



Isabelle Hoyer, Oliver Reis

Artefakte als (An-)Zeiger der Zeit

Praxistheoretische Analysen zu religiösen Artefakten
an einer Katholischen Schule

Bericht zum Teilprojekt „Artefakte“

Isabelle Hoyer, Oliver Reis

Artefakte als (An-)Zeiger der Zeit

Praxistheoretische Analysen zu religiösen Artefakten
an einer Katholischen Schule

unter Mitarbeit von Marie Walter und Lara Sommer

Paderborn, im Mai 2022

Forschungsprojekt „Katholische Schulen – Profilbildung stärken“
Kooperation des Erzbistums Paderborn und der Universität Paderborn



Inhalt

Einleitung	9
1 Hintergrund: Das religiöse Profil Katholischer Schulen	17
1.1 Status quo: Profilerosion und Identitätssuche.....	17
1.2 Normative Setzungen des Profils.....	21
1.3 Religiöse Praxis als Profilmarker.....	25
2 Theorie: Praxistheoretische Erkundungen	35
2.1 Praxistheorie(n).....	35
2.1.1 Praxistheoretische Grundlagen: Sozialität in Praktiken.....	35
2.1.1.1 Begriffsklärungen.....	37
2.1.1.2 Theoriegenese und Methodologie.....	38
2.1.1.3 Eigenschaften einer sozialen Praktik.....	40
2.1.2 Die Materialität von Praktiken.....	48
2.1.3 Spezifika religiöser Praktiken.....	59
2.1.4 Praxistheoretische Wahlverwandtschaften:	
Akteur-Netzwerk-Theorie.....	69
2.1.4.1 Theoriegenese und Methodologie.....	69
2.1.4.2 Begriffsklärungen.....	72
2.1.4.3 Leistungen der Akteur-Netzwerk-Theorie	
für die Praxistheorie.....	80
2.2 Theoriesynthese.....	81
2.2.1 Religiöse Praktiken über Artefakte.....	86
2.2.1.1 Die Materialität von Religion.....	86
2.2.1.2 Religiöse Artefakte in Katholischen Schulen.....	90
2.2.1.3 Theorietransfer.....	92
2.2.2 Religiöse Praktiken über Lebenszustände.....	94
2.2.2.1 Lebenszustände als Ordnung mentaler Phänomene.....	94
2.2.2.2 Theorietransfer.....	98
2.2.3 Religiöse Praktiken in Wechselwirkungen.....	101

3 Empirie: Religiöse Artefakte als Forschungsgegenstand	105
3.1 Fragestellungen	105
3.2 Vorgehen	106
3.2.1 Stichprobenbeschreibung	108
3.2.2 Datenerhebung und -aufbereitung	109
3.2.3 Datenauswertung	111
3.3 Ergebnisse der Untersuchung	113
3.3.1 Wandkreuze in den Klassenräumen	113
3.3.1.1 Dichte Beschreibung	114
3.3.1.2 Praxistheoretische Einordnung und Hypothesenbildung	115
3.3.1.3 Umfrageergebnisse	118
3.3.1.4 Hypothesenprüfung	131
3.3.2 Kreuz vor dem Parkplatz	132
3.3.2.1 Dichte Beschreibung	133
3.3.2.2 Praxistheoretische Einordnung und Hypothesenbildung	134
3.3.2.3 Umfrageergebnisse	138
3.3.2.4 Hypothesenprüfung	144
3.3.3 Hildegardis-Skulptur im Innenhof	146
3.3.3.1 Dichte Beschreibung	147
3.3.3.2 Praxistheoretische Einordnung und Hypothesenbildung	148
3.3.3.3 Umfrageergebnisse	152
3.3.3.4 Hypothesenprüfung	159
3.3.4 Hildegardis-Büste im Eingangsbereich	160
3.3.4.1 Dichte Beschreibung	161
3.3.4.2 Praxistheoretische Einordnung und Hypothesenbildung	162
3.3.4.3 Umfrageergebnisse	166
3.3.4.4 Hypothesenprüfung	172

4 Diskussion: Religiöse Artefakte als Identitätskennzeichen	175
4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	175
4.2 Methodenreflexion	182
4.3 Ausblick	183
Literaturverzeichnis	187
Anhang	193
A Fotos der Artefakte	193
B Fragebogen	197
C Häufigkeitstabellen	215
D Antworten aus den Freitextmasken	271

Einleitung

Die vorliegende Studie entstand im Kontext des Projektes ‚Mehr als Werte? Mit welcher Praxis zeigen Katholische Schulen Profil?‘, das vom Lehrstuhl für Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion der Universität Paderborn initiiert wurde und durch das Erzbistum Paderborn finanziert und begleitet wird. Das Projekt startete im Frühjahr 2019. Ein Leitziel besteht darin, Katholische Schulen in Evaluationen über das eigene religiöse Profil zu unterstützen und kooperativ Interventionsmaßnahmen zu entwickeln, die der konfessionellen Prägung und der Pluralität der Gesellschaft, die sich zunehmend auch in Katholischen Schulen abbildet, gerecht werden.

Im Projekt wird eine praxistheoretische Perspektive eingenommen, womit der Fokus auf religiösen Praktiken liegt, wie sie im Schulalltag gelebt werden und das katholische Profil bestimmen. Daraus ergibt sich die Forschungsprämisse, dass das religiöse Profil der Schulen nicht in der formalen Zuordnung zum katholischen Träger besteht, sondern in den konkreten praktisch-religiösen Vollzügen. Wie ‚katholisch‘ die Schule ist, zeigt sich also einzig in den Handlungen und situativen Gegebenheiten vor Ort. Dementsprechend werden im Projekt die realen Möglichkeiten und Grenzen der Akteure¹ in den Blick genommen, die methodisch anhand von Praxisanalysen erfasst werden. Der Ertrag dieses Forschungsansatzes besteht zunächst in der Sensibilisierung für bestimmte vorhandene Praktiken und eröffnet die Möglichkeit, bestehende Praktiken zu verändern oder neue Praktiken anzuregen, um schuleigene Interessen in Handlungsvollzügen umzusetzen.

Forschungsanlass

Sowohl aus der Innenperspektive Katholischer Schulen als auch von außen werden derzeit Identitätsprobleme laut. In den Katholischen Schulen lassen der Bezug zum Glauben und eine konfessionelle Bindung an die katholische Kirche als Trägerin der Einrichtungen nach. Das betrifft nicht nur die religiöse Sozialisierung der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die der Lehrkräfte, die in ihren Elternhäusern und in anderen Kontexten kaum mehr an Praktiken

¹ Im Kontext der Forschungsarbeit werden dingliche Akteure in den Vordergrund gerückt und ihre Handlungspotentiale untersucht. Die etwaige Geschlechtlichkeit dinglicher Akteure rückt dabei in den Hintergrund, sodass der Begriff „Akteur“ hier nicht gegendert wird.

der christlichen Religion in ihren spezifischen konfessionellen Traditionen herangeführt werden. Als Folgeerscheinung widmen sich die schulischen Akteure vielerorts besonders den allgemeinen Bildungsanliegen. Die religiöse Bildung der Schülerinnen und Schüler wird vernachlässigt, weil es aktuell keinen adäquaten Plan gibt, wie man der zunehmenden Heterogenität an den Schulen begegnen und bei aller Verschiedenheit zu einer gemeinsamen katholisch geprägten Identitätsbildung finden kann. Im Ergebnis entsteht eine funktionale Ausdifferenzierung der Bildungsbereiche, die dazu verleitet, das religiöse Profil als Zusatzkomponente zu separieren und die religiöse Bildung auszuklammern. In vielen Katholischen Schulen fehlen aber auch schlichtweg Ressourcen und Kompetenzen, um Tiefenbohrungen zur Bestimmung des eigenen religiösen Selbstbildes vornehmen zu können. Aufseiten der Träger existieren diesbezüglich bis dato wenig Unterstützungsangebote, sodass die einzelnen Schulen in der Profilreflexion noch auf sich gestellt sind.

In Bezug auf die derzeitigen heterogenen Bedingungen an Katholischen Schulen, die in der Wahrnehmung vieler Beteiligter die Gestaltung der Schule als pastoralen Raum erschweren, ist also besonders die Frage ungeklärt, wie sich kulturelle Ordnungen reproduzieren und transformieren lassen bzw. welche Faktoren diese Prozesse beeinflussen. Das Gesamtprojekt und so auch das Forschungsvorhaben dieses Teilprojektes verfolgen die Absicht, Katholische Schulen mit einer multimodalen Analyse der Schulkultur wissenschaftlich zu begleiten, um auf der Grundlage der gewonnenen Einsichten Maßnahmen zur religiösen Profilbildung vor Ort ausbauen zu können. Dazu wird eine praxistheoretische Perspektive eingenommen, welche den Status quo an den einzelnen Schulen empirisch fassen soll. Dass hier die Praxistheorie neue Zugänge auf Heterogenitätsdimensionen ermöglichen kann, liegt an ihrer Betrachtung des Sozialen durch die ‚Praktiken-Brille‘.

Theorie und Forschungsstand

Die Entscheidung für die Praxistheorie mit ihren theoretischen und methodischen Implikationen greift einen Wandel im aktuellen sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschungsdiskurs auf, der letztlich auf den ‚Material Turn‘ zurückzuführen ist. Anlass für die Ausweitung der Forschungsperspektive – auch in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik – besteht aufgrund der wachsenden Erkenntnis darüber, dass die Analyse religiöser Kommunikation nicht ausreicht, um Aussagen über die Religiosität von Menschen machen zu

können. Menschen drücken ihre Religiosität nicht allein sprachlich aus, sondern auch in religiösen Praktiken: vom Händefalten über das Anzünden von Gedenkerzen bis hin zu komplexen liturgischen Handlungen in der Eucharistie.

Im Bereich der Religion haben sich zuerst religionssoziologische Studien der Praxistheorie zugewandt, die über eine äußere Betrachtung konkreter Praktiken Aussagen zur Religiosität machen. Aber die Religion ist nicht das einzige Feld, das aktuell praxistheoretisch in den Blick genommen wird. Viele kultur- und sozialwissenschaftliche Disziplinen nutzen Praxistheorien in ihrer Forschung, sodass inzwischen eine Vielfalt praxistheoretischer Arbeiten vorliegt, die nicht nur die Praxistheorie auf die jeweiligen Fachkontexte anwenden, sondern gleichzeitig auch die Praxistheorie bereichern. Auch aus diesem Grund hat sich die Praxistheorie bzw. haben sie die Praxistheorien zu einer heterogenen Landschaft mit variablen thematischen und methodischen Schwerpunkten entwickelt. Für das Fachgebiet der Religionspädagogik liegt dabei derzeit noch kein Konsens für bestimmte Ansätze und Methoden vor.

