappen, die Sitzordnung betreffenden Präliminarien direkt so angegliedert, dass das Teilnahmeverhalten zur konstitutiven Bedingung für die Beteiligung am eröffnenden Diskurs der katechetischen Sozialität wird. Der erinnerte Gottesdienst ist als Produkt sozialer Rekonstruktion sowohl Ausgangs- als auch Zielpunkt der Katechese, denn es geht im Folgenden um die kognitiv-mnestische Präsentmachung des Rituals, in der Absicht dessen Erfordernisse korrekt *in situ* abrufen und erfüllen zu können. Zielen die Beiträge der TN primär auf rezeptionsästhetische Deskription des Erlebten,

geht es Dm v. a. um Abstraktion und Präskription der Form im Hinblick auf erneute Inszenierung des gottesdienstlichen Rituals. Dabei inszeniert sich Dm als autoritative Lenkungsinstanz der Interaktion, die den Prozess diskursiven Erinnerns orchestriert und rhythmisiert. Die eingangs etablierte repetitive Logik wird aufrechterhalten bei der Einstellung weiterer Formen ins katechetische Inventar der Stunde: Liedgut wird im Anschluss an die Rekonstruktion des Gottesdienstes ebenfalls mit Hinweis auf Verankerung in der Praxis desselben eingeübt. Performative und affektive Zugänge werden dabei vor allem leistungsattributiven Gesichtspunkten zugeordnet, die auf *Rezitationskompetenz* im Gottesdienst zielen. Auch eine nachfolgende Repetition des Glaubensbekenntnisses verfährt ähnlich nach diesem Muster, wobei es nicht rein mental rekonstruiert, sondern als Räseltext über ein Arbeitsblatt eingebracht wird. Hierbei kommt es verstärkt zu reflexiven Diskursen, die allerdings weniger der entdeckenden Auseinandersetzung mit Inhalten als deren Erläuterung i. S. eines angemessenen Verständnisses dienen. Dabei zeigt sich insgesamt, dass die katechetische Repetition der Form in ihrer mnestischen Zielsetzung, diese im Anwendungsfall korrekt rezitieren zu können, zur bivalenten katechetischen Aufführung von Form und Kenntnisstand der TN wird und somit einen Funktionswandel vom Credotext zum „Mnemotext“ begünstigt. Ein repetitiver Zugang zeigt sich ebenso im Umgang mit der Form, die den 2. Teil der Stunde beherrscht und ebenfalls gottesdienstlich-rituell rückgebunden wird: Es ist die Bibel, die zunächst als Quelltext des Glaubensbekenntnisses eingeführt, sodann in ihrer Grobstruktur rekonstruiert und nachfolgend, daraus abgeleitet, auf Handhabung zielend manipuliert wird. In einem methodischen Gang, der über Rekonstruktion, Exploration und Erarbeitung zur abschließenden Anwendung führt, wird sie formal als rituell und katechetisch bedeutsame Urkunde eingestellt. Als Mystagoge steuert Dm den gesamten Prozess der repetitiven Aneignung von Tradition in einem teilweise ironisch gebrochenen, doch unterhinterfragtem lenkungsautoritativen Verhalten und wird damit zu ihrem katechetischen Anwalt und Anleiter für die TN. Die Begründung ihrer Bedeutung selbst findet keine Thematisierung.

Traditionstheoretisch trägt die Repetition kanonischer Formen zur Herstellung von kultureller bzw. textlicher Kohärenz bei und ist nach ASSMANN (1992, 89) funktional der Interpretation von Texten als anders gearteter Zugang zur Tradition gleichzusetzen. Insofern zeigt sich in diesem Inszenierungstypus das Anliegen, einen kohärenten Zugang zur Tradition unter den Bedingungen der „zerdehnten Situation“ (ders. 2004, 124ff.) zu ermöglichen. Bezeichnet ist damit die Tatsache, dass sich ein Zugang zur Ursprungssituation nur durch rituelle bzw. textliche Medien und deren Wiederholung herstellen lässt. Andererseits bedarf es mit zunehmendem zeitlichen Abstand auch der interpretativen und kritischen Annäherung, um eine bildsame Aneignung von Tradition realisieren zu können (ASSMANN 1992, 87-103). Diese

Dimension wird hier konzeptionell ausgeblendet. *Religion wird als rekursive Praxis einge-
spielt, die durch kognitive und praktische Repetition anzutrainieren ist.*

5.3 Religionspädagogische Inszenierungen im Konfirmationsunterricht

Aus den zusammenfassend und abstrahierend noch einmal dargestellten Konzepten katecheti-
schen Handelns lässt sich als Forschungsergebnis der vorgelegten Studie eine gegenstandsna-
he Theorie des Handlungsfeldes thetisch nun wie folgt zusammenfassen:

*In den untersuchten religionspädagogischen Inszenierungen bilden die sozialräumli-
che, die rhythmische und die symbolisierungspraktische Gestaltung eigene katechetisch wirk-
sam werdende Referenzen, Methodologien und Hermeneutiken aus, die sich jenseits klassi-
scher prospektiver Orientierungen – wie an Lernzielen, Sozialformen, Methoden, Stoffplänen
etc. – herausbilden. Für den didaktischen Prozess erweisen sie sich als signifikant relevant
und sind daher reflexiv aufzunehmen und zu bearbeiten.* Diese Einsicht geht über bisherige
Ansätze empirisch-katechetischer Forschung hinaus, die mit ihren meist quantitativ-deskriptiv
ausgerichteten Ansätzen innerhalb des klassischen Orientierungsrahmens verbleiben.¹³⁴

Eine abschließend synthetisierende und systematische Entfaltung der These zeichnet
für die soziale Konstruktion der Gestaltqualität des Konfirmationsunterrichts folgendes Bild:

5.3.1 Inszenieren im Spannungsfeld von Norm, Praxis und Subjekt

Die in Sozialraum-, Rhythmus- und Traditionsbezug sich vollziehenden Inszenierungen bil-
den durch die darin didaktisch produktiv werdenden Handlungskonzepte je eigene übergeord-
nete respektive fundamentale Referenzpunkte des Religionssystems aus, die den Fokus der
gesamten katechetischen Veranstaltung im Einzelnen markieren und in der Zusammenschau
das qualitative Feld katechetischer Praxis zu einem Großteil empirisch abzustecken vermö-
gen. Nach formal-abstrakten Gesichtspunkten können sie wie folgt unterschieden werden:

1. Die religiöse Norm. Der Fall *IU20060124K01* thematisiert die Dechiffrierung des norma-
tiven Texts als handlungsleitend und steht damit exemplarisch für eine Katechese, die ihren
Fluchtpunkt im normativen Bestand der Religionsgemeinschaft sucht. Neben der religiösen
Urkunde ist die Einspielung anderer normativer Bestände denkbar. Das formale Kriterium des
katechetischen Konzepts besteht jedenfalls in der Kodifizierung des religiös Normativen als
präsumtiv gesetzte Autorität und einer entsprechend deduktiv verfahrenen Pädagogik.

¹³⁴ Siehe dazu Kap. 2.3 der vorliegenden Arbeit.

2. Das religiöse Subjekt. Der Fall *2U20060523K08* macht die Assoziationsleistungen der Unterrichteten zum handlungsorientierenden Prinzip und steht damit exemplarisch für eine Katechese, die das religiöse Subjekt und dessen konstruktives Potential in den Mittelpunkt rückt. Neben seiner kognitiv-mentalenen Leistungen könnte die kreative Adaption des Religiösen auch unter anderen Gesichtspunkten thematisiert werden, etwa indem es auf seine ethischen Potentiale für das Subjekt oder dessen Gestaltung individueller religiöser Praxis untersucht würde. Das formale Kriterium besteht in der Orientierung am konstruktiven Subjekt als Ausgangspunkt katechetischer Erkundung.

3. Der religiöse Ritus (Liturgie). Der Fall *1U20060202K02b* speist seine Dynamik aus der gegebenen kollektiven Praxis der Religionsgemeinschaft, die hier als handlungsleitendes Moment agiert, und weist ihn damit als exemplarisch für eine an den liturgisch-rituellen Erscheinungsformen orientierte Katechese aus. Ausgangspunkt ist nicht die Auseinandersetzung um eine subjektive religiöse Praxis, vielmehr bilden die tradierten sozialen Bekenntnis- und Vollzugsformen, somit der Ritus, den Rahmen und geht es um die rezeptive Einweisung ins liturgische Handeln der religiösen Kollektivität. Das formale Kriterium besteht in einer entsprechend instruktiv verfahrenen Didaktik.

Jede der drei Fallanalysen veranschaulicht im Ergebnis der vorliegenden Arbeit somit gleichsam prototypisch die signifikante Dominanz einer möglichen Dimension des Religionssystems und wie sie im Medium der – ebenfalls nach drei Gesichtspunkten gegliederten – performativen Herstellung der Situation (Abb. 9) jeweils katechetisch bedeutsam wird. Gemeinsam markieren sie in analoger Bildung zum didaktischen Dreieck das *gegenstandsdimensionale Dreieck* (Abb. 10) katechetischer Praxis, wie sie sich nach den empirischen Ergebnissen nun beschreiben lässt: Es bildet den qualitativen Rahmen, der die sozialen Handlungen in katechetischen Situationen umgrenzt. Synthetisiert als analytisches Instrument, ließe sich nun in Umkehrung des hier verfolgten Verfahrens und in erneuter Anwendung auf bereits untersuchte oder neue Fallbeispiele die qualitative Vermessung religionspädagogischer Inszenierungen in einem ersten Schritt so vornehmen, dass ihre ungefähre Verortung innerhalb des hier gefundenen gegenstandsdimensionalen Dreiecks gesucht und die handlungsleitende Norm bzw. die Gewichtung der verschiedenen Dimensionen annäherungsweise herausgestellt wird. Denkbar ist zudem, das gegenstandsdimensionale Feld in Fortführung des hier entwickelten Forschungsansatzes um weitere Dimensionen zu ergänzen und in entsprechend andere geometrische Abbildungen zu überführen.

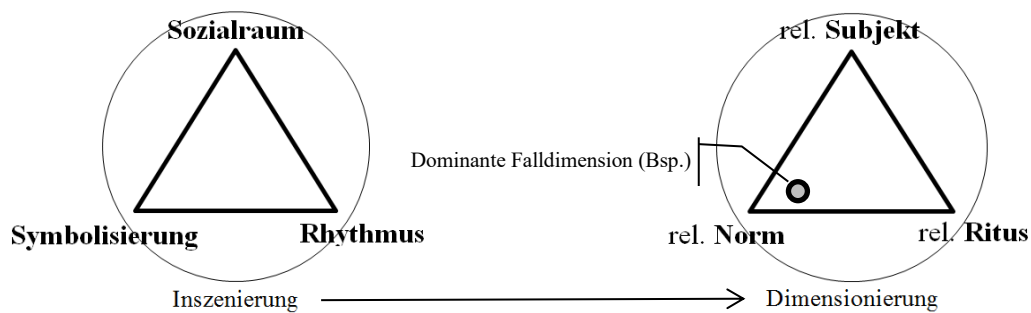


Abb. 9: Das performative Dreieck

Das *performative Dreieck* beschreibt die Medien der Inszenierung und dient als analytisch-heuristisches Instrument der Fallanalyse.

Abb. 10: Das gegenstandsdimensionale Dreieck

Das *gegenstandsdimensionale Dreieck* beschreibt die bedeutsam werdenden Dimensionen als Produkt der Inszenierung und ist Ergebnis der Fallreflexion.

Jedenfalls korrespondieren diese als didaktisch wirksam identifizierten Dimensionen mit religionstheoretischen Überlegungen zur Medialität von Religion, an die sich religionsdidaktische Perspektiven anschließen lassen.