Im Rahmen dieses Teilprojektes und durch die Entscheidung, religiöse Artefakte an Katholischen Schulen zu betrachten, treten nun die Gegenstände und Dinge im Kontext religiöser Praktiken, mit und an denen und durch die Handlungen vollzogen werden, in den Vordergrund. Blicken wir hier auf den gegenwärtigen Forschungsstand, dann muss an erster Stelle Torsten Cress genannt werden, der eine umfangreiche religionssoziologische Arbeit (Cress, 2019) veröffentlicht hat, die sich der Materialität religiöser Praktiken widmet. Auch für die Religionspädagogik sind inzwischen praxistheoretische Untersuchungen veröffentlicht worden, die sich mit Dingen im Religionsunterricht befassen (v. a. Büttner et al., 2019). Als Vorarbeiten hierzu können auch Betrachtungen zum Aufforderungscharakter religiöser Gegenstände (Stieve und Streiffels, 2012) gezählt werden. Diese sind ebenfalls für die praxistheoretische Betrachtung religiöser Artefakte fruchtbar. Praxistheoretische Forschungen zu schulischen Profilen oder allgemein zu Katholischen Schulen wurden bislang noch nicht angestellt.

Aus dem weiten Feld der Praxistheorien greifen wir für diese Studie auf ein Theoriekompendium von Theodore Schatzki und Torsten Cress zurück und ergänzen ihre praxistheoretische Perspektive durch den Ansatz der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT). Über Schatzki verstehen wir praxistheoretische

Grundlagen, die bei Cress für den Gegenstand der Religion weiter ausdifferenziert werden. Die ANT setzen wir gezielt ein, um den Wirkungsradius religiöser Artefakte näher beschreiben zu können. Das Symmetriepostulat menschlicher und nicht-menschlicher Akteure in der ANT eröffnet dazu detaillierte Beobachtungsoptionen. Im Kern sieht das methodische Vorgehen der Praxistheorie und der ANT so aus, dass aus einer Beobachtungsperspektive Komponenten einer Praktik bzw. Akteure in einem Netzwerk dicht beschrieben werden, um auf dieser Grundlage Aussagen über bestimmte Praktiken machen zu können. Diesem schließen wir uns an.

Forschungsfrage

Die Analysen dieser Studie kreisen um die Frage, wie religiöse Artefakte das religiöse Profil einer Katholischen Schule prägen, wie sie in Praktiken eingebunden sind und als Praxibündel die soziale Gemeinschaft der Schule mitbestimmen. Dabei geht es auch um Fragen zur Materialität und Räumlichkeit von religiösen Praktiken, weil die Einbindung der Artefakte in religiöse Praktiken durch ihre Beschaffenheit und Positionierung vorbestimmt ist und ebenso ihr Handlungspotential, durch das sie religiöse Praktiken initiieren bzw. als Akteure in einem Netzwerk wirken können.

Die Fokussierung auf den materiellen Aspekt von religiösen Praktiken ist dem Wunsch der teilnehmenden Schule geschuldet, für die das Thema der Räumlichkeit durch den Umzug in ein neues Schulgebäude besondere Relevanz hat. So beschrieb der Schulleiter im Vorgespräch zu diesem Teilprojekt, dass ein Gefühl von ‚Heimatlosigkeit der Schule‘ vorherrsche. Der Neubau sei zwar funktional, aber unbeseelt – auch weil der Umgang mit der Vergangenheit der Schule, die von Augustiner Chorfrauen gegründet worden sei, ungeklärt sei. Die Spannung von Kontinuität und Diskontinuität zeige sich auch anhand der Inszenierung religiöser Artefakte im Schulgebäude, die teilweise aus dem alten Schulgebäude herausgeholt und im Neubau wieder positioniert wurden. Das Projektteam der Schule bedauerte, dass die Schule selbst aufgrund administrativer Vorgaben nur bedingt Einfluss auf die Verortung der Artefakte im Schulgebäude gehabt hat. Die ‚Belebung‘ und ‚Beseelung‘ des Schulgebäudes und der darin befindlichen religiösen Artefakte sind für sie ein wichtiges Anliegen zur Klärung des Selbstverständnisses als Katholischer Schule und für die Entwicklung der eigenen Schulkultur.

Forschungsdesign

Die dieser Arbeit zugrunde liegende Forschung basiert auf einer qualitativen Einzelfallstudie an vier religiösen Artefakten, die sich im Schulgebäude der am Projekt beteiligten Schule befinden und als exemplarische Teilschicht aus der Gesamt-Materialität der Katholischen Schule herausgegriffen werden. Das Vorgehen der Untersuchung ist induktiv und explorativ, wobei die Auswahl der religiösen Artefakte durch das Projektteam der Schule bestimmt wurde. Konkret werden in der vorliegenden Arbeit die Wandkreuze in den Klassenräumen, ein Kreuz vor einem Parkplatz sowie eine Statue und eine Büste der heiligen Hildegard von Bingen, der Patronin der Schule, erforscht. Die Datenerhebung erfolgt in zwei Phasen. In einem ersten Schritt werden Fotografien der Artefakte und des räumlichen Settings, in dem sich die Gegenstände befinden, angefertigt. Die Artefakte werden anschließend dicht beschrieben (Geertz, 2015) und in dem Theorienkompendium von Praxistheorie und Akteur-Netzwerk-Theorie ausgewertet. Dieser erste Teilschritt wurde zunächst isoliert und im Rahmen einer Masterarbeit bewertet (Hoyer, 2019).

In einem zweiten Schritt werden die Lehrkräfte durch einen Online-Fragebogen zu ihrem persönlichen und didaktischen Umgang mit den religiösen Gegenständen befragt. Mit den Ergebnissen dieser Befragung wurden Hypothesen aus dem ersten Teilschritt abgeglichen und Schlussfolgerungen zur Bedeutung der Artefakte für das religiöse Profil der Schule angestellt.

Aufbau der Arbeit

Das erste Kapitel dieser Arbeit dient als Hinführung und greift den aktuellen Diskurs zu Katholischen Schulen und zu ihrem religiösen Profil auf. Dabei werden die derzeitigen Problemlagen dargestellt, die sich aus der Spannung hoher normativer Ansprüche der Trägerinstitutionen und den Anforderungen schulischer Heterogenität ergeben. Als eine Handlungsstrategie wird die Etablierung religiöser Praktiken im Schulalltag diskutiert, die ein Kernelement des religiösen Profils Katholischer Schulen darstellen kann.

Im darauffolgenden Kapitel legen wir die Rahmentheorien dar. Beginnend mit einer Grundlegung praxistheoretischen Denkens nach Schatzki, wenden wir uns im Anschluss den für unseren Forschungsgegenstand bedeutsamen Bereichen der Praxistheorie zu: der Materialität von Praktiken und den Spezifika

religiöser Praktiken. Neben dieses praxistheoretische Grundgerüst gesellen wir die Akteur-Netzwerk-Theorie als einen praxistheoretischen Spezialfall, über die eine Akzentuierung gegenständlicher Entitäten möglich wird.

In Kap. 2.2 werden die Theorien mit Bezug auf den fachlichen und thematischen Kontext dieser Arbeit zusammengeführt und auf zwei wesentliche Forschungsfelder im Kontext religiöser Praktiken zugeschnitten: Artefakte und Lebenszustände. Beide Aspekte begünstigen und hemmen in unterschiedlichen Ausprägungen den Vollzug religiöser Praktiken. Als Bedingungen von Praktiken können über die Artefakte und Lebenszustände Aussagen zu den Praktiken selbst angestellt werden, die wiederum Hinweise auf das Sozialgefüge der Schule geben.

Der empirische Teil geht von den praxistheoretischen Grundannahmen aus und fächert in einem ersten Schritt die Leitfrage in weitere Fragestellungen auf. Daran schließen sich die Beschreibungen zum Vorgehen in der Datenerhebung und -auswertung an. Die Ergebnisse werden entlang der vier ausgewählten religiösen Artefakte (Wandkreuz, Kreuz vor dem Parkplatz, Heiligenbüste und -skulptur) dargestellt und abschließend in einer Schlussbetrachtung in Beziehung gesetzt.

Hiervon ausgehend, werden sowohl die Theoriwahl und das Forschungsvorgehen kritisch reflektiert als auch nächste Handlungsschritte für die Profilbildung der Katholischen Schulen und die Kooperationen im Forschungsprojekt antizipiert, die sich anhand der Forschungsergebnisse als Desiderate herauskristallisiert haben.

1

Hintergrund: Das religiöse Profil Katholischer Schulen

1 | Hintergrund

Das religiöse Profil Katholischer Schulen

1.1 Status quo: Profilerosion und Identitätssuche

Katholische Schulen erleben derzeit eine Phase der Hochkonjunktur, die an den Schulanmeldungen abgelesen wird. Die „stabile Nachfrage nach kirchlichen Schulen [...] befindet sich in einem erstaunlich gegenläufigen Verhältnis zum sinkenden Gottesdienstbesuch und auch zum sinkenden öffentlichen Ansehen der Schulen“ (Mertes, 2017, S. 180). Insofern nehmen Katholische Schulen unter den katholischen Einrichtungen eine Sonderstellung ein. Momentan besuchen ca. 360 000 Schülerinnen und Schüler Katholische Schulen. Das Interesse der Eltern, die ihre Kinder an einer Schule in katholischer Trägerschaft einschulen wollen, übersteigt dabei teilweise die Kapazitäten der Einzelschulen. Nach Einschätzung der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) ist dies ein Beleg für die hervorragende Arbeit vor Ort.² Dabei bleibt offen, was in der Eigenbewertung der Bischöfe denn eine ‚gute‘ Schule kennzeichnet und prägend für die Schulwahlentscheidung der Eltern ist. Jedoch scheint gerade der Faktor des Religiösen vernachlässigbar. In einer Umfrage aus dem Jahr 2004 gaben nur 28 % der Eltern an, dass die Angebote der religiösen Bildung ihnen persönlich wichtig an den Katholischen Schulen seien (vgl. Dikow, 2004, S. 2 – 7). Diese Zahl deckt sich mit aktuellen Einschätzungen zu Beweggründen für die Schulwahlentscheidung von Eltern:

„Freie Katholische Schulen erfreuen sich zwar großer Beliebtheit, dabei ist jedoch weniger ihr kirchliches Profil attraktiv und für ihre Wahl ausschlaggebend, als vielmehr ihr Ruf, den sie als gute Schulen, mit einer guten Ausstattung und engagierten Lehrer_innen genießen. Das kirchliche Profil ist für die meisten Eltern häufig ein ‚Surplus‘, das mehr oder weniger stillschweigend in Kauf genommen wird. In erster Linie erwarten sie guten Unterricht, keinen Unterrichtsausfall, eine homogene

² Vgl. Die deutschen Bischöfe, 2016, S. 7. Sicherlich sollten auch die Selektionsprozesse zum Schuleintritt als Faktor der Schulwahl der Eltern mitberücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang lässt sich auch Zimmermanns Einwand verstehen: „Insofern kann es uns als christliche Schulen auch nicht kalt lassen, wenn böse Zungen sagen, ein Teil der Attraktivität christlicher Schulen beruhe weniger auf dem Christentum, sondern darin, dass mit unsichtbarer Schrift ‚keine Muslime‘ über den Eingängen stehe“ (Zimmermann, 2017, S. 91).

Schüler_innenschaft, Sorge um jede_n einzelne_n Schüler_in und eine irgendwie allgemeine Wertevermittlung“ (Bußmann, 2019, S. 141).

Demzufolge zeichnen sich Katholische Schulen in deren Außenwirkung gerade nicht durch die namensgebende Konfession und christlich-religiöse Prägung aus, sondern vermitteln das Image von Privatschulen, die gegenüber staatlichen Schulen ihren Schülerinnen und Schülern bestimmte Benefits zukommen lassen können.

Unklarheit hinsichtlich des Stellenwertes des eigenen religiösen Profils herrscht allerdings nicht nur nach außen, sondern ebenso nach innen. Denn Gewissheit darüber, worin sich das ‚Katholische‘ der Katholischen Schule äußert, ist auch bei den Schülerinnen und Schülern nicht gegeben, die in einer Befragung das religiöse Profil ihrer Schulen vor allem an formalen Bedingungen festmachen. Auf die Frage „Woran merke ich, dass ich an einer kirchlichen/katholischen Schule bin?“ (Bußmann, 2019, S. 139) gaben 220 Schülerinnen und Schüler Katholischer Schulen folgende Antworten:

ANTWORTEN VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN	
... an der Vielzahl von Gottesdiensten	116
... daran, dass Gottesdienste nicht freiwillig sind	56
... daran, dass die Anwesenheit in Gottesdiensten kontrolliert wird	12
... daran, dass in allen Räumen Kreuze hängen	32
... daran, dass Religion Pflichtfach bis zum Abitur ist	41
... daran, dass es an der Schule eine Schulseelsorgerin bzw. einen Schulseelsorger gibt	8
... ich merke es gar nicht	8

Tab. 1.1/1 Erkennungsmerkmale Katholischer Schulen³

³ Die anonyme Umfrage fand in den Jahrgangsstufen 8, 10, 12 statt. Teilgenommen haben Schülerinnen und Schüler von Schulen in bischöflicher Trägerschaft des Bistums Münster. Die Antworten beinhalten Mehrfachnennungen, allerdings geht aus der Darstellung nicht hervor, ob die Antwortmöglichkeiten vorgegeben waren (Bußmann, 2019, S. 139).

Vorsichtig bewertet Bußmann diese Nennungen und kommt zu dem Ergebnis, dass die Antworten „mindestens ein Vermittlungsproblem nach innen oder – gravierender – vielleicht sogar ein Identitätsproblem Katholischer Schulen sichtbar“ (Bußmann, 2019, S. 139) werden lassen. Wenn Schülerinnen und Schüler wie hier das religiöse Profil ihrer Schule an formalen Kriterien festmachen, dann lässt sich daraus einerseits schlussfolgern, dass ihnen die Antwort auf die Frage schwerfällt, weil sie nicht inhaltlich, sondern nur formal das Katholische/Kirchliche ihrer Schule bestimmen (können). Andererseits zeigen diese Antworten auch, dass ein religiöses Profil der Katholischen Schule nicht definiert ist und deshalb an den Schülerinnen und Schülern vorbeigeht oder gar nicht in den Profilrahmen passt, weil die religiöse Bildung kein essenzieller Bestandteil der Schulkultur ist.

Diejenigen, denen die Aufgabe zufällt, das religiöse Profil auszubilden, und die nach Vorgabe der kirchlichen Träger dazu aufgefordert sind, Zeugnis vom eigenen Glauben zu geben, das Evangelium zu verkünden und auf diese Weise zur Weitergabe des Glaubens beizutragen, sind vor allem die Lehrerinnen und Lehrer. Allerdings zeichnet sich vielerorts in den Einstellungsverfahren ab, dass diese die kirchlichen Anforderungen zu erfüllen nicht imstande sind. An den Haltungen und Einstellungen der Lehrkräfte zeigt sich, dass die christliche Botschaft in einer offenen und pluralen Gesellschaft zunehmend in Konkurrenz zu anderen Weltanschauungen steht und die Lehrerinnen und Lehrer in dieser Heterogenität ihre religiöse Prägung erfahren. „In dem Maße, in dem auf katholische Schulen Fragen der religiösen Sozialisation übertragen werden, wird es gleichzeitig schwieriger, Lehrende zu finden, die selbst religiös sprachfähig sind“ (Zimmermann, 2017, S. 85f.). Zimmermann bezieht sich hier auf die religiöse Kommunikationsfähigkeit, die eine Voraussetzung dafür ist, an der Glaubensgemeinschaft teilzuhaben und selbst die christliche Botschaft verkünden zu können. Letztlich werden vonseiten der Schulträger religiöse Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer auf allen Ebenen der kirchlichen Glaubensvollzüge eingefordert. Sie sollen für Christus Zeugnis ablegen (martyria), ihr Handeln als Dienst an Gott (leiturgia) und Dienst an der Gesellschaft (diakonia) begreifen, der sie mit der gesamten Schulgemeinschaft verbindet (koinonia) (vgl. II. Vatikanisches Konzil, 1965, S. 8).

Zu welchen Konsequenzen führen diese Erwartungen, wenn sie an Lehrpersonen gestellt werden, die selbst kaum religiös sozialisiert sind und von denen dennoch

die Kompetenz eingefordert wird, für die religiöse Bildung der Schülerinnen und Schüler Katholischer Schulen Verantwortung übernehmen zu können? Beispielhaft kann das Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer, die in dieser Spannung stehen, an ihrem Umgang mit dem Morgenlob abgelesen werden:

*„Oft etablieren sich [...] zwangsläufig Vermeidungspraktiken: Die Gestaltung des Schulgebets wird auf die Schüler ausgelagert, weil Kolleg*innen sich nicht kompetent fühlen und die Schüler*innen sich ja nicht wehren können. Oder das Gebet wird stillschweigend unterschlagen, verbunden mit peinlichem Schweigen und schlechtem Gewissen. [...] Und da kirchliche Träger vielerorts Diversität nicht zu schätzen scheinen, schlägt oft ausgerechnet an kirchlichen Schulen der gesellschaftliche Trend voll durch, die eigene Weltanschauung zur reinen Privatsache zu machen“ (Zimmermann, 2017, S. 86).*

Die Frage, die aus diesen Beobachtungen hervorgeht, ist also, wie das religiöse Profil vor dem Hintergrund der säkular bzw. plural vorgeprägten Schülerinnen und Schüler, aber auch der Lehrerinnen und Lehrer bedeutsam für die Schulkultur der ganzen Schule sein kann – ohne in einer ständigen Überforderung durch Ansprüche der Schulträger gefangen zu sein. Dabei besteht die Herausforderung, „die religiöse Frage als pädagogische Aufgabe so zu formulieren und in eine schulische Praxis so zu übersetzen, dass sie nicht zur ‚frommen Sauce‘ über einen ansonsten ganz säkular geprägten Schulbetrieb verkommt“ (Zimmermann, 2017, S. 87).

Die Schwierigkeit, ein Konzept zu entwickeln, das diese Zielsetzungen aufgreift und sich in die Schulpraxis integrieren lässt, besteht in der Komplexität des Wunsches nach einem sichtbaren religiösen Profil der Katholischen Schulen. Denn die Probleme, die sich im Schulalltag abzeichnen, weisen auch auf Forschungsdefizite im Bereich Katholischer Schulen zurück.

„Fragt man nach den möglichen Gründen für eine solche Zurückhaltung bei der Forschung, so fällt auf, dass die Selbstbeschreibung katholischer Schulen sich häufig in Themen bewegt, die sich empirisch nicht so recht fassen lassen. Wer den Geist der Liebe und der Freiheit des Evangeliums kultivieren will, der wird sich vermutlich schwertun, diese Zielbestimmung so zu operationalisieren, dass sie empirisch überprüfbar wird“ (Wächter, 2017, S. 208).

Den großen Forschungslücken steht eine Vielzahl normativer Texte gegenüber, die das Proprium und die Kernanliegen der Katholischen Schulen beschreiben, ohne dass deren Gültigkeit an den Schulen vor Ort mit ihren je eigenen situativen Gegebenheiten überhaupt geprüft werden kann. Insofern besteht das „Hauptproblem [...] darin, dass katholische Schulen konzeptionell und normativ überbestimmt und empirisch unterbestimmt sind“ (Wächter, 2017, S. 208).

1.2 Normative Setzungen des Profils

Zu den zwei Autorengruppen, die maßgeblich an der Bestimmung eines Selbstverständnisses beteiligt sind, zählen auf der einen Seite die Konzilsväter des Zweiten Vatikanischen Konzils und zählt auf der anderen Seite die DBK. Mit ihrer Erklärung *Gravissimum Educationis. Über die christliche Erziehung* geben die Beauftragten des Konzils den Katholischen Schulen eine rahmende Konstitution und fassen ihren kirchlichen Auftrag folgendermaßen zusammen:

„Ihre besondere Aufgabe [...] ist es, einen Lebensraum zu schaffen, in dem der Geist der Freiheit und der Liebe des Evangeliums lebendig ist. [...] Ferner richtet sie die gesamte menschliche Bildung auf die Heilsbotschaft aus, so daß die Erkenntnis, welche die Schüler stufenweise von der Welt, vom Leben und vom Menschen gewinnen, durch den Glauben erleuchtet wird [...]. So erzieht die katholische Schule, indem sie sich den Anforderungen der Zeit gebührend aufschließt, ihre Schüler dazu, das Wohl der irdischen Gemeinschaft wirksam zu fördern, und bereitet sie zum Dienst an der Ausbreitung des Reiches Gottes, damit sie in einem vorbildhaften und apostolischen Leben gleichsam zum Sauerteig des Heils für die menschliche Gemeinschaft werden“ (II. Vatikanisches Konzil, 1965, S. 8).