Überblickt man die religionstheoretische Diskussion, so ist zu konstatieren, dass sich derzeit kein einheitlicher Entwurf zu einer Theorie der Religion(en) abzeichnet. Stattdessen beherrschen unterschiedliche Forschungs- und Deskriptionsansätze die akademische Auseinandersetzung, und es scheint einsichtig, sich einem komplexen Phänomen wie dem der Religion pragmatisch multiperspektivisch anzunähern – gleichwohl gibt es sinnvolle Ordnungs- und Definitionsversuche je nach Erkenntnisinteresse (vgl. STOLZ 1997; WERNHARDT 2004, 9-32, RIESEBRODT 2007, 17-107). Für die hier entwickelte gegenstandsdimensionale Trias des katechetischen Felds – bestehend aus: *religiöser Norm*, *religiöser ritueller Praxis*, *religiösem Subjekt* – erweisen sich v. a. zwei Modelle der Kategorisierung als anschluss- und aufschlussfähig: Zum einen entwickelt THEISSEN (2000, 21-24 u. 47-222) im Anschluss an STOLZ 1997 ein ebenfalls triadisches Deskriptionsmodell für seine Darstellung der urchristlichen Religion als „kulturelles Zeichensystem“ (a.a.O., 19ff.). Diese lässt sich demnach erfassen in ihrem „Mythos“, ihrem „Ritus“ und ihrem „Ethos“, wobei diese Begriffe so weit gefasst werden können, dass sie der hier vorgenommenen abstrakteren Begrifflichkeit strukturell entsprechen und die mythische Dimension nicht nur die ursprünglich narrative Überlieferung, sondern auch die spätere Herausbildung von Dogmatik und Theologie sowie der Ethos die subjektive Aneignung umfasst.¹³⁵ Einen neueren phänomenologischen Entwurf hat RIESEBRODT 2007 mit seinem Vorschlag einer „*religiöse[n] Prämisse*“ vorgelegt, in dem er sich für die Beibehaltung eines substantiellen Religionsbegriffs ausspricht, der Religion als „Komplex religiöser Praktiken, die auf der Prämisse der Existenz in der Regel unsichtbarer persönlicher oder

¹³⁵ FEIGE, DRESSLER et al. 2000 greifen in ihrer Studie ebenfalls auf dieses Modell zurück (145).

unpersönlicher übermenschlicher Mächte beruhen“ (113) definiert, der von anderen sozialen Praktiken abzugrenzen ist, wenn er auch gleichfalls mit ihnen interagiert. Das grundsätzliche Verständnis von Religion als „Handlungssystem“, eben als „Komplex sinnhafter Praktiken“, ist dabei entscheidend, die er auch „Liturgien“ nennt und darunter „die Regeln und Sinngebungen für den Verkehr der Menschen mit übermenschlichen Mächten“ (109) versteht. Diesen Komplex schlägt er nun ebenfalls in drei Kategorien zu ordnen vor (113): „*Interventionistische Praktiken*“, die hier der *rituellen Praxis* entsprechen, „*diskursive Praktiken*“, die der Verständigung über normative Gehalte dienen und somit hier der *religiösen Norm* entsprechen und schließlich „*verhaltensregulierende Praktiken*“, die auf ethische Umsetzung des Religiösen in das Alltagsverhalten zielen und damit der *subjektiven Dimension* i. S. eines eigenständigen Ethos entsprechen. Daraus ergeben sich nun Konsequenzen, die auch katechetisch von Bedeutung sind: Zunächst eine begriffliche Präzisierung, welche die dahinterliegende Unterscheidung religiöser Dimensionen herausarbeitet: „*Religiös* nenne ich Handlungen, deren Sinn sich durch die Bezugnahme auf persönliche oder unpersönliche übermenschliche Mächte auszeichnet. *Religion* bezeichnet einen Komplex religiöser Praktiken, den man vom Begriff der religiösen Tradition unterscheiden sollte. *Religiosität* nenne ich die subjektive Aneignung und Ausdeutung von Religion“ (115). Damit wird einsichtig, dass gebildeter, angeeigneter Umgang mit Religion, i. S. subjektiver Religiosität, alle drei Ebenen umfasst und diese entsprechend in Bildungsprozessen als Komplex zur „Darstellung“ und „Mittheilung“ (Schleiermacher) sowie Reflexion kommen müssen.¹³⁶ Diese Konsequenz deckt sich mit dem „*systemischen Charakter*“, den THEISSEN (a.a.O., 24ff.) für seine Darstellung proklamiert.

In diesem Zusammenhang ist wichtig zu betonen, dass es auch für religionsprofessionelle Theorie und Praxis unabdingbar ist, einen dezidierten Religionsbegriff voranzusetzen – wenn auch innerhalb der Kulturwissenschaften und selbst der Theologie gewisse Vorbehalte vorgetragen werden. In einer religionstheologischen Argumentation hat neuerdings GRÄB (2014) – ähnlich wie Riesebrodt – in Auseinandersetzung mit dem Religionsbegriff bei Grethlein darauf verwiesen, dass eine zu weite Fassung ins Allgemeinanthropologische weder für

¹³⁶ Man versteht „Religiosität am besten als Ergebnis einer Dialektik von institutionalisierten Praktiken und subjektiver Aneignung und Ausdeutung. Schließlich beinhalten diese Definitionen, daß Menschen religiös handeln können, ohne eine Religion zu praktizieren. Wer montags Zen-Meditation betreibt, dienstags Tische rückt, donnerstags Tarotkarten legt und sonntags zur Messe geht, vollzieht religiöse Handlungen, denen aber der systematische Zusammenhang fehlt. Wenn dieser Zusammenhang allein subjektiv hergestellt wird, ohne daß diese Deutung von anderen geteilt und bestätigt wird, fehlt diesen Praktiken zudem der soziale Charakter einer Religion“ (RIESEBRODT 2007, 115).

die theoriebildende noch praktische Arbeit operationabel ist.¹³⁷ *Religiöse* Kommunikation und Inszenierungen, auch *religionspädagogisches* Handeln müssen als solche abgrenzbar und beschreibbar bleiben, um gegenstandsangemessen reflexiv und professionell bearbeitbar sowie anschlussfähig zu bleiben. Ein rein funktionaler oder anthropologisch sehr breiter Religionsbegriff ließe sich ansonsten genauso anderen Wissenschaftsdomänen unterordnen, ohne jedoch seine „transzendental-hermeneutische“ (a.a.O., 72) Pointe darstellen zu können.

Für die Überlegungen zur Gestaltqualität des KU kommt es mir nun v. a. auf die Betonung der Reflexionsbedürftigkeit des produktiv-bildsamen Potentials der *performativen Ebene von Religion* (als Modus ihrer Realisation) *im Zusammenklang* mit den übrigen Dimensionen an, die sich sowohl deskriptiv wie normativ allesamt als didaktisch wirksam einsichtig machen lassen. Eine Vermittlung rein abstrakter Gehalte, geht demnach am Kern vorbei. Die katechetische Ermöglichung religiöser Kompetenz steht vor der Aufgabe, „*Religion als eine Praxis* zu erschließen – als eine besondere, über diskursive und überhaupt wortsprachliche Verständigung hinausgehende Form symbolischer Kommunikation“ (DRESSLER 2006, 196).

Damit ist die Frage nach dem Ziel religionspädagogischer Inszenierungen im Allgemeinen und, als Fragestellung dieser Untersuchung, innerhalb katechetischer Settings im Besonderen angesprochen. Die religionstheoretischen Überlegungen sind für religionsdidaktische Fragestellungen anschlussfähig, die sich im Hinblick auf den Kompetenzbegriff reflektieren lassen. Die Rede von Kompetenzen hat inzwischen die Frage nach den klassischen Lernzielen im Anschluss an den allgemeinen didaktischen Aufbruch in Richtung Bildungsstandards nach dem sog. Pisa-Schock ersetzt. V. a. für den schulischen Bereich wurde intensiv daran gearbeitet, aber auch Bereiche außerschulischer Bildung sind gut beraten, den damit vollzogenen Perspektivwechsel im Sinne einer sachgemäßen Pädagogik und Didaktik zu übernehmen (vgl. KRAFT 2006; DRESSLER 2006, 9-20). So stellt etwa der Kompetenzbegriff

¹³⁷ GRETHLEIN 2012 schlägt einen kommunikations- und medientheoretischen Religionsbegriff vor, mit dem er die „Kommunikation des Evangeliums“ in drei grundlegenden Modi der Kommunikation verankern will: „Lehren und Lernen“, „Gemeinschaftliches Feiern“, „Helfen zum Leben“. Damit gelingt ihm einerseits eine Erweiterung der Praktischen Theologie, die „einer pastoraltheologischen Verengung [wehrt]“ (SAB 2014, 88). Gestärkt wird damit die Einsicht, „Evangelium sei eben keine von konkreten Kommunikationssituationen zu abstrahierende Größe, sondern dessen inhaltlicher Gehalt bilde sich erst in, mit und unter Kommunikation (ebd., 90). Diese grundlegenden Kommunikationsmodi – die übrigens als Erweiterung an die hier religionstheoretisch beschriebene Trias anschlussfähig sind – sind allerdings so breit angelegt, dass man „in ihnen geradezu die anthropologischen Grundstrukturen im Aufbau menschlicher Gesellschaften erkennen [kann]“ (GRÄB 2014, 62) und einer darauf gegründeten Praktischen Theologie „ihr disziplinäres Unterscheidungsmerkmal verloren zu gehen [droht]“ (ebd., 64) – abgesehen davon, dass sich vermutlich der Begriff des Evangeliums als theortragend unscharf und wissenschaftlich nicht operabel erwiese (ebd., 66).

in unterschiedlichen Facetten bei DRESSLER 2006 einen zentralen Ansatzpunkt der Überlegungen zum Komplex von „Religion und Bildung“ dar. Ähnlich wie in der religionstheoretischen Debatte zeichnet sich auch in der religionspädagogischen Bestimmung des Kompetenzbegriffs kein einheitliches Bild ab und changiert dieser je nach perspektivischem Ansatz und Abstraktionsgrad (vgl. KRAFT 2006). Dennoch kann als Konsens davon ausgegangen werden, Religion überhaupt als eigenständigen Bereich menschlicher Gesamtpraxis und davon ausgehend als eigenständiges legitimes Bildungs- und Erziehungsziel auch im Rahmen allgemeiner und öffentlicher pädagogischer Praxis zu betrachten (vgl. BENNER 2002a u. 2004). Notwendig ist es daher, einen bereichsspezifischen Kompetenzbegriff wenigstens zu umreißen.

DRESSLER (2006) rekurriert auf drei Facetten, die sich so oder ähnlich auch in anderen Entwürfen einer Bestimmung wiederfinden lassen und daher zur Interpretation der hier gefundenen didaktisch-bedeutsamen Dimensionen von Religion geeignet sind. Als „Deutungskompetenz“ (201, 132ff.) erschließt religiöse Bildung im Fall des Gelingens das Leben überhaupt erst als eines, das sich auch jenseits weltimmanenter, naturalistisch-szientistischer Perspektiven konstituiert. Religion erweitert die Vorfindlichkeit – das Endliche – in Richtung einer transzendenten Möglichkeit; sie vermittelt „Sinn und Geschmack fürs Unendliche“ (SCHLEIERMACHER 1799, 30 [52-54]). Damit lässt sich das *Normierende* der religiösen Tradition positiv als Erweiterung des Wirklichkeits- bzw. Möglichkeitssinns fassen, der didaktisch gelehrt und gelernt werden kann und muss. Religiöse Kompetenz als Deutungskompetenz wäre so gesehen Normenkunde und Normenkompetenz, die auch Kritik vorfindlicher Normen und ihrer Ansprüche einschließt. Daran schließt sich eine zweite Facette des Begriffs an: „Partizipationskompetenz“ (a.a.O., 168 u. 180ff.). Die Ermöglichung gebildeter Teilhabe an religiöser Praxis wird aus zwei Gründen zur religionspädagogischen Norm: Einer liegt im Wesen der *Religion als Praxis* selbst begründet, die sich erst in ihren „Liturgien“ (Riesebrodt) manifestiert; die Kunst der Deutung zielt also auf Partizipation am sozialen Deutungshandeln. Unter dem Signum des sog. Traditionsabbruchs bzw. -umbruchs wird die Ermöglichung von Partizipationserfahrungen insofern virulent, als Religion vielfach biografisch gar nicht mehr erfahren und erlernt wird und religionspädagogische Settings hier zunächst Erfahrungsbezüge herstellen müssen, um von verantwortetem Lehren und Lernen von Religion sprechen zu können. Partizipationskompetenz würde sozusagen Praxiskunde und kritische Praxiskompetenz umfassen. Gerade aufgrund des praxisnahen Kontextes bietet das gesamte Spektrum der KA hier besondere Chancen im Gegenüber zum schulischen RU. Schließlich liegt mit einer dritten Facette ein Begriff vor, der sich auf die subjektive Aneignung und deren Ethos interpretieren lässt: „Differenzkompetenz“ (150ff., hier 153). Mit KORSCH 2003b (278) formuliert Dressler „ein religiös gebildeter Mensch zeigt Übergangsfähigkeit oder ‚Differenzkompetenz‘“ (a.a.O.,

153) und hebt darauf ab, dass religiöse Bildung zum Wechsel zwischen unterschiedlichen Modi des Weltzugangs bzw. der -erfahrung befähigt, ohne diese vereinheitlichen zu müssen bzw. das Subjekt in einen Zustand des Auseinanderdriftens zu stürzen, da das Wissen um die Begegnung des Subjekts mit Differenz und Kontingenz ebenso wie Möglichkeiten der Bearbeitung zur Praxis und zum Erbe der Religion gehören. Ein tiefes Vertrauen in das Sein resp. den „Grund allen Seins“ (Tillich) mag sie eröffnen, der sich als persönliche Glaubensressource i. S. eines festen Vertrauens – *fiducia* als *certitudo* – und in gelassener Einsicht in die Unmöglichkeit endgültiger Gewissheit – *securitas* – ausbildet. Das Ziel der Differenzkompetenz beinhaltet so gesehen Subjektkunde und Subjektkompetenz als eines Seins in einer kontingenten und differenzialen Welt.

In der intendierten bzw. nicht-intendierten, gekonnten bzw. ungelenken Ausbalancierung dieser Aspekte resp. Dimensionen als Gelingensqualität religiöser Bildung und Erziehung gewinnen religionspädagogische Inszenierungen im katechetischen Kontext ihre je besondere Gestaltqualität. Sie konnten in den Analysen als empirisch wirksam und im Rückgriff auf religionstheoretische wie religionsdidaktische Überlegungen als normativ bedeutsam erwiesen werden.