Die Metapher vom Sauerteig stellt deutlich heraus, dass Katholische Schulen prototypisch dem Verkündigungsauftrag gerecht werden sollen und der Schulalltag als Zeichen des gelebten Glaubens erfahrbar sein soll. In dieser Konzeption ist das gesamte Katholische Schulwesen ein religiöser Lebensraum. Es gibt keine Trennungen zwischen allgemein-didaktischen und religiösen Lern- und Entwicklungsanliegen, da sich die „gesamte menschliche Bildung auf die Heilsbotschaft aus[richtet]“ (II. Vatikanisches Konzil, 1965, S. 8). Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Unsicherheiten in Bezug auf das religiöse Profil bei Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften wirkt diese

Konstitutionserklärung mindestens ambitioniert, wenn nicht sogar visionär oder mit pessimistischem Blick eher utopisch.

In einem ähnlichen Stil bestimmen allerdings auch die deutschen Bischöfe das Wesen der Katholischen Schulen. Aus jüngerer Zeit existieren zwei Dokumente der DBK, die sich den Katholischen Schulen widmen. Im Jahr 2009 wurde das Papier *Qualitätskriterien für Katholische Schulen. Ein Orientierungsrahmen* veröffentlicht. Neben allgemeingültigen Qualitätskriterien, wie sie auch für staatliche Schulen gelten, sind darin Leitsätze enthalten, die das katholische Profil betreffen und denen die Katholischen Schulen nachkommen sollen, um letztlich das plurale Schulsystem bereichern zu können (vgl. Die deutschen Bischöfe, 2009, S. 9). 2016 folgte mit dem Dokument *Erziehung und Bildung im Geist der Frohen Botschaft. Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen* die Bestimmung des Leitbildes, das den Katholischen Schulen in Deutschland vorangestellt wird. Dabei mag die chronologische Abfolge, in der die Publikationen veröffentlicht wurden, irritieren, weil zuerst normativ Standards gesetzt wurden, deren Grundlage und Maß erst sieben Jahre später geliefert wurden.⁴

Wie in *Gravissimum Educationis* formulieren die Papiere der DBK gegenüber den Einzelschulen bestimmte Ansprüche und bringen darin die Erwartungen der Kirche als Schulträgerin zum Ausdruck. Grundsätzlich, so die *Qualitätskriterien*, zeichnen sich Katholische Schulen durch drei charakteristische Grundzüge aus. Erstens durch die ‚Grundüberzeugung von der personalen Würde‘ der Schülerinnen und Schüler, die vor allem auch die religiöse Dimension betrifft, weshalb Katholische Schulen sich „um eine Förderung der Offenheit ihrer Schüler*innen für den religiösen Sinn ihres Lebens [bemühen]“ (Die deutschen Bischöfe, 2009, S. 10). Der zweite Punkt ist im Kontext der Bildung des religiösen Profils besonders bedeutsam. Denn in den Katholischen Schulen soll es um eine ‚wechselseitige Durchdringung von Glaube, Kultur und Leben‘ gehen, die als Synthese verstanden wird. „Die religiöse Bildung soll nicht additiv der säkularen Bildung hinzugefügt werden, sondern auf sie bezogen und mit ihr

verbunden werden“ (Die deutschen Bischöfe, 2009, S. 11). Eine funktionale Trennung in religiöse und säkulare Bereiche der Schulkultur, die sich durch getrennte Zuständigkeiten von Religionsunterricht und Schulpastoral und dem ansonsten säkularen Schulbetrieb ergibt, soll gerade umgangen werden.

„Der Anspruch Katholischer Schulen ist kein geringerer, als ‚einen Lebensraum zu schaffen, in dem der Geist der Freiheit und der Liebe des Evangeliums lebendig ist‘. In diesem Sinne sind Katholische Schulen auch Orte einer missionarischen Kirche in unserer Gesellschaft: Sie legen Zeugnis von der Relevanz der froh machenden Botschaft Jesu Christi für das eigene Leben ab. Dabei kommt ihnen eine ‚exemplarische Bedeutung in der Gestaltung des kulturellen Lebens‘ zu, weil in ihnen ‚junge Menschen herangebildet werden, die durch ihre christliche Überzeugung, wo immer sie tätig sein werden, die Gesellschaft nachhaltig mitprägen können‘“ (Die deutschen Bischöfe, 2009, S. 12).

Die religiöse Dimension soll also in alle Bereiche des Schullebens hineinwirken, damit die Schülerinnen und Schüler in ihrer Schulzeit einen reichen Erfahrungsschatz anlegen, der sie durch ihr Leben trägt und sie ermutigt, Verantwortung in der Gesellschaft zu übernehmen. Drittens soll in der Katholischen Schule eine ‚Erziehungsgemeinschaft‘ gelebt werden, in der die Eltern gemeinsam mit den schulischen Erzieherinnen und Erziehern zusammenarbeiten (vgl. Die deutschen Bischöfe, 2009, S. 12f.).

Wichtige Aspekte aus dem Orientierungsrahmen zu Qualitätskriterien Katholischer Schulen, die konkrete Bedingungen aufzeigen, wie die religiöse Dimension des Selbstverständnisses erfahrbar wird, sind unter der Überschrift „Liturgische und spirituelle Angebote“ (Die deutschen Bischöfe, 2009, S. 23) aufgeführt:

⁴ *Problematisch an diesem Vorgehen ist, dass hierin ein Governance-Verständnis religiöser Identitätsbildung durchschimmert, das nahelegt, dass sich die religiöse Identifikation einer Schule von oben durchsetzen lässt (vgl. Frantz und Grotz, 2019).*

LITURGISCHE UND SPIRITUELLE ANGEBOTE

Regelmäßige Gottesdienste gehören zum Schulleben.

Die Lehrerinnen und Lehrer regen die Schülerinnen und Schüler zum persönlichen und gemeinschaftlichen Gebet, zur Meditation, zur Mitfeier des Gottesdienstes und zu anderen Ausdrucksformen des religiösen Lebens an.

Schulpastoral findet in vielfältigen Formen statt (beispielsweise Schulgebet, Schulgottesdienst, Jugendgruppenarbeit, Projektarbeit mit religiösen, spirituellen oder diakonischen Schwerpunktsetzungen, Einrichtung einer Reli-AG, Tage religiöser Orientierung, Exerzitien, religiöse Schulwochen, Werk-Tagungen zur Gottesdienstgestaltung, Ferienseminare, Kontakte zur Weltkirche und Ortsgemeinde, Tage im Festkreis des Kirchenjahres, Wanderungen zu den Zeugnissen des Christentums in der Heimat, Wallfahrten, Gestaltung des Schulgebäudes).

Tab. 1.2/1 Liturgische und spirituelle Angebote im Rahmen der Qualitätskriterien
Quelle: Die deutschen Bischöfe, 2009, S. 23

An dieser Stelle soll nicht unterschlagen werden, dass im Rahmen der Qualitätskriterien weitere Klärungen des religiösen Profils vorgenommen werden.⁵ Gleichwohl zeigt das Beispiel, wie schwer es fällt, die Ansprüche an das Selbstverständnis in eine Glaubenspraxis zu übersetzen, die anschlussfähig an die heterogenen Bedingungen der Schulen ist, ohne die religiöse Praxis zu einer formalen Angelegenheit zu machen. Die Tendenz zur Freiwilligkeit bzw. zu einer unverbindlichen Optionalität, die in der Formulierung ‚Angebot‘ mitschwingt, kann dies mitunter nicht leisten, wenn die Religiosität den Wesenskern des Profils beschreibt.

In *Erziehung und Bildung* formulieren die Beauftragten der DBK nun in sieben Thesen ihre Auffassung des Selbstverständnisses und des Auftrags Katholischer Schulen:

⁵ Zum Beispiel: „Die Schule ist ein Ort der Erfahrung von Kirche. Sie bietet den Schüler*innen Möglichkeiten, den Glauben an Gott kennen, vertiefen, leben und feiern zu lernen“ (Die deutschen Bischöfe, 2009, S. 18).

1. Katholische Schulen stehen für eine Erziehung und Bildung um des Menschen willen und grenzen sich gegen ein funktionalistisches Bildungsverständnis ab.
2. Katholische Schulen regen zur Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen an und bieten Raum zur Begegnung mit Gott.
3. Katholische Schulen sind Orte der Kirche und haben teil an ihrer pastoralen Sendung.
4. Katholische Schulen befähigen die Schülerinnen und Schüler zu ethischer Reflexion und ermutigen sie zur Entwicklung einer werteorientierten Haltung und zu verantwortlicher Weltgestaltung.
5. Katholische Schulen leisten einen Beitrag zu mehr Teilhabe und Gerechtigkeit in der Gesellschaft.
6. Katholische Schulen sind Orte des Dialogs und der menschlichen Gemeinschaft in Vielfalt.
7. Mit ihren Katholischen Schulen nimmt die Kirche ihre Erziehungs- und Bildungsverantwortung im Rahmen der von der Verfassung gewollten Vielfalt des Schulangebots wahr.
(Die deutschen Bischöfe, 2016, S. 3)

Entscheidend ist auch hier, dass die Schule als „Erfahrungs- und Lebensraum [...] [verstanden wird], in dem religiöse Erziehung und Bildung von zentraler Bedeutung sind. Grundlegend ist dabei die Überzeugung, dass zu einer vertieften Erkenntnis der Wirklichkeit auch ein Bewusstsein von deren religiöser Dimension gehört“ (Die deutschen Bischöfe, 2016, S. 15), die über explizit religiöse (Fach-)Perspektiven hinaus im Schulalltag präsent ist. Sofern dieses Vorhaben gelingt, kommen die Katholischen Schulen ihrem speziellen Bildungsauftrag nach (vgl. Die deutschen Bischöfe, 2009, S. 16).

1.3 Religiöse Praxis als Profilmarker

Wenn Schülerinnen und Schüler religiöse Bildung erlangen sollen, die eine religionskundliche Basis übersteigt, genügt es nicht, lediglich Angebote zu formulieren, welche die Schülerinnen und Schüler in ein vages Verhältnis zum Glauben setzen, und den Kontakt auf Berührungspunkte zu beschränken. Denn dabei entsteht ein Graben zwischen den hohen Ansprüchen an die Wirksamkeit des katholischen Profils und der Scheu, den Schülerinnen und Schülern

zu nahe zu treten und sie in ihrer religiösen Autonomie zu beschneiden. Die dahinterstehende Idee ist, dass religiöse Bildung sich selbsttätig im Subjekt ausbilden soll. Auf erzieherische Elemente wird in der Praxis fast verzichtet, möglicherweise aufgrund eines falsch verstandenen Überwältigungsverbots und aus der Angst heraus, die Schülerinnen und Schüler zu indoktrinieren oder Katechese zu betreiben. Natürlich entspricht dieses Verhalten einem logischen Handlungsimpuls, der bei aller Heterogenität der Beteiligten nahe liegt. Aber wie können die Schulen Orte des Glaubens sein, wenn die Schülerinnen und Schüler nur aus der Beobachterinnen- und Beobachterperspektive an den Glaubensvollzügen partizipieren und damit ‚bekannt‘ werden?

„In Katholischen Schulen als Lebensräumen kommen junge Menschen mit dem Evangelium Jesu Christi, mit Angeboten der christlichen Tradition und mit der Kirche als Glaubensgemeinschaft in Berührung. [...] Die Herausforderung für Katholische Schulen liegt [...] auch darin, junge Menschen mit Formen der Feier des Glaubens und des aus dem Glauben motivierten Dienstes am Nächsten bekannt zu machen. So können sie die Schülerinnen und Schüler in der Entfaltung einer persönlichen Glaubenspraxis und Spiritualität unterstützen. Mit einem breiten Spektrum schulpastoralen Handelns, das seinen Beitrag zu einer lebendigen Schulkultur leistet, sind Katholische Schulen für alle, die in ihnen tätig sind, Orte kirchlichen Lebens: für Schülerinnen und Schüler, für Lehrerinnen und Lehrer, für alle weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie für die Eltern“ (Die deutschen Bischöfe, 2016, S. 18f.).

Das Vorgehen der Schulkommission des Zweiten Vatikanischen Konzils und der DBK, den Einzelschulen aus ihrer hierarchisch übergeordneten Position heraus Leitbilder zur Selbstvergewisserung zu geben, ist sicher in einem Leitungsanliegen begründet, das die Einheit der Katholischen Schulen fördern will. Was es heißt, Katholische Schule zu sein, lässt sich aber nicht von oben durchsetzen. Die Schulen brauchen selbst Orte, an denen Wünsche und Situationen reflektiert werden, um selbst zu einer Haltung zu finden und die Anliegen der eigenen Katholischen Schule formulieren zu können (vgl. Bucher, 2014, S. 238). Demgegenüber erinnert die Top-down-Kommunikation der DBK eher an Verwaltungswege. Die DBK beabsichtigt aber mit dem Papier *Erziehung und Bildung* dazu beizutragen, „dass sich unsere Katholischen Schulen

im Sinne ihres spezifischen Profils weiterentwickeln, um auch künftig das Schulwesen unseres Landes mit ihrem unverzichtbaren Beitrag aus dem Geist der Frohen Botschaft zu bereichern“ (Die deutschen Bischöfe, 2016, S. 6). In diesem Vorgehen wird ein deduktives Verständnis von Schulentwicklung sichtbar, wobei gegenwärtig in der Schulentwicklungsforschung ein Konsens darin besteht, dass das größte Innovationspotential bei den Einzelschulen liegt, die mithilfe unterstützender Maßnahmen die eigene Schulentwicklung am effektivsten voranbringen können (vgl. z. B. Rolff, 2007).

Grundsätzlich verfügen Katholische Schulen als Freie Schulen über größere Gestaltungsspielräume als Schulen rein staatlicher Träger. Die Frage ist daher, wie Katholische Schulen diese Freiheiten nutzen könnten, um ihr religiöses Profil stärker in das Schulleben zu integrieren, damit Religiosität und Glauben tatsächlich ein Proprium der Schulen bilden und von allen Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften identifiziert werden können.

„Katholische Schulen könnten hier zu Laboren werden, um geeignete pädagogische Modelle zu entwickeln, jungen Menschen einen Horizont zu eröffnen, der es ihnen erlaubt, mit religiösen Erfahrungen zu rechnen, sie zu deuten und sie selbstbestimmt unter dem Anspruch der kritischen Vernunft zu reflektieren und zugleich auf die Diversität und Perspektivität der Welt unter den Zeichen einer weltanschaulich offenen Gesellschaft vorbereitet zu sein [Herv. I. H.]“ (Zimmermann, 2017, S. 90).

Ein Unterschied besteht, wenn über das unbestimmte Kontaktangebot hinaus echtes Involviert-Sein aller Schülerinnen und Schüler ermöglicht wird, sodass sie aus der eigenen Praxis heraus ‚mit religiösen Erfahrungen rechnen‘ können. Damit Katholische Schulen tatsächlich Orte der Pastoral sein können, muss über die idealistische Selbstbestimmung hinaus, untersucht werden, wo die Religiosität im Schulalltag tatsächlich sichtbar ist.

Die Forderung nach empirischer Forschung, die den theoretischen Texten gegenüberzustellen ist, und auch die Schwierigkeiten der Operationalisierung dieser Forschung sind bereits oben angeklungen. Dabei wäre das zu klären, was zwischen den formalen Kriterien (Gottesdienste, Religion als Pflichtfach, Schulpastoral) und dem Ertrag für das Schulleben, der vor dem Hintergrund des religiösen Profils gedeutet wird (Soft Skills, verstanden aus der Nächstenliebe im

Umgang miteinander), liegt. Denn Fakt ist, dass der viel beschworene Geist der Schule mit seiner besonderen Atmosphäre sich durch mannigfaltige Ursachen erklären lässt, die nicht monokausal auf die christliche Botschaft zurückgeführt werden müssen. Zudem sind ein positiver Geist und seine Wirkung im Schulleben kein Alleinstellungsmerkmal Katholischer Schulen. Auch zahlreiche nicht-kirchliche Schulen zeichnen sich durch einen wertschätzenden Umgang miteinander aus. Dieser Zweifel an den Bedingungsfaktoren einer besonderen Atmosphäre an den Katholischen Schulen widerspricht dem Zirkelschluss vieler schulischer Akteure, die einen respektvollen Umgang miteinander gleich als Ausdruck diakonischen Handelns deuten, das aus der gläubigen Erkenntnis hervorgehe, Mitschülerinnen und Mitschüler als Geschöpfe Gottes zu betrachten:

„Wie das Profil der Pastoral, so definiert sich auch das Profil der katholischen Schule weniger durch die Anzahl religiöser Aktionen und Zeichen, sondern vielmehr durch die Menschen, die selbst im Sinne Jesu zum Wirkzeichen in der Schule werden und durch ihre Art zu sehen, zu urteilen und zu handeln sowie mit Gott und den Menschen in Beziehung leben. Katholische Schule ist ein Gesicht von Kirche. Sie ist jenes Gesicht, in dem sich Kirche weniger als große Gemeinschaft der Bekennenden zeigt, die einstimmig sagen: Ich glaube und wir glauben. Sie ist eher das Gesicht, in dem Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, andere Schulanestellte und Lehrer sehen können, wie Menschen als Katholiken in der Schule miteinander umgehen, ob und wie sie Beziehung gestalten, einander Chancen geben, Geduld im Werden üben, barmherzig sind, Vertrauen zeigen und eine Hoffnung ausstrahlen, die nie stirbt“ (Kollig, 2017, S. 82).

Sicher kann das von Kollig beschriebene Verhalten ein Ausdruck gelebten Glaubens sein, aber das muss es nicht. Die Zuschreibung, dass sich in diesem Handeln das religiöse Profil der Schulen zeige, setzt nämlich voraus, dass die schulischen Akteure ihr Handeln als religiös motiviert verstehen. Dementsprechend müssten die Schülerinnen und Schüler intentional handeln, den katholischen Glauben als identitätsstiftend verinnerlicht haben und das Evangelium als selbst gewählte Handlungsmaxime begreifen, sodass ihr respektvoller Umgang miteinander zum Zeichen des eigenen Bekenntnisses gedeutet werden könnte. Diese Implikationen sind immens und werden selten aufgedeckt, weil sie zeigen könnten, dass Katholische Schulen ohne bekennende

Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte nicht den Ansprüchen des Zweiten Vatikanischen Konzils, der DBK und vieler Schulträger folgen können und in diesem Verständnis keine kirchlichen Schulen sein können. Denn: Der religiöse Lebens- und Erfahrungsraum ‚Katholische Schulen‘ kann nur ein solcher sein, wenn in den Schulen Menschen sind, die ihre eigene Religiosität an diesem Ort leben und ihr Handeln als ‚religiös‘ codieren. Insofern wird in den oben skizzierten Texten ein Programm der Katholischen Schulen beschrieben, das normative Setzungen macht, die eine Hoffnung ausdrücken, wie Katholische Schulen als Bildungseinrichtungen wirksam sind. Das, was sie tatsächlich für die religiöse Bildung der Schülerinnen und Schüler leisten, ist damit allerdings noch nicht geklärt.

Auch Sajak sieht in diesem Zusammenhang ein Defizit in der empirischen Forschung, da es kaum Erkenntnisse darüber gibt, wie die Synthese von Kultur und Glaube in den Schulen umgesetzt wird.⁶ Er untersucht, wie religiöse Lernanlässe außerhalb des Religionsunterrichts in andere Fächer integriert werden können, und begrenzt insofern die Synthese von Glauben, Kultur und Leben auf den Fächerkanon der Schulen. Grundsätzlich ist die Synthese-Formulierung aber auf die gesamte Schulkultur bzw. das Schulleben zu beziehen. Entgegen der weiten Auffassung eines religiösen Profils, das im respektvollen Umgang der Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte an den Schulen besteht, stellt Sajak heraus, dass es den Schulen um das „schrittweise Hineinwachsen in die Existenz als Christ_in“ (Sajak, 2019, S. 231) gehen sollte, das „integrativ in der schrittweisen theologischen Erschließung von Wirklichkeit aufgehen“ (Sajak, 2019, S. 231) muss. Daraus lässt sich ableiten, dass die Erziehung und Bildung an den Katholischen Schulen über die Kontaktmöglichkeiten hinaus auch die Identifikation mit dem christlichen Glauben anvisieren müssen. Etwas vage beschreibt er die didaktische Zieldimension in einer „geglückten ‚Zusammenschau zwischen Kultur und Glaube sowie zwischen Glauben und Leben‘“ (Sajak, 2019, S. 231).