5.3.2 Didaktische Inszenierung zwischen Affirmation und Emanzipation

Mit dem „performativen Dreieck“ ist ein analytisches Modell zur Beurteilung der didaktischen Qualität von KU in seiner komplexen Performanz und zeitlichen Ausdehnung entwickelt und bereitgestellt, wie sie sich in den drei grundlegenden Medien *Sozialraumgestaltung*, *Rhythmisierungsstrategie* und *Symbolisierungshandeln* herausbildet. Es integriert die hier unter den Leitkategorien „Räume und Rollen“, „Rhythmen und Übergänge“, „Symbole und Traditionen“ eingenommenen interpretativen Perspektiven zu einem empirisch-analytischen Instrumentarium zur Erforschung komplexer pädagogischer Situationen. Im Interesse rekonstruktiver Interpretation strukturiert es die Komplexität empirischer Beobachtungen sinnvoll und macht die – zumal mit dem videographischen Verfahren gegebene – „Verschränkung von Sequenzialität und Simultaneität“ (WAGNER-WILLI 2005, 269) bearbeitbar und abbildbar. Auch handlungstheoretisch ließen sich die medialen Perspektiven einsichtig machen.

Das „gegenstandsdimensionale Dreieck“ beschreibt die Normen – oder in der Sprache der *Grounded Theory*: Konzepte –, die darin als handlungsleitend wirksam inszeniert werden. Es ist als interpretatives Ergebnis der rekonstruktiven Arbeit mit dem performativen Dreieck anzusehen. Oben zeigte sich, dass die besondere Dramaturgie, die Gestaltqualität, jeder katechetischen Inszenierung darin zur Anschauung (*theoria*) kommt, inwiefern die Ausgestaltung

und Gewichtung dreier fundamentaler Referenzpunkte vorgenommen wird, die ihre Verankerung allesamt im Religionssystem haben. Wirksame Dimensionen bzw. Konzepte katechetischen Handelns sind Handlungsmuster, deren Konstitutiva sich aus Leitbildern der *religiösen Norm*, des *religiösen Subjekts* und des *religiösen Ritus* herleiten. Im Fortgang weiterer Forschungsarbeit wäre eine Erweiterung des dimensional Feldes denkbar. Andererseits ließ sich hier mit religionstheoretischen wie -pädagogischen Gründen die ausreichend gegenstandsangemessene Konstruktion des Interpretationsmodells aufzeigen.¹³⁸

Beide Modelle erweisen sich als forschungspraktisch suffizient – „gesättigt“ nach den Prinzipien der Grounded Theory – und können im Rahmen weiterer Forschungsprojekte als heuristische Werkzeuge zur Anwendung kommen. Hier sind sie retrospektiv entwickelt und angewendet worden, um Handlungskonzepte zu identifizieren, die sich als faktisch wirksam herausgestellt haben, wenn auch nicht unbedingt als intentional arrangiert. Demgegenüber ist auch eine prospektive Verwendung beider Schemata zur Klärung explizierter pädagogischer Intentionen denkbar. So ist ein professionspraktischer Nutzen in dem Sinne abzuleiten, dass sie retrospektiv wie prospektiv zur Reflexion katechetischen Unterrichts einsetzbar sind. Verschiedene Anwendungsmöglichkeiten könnten dabei in einer an die praktischen Erfordernisse adaptierten Methodik zum Tragen kommen: Der Einsatz des Verfahrens in Aus- und Fortbildungszusammenhängen, im Kontext kollegialer Beratung, zur Evaluation katechetischen Handelns in Hospitations- und Qualitätssicherungsverfahren, zur Reflexion in der praktischen Unterrichtsauswertung und -planung vor Ort.

Ihr unterrichtsanalytischer Beitrag ist darin zu sehen, dass sie sich normativ weitgehend neutral im Hinblick auf die katechetische Grundfrage verhalten, mit welchem Ziel, in welchem Stil und welcher Haltung das Unternehmen KU bzw. KA denn überhaupt anzulegen ist. Zwar dienen die Modelle der Identifikation praktisch wirksam werdender Normierungen, doch verbleiben sie damit auf der empirisch-deskriptiven Ebene und konstruieren allenfalls – ich würde sagen: immerhin – eine Theorie der Empirie, die durchaus normativ anschlussfähig im Hinblick auf die Modalität religionspädagogischen Handelns ist. Davon zu unterscheiden ist jedoch die Ebene expliziter normativer religionspädagogischer Theoriebildung, die sich angemessen nur als hermeneutische Wissenschaft fortschreiben lässt.¹³⁹ Die in diesem Sinne

¹³⁸ Letztlich dürfte es sich um eine Frage definitorischer Abgrenzung und Abstraktion handeln, welche Phänomene und Konzepte unter welchen Leitkategorien sinnvoll einzuordnen sind (vgl. etwa die aus unterschiedlichen Perspektiven vorgenommenen Strukturierungsansätze des Phänomens Religion bei STOLZ 1997, WERNHART 2004, RIESEBRODT 2007).

¹³⁹ Vgl. dazu DRESSLER 2015, der sich kritisch mit z.T. überhöhten Erwartungen an eine „empirische Theologie“ auseinandersetzt, zumal wenn es sich um eine „Formel-Akzeptanz-Forschung“ (a.a.O., 22) handle, wie sie in

normative Neutralität der Schemata erweist gerade darin ihren heuristischen Nutzwert, insofern sich performative Aporien und Kriterien katechetischer Qualität konzeptionsunabhängig aufzeigen lassen, die im Anschluss freilich der normativen Deutung und Würdigung bedürfen.

An diesem Punkt der theoretischen Zusammenfassung wird nun eine analytische Grundbeobachtung virulent, die sich mit der qualitativen Rekonstruktion der Strukturelemente der gegenstandsnah gewonnen Theorie am jeweiligen Einzelfall erschließt: Die Inszenierungen vollziehen sich in einer Grundspannung, die sich – zugespitzt ausgedrückt – zwischen *Affirmationsstrategien seitens der Unterrichtenden* und *Emanzipationsstrategien seitens der Unterrichteten* aufbaut.¹⁴⁰ Wie in der Zusammenschau der emergierenden Konzepte unter 5.2. deutlich wird, tragen beide Akteursgruppen unterschiedlich normierte Orientierungen in das gemeinsame Handeln ein, die so subsumierbar sind. Dies nicht unbedingt in oppositioneller, vielmehr kontrastierender und den sozialen Rahmen modulierender Verfasstheit (s. dazu GOFFMAN 1974, 52ff.). Verfolgen die Unterrichtenden verständlicherweise das Interesse, die kollektive katechetische Handlung als institutionalisierten Rahmen zu etablieren und aufrechtzuerhalten, tragen die Unterrichteten immer wieder Interessen an Differenzierung und Autonomisierung in das Geschehen ein. Mit GOFFMAN 1972 lassen sich so *Strategien der „primäre[n]“ und der „sekundäre[n] Anpassung“* an den institutionellen Rahmen unterscheiden: Verweist das Konzept der primären Anpassung auf eine kooperative, partizipative Einpassung in den vorgegebenen sozialen Rahmen, stellt das Konzept der sekundären Anpassung ein aus Sicht der Institution subversives Verhalten dar, das deren Normierungen unterläuft, umgeht bzw. den eigenen Intentionen anpasst.¹⁴¹ Diese empirisch ausweisbare Span-

vielen quantifizierenden Verfahren angewendet wird. Demgegenüber liege der „Gewinn der hermeneutisch-rekonstruktiven Verfahren [...] vor allem darin, dass damit die theoretische Nobilitierung eines substanzialistisch-normativen Religionsbegriffs verhindert und stattdessen die Modalität religiöser Kommunikation beschreibbar gemacht werden kann. Das heißt: Der bloßen Orientierung *an vorab als religiös definierten* ‚Sachverhalten‘ kann entgegengewirkt und Religion als deutungsoffene und deutungsbedürftige kulturelle Praxis des Deutens wahrgenommen werden. Das kommt den Aufgaben religiöser Bildung zugute. In religiöser Bildung nämlich soll Religion als jene Praxis erschlossen werden, in der das Deuten selbst thematisch wird und die Bedingungen seiner Möglichkeit reflektiert werden“ (a.a.O., 24).

¹⁴⁰ Besonders deutlich zeigt sich das in den Fällen *IU20060124K01* (Norm) und *IU20060202K02b* (Ritus). Fall *2U20060523K08* (Subjekt) gibt sicherlich der emanzipatorischen Bestimmung größeren Raum, affirmiert gleichwohl die gegebene Subjektivität.

¹⁴¹ „Wenn ein Mensch auf kooperative Art und Weise eine verlangte Tätigkeit für eine Organisation leistet [...], dann verwandelt er sich in einen Mitarbeiter; er wird zum ‚normalen‘, ‚programmierten‘ und zugehörigen Mitglied. In angemessenem Geist gibt und bekommt er das, was für ihn vorgesehen ist. [...] Unter diesen Bedingungen möchte ich davon sprechen, daß das Individuum eine *primäre Anpassung* an die Organisation unternimmt“ (GOFFMANN 1972, 185; zit. n. Wagner-Willi 2005, 287). *Sekundäre Anpassung* ist „ein Verhalten, bei welchem

nung führt in eine Grundfragestellung hinein, die sowohl pädagogische als auch theologische Implikationen – mithin also genuin religionspädagogische – umfasst.¹⁴² Im Hintergrund stehen dabei Annahmen über die angemessene Eröffnung eines Zugangs zur Religion in religionspädagogischen Settings allgemein.

Pädagogisch besteht das Problem darin, dass jeder Bildungsprozess eine doppelte grundlegende Zielsetzung verfolgt:¹⁴³ Einerseits ist er Bedingung der Entfaltung des Subjekts und kann daher seine Begründung und Begrenzung letztlich nur im Potential der individuellen Persönlichkeit finden, die sich von gegebenen Lebensbedingungen unterschieden wissen und diese ggf. überschreiten lernen soll. Das pädagogische Ziel der Subjektwerdung, verbunden mit dem der Emanzipation i. S. v. Mündigkeit und Urteilsfähigkeit, beschreibt diesen Horizont idealer Bildung. Andererseits geht es um die Gesellschaftsfähigkeit des Individuums, mithin seine Einordnung in die bestehenden sozialen Verhältnisse. Das pädagogische Ziel der Enkulturation hat darin seinen Ausgangspunkt. Bildungsprozesse sind somit immer auch Generationenverhältnisse, in denen ausgehandelt wird, was galt und gelten soll. Die allgemeine pädagogische Grundfrage besteht darin, wie vor diesem spannungsreichen Hintergrund Bildungsprozesse und deren Inhalte zu legitimieren und zu gestalten sind. Bereits SCHLEIERMACHER (1826, 9) hat darauf verwiesen, wenn er fragt: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Tätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Tätigkeit entsprechen? Auf diese Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, was der einen in Beziehung auf die andere obliegt, bauen wir alles, was in das Gebiet dieser [pädagogischen; tk] Theorie fällt.“ Pädagogische Inszenierungen stehen damit immer unter dem Anspruch der Ermöglichung von Emanzipation einerseits, wie in der Gefahr der Verengung durch Affirmation des Gegebenen andererseits.

Ähnlich gelagert dupliziert sich dieses Spannungsverhältnis auch in theologischer Hinsicht:¹⁴⁴ Einerseits gilt für die christliche Religion im Modus der persönlichen Aneignung als Religiosität, also theologisch: Glaube bestimmt als *fides qua*, dass sie subjektivitätsvergewissernde und damit einhergehend sowie rechtverstanden emanzipatorische Potentiale eröff-

das Mitglied einer Organisation unerlaubte Mittel anwendet oder unerlaubte Ziele verfolgt, oder beides tut, um auf diese Weise die Erwartungen der Organisation hinsichtlich dessen, was er tun sollte und folglich was er sein sollte, zu umgehen. Sekundäre Anpassung stellt eine Möglichkeit dar, wie das Individuum sich der Rolle und dem Selbst entziehen kann, welche die Institution für es für verbindlich hält“ (GOFFMANN a.a.O.; zit. n. ebd., 289f.).

¹⁴² S. dazu ausführlich DRESSLER 2017 (im Erscheinen).

¹⁴³ S. weiterführend und zu „Emanzipation“ und „Enkulturation“ im pädagogischen Kontext: KRON 2001, 47-81.

¹⁴⁴ S. dazu vertiefend: DRESSLER 2006, 59-160.

net. Die Emanzipation von bindenden Kräften und Mächten in – freilich – Rückbindung an Gott ist wesentlicher Impuls der christlichen Glaubensüberlieferung. Dieser Vertrauensglaube (*fiducia*) wird allerdings letztlich als Geschenk der göttlichen Gnade gewirkt, ist, streng betrachtet, nicht Ergebnis menschlichen Wirkens, sondern des *testimonium spiritus sancti internum* (WEBER 1964, 266ff.). Andererseits setzt die subjektive Aneignung bestehende Glaubenstraditionen als *fides quae*, mithin ein substantiell gegebenes und sozial tradiertes Religionssystem voraus, an das anzuknüpfen ist (PANNENBERG 1993, 156ff.). Auch hier stellt sich dann die Frage, wie Glaube im Generationenverhältnis zu lehren und zu lernen ist und wie sich die Setzung und Vermittlung von Inhalten und Zielen bzw. erwünschten Kompetenzen zur erforderlichen Aneignung und kreativen Forttradierung auf der Empfängerseite verhält, wobei die theologisch-pneumatologische Komponente der Unverfügbarkeit des Glaubens gleichsam als transzendente Perspektive hinzuzurechnen ist.

Aus pädagogischer Perspektive dekliniert Dietrich BENNER (2001) die beschriebene Grundspannung unter verschiedenen Fragestellungen in seiner „Allgemeine[n] Pädagogik“ durch und zeigt dabei, dass sie in Erziehungs- und Bildungsprozessen sowie den zugehörigen Institutionen sachgemäß nur bearbeitet werden kann, wenn eine *relationale Bestimmung* pädagogischer Prozesse und Einrichtungen vorgenommen wird. Deren permanente Gefährdung bestehe nämlich darin, die pädagogische Akteure – das umfasst Erziehende und Erzogene (!) – „nicht als Produzenten der jeweiligen Positivität, sondern als faktische oder potentielle Träger wünschenswerter Eigenschaften“ (143) zu betrachten. Dabei macht er einsichtig, dass mit der klassischen Gegenüberstellung sog. intentionaler Theorien der Erziehung im Gegensatz zu sog. funktionalen Theorien, die häufig mit dem affirmativen Paradigma gleichgesetzt werden, letztlich nichts gewonnen ist, sofern sie beide der Gefährdung unterliegen, pädagogische Akteure rein als Objekte erzieherischen Handelns zu verstehen und sich somit letztlich nur „zwei unterschiedliche Positionen affirmativer Erziehung gegenseitig bekämpfen“ (ebd.). Demgegenüber setzt in einer *nicht-affirmativen Bestimmung* der Pädagogik „die Relationskategorie der Bildsamkeit die Perspektive, Heranwachsende als bildsame Wesen anzuerkennen, die zur rezeptiven und spontanen Leiblichkeit sowie produktiven Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit menschlicher Praxis bestimmt sind und an ihrer eigenen Menschwerdung mitwirken. Diese Fähigkeit ist weder ein unmittelbares Produkt formaler Dispositionen, noch ein Produkt materialer gesellschaftlicher Anforderungen. Sie kommt den an ihrer Bildung und Bestimmung arbeitenden Menschen nicht aufgrund irgendwelcher formalen Kräfte, sondern in einem interaktiven Sinne zu“ (153). Damit ist das *Programm einer relational bestimmten pädagogischen Praxis* umrissen, die „Bildung auf ein Mensch-Welt-Verhältnis [gründet], in dem [...] Bildung als eine Wechselwirkung von Mensch und Welt gedacht und konzipiert

wird, in der der Mensch sich in Auseinandersetzung mit der Welt selbst bestimmt“ (155f.). Die konstitutive Verwiesenheit aller pädagogischen Akteure aufeinander als gemeinsame Produzenten der pädagogischen Inszenierung und ihrer Wirkung in Auseinandersetzung mit dem Gegenstand kann dabei als mitbedacht vorausgesetzt gelten. Lehren kann in dieser Perspektive nur als Anregung zum eigenproduktiven Lernen verstanden werden.¹⁴⁵

Nahezu umstandslos lassen sich diese Überlegungen an eine theologische Reflexion anschließen:¹⁴⁶ eine *relationale Bestimmung* von Bildung und Erziehung macht auch die vermeintlichen religionspädagogischen Aporien bearbeitbar. Zunächst „gilt es im Blick zu behalten, dass ‚Unverfügbarkeit‘ im Sinne einer Operationalisierungsgrenze kein Spezifikum von Glaubensbildung ist, sondern den Bildungsprozess insgesamt betrifft“ (DRESSLER 2006, 125, Anm. 310). Sodann ist an folgende Unterscheidung zu erinnern: „Glaube ist ein als Gottesverhältnis gedeutetes *je individuelles* Selbstverhältnis; *Religion* ist ein ohne *Sozialität* nicht denkbarer Kommunikationsraum. So wie Glaube und Religion zu unterscheiden sind, ist auch zwischen Glaube und Glaubensausdruck zu unterscheiden“ (ebd., 128). Die sozialen Ausdrucksformen sind die Medien sich individuell bildender Religiosität und stehen als solche Lehr- und Lernprozessen offen, so dass Unverfügbarkeit und Lehrbarkeit des Glaubens mit KORSCH (2016, 36ff.) nicht im Widerspruch zueinanderstehen. Aus der Bestimmung des Glaubens als individuelles Selbst-, Welt- und Gottesverhältnis ist analog zu den allgemein pädagogischen Überlegungen ableitbar, dass seine subjektive Aneignung nur in reziproken, relational bestimmten Prozessen der Anregung zur selbsttätigen Bildung erfolgen kann, die in theologischer Perspektive um die pneumatologische Dimension zu erweitern sind. Diese Prozesse aber sind operationalisierbar, wie auch die sozialen Ausdrucks- und Überlieferungsformen lehr- und lernbar sind. Die bereits angesprochene deutungstheoretische Pointierung religionspädagogischen Handelns lässt somit auch in theologischer Reflexion nichts anderes als eine *relationale Bestimmung pädagogischen Handelns* zu, die um das Gottesverhältnis zu erweitern ist (vgl. SCHMIDT 1991, 53; DRESSLER 2006, 139).

¹⁴⁵ BENNER (2001, 59ff.) referiert ausführlich die vorausgesetzten „konstitutiven“ sowie „regulativen Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns“, denen ich mich anschließe und die hier zur Einordnung des oben Ausgeführten kurz genannt seien: Als konstitutiv nennt er „das Prinzip der Bildsamkeit als Bestimmtheit des Menschen zu rezeptiver und spontaner Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit“ sowie „das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit und die Dialektik von Denken und Handeln“. Regulative Prinzipien sind „das Prinzip der pädagogischen Transformation gesellschaftlicher Einflüsse in pädagogisch legitime Einflüsse“ und „das Prinzip einer nicht-hierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis“.

¹⁴⁶ Vgl. DRESSLER 2006, 85-114.

Eine katechetisch suffiziente Inszenierung müsste um die Ausbalancierung der relationalen Komponenten – bestehend aus den Akteuren und den gegenstandsgemäßen Sach- und Sozialbezügen – bemüht sein. Die Motive der Emanzipation und Enkulturation müssten in ein produktives Spannungsverhältnis gebracht und im katechetischen Prozess selbst reflektiert werden (vgl. SAß 2014). Die hier erarbeiteten dreidimensionalen Schemata bieten sich als Navigationshilfe an. Die angezeigte Grundspannung zwischen den Affirmationsstrategien seitens der Unterrichtenden und den Emanzipationsstrategien seitens der Unterrichteten weist allerdings darauf hin, dass im Rahmen der vorgetragenen Fallstudien kein gelungener Ausgleich realisiert werden konnte. Stattdessen werden die beiden grundsätzlich berechtigten Zielsetzungen durch Zuspitzung und einseitige Auflösung in einen Widerspruch gebracht und können Anlass geben, dass im Sinne eines „heimlichen Lehrplans“ gelernt wird, was gar nicht gelehrt werden will. Selbst wenn man in Anschlag bringt, dass sich hinter den Strategien der Affirmation das konstruktive Motiv einer Enkulturation in kirchliche Zusammenhänge verbirgt – nach SCHLEIERMACHER (1850, 350) soll der kirchliche Unterricht zur Teilhabe am „Cultus“ befähigen – dürfte in dieser Zuspitzung, nach dem zuvor Bedachten, im Modus der Affirmation als destruktiver Nuancierung, das Gegenteil erreicht werden: Religion – sei es die normative, rituelle oder subjektive – wird als statisches System gelehrt, nicht zur reflexiven Aneignung oder Variation eingespielt, sondern im Sinne einer „Container-Didaktik“ weitergereicht. Dieses System ist dann nur als Status Quo festzustellen, zu übernehmen und als Eingliederungsrahmen anzusehen, oder im negativen Fall eben abzuweisen, weil es nicht den bildsamen Irritationen ausgesetzt wird, auf die erfolgreiche pädagogische Prozesse angewiesen sind (vgl. BENNER 2001, 164ff.; DRESSLER 2006, 152). Die Irritation wäre durch Stärkung der unterbelichteten Bereiche des gegenstandsdimensionalen Dreiecks herzustellen, um reziproke-relationale Erweiterungen und Balancen zu realisieren.

Bedenklich stimmt, dass das genuin theologische wie pädagogische Motiv der Emanzipation in den untersuchten Fällen in Abhebung vom primären Rahmen eingespielt wird, der durch die Dozierenden vertreten wird. Die Unterrichteten bringen durch ihre modulierenden oder opponierenden Akte Orientierungen ein, die mit dem Konzept der sekundären Anpassung als subversiv und störend wahrgenommen werden können. Die rekonstruktive Interpretation lässt sie nun aber gerade als Sachwalter legitimer religionspädagogischer Normierungen der Inszenierung in Erscheinung treten. Ihr „Stücklein Welt“ (Thurneysen), das sie einbringen, ist weder Störung noch motivational wegzuarbeitende persönliche Disposition, sondern ein Grundimpuls, der im Lerngegenstand selbst zu finden sein sollte und daran zu explizieren wäre. Durch Vermeidung der konstruktiven Aufnahme und Bearbeitung des dialektischen Verhältnisses von Subjektivierung und Enkulturation geschieht gerade dies, dass ein wesentli-

cher Gehalt des Lerngegenstandes Religion verschenkt wird, wenn die Einspielung affirmativ erfolgt und der emanzipative Impuls nur in Abhebung dazu und nicht am Gegenstand selber erarbeitet werden kann. Das Affirmative wird einer intrinsisch erwünschten Enkulturation so sicher hinderlich sein. Das Emanzipative dürfte seine Negativfolie so eher im kirchlichen Religionssystem selbst finden als daraus bildsames Potential im Umgang mit „Mächten und Gewalten“ (Röm. 8,38) moderner Lebenswelt herzuleiten. Bietet christlicher Glaube nicht unterrichtlich Freiheitspotential, wird daraus aus Perspektive der Teilnehmenden eine Domäne, von der sie sich emanzipieren und ggf. verabschieden.

Kommt es auf diese Weise zu *Strategien der Affirmation vs. Strategien der Emanzipation*, steht neben der Legitimations- die Geltungs- bzw. Relevanzfrage im katechetischen Raum: leistet die institutionell vertretene Religion mit ihrer theonomen Logik einen relevanten Beitrag zur Lebensbewältigung nachwachsender Christenmenschen oder prägt sich der von ihnen eingebrachte „konjunktive Erfahrungsraum“ (MANNHEIM 1980, 211ff.) in autonomer Tendenz zur kirchlich-religiösen Orientierung aus? Thetisch verorte ich daher den beobachteten *KU als institutionalisiertes Aushandeln der Geltung von konjunktiver Autonomie und institutioneller Theonomie*.

Nun ist in diesem Zusammenhang abschließend auf den besonderen Ort der Veranstaltung zu reflektieren. Unbeschadet der bisherigen Überlegungen muss eine Unterscheidung religionspädagogischen Handelns an öffentlich-staatlichen Einrichtungen wie der Schule vom genuin kirchlich-konfessionell gebundenen KU vorgenommen werden. Findet der RU im allgemeinbildenden Rahmen statt und erschließt Religion als Dimension menschlicher Verfassung, und zwar mit guten Gründen konfessionell gebunden, aber nicht mit dem dezidierten Interesse einer Anbahnung kirchlicher Teilhabe, so wird doch ebendies gerade für katechetische Verfahren vorauszusetzen und in angemessener Bestimmung als legitim auszuweisen sein. Das Ziel der „Partizipationskompetenz“ dürfte im KU stärker unter einer regulativen Idee des Einverständnisses mit einer Zugehörigkeitsabsicht verfolgt werden. Geschieht das in einer dem neuzeitlichen Bildungsbegriff Rechnung tragenden Weise, wie er theologisch als auch innerkirchlich im Wesentlichen akzeptiert ist, stellt sich daher die Frage nach der konzeptionellen Balance von Enkulturation und Emanzipation noch einmal „topographisch“ neu (vgl. DRESSLER 2001). Das oben angesprochene Moment der Partizipationskompetenz soll hier im Sinne der *Ermöglichung von Teilhabe und Teilnahme an einer konkreten Religionsgemeinschaft* gestaltet werden.¹⁴⁷ Geht es in der Schule um die unterrichtliche Erschließung

¹⁴⁷ SAB (2014, 95f.) differenziert in diesem Kontext zwischen einer „Deutungsperspektive“ und einer „Partizipationsperspektive“. RU und KU lassen sich demnach in der Schwerpunktsetzung unterscheiden.

der allgemeinen religiösen Dimension am konkreten Beispiel, geht es demgegenüber im kirchlichen Kontext um die Einführung in das konfessionelle Denken und Handeln – immer auch in einer integrativen Perspektive, die nicht übergangen, sondern reflexiv aufgenommen werden sollte: „Der Konfirmandenunterricht ist in seinem Kern eine von der Taufe her und auf das Abendmahl hin gedachte *Sakramentenkatechese*“ (DRESSLER 2001, 145). Ohne einem Konzept der „Beheimatung“ in Kirche und Gemeinde das Wort reden zu wollen, möchte ich vor dem Hintergrund des bisher Bedachten eine konstruktive Unterscheidung zwischen einem Konzept von *teaching religion* für allgemeinbildende Prozesse und Institutionen und einem Konzept von *introducing religion* für kirchlich-pädagogische Zusammenhänge mit Integrationsinteresse, wie im Fall des KU, vorschlagen. Dies einmal aufgrund des faktisch gegebenen Tatbestands, dass mit den Strategien der Affirmation offensichtlich eine Integration der Teilnehmenden ins Religionssystem intendiert ist – freilich in der verengten begrifflichen Bestimmung einer autoritativen Einweisung. Als empirisch maßgeblicher Faktor sollte diese Intention theoretische Aufnahme finden und einer religionspädagogischen Reflexion unterstellt werden, die den schmalen Grat zwischen der Absicht partizipativer Integration und Fehlformen der Indoktrination bedenkt. Aber auch operativ wie normativ allgemein steht der KU ja vielfach unter dem Erwartungshorizont einer kirchlichen „Nachwuchsgewinnung“ und gewünschten Aneignung des religiösen Bezugssystems, wenn dies kirchlicherseits oder fachtheologisch auch nicht immer (offen) propagiert wird. Es sollte auch daher normativ bedacht werden, wie eine Einführung in kirchliche Religiosität so gestaltet werden kann, dass sie bildsam bleibt, die subjektive Deutungs- und Handlungshoheit wahrt und sowohl dann als gelingend betrachtet werden kann, wenn eine begründete Integration in die Religionsgemeinschaft erfolgt, als auch im Falle einer begründeten Nichtteilnahme an ihren sozialen Lebensäußerungen. Der faktische Befund des *KU als institutionalisiertes Aushandeln der Geltung von konjunktiver Autonomie und institutioneller Thenonomie* wäre so in ein taktisches Verfahren zu überführen, in dem der Konnex kirchlich-religiöser Logik und allgemeiner Welterfahrung reziprok und partizipativ durch die Akteure gemeinsam und gezielt verhandelt wird. Katechetische Kunst wäre es, so zu agieren, dass während der zeitlich und pädagogisch strukturierten Phase der „beobachtenden Teilnahme“¹⁴⁸ am Religionssystem durch die Educandi, diese die Praxis evangelischer Religion als sinnvolles Element persönlicher Bildung erschließen können, ohne dem Erwartungsdruck eines zwingend erwünschten *going native* ausgesetzt zu sein, der vermutlich eher eine gegenteilige Gesinnung begünstigen dürfte.