⁶ Für Fachschulen wurden kürzlich Forschungsvorhaben im Auftrag der DBK durchgeführt, die untersuchen, wie religiöse Bildung in den einzelnen Fächern vorangetrieben werden kann, sodass hier religiöse Lerngelegenheiten auch jenseits des Religionsunterrichts erprobt wurden. In einzelnen Bildungsgängen fanden dazu Erhebungen statt und wurden Praxisbeispiele initiiert (vgl. Sajak, 2019, S. 231f.).

Damit es nicht bei einer ‚Schau‘ von Religiosität in der Synthese von Kultur, Glauben und Leben bleibt, die zudem auf den Bereich des Unterrichts beschränkt ist, muss ‚die Existenz als Christin oder Christ‘ im Schulalltag gelebt werden, wodurch die Glaubenspraxis ins Zentrum rückt. Denn in der langen Zeitspanne, in der sich religiöse Identitätskonstruktion vollzieht, brauchen Schülerinnen und Schüler Phasen mit Identifikations- und Reibungsgelegenheiten an einer Tradition, deren systemische Ordnung und kulturelle Praktiken sie erleben können und die ihnen an Repräsentantinnen und Repräsentanten dieser Tradition erfahrbar wird (vgl. Sajak, 2007, S. 284). Gerade aus diesem Grund müssen Katholische Schulen ihre Schülerinnen und Schüler „selbstbewusst mit den komplexen Ressourcen unserer Kirche konfrontieren“ (Bucher, 2014, S. 239). Beschränkt man diese Auseinandersetzung auf das Kognitive, verkürzt man den Reichtum der Religion auf das von außen begehbbare, rational erfassbare Terrain. Wenn sich komplexe religiöse Bildungsprozesse ereignen sollen, dann muss die Tradition jedoch in ihrer Vielfalt erfahrbar werden.

„Gerade die katholische Tradition provoziert Komplexitätserfahrungen. Weder formal noch inhaltlich gibt es ein herausfordernderes Denken als die christliche Theologie. Zudem gibt es die christliche Tradition nicht nur als Diskurse, sondern auch in Ästhetiken, Techniken des Selbst und Praktiken unzähliger Art. [...] Die christliche Tradition ist ein Generator von Wirklichkeitserfahrung: Christliche Schule solle ihn anschalten, selbstbewusst und kompetent“ (Bucher, 2014, S. 239).

Ein formaler äußerer Zwang zur Teilhabe an religiösen Praktiken ist dazu kein geeignetes Mittel. Auch Bucher setzt in seinem Entwicklungsansatz weiter auf freiwillige Aneignungsprozesse. Entscheidend ist aber, dass in seinem Verständnis von Freiwilligkeit keine Schüchternheit mitklingt, die eine vorgelegte Einladung unverbindlich und überflüssig macht. Seiner Meinung nach könnte durch ein „selbstbewusstes Angebot an theoretischer, ritueller, wie sozialer Praktik unseres Glaubens“ (Bucher, 2014, S. 239) eine rechtfertigende Haltung überwunden werden, mit der in Katholischen Schulen teilweise verlegen um die Akzeptanz und die Teilnahme geworben wird.

In Bezug auf die Praktiken muss klar sein, dass diese von Schülerinnen und Schülern auch eindeutig als religiös verstanden werden. Vor allem sind damit auch spirituelle Aspekte gemeint, welche die Zugehörigkeit zu einer Konfession

bedeutsam werden lassen können. Infolge der oben dargestellten Schwierigkeiten der Identifizierung des religiösen Profils und unter der Voraussetzung einer heterogenen Klientel der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte mag die Forderung nach einer schulübergreifenden Glaubenspraxis, die das Christin- und Christ-Sein explizit macht, unmöglich erscheinen. Nicht nur, da scheinbar mit der Erwartung einer echten Teilnahme an Glaubenspraktiken von Schülerinnen und Schülern ein Verhalten eingefordert wird, das eine reflektierte Entscheidung zum Glauben voraussetzt, sondern auch aus dem Grund, dass man die Schülerinnen und Schüler nicht mit einer derartigen Forderung konfrontieren möchte. Zu groß ist dabei die Angst, ihnen zu nahe zu treten oder antiquierte Katechese zu treiben, bei der die Autonomie der Schülerinnen und Schüler in Glaubensfragen nicht ernst genommen wird. Wenn Katholische Schule jedoch „Lebensraum im umfassenden Sinn für Schüler*innen sein [will], dann kann sie dies nur als ein Lebensraum, der vom Glauben geprägt ist bzw. der den Glauben in die Gestaltung dieses Lebensraumes prägend einbezieht“ (Nothaft, 2012, S. 179).

Deshalb spricht Nothaft sich in seiner Dissertation dafür aus, Mendls Ansatz des performativen Religionsunterrichts in den Katholischen Schulen auf die Schule als Ganzes auszuweiten. In dieser Form könnte die Gestaltung des religiösen Lebensraums in den Schulen den Vorgaben aus den kirchlichen Dokumenten gerecht werden (vgl. Nothaft, 2012, S. 181), wodurch das religiöse Profil in den Lebens- und Glaubensvollzügen der Beteiligten zur Wirklichkeit der Schulen wird und selbst zum pastoralen Ort werden kann.

*„Katholische Schule soll einen Lebensraum ermöglichen, in dem Lernen, Arbeiten, Glauben, Feiern und weitere vielfältige Dimensionen des Lebens erfahrbar bzw. erlebbar werden (**dürfen**). Sie ermöglicht einen Lebensraum, in dem Gottesbeziehung bzw. Christusbeziehung angebahnt, gepflegt und gelebt werden **darf**. Damit kann Katholische Schule in gewisser Weise zu einer eigenen Form von christlicher Gemeinde werden [Herv. I. H.]“ (Nothaft, 2012, S. 181).*

Auch bei ihm sind die praktischen Glaubensvollzüge optional konzipiert, was die Kursivsetzungen zeigen. Dennoch kommt er zu dem Schluss, dass Katholische Schule selbst Gemeinde sein kann, in der alle Grundvollzüge christlichen Glaubens gelebt werden (Martyria, Diakonia, Leiturgia, Koinonia) (vgl. Nothaft, 2012, S. 184 – 191), und dies nicht nur für einen kleinen Teil der bereits kirchlich

sozialisierten Schülerinnen und Schüler, sondern für alle. Dabei ist für ihn die ermöglichte Gemeindeerfahrung besonders bedeutsam, weil die Beteiligten hierin eine Gelegenheit erhalten, „christlichen Glauben in Gemeinschaft zu erleben und zu versuchen ihn auf eigene Weise zu leben“ (Nothaft, 2012, S. 191). Insofern ist die Teilhabefähigkeit der Schülerinnen und Schüler eine Voraussetzung dafür, sich selbst als Christin oder Christ überhaupt identifizieren zu können. Wer nie praktisch erfahren hat, wie eine Religion gelebt wird, wird sich nicht positionieren können. Für die Katholischen Schulen bedeutet dies, dass ein unverbindliches Angebot zur Teilhabe an Glaubenspraxis nicht ausreicht, um in der gesamten Schule ein religiöses Profil ausbilden zu können. Ob nun die Schule sich selbst zur kirchlichen Gemeinde ausbildet oder die religiöse Praxis ‚nur‘ als unerlässlicher Bestandteil religiöser Bildung verstanden wird – beides kann in den Rahmen des religiösen Profils gehören bzw. ihn kennzeichnen. Dabei ist es wichtig, die religiöse Dimension an explizit ‚religiösen‘ Praktiken aufzeigen zu können, um sowohl die Inanspruchnahme eines freundlichen und zugewandten Umgangs in der Schulgemeinschaft als Ausdruck christlich-geprägten Handelns abzuwehren als auch die Religion auf formale Kriterien zu beschränken oder sie gar zur Privatangelegenheit der Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern zu machen und damit zwar für eine funktionale Ausdifferenzierung zu sorgen, aber die Religiosität aus den Schulen zu streichen. Das religiöse Profil der Katholischen Schulen braucht eine Glaubenspraxis, die fest in der Schulkultur verankert ist und dabei nicht starr auf bestimmte formale Angebote fixiert ist, sondern sich im lebendigen Austausch von religiösen Praktiken aller Beteiligten konstituiert.

02

Theorie: Praxistheoretische Erkundungen

2 | Theorie

Praxistheoretische Erkundungen

2.1 Praxistheorie(n)

Praxistheorien versuchen, den gedanklichen Graben zwischen subjektivistischen und objektivistischen Perspektiven zu überwinden (vgl. Schäfer, 2016, S. 11). Dadurch dass sich Praxistheorien von dualistischen Grundprinzipien lösen, sollen neue Perspektivierungen möglich werden, die gedankliche Barrieren abbauen. Zu beobachten, wie soziale Praktiken das Zusammenleben prägen, ist das Grundanliegen, das praxistheoretische Ansätze antreibt.

Die Praxistheorie als eigenständige theoretische Perspektive mit klaren inhaltlichen Grundannahmen und methodischen Strukturen gibt es nicht. Eher umspannt der Begriff ein weites Feld unterschiedlicher Theorien mit variablen Akzentuierungen. Dementsprechend ist die Praxistheorie „eine von Beginn an interdisziplinäre Denkbewegung und Forschungshaltung“ (Schäfer, 2016, S. 10). Obwohl die Grenzen zwischen den verschiedenen Praxistheorien fließend sind, haben die Ansätze dennoch einen gemeinsamen Kern: Sie fokussieren soziale Praktiken und die Gegebenheiten ihres Entstehens mit ihren je spezifischen Realisierungen. Damit wenden sich Praxistheorien von dichotomen Betrachtungsweisen in den Kultur- und Sozialwissenschaften ab – „wie etwa die Differenz zwischen Struktur und Handlung, einer Regel und ihrer Anwendung, der Makro- und der Mikroperspektive sowie zwischen Gesellschaft und Individuum“ (Schäfer, 2016, S. 11).