¹⁴⁸ So spezifiziert DRESSLER (2001, 148) den KU im Unterschied zum RU als „teilnehmender Beobachtung“.

5.4 Ausblick: Strategien explorativer religionspädagogischer Inszenierungen

Der Ausblick endet mit begrifflichen Unterscheidungen, die auf den ersten Blick trivial anmuten mögen, sich aber eignen, mein Resümee und eine didaktische Konsequenz darzustellen. In der zusammenfassenden Darstellung der Konzepte als interpretative Elemente einer gegenstandsnah gewonnenen Theorie der Inszenierung des Handlungsfeldes wurde zwischen *instruktiven* (die Fälle 1U20060124K01 [Norm] und 1U20060202K02b [Ritus]) und *konstruktiven* (der Fall 2U20060523K08 [Subjekt]) Verfahren unterschieden. Beide Lehrmodi verfehlen in ihrer Zuspitzung die didaktisch notwendige Balance zwischen den Elementen des pädagogischen Dreiecks allgemein wie denen des „gegenstandsdimensionalen Dreiecks“ im Besonderen. Wie begründet, entwickelt sich daraus ein affirmativer Stil, der den Unterricht durchzieht. Die Ablehnung einer *instruktiven Option* bedarf vor dem Hintergrund des bisher Bedachten und allgemeinen (religions-) pädagogischen Konsens keiner weiteren Begründung. Auf die Aporien der *konstruktiven Option* sei zumindest kurz verwiesen: Ein radikaler Konstruktivismus geht von der rein mental-produktiven Verfasstheit sozialer Wirklichkeit durch kognitives Handeln aus: Gesellschaftliche Kultur ist demnach ein Konstrukt, das durch Verfahren der Dekonstruktion als solches aufzuklären ist. Der Ausgangspunkt für transformatives Handeln ist dann das kreativ tätige Subjekt mit seinem Potential. Eine als „totale Reflexivität“ (ZILLEBEN 2002, 217) auf die Spitze getriebene Subjektivität allerdings „würde didaktisches Denken und Handeln letztendlich sachlich unmöglich sowie moralisch illegitim und insofern vollkommen überflüssig machen“ (TERHART 2000, 191f.) – sie affirmiert eine Positivität, die rein subjektiv bleibt, wie eine instruktive Didaktik im Unterschied dazu rein objektorientiert verfährt. Die „Tücke des Subjekts“ (ŽIŽEK 2001) besteht nun allerdings in einem grundsätzlichen Dilemma: „Das sich seiner selbst bewusste Subjekt definiert sich durch die Vergewärtigung des Anderen“ (ZILLEBEN a.a.O. mit Bezug auf Žižek). Lehr- und Lernprozesse dürfen daher nicht zugunsten einer einseitigen Zielperspektive verlaufen, sondern gewinnen ihre Gestaltqualität gerade darin, einen sozialen Raum zu inszenieren, der diese Begegnung anregt: einen Zwischenraum. Die Verortung des *KU als interlokutionärer Aushandlungsprozess* zwischen unterschiedlichen Logiken der Welterfahrung ist daher nicht nur empirischer Befund, sondern normatives Gebot. Lernen, und gerade religiöses Lernen, impliziert immer die Zumutung des Anderen als Differenz Erfahrung (DRESSLER 2006, 132ff.). Eine *rekonstruktive Didaktik*, die auf Aneignung und Erweiterung gegebener Positivität in der Unterscheidung und im Austausch von Eigenem und Fremden zielt, wäre daher der geeignete Rahmen. Zugegeben sei allerdings, dass didaktische Theorien, die unter dem Label „konstruktiv“ firmieren, darauf in der Regel rekurren und einen lerntheoretisch praktikablen, gemäßigten Konstruktivismus voraussetzen (TERHART a.a.O.).

Ein in diesem Sinne gestalteter KU braucht die Fremdzumutung seines Gegenstands wie seines Ortes nicht verhehlen. Er kann sich als transformatorische resp. reformatorische pädagogische Arbeit in der Auseinandersetzung von Tradition und Subjekt verstehen. Er wird sein deutungstheoretisches Potential in einer ausgewogenen Rezeptur zwischen Angeboten der Vergewisserung und „Entsicherung“ (BEUSCHER 2001, 251) bewähren. Denn angesichts der Zumutungen vermeintlicher Gewissheiten aus ökonomistischen und szientistischen Perspektiven der Gegenwart muss eine transformative Didaktik vielleicht gerade dazu anleiten, „das Vertrauen in die herrschenden Plausibilitäten und Systeme“ (SCHMIDT 1991, 61) infrage zu stellen und in gewisser Hinsicht zu „verlernen“. Religiöse Didaktik am Lernort Kirche könnte so in einem rechtverstandenen „Ethos der Krise“ (ZILLEBEN a.a.O., 223) Profil gewinnen, das den Umgang mit Kontingenz und Ambivalenz in kirchlich verankerter Religiosität thematisiert.

Eine solche Didaktik wird einen explorativen und experimentellen Zugang zu ihrer Domäne verfolgen. Sie wird als performative Aufgabe bewusst zu gestalten sein und im forschend-entdeckenden Interesse ihrer Akteure Religion in ihren performativen Bezügen reflektieren. Sie wird die „Ingebrauchnahme“ (DRESSLER 2006, 201) der religiösen Zeichensprache aufzuzeigen haben. Gerade katechetische Inszenierungen bieten aufgrund ihrer topographischen Lage alle Voraussetzungen dazu. Damit wird ebenfalls einsichtig, dass ich die in dieser Arbeit zugrunde gelegten Begriffe von *Unterricht* und *Katechese* von ihrer traditionellen Fassung abheben und ihnen ein neues Format verleihen möchte (vgl. DRESSLER et al. 2001), also nicht als Gegenentwurf zu einem Konzept von *Konfirmandenarbeit* verstanden wissen will. Beleuchtet wurden die unterrichtlichen Anteile, die jeder katechetischen Veranstaltung mit der Zielsetzung *introducing religion* unter einer Bildungsperspektive *per definitionem* weiterhin innewohnen werden. Der Forschungsgegenstand, der in diesem Zwischenraum zur Aushandlung steht, wäre dann Kirche als Sozialraum, der aus der Arbeitshypothese „Welterfahrung *etsi deus daretur*“ entsteht (vgl. Dressler 2006, 135). Das könnte sportlich kompetitiv und mit spielerischer Lust und Freude geschehen: „Wahre Religiosität ist eine verrückte Wette auf das Unmögliche, die wir riskieren müssen, sobald wir den Halt in der Tradition verloren haben“ (ŽIŽEK 2001, 162).

6 Anhang (Inhaltsverzeichnis zum Extraband)

Der Anhang befindet sich aufgrund des Umfangs in einem gesonderten Band. Folgende Inhalte sind darin dokumentiert:

6	Anhang.....	1
6.1	Transkript zum Fall 1U20060124K01.....	2
6.2	Transkript zum Fall 2U20060523K08.....	31
6.3	Material zum Fall 2U20060523K08.....	76
6.4	Transkript zum Fall 1U20060202K02b.....	80
6.5	Material zum Fall 1U20060202K02b.....	118
6.6	Beobachtungsleitfaden.....	120
6.7	Interviewleitfaden.....	121
6.8	Kameraskript	122
6.9	Technische Umsetzung und Einsatz des Equipments. Kurzanleitung.....	125
6.10	Richtlinien der Transkription	129
6.11	Codesystem.....	131
6.12	Reflektierende Interpretation – Begrifflichkeit	135
6.13	Exemplarische Analyse	137

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Typologie zur Unterrichtsforschung nach Heil (2003, 14).....	86
Tabelle 1: Vergleich empirischer Studien zum KU	87
Abbildung 2: Analyseverfahren der Grounded Theory	130
Tabelle 2: Beschriftungsschema Videodateien	141
Abbildung 3: Raumskizze 1U20060124	165
Tabelle 3: Unterrichtsverlauf 1U20060124	186
Tabelle 4: Kinetische Rhythmisierung.....	193
Abbildung 4: Interaktionsdramaturgie 1U20060124	212
Abbildung 5: Raumskizze 2U20060523 A	217
Abbildung 6: Raumskizze 2U20060523 B	232
Abbildung 7: Raumskizze 2U20060523 C	235
Tabelle 5: Unterrichtsverlauf 2U20060523	246
Abbildung 8: Raumskizze 1U200600202b	279
Tabelle 6: Unterrichtsverlauf 1U20060202b	305
Tabelle 7: Katechetische Konzepte.....	340
Abbildung 9: Das performative Dreieck.....	357
Abbildung 10: Das gegenstandsdimensionale Dreieck.....	359

Abkürzungsverzeichnis

AB	Arbeitsblatt
B1,2	Beobachter 1,2
D	Dozent(en/in/innen)
Dm	Dozent(en), männlich
DMI	Dokumentarische Methode der Interpretation
Dw	Dozentin(nen), weiblich
EA	Einzelarbeit
EG	Evangelisches Gesangbuch
EKD	Evangelische Kirche in Deutschland
EKKW	Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck
Flip-Ch	Flip-Chart
GT	Grounded Theory
GT	innerhalb der schematischen Darstellung des Unterrichtverlaufs: Generalthema
K	Konfirmation
K1,2	Kamera 1,2
KA	Konfirmandenarbeit
KU	Konfirmandenunterricht resp. Konfirmationsunterricht
ML	Mikrofon (linker Kanal)
MR	Mikrofon (rechter Kanal)
NRI	Nicht Religionsbezogene Interaktion (Code)
OT	Oberthema
PA	Partnerarbeit
RBI	Religionsbezogene Interaktion (Code)
rel	religiös
ROI	Religionsorganisatorische Interaktion (Code)
RP	Religionspädagogik
RPI	Religionspädagogisches Institut
RU	Religionsunterricht
Sing	singen
Tel	Telefon
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
tk	Torsten Krey (Verfasser der vorl. Arbeit)

TN	Teilnehmer(in/innen)
TNm	Teilnehmer, männlich
TNw	Teilnehmer(innen), weiblich
TR	Transkript
VELKD	Vereinigte Evangelisch-Lutherische Kirche Deutschlands
VD	Videodokument
Vf.	Verfasser
Z.	Zeile

Literatur

- Adam, Gottfried (1980): Der Unterricht der Kirche. Studien zur Konfirmandenarbeit. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Göttinger theologische Arbeiten, 15)
- Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck
- Ders. (2004): Religion und kulturelles Gedächtnis. Zehn Studien. München: Beck
- Atteslander, Peter (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. 10., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: de Gruyter
- Bauersfeld, Heinrich (1999): Fallstudien in der Lehrausbildung - wozu? In: Ohlhaver, Frank/Wernet, Andreas (Hg.): Schulforschung - Fallanalyse - Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen: Leske u. Budrich, S. 191–207
- Bauersfeld, Heinrich (2003): Fachdidaktische Unterrichtsforschung - wozu? In: Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker/Schöll, Albrecht (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster u. a.: Waxmann (Veröffentlichung des Comenius-Instituts), S. 36–50
- Baumgarten, Otto (1903): Neue Bahnen. Der Unterricht in der christlichen Religion im Geist der modernen Theologie. Tübingen
- Bäumler, Christof/Luther, Henning (Hg.) (1982): Konfirmandenunterricht und Konfirmation. Texte zu einer Praxistheorie im 20. Jahrhundert. München: Chr. Kaiser (Theologische Bücherei. Praktische Theologie, 71)
- Benner, Dietrich (2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 4., völlig neubearb. Aufl. Weinheim, München: Juventa-Verl.
- Ders. (2004): Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. Günter Bie-mer zum 75. Geburtstag. In: Theo-Web 3 (2), S. 22–36. Online verfügbar unter http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/benner_endred.pdf (18.06.2016)
- Ders. (2002a): Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute. In: Achim Battke, Thilo Fitzner und Rainer u.a. Isak (Hg.): Schulentwicklung - Religion - Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft. Freiburg, Basel, Wien: Her-der, S. 51–70