2.1.1 Praxistheoretische Grundlagen: Sozialität in Praktiken

Als Leitgedanke eint die Praxistheorie(n), dass das Soziale bzw. die Gesellschaft nicht als Entität betrachtet wird, sondern als wandelbares Beziehungsgeschehen aus Sozialität, Individualität und Praxis wahrgenommen wird. Praxistheorien sehen wechselseitige Beziehungen zwischen Praktiken und Sozialität und Individualität: Das Individuum prägt durch seine Praktiken das Soziale, das Soziale prägt durch seine Praktiken das Individuum, und zugleich prägen die Praktiken das Soziale / das Individuum. Alle drei Elemente sind ineinander verschachtelt und bedingen sich gegenseitig. Insofern

„wird von der Praxistheorie sowohl die Perspektive [zurückgewiesen], dass es ‚die Gesellschaft‘ bzw. ‚Strukturen‘ sind, die das Individuum in seiner Entwicklung hemmen und einschränken, als auch die Auffassung, dass sich das Soziale aus individuellen Handlungen zusammensetzt. Vielmehr resultiert sowohl Sozialität als auch Individualität aus Praktiken [...]. Gesellschaft erscheint nicht mehr als eine dem Individuum äußerlich gegenüberstehende Totalität, sondern beide konstituieren sich gleichermaßen auf der ‚flachen‘ Ebene der Praxis“ (Schäfer, 2016, S. 12).

Dementsprechend fassen Praxistheorien das Soziale nicht als feste Größe auf, sondern verorten es in einer fluiden Beziehung von Sozialität, Individualität und Praxis. In diesem Sinne wird auch Religion als eine soziale und kulturelle Praxis verstanden, die Individualität und Sozialität wechselseitig miteinander verschränkt. So wird in den unterschiedlichen praxistheoretischen Forschungsinteressen und -perspektiven angenommen, dass sich „das Soziale in dem Dazwischen vielfältiger Beziehungen in Raum und Zeit [konstituiert], die sich weder auf Normen noch auf rationale Wahlen reduzieren lassen“ (Schäfer, 2016, S. 13).

„Zentral ist, dass der Ort des Sozialen nun in Praktiken gesucht wird, das heißt in körperlich verankerten und von einem kollektiven impliziten Wissen getragenen Verhaltensroutinen. Praktiken bezeichnen damit eine genuin soziale, ‚überindividuelle‘ Ebene, und sie sind gleichzeitig notwendig in den Körpern von Individuen verankert und wirken durch diese hindurch. Dadurch, dass sie von impliziten Wissensschemata abhängen, sind die sozialen Praktiken immer kulturelle Praktiken“ (Reckwitz, 2016, S. 163).

Die Beziehung zwischen Sozialität und Praktik lässt sich damit in zwei Richtungen beschreiben. Einerseits lassen sich Praktiken als Ausdrucksformen begreifen. Indem die Praktiken auf implizite Wissensschemata zurückgreifen, verweisen sie so auf eine überindividuelle Ebene des Sozialen. Das heißt, dass sich das Tun der oder des Einzelnen nicht isolieren lässt und immer rückgebunden ist an das Soziale, von dem es Kunde gibt. Andererseits sind die Praktiken der Ort des Sozialen, weil das Soziale sich aus der Gesamtheit der sozialen Aktivitäten zusammensetzt. Das Soziale ist ein „nexus of practice“, ein dynamisches Geflecht sozialer Praktiken (vgl. Schatzki, 2002, S. XVI).

Eine religionspädagogische Forschung, die praxistheoretisch verortet ist, muss sich folglich davon trennen, Religion per se als eine feste Größe aufzufassen, die losgelöst von den religiösen Handlungsvollzügen der Einzelnen besteht, da Sozialität und Praktik in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis stehen.

2.1.1.1 Begriffsklärungen

In der Praxistheorie wird ‚Praxis‘⁷ als diejenige Einheit verstanden, mit der Aussagen über die Art und Weise unseres Zusammenlebens gemacht werden. Praxis wird dabei allgemein als ein Konglomerat von einzelnen Praktiken begriffen. Stellt man sich die Praxis als Haus vor, dann sind Praktiken die Räume in diesem Haus. Sie sind

*„das Tun, Sprechen, Fühlen und Denken, das wir notwendig mit anderen teilen. Dass wir es mit anderen gemeinsam haben, ist Voraussetzung dafür, dass wir die Welt verstehen, uns sinnvoll darin bewegen und handeln können. Praktiken bestehen bereits, bevor der/die Einzelne handelt, und ermöglichen dieses Handeln ebenso wie sie es strukturieren und einschränken. Sie werden nicht nur **von uns** ausgeführt, sie existieren auch **um uns herum** und historisch **vor uns**. Sie zirkulieren unabhängig von den einzelnen Subjekten und sind dennoch davon abhängig, von ihnen aus- und durchgeführt zu werden [Herv. i. O.]“ (Schäfer, 2016, S. 12).*

Praxis beschreibt also die Vielfalt unterschiedlichster Aktivitäten, die sich in Raum und Zeit ereignen bzw. ausgeführt werden. Die verschiedenen Praxistheorien können dabei Einschränkungen vornehmen, die den Bereich der Praktiken eingrenzen. Schatzki und Latour, den beiden Theoretikern, Soziologen und Philosophen, auf die wir uns in dieser Studie hauptsächlich beziehen, unterstellen wir ein weites Praktikenverständnis. Für Schatzki ist jeder menschlicher Handlungsvollzug, den man sich vorstellen kann, eine Praktik. Es gibt in seiner Theorie keine Mindestanforderungen für die Beurteilung eines Handlungsvollzugs als Praktik und auch kein Ausschlussverfahren, das

⁷ Terminologisch scheint es keinen Konsens über die Verwendung der Begriffe ‚Praxis‘ und ‚Praktik‘ innerhalb der Praxistheorien zu geben. Sie werden weitestgehend synonym gebraucht. Wir nutzen hier tendenziell ‚Praxis‘, um von einem übergeordneten Phänomen von praktischen Handlungsvollzügen zu sprechen. Praktiken wiederum sind die Handlungsvollzüge.

bestimmte Sphären oder Bereiche des menschlichen Zusammenlebens aussondert. Bei Latour gilt der Begriff der Praktik sogar nicht nur für den Bereich des menschlichen Zusammenlebens, sondern weit darüber hinaus für jedes Tun – auch von nicht-menschlichen Akteuren.

2.1.1.2 Theoriegenese und Methodologie

Mit ihrer offenen Grunddefinition nimmt die Praxistheorie keine eindeutige begriffliche Klärung vor, sondern bleibt flexibel und interdisziplinär anpassungsfähig. Die konzeptionelle Offenheit der Praxistheorie, gepaart mit klaren methodischen und empirischen Forschungsimpulsen, ermöglicht eine breite Adaptivität für unterschiedliche Forschungsrichtungen und Fragestellungen. Als Folge dieser Flexibilität müssen „Unschärfen, Uneindeutigkeiten und Verwicklungen“ (Schäfer, 2019, S. 28) in Kauf genommen werden, die allerdings zugleich auch die eingangs erwähnte Überwindung dualistischer Denkprinzipien ermöglichen. Grundsätzlich fordert die Offenheit der Dateninterpretation dazu auf, Praktiken als nicht-intentionale Gefüge zu betrachten, die sich aus dem heterogenen Zusammenwirken unterschiedlicher Subjekte und Objekte konstituieren. So lässt sich die

„Praxistheorie [...] als Integration interpretativer und strukturalistischer Kulturtheorien begreifen [...], in denen insbesondere zwei Fragen offen bleiben. Erstens: Welchen Spielraum haben Akteure innerhalb der kulturellen Ordnungen, von denen ihre Sinnstiftung abhängig ist? Sind sie bloß Marionetten von Wissensordnungen und mentalen Strukturen, die ihr Handeln zwingend vorschreiben? Und wie entwickeln sich zweitens die kulturellen Ordnungen, die sich zwar bestimmen lassen, aber deren Reproduktion und Transformation ungeklärt bleibt?“ (Schäfer, 2016, S. 10).

Ausgehend von ihrer Herkunft aus den Sozialwissenschaften, kann die Praxistheorie als Sozialtheorie dabei auf ein methodisches Repertoire zurückgreifen, das nicht mit starren Kriterien misst, sondern dem fluiden Charakter des Sozialen Rechnung trägt, indem sie sich fragend-beobachtend den Dimensionen einer Praktik nähert. Konkret geschieht das in praxistheoretischen Analysen mittels der Orientierung an vier methodischen Prinzipien: Relationalität, Heterogenität, graduelle Differenzen und Verschiebungen, sie bedingen das Soziale (vgl. Schäfer, 2019, S. 24 – 29). Da das Soziale nicht als starre Entität

aufgefasst wird, wird es in seiner *Relationalität* untersucht. Gleiches gilt für das Individuum und die Praktik selbst.

„An die Stelle monokausaler Betrachtungen tritt die Einbettung der Praxis in ein Netz aus Relationen. Dabei geraten vielfältige zeitlich und räumlich verbundene Elemente in den Blick, die die gegenwärtige Ausführung einer Praxis beeinflussen, aufrechterhalten, formen“ (Schäfer, 2019, S. 26).

Daneben können die Praktiken mitsamt den Kontexten, in denen sie vollzogen werden, und durch die Varianz an Akteuren unterschiedlich sein. Das Prinzip der *Heterogenität* fordert, dass diese Vielgestaltigkeit berücksichtigt werden muss. Dazu gehört es auch, qualitative Unterschiede anzuerkennen und Elemente, die in der konkreten praktischen Ausführung stärker hervortreten als andere, wahrzunehmen. Am Beispiel der Körperlichkeit lässt sich dies veranschaulichen, da soziale Praktiken mittels des Körpers in Raum und Zeit vollzogen werden und hiermit die Praktik stabilisieren (vgl. Schäfer, 2019, S. 26). Zugleich stellen körperliche Aspekte keine notwendige Bedingung für das Handeln im Rahmen der Praktik dar, denn auch nicht-physische Elemente können eine Praktik stützen. Im Zusammenhang der Katholischen Schule wird dies deutlich, wenn man über die Bedeutung von Hintergrund-Akteuren nachdenkt, z. B. über den Lehrplan oder den Schulträger.

„Das Netz verbundener Elemente weist damit stets über die beteiligten Subjekte, die face-to-face interagieren, hinaus und umfasst mehr oder weniger materielle Entitäten mit heterogenen Eigenschaften. Diese muss die praxeologische Analyse gleichberechtigt erfassen, sollte sie aber nicht als gleichwertig begreifen, sondern vielmehr auf ihre je spezifische Qualität hin befragen und diese herausarbeiten“ (Schäfer, 2019, S. 27).