- Berger, Peter L. (1992): Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft. Durchges. und verb. Ausg. der 1980 bei Fischer ersch. dt. Ausg. Freiburg im Breisgau: Herder
- Ders./Luckmann, Thomas (2007): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 21. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Beuscher, Bernd (2001): "Auf Nr. Sicher" lässt sich schlecht gehen. Zu Theologie und Didaktik des Konfirmationsunterrichts. In: Bernhard Dressler, Thomas Klie und Carsten Mork (Hg.): Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung. Hannover: Luth. Verl.-Haus, S. 243–258
- Bizer, Christoph (1988a): Glauben und Leben. In: forum religion, H. 1
- Ders. (1988b): Art. Katechetik. In: Müller, Gerhard u.a. (Hg.): Theologische Realenzyklopädie. Band XVII. Jesus Christus V - Katechismuspredigt. Berlin, New York: Walter De Gruyter (Theologische Realenzyklopädie (TRE) 17), S. 686–710
- Ders. (1993): Die gestaltete Begehung. Zugänge zur evangelisch-christlichen Religion im Konfirmandenunterricht. In: Meyer-Blanck, Michael: Zwischenbilanz Hoyaer Modell. Erfahrungen - Impulse – Perspektiven. Hannover: Luth. Verl.-Haus, 119-130.
- Böhme-Lischewski, Thomas/Elsenbast, Volker/Haeske, Carsten et al. (Hg.) (2010): Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse aus der bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten, 5)
- Ders./Lübking, Hans-Martin (Hg.) (1995): Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute. Bielefeld: Luther-Verlag
- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Aufl. Opladen: Leske u. Budrich
- Bohren, Rudolf (1975): Daß Gott schön werde. Praktische Theologie als theologische Ästhetik. München
- Bourdieu, Pierre (2003): Zur Soziologie der symbolischen Formen. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Breidenstein, Georg (2004): KlassenRäume. Eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. In: ZBBS (Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung), Jg. 5, H. 1, S. 87–107
- Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus (2004): Religion als Unterricht. Ein Kompendium. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

- Cassirer, Ernst (1944): *An essay on man. An introduction to a philosophy of human culture.*
 In: Cassirer, Ernst: *Gesammelte Werke. Hamburger Ausgabe.* Hrsg. von Birgit Recki, Bd. 23. Hamburg 2006: Meiner
- Ders. (1923): *Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache.* In: Cassirer, Ernst: *Gesammelte Werke. Hamburger Ausgabe.* Hrsg. von Birgit Recki, Bd. 11. Hamburg 2001: Meiner
- Combe, Arno/Helsper, Werner (1994): *Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU-Praxis (Hg.) (1984): *Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden.* Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus
- Cramer, Colin/Elsenbast, Volker/Ilg, Wolfgang/Schweitzer, Friedrich (2008): *Konfirmandenarbeit erforschen: regional - national - international.* In: *ZPT (Zeitschrift für Pädagogik und Theologie)*, Jg. 60, H. 2, S. 187–198
- Ders./Ilg, Wolfgang/Schweitzer, Friedrich (2009): *Reform von Konfirmandenarbeit - wissenschaftlich begleitet. Eine Studie in der Evangelischen Landeskirche in Württemberg.* 1. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten, 2)
- Dienst, Karl (1990): *Art. Konfirmation I. Historisch.* In: Müller, Gerhard u.a. (Hg.): *Theologische Realenzyklopädie. Band XIX. Kirchenrechtsquellen - Kreuz.* Berlin, New York: Walter De Gruyter (Theologische Realenzyklopädie (TRE), 19), S. 437–445
- Dinter, Astrid/Heimbrock, Hans-Günter/Söderblom, Kerstin (Hg.) (2007): *Einführung in die empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Dittmann, Karsten (2004): *Tradition und Verfahren. Philosophische Untersuchungen zum Zusammenhang von kultureller Überlieferung und kommunikativer Moralität.* Norderstedt: Books on Demand
- Döhnert, Albrecht (2000): *Jugendweihe zwischen Familie, Politik und Religion. Studien zum Fortbestand der Jugendweihe nach 1989 und die Konfirmationspraxis der Kirchen.* Leipzig: Evang. Verl.-Anst. (Arbeiten zur praktischen Theologie, 19)
- Dressler, Bernhard (2001): *Schule und Gemeinde: Religionsdidaktische Optionen. Eine topographische Lageskizze zum Unterschied zwischen Religionsunterricht und Konfirmandenunterricht.* In: Ders./Klie, Thomas/Mork, Carsten (Hg.): *Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung.* Hannover: Luth. Verl.-Haus, S. 133–151
- Ders. (2003a): *Die "Gestaltqualität" des Religionsunterrichts - ein Aufgabenfeld für die Forschung?* In: Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker/Schöll, Albrecht (Hg.): *Religionsunter-*

- richt erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster u. a.: Waxmann (Veröffentlichung des Comenius-Instituts), S. 51–61
- Ders. (2003b): Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. In: Silke Leonhard und Thomas Klie (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 152–165
- Ders. (2006): Unterscheidungen. Religion und Bildung. Leipzig: Evang. Verl.-Anst. (Forum Theologische Literaturzeitung [ThLZ.F], 18/19)
- Ders. (2015): Hermeneutisch-rekonstruktive Religionsforschung in pädagogisch-theologischem Interesse: Von der Person zur Kommunikation. In: ZPT (Zeitschrift für Pädagogik und Theologie) 67 (1), S. 14–27
- Ders. (2017): Warum und auf welche Weise Religionspädagogik als Theologie zu betreiben ist. Überlegungen zur Theologizität der Religionspädagogik. In: Schlag, Thomas/Suhner, Jasmine (Hg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik. Stuttgart: Kohlhammer (Religionspädagogik innovativ, 17), keine Seitenangabe (im Erscheinen)
- Ders./Klie, Thomas/Mork, Carsten (Hg.) (2001): Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung. Hannover: Luth. Verl.-Haus
- EKD (Evangelische Kirche in Deutschland) (1982): Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen. Empfehlungen zur Gemeindepädagogik. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn.
- EKD (1998): Glauben entdecken. Konfirmandenarbeit und Konfirmation im Wandel. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus
- EKKW (Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck) (1996): Evangelisches Gesangbuch. Ausgabe für die Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck. 4. Aufl. Kassel: Evangelischer Medienverband
- EKvW (Evangelische Kirche von Westfalen) (Hg.) (2006): Entdeckungsreise im Land des Glaubens. Eine Orientierungshilfe für Presbyterien und Mitarbeitende in der Konfirmandenarbeit. Bielefeld
- Elias, Norbert (2003): Prozesse, soziale. In: Schäfers, Bernhard (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. 8., überarb. Aufl. Opladen: Leske u. Budrich, S. 270–277
- Ders. (1984): Über die Zeit. Hg. v. Michael Schröter. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Arbeiten zur Wissenssoziologie / Norbert Elias, 2)

- Elsenbast, Volker (1998): Einleitung. In: Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU-Praxis (Hg.): Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus, S. 9–12
- Ders./Henning, Peter/Starck, Rainer (Hg.) (1998): Wahrnehmen - Verstehen - Gestalten. Konfirmandenarbeit für die Zukunft. Dokumentationsband der ersten EKD-weiten Fachtagung in Goslar vom 2.-5. März 1998. Münster u.a.: Comenius-Institut
- Eulenberger, Klaus (1998): Immer wieder anders. Beobachtungen eines Hamburger Pfarrers. In: Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU-Praxis (Hg.): Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus, S. 15–21
- Fähndrich, Gisela/Traupe, Gert (Hg.) (1985): Bedingungen des Lernens im Konfirmandenunterricht. Hannover: Lutherisches Verlagshaus (Arbeiten zum Konfirmandenunterricht, 1)
- Falkenberg, Kathleen/Kusch, Claudia/Oehme, Fanny/Schluß, Henning (2010): Religiöse Kompetenz im Konfirmandenunterricht. Ergebnisse der Studie im Berliner Kirchenkreis Wilmersdorf. In: ZPT (Zeitschrift für Pädagogik und Theologie), Jg. 62, H. 3, S. 220–234
- Fausser, Katrin/Fischer, Arthur/Münchmeier, Richard (Hg.) (2006): Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend. Leverkusen: Budrich (Jugend im Verband, 1)
- Feige, Andreas (1982): Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen junger Erwachsener zur Kirche. Ein Beitrag zur Soziologie und Theologie der Volkskirchengemeinschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Hannover: Lutherisches Verlagshaus
- Ders./Dressler, Bernhard/Lukatis, Wolfgang/Schöll, Albrecht (Hg.) (2000): "Religion" bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen. Münster: Lit
- Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker/Schöll, Albrecht (2003): Zur Einführung: Wie kann man Religionsunterricht erforschen? In: Dies. (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster u. a.: Waxmann, S. 5–10
- Flemming, Weert (1984): Zur Aufgabe des Konfirmandenunterrichts. Ziele und Inhalte. In: Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU-Praxis (Hg.): Handbuch für die Konfirmandenarbeit. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn, S. 270–286

- Ders./Lukatis, Ingrid (1978): Zwischenbilanz Konfirmandenunterricht. Eine Untersuchung aus der Ev.-Luth. Landeskirche Hannovers. Hannover, Loccum: Religionspädagogisches Institut Loccum (Loccumer Religionspädagogische Studien und Entwürfe, 16)
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollst. überarb. und erw. Neuausg., Orig.-Ausg., Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verl.
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Keupp, Heiner et al. (Hg.) (1995): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie Verl. Union
- Gage, Nathaniel L./Berliner, David C. (1996): Pädagogische Psychologie. 5., vollständig überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie Verl. Union
- Geertz, Clifford (2000): Available light. Anthropological reflections on philosophical topics. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.
- Geertz, Clifford (2003a): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Sonderausg. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Geertz, Clifford (2003b): "Deep Play". Ritual als kulturelle Performanz. In: Belliger, Andréa/Krieger, David J. (Hg.): Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch. 2. Aufl. Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Genep, Arnold van (2005): Übergangsriten. 3., erw. Aufl. Frankfurt a. M.: Campus (Original: 1908)
- Giddens, Anthony (1984): Interpretative Soziologie. Eine kritische Einführung. Frankfurt a. M. u. a.: Campus
- Giddens, Anthony (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a. M.: Campus
- Girtler, Roland (2001): Methoden der Feldforschung. 4., völlig neu bearb. Aufl. Wien, Köln, Weimar: Böhlau
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine
- Goffman, Erving (1972): Asyl. Über d. soziale Situation psychiatr. Patienten u. anderer Insassen. Frankfurt (am Main): Suhrkamp.
- Ders. (1974): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Ders. (1980): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. 1. Aufl. [Nachdr.]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Ders. (2004): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 2. Aufl. München: Piper (Original: 1959)

- Goßmann, Klaus/Kaufmann, Hans Bernhard/Schmitthenner, Frieder/Siegel, Helmut (1984):
Zum Diskussionsstand des Konfirmandenunterrichts in der EKD. Eine Einführung in das
Handbuch für die Konfirmandenarbeit. In: Comenius-Institut in Verbindung mit dem
Verein KU-Praxis (Hg.): Handbuch für die Konfirmandenarbeit. Gütersloh: Gütersloher
Verl.-Haus Mohn, S. 11–37
- Gräb, Wilhelm (1990): Der hermeneutische Imperativ. Lebensgeschichte als religiöse Selbst-
auslegung. In: Walter Sparn (Hg.): Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Biographie,
Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge. Gütersloh: Güters-
loher Verl.-Haus Mohn, S. 79–89
- Ders. (2005): Die Konfirmation als Kasualie der Mündigkeit. In: PTh (Pastoraltheologie.
Wissenschaft und Praxis), Jg. 94, H. 4, S. 175–191
- Ders. (2014): Kommunikation des Evangeliums. Religionstheologische Ansichten und Anfra-
gen. In: Michael Domsgen und Bernd Schröder (Hg.): Kommunikation des Evangeliums.
Leitbegriff der Praktischen Theologie. Leipzig: Evang. Verl.-Anst (Arbeiten zur prakti-
schen Theologie, 57), S. 61–74
- Ders. (1988): Liturgie des Lebens. Überlegungen zur Darstellung von Religion im Konfir-
mandenunterricht. In: PTh (Pastoraltheologie. Wissenschaft und Praxis), Jg. 77, S. 319–
334
- Graeser, Andreas (1994): Ernst Cassirer. München: Beck
- Grass, Günter (1995): Ein weites Feld. Roman. 5. Aufl. Göttingen: Steidl, 1995
- Grethlein, Christian (2012): Praktische Theologie. 1. Aufl. Berlin, New York: Walter de Gru-
yter (De Gruyter Studium)
- Habermas, Jürgen (1979): Erkenntnis und Interesse. 5. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Hamm, Bernd (2003): Raum. In: Schäfers, Bernhard (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. 8.,
überarb. Aufl. Opladen: Leske u. Budrich, S. 277–278
- Hartung, Martin (2002): Ironie in der Alltagssprache. Eine gesprächsanalytische Untersu-
chung. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Hauschildt, Karl (1989): Art. Katechumenat/Katechumenen II. Vom Mittelalter bis zur Ge-
genwart. In: Müller, Gerhard u.a. (Hg.): Theologische Realenzyklopädie. Band XVIII.
Katechumenat/Katechumenen - Kirchenrecht. Berlin, New York: Walter De Gruyter
(Theologische Realenzyklopädie (TRE), 18), S. 5–14
- Hausmann, Gottfried (1959): Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg: Quelle &
Meyer (Anthropologie und Erziehung, 2)
- Heil, Stefan (2003): Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht. Stand und
Entwicklungsgeschichte. In: Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker/Schöll, Albrecht (Hg.):

Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster u. a.: Waxmann (Veröffentlichung des Comenius-Instituts), S. 13–35

- Henning, Peter (1998): Vom Katechismusunterricht zur offenen Konfirmandenarbeit. Ein Überblick über die Konzeptionen des 20. Jahrhunderts. In: Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU-Praxis (Hg.): Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus, S. 407–428
- Hentschel, Hans/Hentschel, Hille (2002): Aufgefischt. Arbeitsblätter für die Konfirmandenarbeit. Stuttgart: Kreuz
- Hesse, Hermann (1988): Die Romane und die grossen Erzählungen. Dritter Band: Demian, Wanderung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Hettlage, Robert (2003): Erving Goffman (1922-1982). In: Kaesler, Dirk (Hg.): Klassiker der Soziologie. Band II. 4. Aufl., München: C. H. Beck, S. 188–205
- Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.) (2001): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München: Kösel
- Hild, Helmut (Hg.) (1974): Wie stabil ist die Kirche? Bestand und Erneuerung. Ergebnisse einer Meinungsbefragung. Gelnhausen, Berlin: Burckhardthaus-Verl.
- Hindelang, Götz (2004): Einführung in die Sprechakttheorie. 4., unv. Aufl. Tübingen: Niemeyer
- Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Huber, Wolfgang/Friedrich, Johannes/Steinacker, Peter (Hg.) (2006): Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus
- Hülst, Dirk (1999): Symbol und soziologische Symboltheorie. Untersuchungen zum Symbolbegriff in Geschichte, Sprachphilosophie, Psychologie und Soziologie. Opladen: Leske u. Budrich
- Ilg, Wolfgang (2008): Informationen zum Forschungsprojekt „Bundesweite Studie zur Konfirmandenarbeit“. Online verfügbar unter <http://www.konfirmandenarbeit.eu/Dokumente>, zuletzt geprüft am 02.05.2011
- Ders./Schweitzer, Friedrich/Elsenbast, Volker (2009): Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke - Herausforderungen - Perspektiven. Mit Beiträgen aus den Landeskirchen. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten, 3)

- Irion, Thomas (2002): Einsatz von Digitaltechnologien bei der Erhebung, Aufbereitung und Analyse multicodaler Daten. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal] 3(2), 61 Absätze. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/855>, zuletzt geprüft am 08.06.2012
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2005): Didaktische Modelle. 7. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Josuttis, Manfred (2000): Der Weg in das Leben. Eine Einführung in den Gottesdienst auf verhaltenswissenschaftlicher Grundlage. 3. Aufl. Gütersloh: Kaiser, Gütersloher Verl.-Haus
- Ders. (2004²): Die Einführung in das Leben. Pastoraltheologie zwischen Phänomenologie und Spiritualität. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus
- Kaufmann, Hans Bernhard (1982): Didaktische Überlegungen zu einer Theorie des Konfirmandenunterrichts. In: Bäumler, Christof/Luther, Henning (Hg.): Konfirmandenunterricht und Konfirmation. Texte zu einer Praxistheorie im 20. Jahrhundert. München: Chr. Kaiser (Theologische Bücherei. Praktische Theologie, 71), S. 249–269
- Kant, Immanuel (1787): Kritik der reinen Vernunft. In: Kant, Immanuel: Werke in sechs Bänden. Hrsg. von Rolf Toman, Bd. 2, Köln 1995: Könenmann
- Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik. In: Kant, Immanuel: Werke in 10 Bänden. Hrsg. von Wilhelm Weischedel, Bd. 2, Darmstadt 1983: Wissenschaftl. Buchgesellschaft, S. 691–764
- Keßler, Hildrun (2002): Die steinige Praxis der Konfirmandenarbeit und Konfirmation. Auszüge aus einer Befragung unter Konfirmandinnen/Konfirmanden und der für die Konfirmandenarbeit Verantwortlichen. In: Lernort Gemeinde, H. 2, S. 9–13
- Dies./Döhnert, Albrecht (2002a): Konfirmandenarbeit - eine vertane Chance? Auszüge aus einer Befragung unter Konfirmandinnen und Konfirmanden sowie der für die Konfirmandenarbeit Verantwortlichen. In: CRP (Christenlehre - Religionsunterricht/Praxis), H. 4, S. 59-63
- Dies./Ders. (2002b): Konfirmandenarbeit zwischen Tradition und Herausforderung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Doyé, Götz/Dies. (Hg.): Konfessionslos und religiös. Gemeindepädagogische Perspektiven. Eckart Schwerin zum 65. Geburtstag. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 29-56
- Klein, Hans Joachim (2003): Alltag. In: Schäfers, Bernhard (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. 8., überarb. Aufl. Opladen: Leske u. Budrich, S. 10–12.
- Klein, Stephanie (2005): Erkenntnis und Methode in der Praktischen Theologie. Stuttgart: Kohlhammer

- Klie, Thomas (2001): Konfirmandenunterricht - Trauerspiel, Musical oder Komödie? Dramaturgische Aspekte kirchlicher Unterweisung. In: Dressler, Bernhard/Ders./Mork, Carsten (Hg.): Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung. Hannover: Luth. Verl.-Haus, Bd. 89, S. 317–335.
- Ders. (2003): Zeichen und Spiel. Semiotische und spieltheoretische Rekonstruktion der Pastoraltheologie. Gütersloh: Kaiser, Gütersloher Verl.-Haus (Praktische Theologie und Kultur (PThK), 11)
- Knoblauch, Hubert/Luckmann, Thomas (2013): Gattungsanalyse, in: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verl., S. 538–546
- Knoblauch, Hubert/Schnettler, Bernt (2010): Sozialwissenschaftliche Gattungsforschung, in: Zymner, Rüdiger (Hg.): Handbuch Gattungstheorie. Stuttgart u. a.: Metzler, S. 291–294
- Knorr-Cetina, Karin (1989): Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen. In: Soziale Welt, Jg. 40, H. 1-2, S. 86–96
- Korsch, Dietrich (2016): Einführung in die Evangelische Dogmatik. Im Anschluss an Martin Luthers Kleinen Katechismus. Leipzig: Evang. Verl.-Anst.
- Ders. (2003): Religion - Identität - Differenz. Ein Beitrag zur Bildungskompetenz des Religionsunterrichts. In: EvTh (Evangelische Theologie) 63 (4), S. 271–279
- Kunsmann, Rüdiger (1993): Konfirmandenarbeit '93. Ein Fragebogen zur Situation des Konfirmandenunterrichts in der Bremischen Ev. Kirche. Religionspädagogische Arbeitsstelle. Bremen (Religionspädagogische Materialien)
- Kraft, Friedhelm (2006): Bildungsstandards für den Religionsunterricht: vom Kompetenzmodell zur Lehrplangestaltung. In: Theo-Web 5 (1), S. 5–19. Online verfügbar unter www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2006-01/Kraft_Ausarbeitung_Bildungsstandards-END.pdf (18.06.2016)
- Kretschmar, Georg/Hausschildt, Karl (1989): Katechumenat/Katechumenen. In: Gerhard u.a. Müller (Hg.): Theologische Realenzyklopädie. Band XVIII. Katechumenat/Katechumenen - Kirchenrecht. Berlin, New York: Walter De Gruyter (Theologische Realenzyklopädie (TRE), 18), S. 1–5
- Kron, Friedrich W. (1994): Grundwissen Didaktik. Mit 53 Abbildungen und 14 Tabellen. 2., verbesserte Aufl. München, Basel: Reinhardt
- Kron, Friedrich W. (2001): Grundwissen Pädagogik. Mit 20 Abbildungen und 16 Tabellen. 6., überarb. Aufl. München, Basel: Reinhardt
- Krotz, Fritz (1988): Was Konfirmanden lernen. Beobachtungen aus einer ländlichen Region. In: PTh (Pastoraltheologie. Wissenschaft und Praxis), Jg. 77, S. 335–345

- Krummheuer, Götz/Naujok, Natalie (1999): Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske u. Budrich (Qualitative Sozialforschung, 7)
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz
- Lämmermann, Godwin (1997): Die Konfirmation - ein familien- und psychodynamisches Ritual. In: EvErz (Der evangelische Erzieher), Jg. 49, H. 3, S. 308–322
- Langer, Susanne K. (1984): Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag
- Legge, Karen (1984): Evaluating planned organizational change. London: Academic Press
- Lennert, Rudolf (1980): Art. Bildung I. Zur Begriffs- und Geistesgeschichte. In: Krause, Gerhard u.a. (Hg.): Theologische Realenzyklopädie. Band VI. Bibel - Böhmen und Mähren. Berlin, New York: Walter De Gruyter (Theologische Realenzyklopädie (TRE) 6), S. 569–582
- Lipp, Wolfgang (1979): Kulturtypen, Kulturelle Symbole, Handlungswelt. Zur Plurivalenz von Kultur. In: KZfSS (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie), Jg. 31, H. 3, S. 450–484
- Löw, Martina (2007): Raumsoziologie. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske u. Budrich (Qualitative Sozialforschung, 5)
- Lowtzow, Christoph von/Kremer, Jürgen W. (1980): Neue Formen des kirchlichen Unterrichts. Gruppendynamische Arbeitsformen in Theorie und Praxis. Mit einer themenorientierten Spielesammlung. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn
- Lübking, Hans-Martin (1995a): Der Konfirmandenunterricht in einer Umbruchssituation. Ergebnisse einer Befragung von Pfarrerinnen und Pfarrern in Westfalen. In: Böhme-Lischewski, Thomas/Ders. (Hg.): Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute. Bielefeld: Luther-Verlag, S. 11–38
- Ders. (2000): Zur Zukunft des Konfirmandenunterrichts. Einige Richtungsanzeigen. In: Loccumer Pelikan, H. 4, S. 204–207
- Ders. (2003): Neues Kursbuch Konfirmation. Ein Arbeitsbuch für Konfirmandinnen und Konfirmanden. Düsseldorf: Patmos
- Ders./Elsenbast, Volker (1998): Pfarrer und Pfarrerinnen in der Konfirmandenarbeit. In: Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU-Praxis (Hg.): Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus, S. 79–92

- Luhman, Niklas (2002): Die Religion der Gesellschaft. 4. Aufl. Frankfurt a. M.
- Ders./Schorr, Karl Eberhard (Hg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Luther, Henning (1982): Kirche und Adoleszenz. Theoretische Erwägungen zur Problematik des Konfirmandenunterrichts. In: Bäumler, Christof/Luther, Henning (Hg.): Konfirmandenunterricht und Konfirmation. Texte zu einer Praxistheorie im 20. Jahrhundert. München: Chr. Kaiser (Theologische Bücherei. Praktische Theologie, 71), S. 310–322
- Mädler, Inken (2007): Ein Weg zur gegenstandsbegründeten Theoriebildung: Grounded Theory. In: Dinter, Astrid/Heimbrock, Hans-Günter/Söderblom, Kerstin (Hg.): Einführung in die empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 242–254
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- McLuhan, Marshall (1967): The Medium is the Message. An Inventory of Effects. London: Penguin, 2008
- Meyer, Hilbert (1991a): Unterrichtsmethoden. Bd. 1 Theorieband. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Cornelsen
- Meyer, Hilbert (1991b): Unterrichtsmethoden. Bd. 2 Praxisband. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Cornelsen
- Meyer-Blanck, Michael (1992): Wort und Antwort. Geschichte und Gestaltung der Konfirmation am Beispiel der Ev.-Luth. Landeskirche Hannovers. Berlin, New York: Walter De Gruyter (Arbeiten zur praktischen Theologie, 2)
- Ders. (1995): Eigene Fragen contra Tradition? Die Ziele und Inhalte der Konfirmandenarbeit im Gespräch mit den Ergebnissen und der Auswertung der Studie. In: Böhme-Lischewski, Thomas/Lübking, Hans-Martin (Hg.): Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute. Bielefeld: Luther-Verlag, S. 167–182
- Ders. (1998): Häresie - Identität - Institution. Jugend und Bekenntnis. In: KU-Praxis, H. 38, S. 103–107
- Ders. (2002): Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik. 2., überarb. u. erg. Aufl. Rheinbach: CMZ
- Ders. (2003): Konfirmation als öffentliche Darstellung mündigen Christseins. Zur Theologie der Konfirmation im Anschluss an die neue VELKD/EKU-Konfirmationsagende. In: Locomer Pelikan (1), S. 3–8
- Ders. (2004): Konfirmandenunterricht und Konfirmation als Bildungsangebote "auf dem Markt". Online verfügbar unter <http://zs.gtvh.de/standard.php?idcat=202& idart=70&site=2> (18.02.2008)

- Ders./Dienst, Karl (2003): Art. Die Konfirmation. In: Schmidt-Lauber, Hans-Christoph/Ders. /Bieritz, Karl-Heinrich (Hg.): Handbuch der Liturgik. Liturgiewissenschaft in Theologie und Praxis der Kirche. 3., vollständig neu bearb. u. erg. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 481–508
- Mohn, Elisabeth (2002): *Filming culture. Spielarten des Dokumentierens nach der Repräsentationskrise.* Stuttgart: Lucius & Lucius (Qualitative Soziologie, 3)
- Naujok, Natascha/Brandt, Birgit/Krummheuer, Götz (2004): Interaktion im Unterricht. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 753–773
- Neidhart, Walter (1964): *Konfirmandenunterricht in der Volkskirche.* Zürich: EVZ-Verlag
- Niebergall, Friedrich (1918/1919): *Praktische Theologie. Lehre von der kirchlichen Gemein-
deerziehung auf religionswissenschaftlicher Grundlage.* 2 Bände. Tübingen
- Niemeyer, Christian (2012): Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit - "klassische" Aspekte der Theoriegeschichte. In: Werner Thole (Hg.): *Grundriss Soziale Arbeit. Ein ein-
führendes Handbuch.* 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 135–150
- Nipkow, Karl Ernst (1990): *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bil-
dungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft.* Gütersloh: Gütersloher
Verl.-Haus Mohn
- Ohlhaber, Frank/Wernet, Andreas (Hg.) (1999): *Schulforschung - Fallanalyse - Lehrerbil-
dung. Diskussionen am Fall.* Opladen: Leske u. Budrich
- Pannenberg, Wolfhart (1993): *Systematische Theologie. Bd. 3.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Ders. (1987): *Wissenschaftstheorie und Theologie.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Petko, Dominik/Waldis, Monika/Pauli, Christine/Reusser, Kurt (2003): Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. Ansätze der TIMSS 1999 Video Studie und ihrer schweizerischen Erweiterung. In: ZDM, H. 35 (6), S. 265–280. Online verfügbar unter <http://subs.emis.de/journals/ZDM/zdm036a4.pdf> (18.02.2008)
- Peuckert, Rüdiger (2003): Rolle, soziale. In: Schäfers, Bernhard (Hg.): *Grundbegriffe der
Soziologie.* 8., überarb. Aufl. Opladen: Leske u. Budrich, S. 289–292
- Preul, Rainer (1997): *Kirchentheorie. Wesen, Gestalt und Funktionen der Evangelischen Kir-
che.* Berlin, New York: Walter De Gruyter
- Reich, Kersten (2005): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen
einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik.* 5., völlig überarb. Aufl. Wein-
heim: Beltz

- Roose, Hanna (2006): Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität. In: Loccumer Pelikan, H. 3, S. 110–115
- Roth, Heinrich (1966): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 9. Aufl. Hannover: Schroedel
- Rothgangel, Martin/Saup, Judith (2003): Eine Religionsunterrichts-Stunde - nach der Grounded Theory untersucht. In: Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker/Schöll, Albrecht (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster, New York, München u.a.: Waxmann, S. 85–102
- Riesebrodt, Martin (2007): Cultus und Heilsversprechen. Eine Theorie der Religionen. München: Beck
- Saß, Marcell (2014): Zwischen Partizipation und Distanzspielräumen. Kommunikation des Evangeliums in der Perspektive der Lebensbegleitung. In: Michael Domsgen und Bernd Schröder (Hg.): Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie. Leipzig: Evang. Verl.-Anst (Arbeiten zur praktischen Theologie, 57), S. 87–99
- Schleiermacher, Friedrich D. E (1799): Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. Hrsg. von Hans-Joachim Rothert (Hg.). Unveränderter Abdruck 1961. Hamburg: Felix Meiner
- Ders. (1826): Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826). In: Winkler, Michael/Brachmann, Jens (Hg.): Friedrich Schleiermacher. Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Bd. 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2000
- Ders. (1830): Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen. Kritische Ausgabe. 5. Aufl. Hg. v. Heinrich Scholz. Darmstadt: Wiss. Buchges. 1982
- Ders. (1850): Die Praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt. Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen. hg. v. J. Frerichs. Berlin: Reimer (Friedrich Schleiermacher's sämtliche Werke, 13)
- Schmid, Hans (1993): "Was Dir das Leichteste dünket ...". Erschließung der Lebenswelt - Korrelation - Religionsunterricht. In: Hilger, Georg/Reilly, George (Hg.): Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend - Schule - Religion. München: Kösel, S. 224–237
- Schmidt, Heinz (1991): Brennpunkte des Religionsunterrichts: Sinn, Person, Erfahrung. In: Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien (49), S. 49–63
- Schroeter-Wittke, Harald (2003): Performance als religionsdidaktische Kategorie. Prospekt einer performativen Religionspädagogik. In: Leonhard, Silke/Klie, Thomas (Hg.): Schau-

- platz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 47–66
- Schütz, Alfred (1971): Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Nijhoff (Gesammelte Aufsätze, 1)
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Jg. 13, H. 3, S. 283–293
- Schweitzer, Friedrich (1998): Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters. 2., durchges. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus
- Ders. (1998a): Jugend in der Jugendforschung. Was nützen Jugendstudien und -theorien für die Konfirmandenarbeit? In: Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU-Praxis (Hg.): Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus, S. 526–552
- Ders. (2008): Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung. In: ZPT (Zeitschrift für Pädagogik und Theologie), Jg. 60, H. 1, S. 59–73
- Schweitzer, Friedrich (2009): Warum Konfirmandenarbeit erforschen. In: Schweitzer, Friedrich/Elsenbast, Volker (Hg.): Konfirmandenarbeit erforschen. Ziele, Erfahrungen, Perspektiven. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten, 1), S. 15–30
- Ders./Elsenbast, Volker (Hg.) (2009): Konfirmandenarbeit erforschen. Ziele, Erfahrungen, Perspektiven. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten, 1)
- Ders./Elsenbast, Volker/Kolb, Herbert (2010): Inhalte und Themen. In: Böhme-Lischewski, Thomas/Elsenbast Volker/Haeske, Carsten et al. (Hg.): Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse aus der bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten, 5)
- Ders./Ilg, Wolfgang/Simojoki, Henrik (Hg.) (2010): Confirmation work in Europe. Empirical results, experiences and challenges. A comparative study in seven countries. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten, 4)
- Ders./Maaß, Christoph H./Lißmann, Katja et al. (2015): Konfirmandenarbeit im Wandel - neue Herausforderungen und Chancen. Perspektiven aus der zweiten bundesweiten Studie. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten, 6)

- Sloterdijk, Peter (2009): Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Soeffner, Hans-Georg (2004): Auslegung des Alltags - der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. 2., durchges. und erg. Aufl. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Sprondel, Walter M. (2003): Sinn. In: Schäfers, Bernhard (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. 8., überarb. Aufl. Opladen: Leske u. Budrich, S. 303–305
- Stolz, Fritz (1997): Grundzüge der Religionswissenschaft. 2., überarb. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (UTB, 1980)
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. 2. Aufl. München: Fink
- Ders./Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz Psychologie Verl. Union
- Strübing, Jörg (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Qualitative Sozialforschung, 15)
- Tausch, Reinhard/Tausch, Anne-Marie (1979): Gesprächspsychotherapie. Einfühlsame hilfreiche Gruppen- und Einzelgespräche in Psychotherapie und alltäglichem Leben. 7., völlig neugest. Aufl. Göttingen: Verl. für Psychologie Hogrefe
- Terhart, Ewald (2000): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. 3., erg. Aufl. Weinheim, München: Juventa-Verl.
- Theißen, Gerd (2000): Die Religion der ersten Christen. Eine Theorie des Urchristentums. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus
- Ders. (1988): Tradition und Entscheidung. Der Beitrag des biblischen Glaubens zum kulturellen Gedächtnis. In: Assmann, Jan/Hölscher, Tonio (Hg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Theologisches Gutachten des Theologischen Ausschusses der VELKD zur Frage der Konfirmation vom 7.1.1951. In: Ev.-luth. Kirchenzeitung, 1951, H. 5, S. 47–48
- Thole, Werner (Hg.) (2012a): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag
- Ders. (2012b): Die Soziale Arbeit - Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In: Ders. (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 19–70
- Thomas, Dorothy Swaine/Thomas, William Isaac: The Child in America. Behavior Problems and Programs. New York: Knopf 1928

- Thurneysen, Eduard (1982): Konfirmandenunterricht. Ein Kapitel aus der praktischen Theologie. (gekürzt). In: Bäuml, Christof/Luther, Henning (Hg.): Konfirmandenunterricht und Konfirmation. Texte zu einer Praxistheorie im 20. Jahrhundert. München: Chr. Kaiser (Theologische Bücherei. Praktische Theologie, 71), S. 67–84
- Tippelt, Rudolf (Hg.) (2005): Handbuch Bildungsforschung. Unveränd. Nachdr. der 1. Aufl. 2002. Wiesbaden: VS Verlag
- Toulmin, Stephen Edelston (1991): Kosmopolis. Die unerkannten Aufgaben der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Traupe, Gert (1985): Beteiligungserfahrungen und Beteiligungsmotivationen am Konfirmandenunterricht. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Fähndrich, Gisela/Ders. (Hg.): Bedingungen des Lernens im Konfirmandenunterricht. Hannover: Lutherisches Verlagshaus (Arbeiten zum Konfirmandenunterricht, 1), S. 27–69
- Wagner-Willi, Monika (2004): Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. In: ZBBS (Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung), Jg. 5, H. 1, S. 49–66
- Wagner-Willi, Monika (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden: VS
- Weber, Otto (1964): Grundlagen der Dogmatik. 3., unveränd. Aufl. 2 Bände. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag (1)
- Wegenast, Klaus (1968): Die empirische Wende in der Religionspädagogik. In: EvErz (Der evangelische Erzieher), H. 20, S. 111–125
- Ders. (1994): Konfirmandenunterricht und Konfirmation. In: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.): Gemeindepädagogisches Kompendium. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 314–354
- Weltner, Klaus (1970): Informationstheorie und Erziehungswissenschaft. Quickborn: Schnelle
- Wernet, Andreas (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen: Leske u. Budrich (Qualitative Sozialforschung, 11)
- Wernhart, Karl R. (2004): Ethnische Religionen. Universale Elemente des Religiösen. Kevelaer: Verlagsgemeinschaft Topos plus (Grundwissen Religion, Bd. 545)
- Wirth, Uwe (Hg.) (2002): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Wölber, Hans-Otto (1959): Religion ohne Entscheidung. Volkskirche am Beispiel der jungen Generation. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Zedler, Peter (2005): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 21–39

Zilleßen, Dietrich (2002): Die Freiheit religiöser Didaktik. In: Christoph Bizer, Roland De-
gen, Rudolf Englert u. a. (Hg.): Religionsdidaktik. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Ver-
lag (Jahrbuch der Religionspädagogik [JRP]), 18), S. 216–229

Zizek, Slavoj (2001): Die Tücke des Subjekts. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Danksagung

An erster Stelle gilt mein Dank meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Bernhard Dressler für seine angenehme und zugewandte Unterstützung während der gesamten Bearbeitungsphase meiner Dissertation. Meinem Zweitgutachter Herrn Prof. Dr. Marcell Saß danke ich für das engagierte Interesse an diesem Projekt.

Außerdem gilt mein Dank der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck, die mir durch eine Pfarrstelle am Hans-von-Soden-Institut an der Philipps-Universität Marburg die Bearbeitung dieses Themas erst möglich machte. Den dortigen Mitarbeitenden und Gremien danke ich ebenfalls herzlich für die Begleitung sowie zielführende Diskussionen und Hilfestellungen. Stellvertretend möchte ich meinen Dank dem ehemaligen Institutsdirektor Herrn Prof. Dr. Dietrich Korsch aussprechen.

Den Pfarrerinnen und Pfarrern sowie den Konfirmandengruppen, die mich in ihren Unterricht schauen ließen, danke ich für die bereitwillige Unterstützung dabei, sich von außen über die Schulter blicken zu lassen. Das ist ein großes Entgegenkommen! Meinen eigenen Konfirmandinnen und Konfirmanden der letzten Jahre, ihren Eltern und den beiden bisherigen Kirchengemeinden meiner pfarramtlichen Tätigkeit sage ich Dank für vielfältige katechetische Erkundungen und Entdeckungen.

Ein herzlicher Dank gilt an dieser Stelle Frau Ursula Chrosziel mit ihrem Mann Rainer, die in unermüdlicher Kleinarbeit und mit einer Akribie, wie sie wohl nur eine ehemalige Deutschlehrerin aufbringt, diese Arbeit auf Rechtschreib- und Grammatikfehler durchgelesen hat.

Besonders danke ich meiner Familie, die meinen Weg und meine Interessen geprägt haben. Insbesondere danke ich meiner Frau Katja, die mir mit didaktischem Rat stets zur Seite gestanden und mit liebevoller Geduld die Entstehung dieser Arbeit begleitet wie ertragen hat. Ihr danke ich von ganzem Herzen für ihre unermüdliche Unterstützung, ihre Liebe und Motivation. Schließlich danke ich Lena und Simon, die ihren Vater oft anderen Themen zugewandt erleben mussten, geduldig auf die Fertigstellung warteten und sich nun mit mir darüber freuen. Eure Performanz ist die wahre Qualität in meinem Leben!