Daraus lässt sich folgern, dass die methodische Berücksichtigung der Heterogenität des Sozialen und der *graduellen Differenzen* miteinander korrespondieren, denn die Differenzen in den Qualitäten der Subjekte tragen dazu bei, dass diese in unterschiedlichem Maße für das Zustandekommen der Praxis bedeutsam sind und dementsprechend mehr oder weniger stark die Praktik stabilisieren (vgl. Schäfer, 2019, S. 27). So münden die drei beschriebenen methodischen Grundprinzipien in der Beachtung von *Verschiebungen*. Durch die

Veränderungen der zeitlichen und räumlichen Kontexte und der beteiligten Entitäten müssen Praktiken fluide gedacht werden. Obwohl praxistheoretische Analysen darauf abzielen, stabilisierende Einflüsse bestimmter Elemente oder Kontexte im Rahmen einer Praxis zu heben, um Aussagen über das Soziale treffen zu können, muss zugleich konstatiert werden, dass sich das Netz der Elemente, in denen sich eine Praxis ereignet, in einem ständigen Umformungsprozess befindet. Keine einzelne Praktik gleicht der vorangegangenen, weil jede Veränderung Einfluss auf die Gesamtkonstellation nimmt und es somit allein schon durch das Fortschreiten der Zeit keine zwei identischen Praktiken geben kann. Aus diesem Grund kommt den Verschiebungen in der Praxistheorie besondere Bedeutung zu, die methodisch durch das Vergleichen von Praktiken bearbeitet werden (vgl. Schäfer, 2019, S. 28f.). Die Wahrung dieser methodischen Prinzipien sensibilisiert die empirischen Analysen und erlaubt es, unterschiedliche Blickwinkel in der Interpretation einnehmen zu können.

2.1.1.3 Eigenschaften einer sozialen Praktik

Anhand der methodischen Prinzipien lässt sich bereits erahnen, dass eine Praktik nur in ihrem Verhältnis zum sozialen Kontext und zu anderen Praktiken bestimmt werden kann (vgl. Schäfer, 2016, S. 11). Praktiken sind in ein soziales Gefüge aus weiteren Praktiken eingebunden und zugleich von anderen (früheren) Praktiken abhängig. Dadurch haben sie einen *hybriden Charakter*, der es unmöglich macht, eine Praktik beliebig abzuwandeln oder plangemäß neu zu initiieren. Durch das Eingebunden-Sein der Praktik in ein Geflecht „können [Einzelne] eine Praxis nicht beliebig umdefinieren, die Bedingungen einer Praxis können sich aber schleichend oder dynamisch ändern“ (Schäfer, 2016, S. 12). Hiermit ist klar, dass Interventionsmaßnahmen zur Veränderung einer bestehenden Praxis nur begrenzt Wirkung entfalten können: Praktiken lassen sich nicht am Schreibtisch planen und steuern. Es kann keine identische Umsetzung von dem Plan in die Wirklichkeit geben.

Der Praxistheoretiker Schatzki nimmt diese Ambivalenz des gleichzeitig resistenten und dynamischen Charakters einer Praktik auf, indem er von *Praktiken-als-Entitäten* und *Praktiken-als-Performanzen* spricht. Diese Unterscheidung bildet eine Grundannahme seiner auf Praktiken basierenden Sozialontologie.⁸

⁸ Zur Sozialontologie ↗ Seite 51.

Er geht davon aus, dass die Durchführung einer Praktik immer schon eine Praktik voraussetzt, die ihr vorausgegangen ist. Die Performanz einer Praktik ist also nur möglich, wenn diese Praktik schon als Entität angenommen werden kann. Zugleich existiert die Entität einer Praktik nur so lange, wie es auch eine dazugehörige Performanz gibt:

„Ein jeweiliger Vollzug setzt demnach eine schon gegebene Praktik voraus, während er sie umgekehrt immer wieder neu hervorbringt und so aufrecht erhält. Praktiken-als-Performanzen und Praktiken-als-Entitäten sind so gesehen untrennbar miteinander verbunden und hängen wechselseitig voneinander ab“ (Cress, 2019, S. 33).

Übertragen auf unseren Kontext der Katholischen Schulen, kann mit Schatzki festgehalten werden, dass die religiösen Praktiken der Schulgemeinschaft (z. B. das Patrozinium) nur so lange eine lebendige Praktik darstellen, wie sie auch von Menschen vollzogen werden. Sobald es keine Performanz mehr gibt, wirkt sich dieses auch auf die Praktik als Entität aus und letztlich auch auf das Gefüge des Sozialen. Die Unterscheidung zwischen der Entität und der Performanz bietet zugleich eine Verständnishilfe dafür, wie Praktiken sowohl fluid und wandelbar beschrieben werden können und dabei dennoch immer strukturelle Ähnlichkeiten zu vorangegangenen Praktiken aufweisen. Praktiken-als-Entitäten sind folglich resistenter, wohingegen in den Praktiken-als-Performanzen Variationen und Veränderungen stattfinden. Sie sind wandelbarer, und zugleich ähneln sich die einzelnen Performanzen und weisen Gemeinsamkeiten, die wiederum die Entität dieser Praktik kennzeichnen. Insofern zeigt sich der Zusammenhang zwischen Praktiken-als-Performanzen und Praktiken-als-Entitäten darin, dass strukturelle Ähnlichkeiten bestehen. Die Entität einer Praktik stellt dabei eine Art Prototyp dar und ist zugleich unbeständig, weil die Variation in den Performanzen nicht folgenlos bleibt, sondern auf die Entität der Praktik zurückwirkt. Erst die Performanzen formen die Entität, insofern ist die Praxis-als-Entität auch Performanz. Und: Abhängig von den Variationen der Praktiken verändert sich auch das Soziale.

Zur Beschreibung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der unterschiedlichen Performanzen bietet Schatzki vier Komponenten an, nach denen sich Praktiken-als-Entitäten zusammensetzen und die in den Praktiken-als-Performanzen

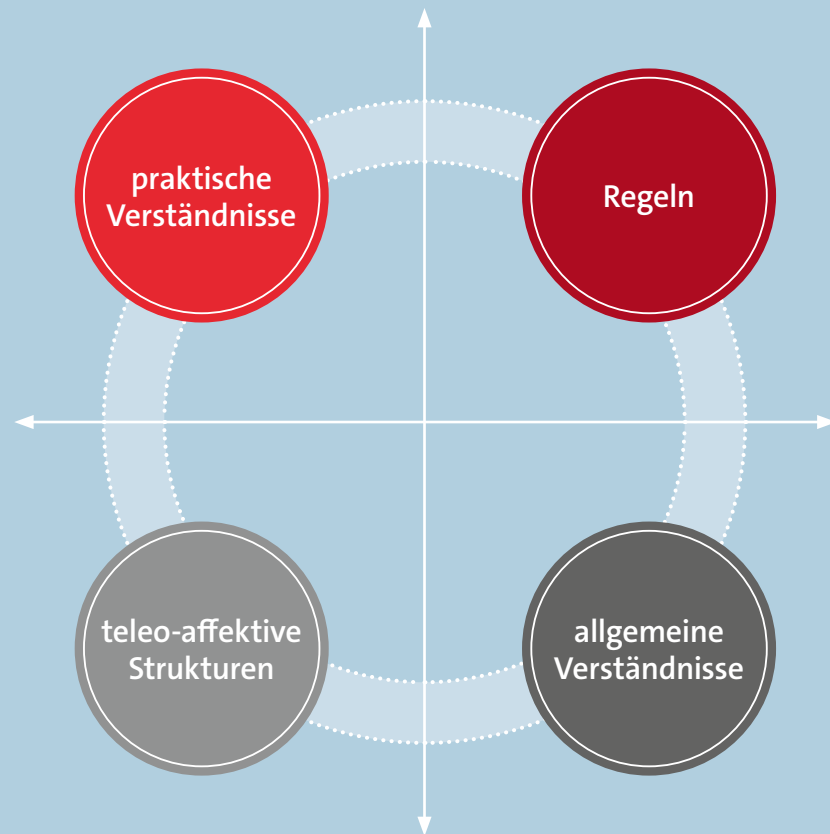


Abb. 2.1.1.3/1 Komponenten einer Praktik

abgebildet sind: praktische Verständnisse, Regeln, teleo-affektive Strukturen und allgemeine Verständnisse.

„Die unterschiedlichen Aktivitäten, aus denen sich eine Praktik zusammensetzt, werden durch bestimmte Verständnisse, Regeln, normative Teleologien organisiert und geordnet. Diese Aktivitäten müssen keine Regelmäßigkeiten ausbilden: Eine Praktik besteht nicht aus der Menge regelmäßiger Handlungen, sondern aus einem dynamischen Feld unterschiedlicher Aktivitäten, die durch Gemeinsamkeiten der eben genannten Art miteinander verbunden werden“ (Schatzki, 2016, S. 69).

Zum *praktischen Verständnis* zählt Schatzki die Kompetenz, (a) Handlungen auszuführen, (b) sie als Praktiken zu identifizieren, (c) auf sie zu reagieren oder sie selbst auszuführen. Das praktische Verständnis dreht sich also um das Know-how von Menschen hinsichtlich bestimmter Aktivitäten und Handlungen in unterschiedlichen Dimensionen. Am Beispiel des Morgenimpulses lässt sich zeigen, wie diese Dimensionen des praktischen Verständnisses ineinander verschränkt sind:

- (a)** Das Falten der Hände, ein Senken des Kopfes und das innerliche, murmelnd oder laut ausgesprochene Gebet sind die körperlichen Merkmale und die erste Dimension dieser spezifischen Handlungsausführung.
- (b)** Dass wiederum die äußerlichen Zeichen, die ein Mensch vollzieht, als Bestandteile der Praktik ‚Morgenimpuls‘ identifiziert werden können, meint die zweite Dimension des praktischen Verständnisses.
- (c)** Wenn ich selbst mich wissentlich der Praktik des Morgenimpulses anschließe und damit auf die dargebotenen Zeichen reagiere oder selbst zur Handelnden bzw. zum Handelnden werde, indem ich bewusst an der Praktik partizipiere oder sie anstoße, wird auch eine dritte Dimension des praktischen Verständnisses umgesetzt.

Praktische Verständnisse greifen oft auf inkorporierte und implizite Fähigkeiten zurück. Nicht bei jeder Performanz müssen von den Ausführenden alle drei Dimensionen des praktischen Verständnisses eingeschlossen sein (vgl. Cress, 2019, S. 35).

Die *Regeln* einer Praktik versteht Schatzki als explizite Anweisungen, die an eine Aktivität gebunden sind und die diese Handlung anleiten. Regeln sind für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an einer Praktik offenkundig. Schatzki hat zwar auch im Blick, dass es implizite, unausgesprochene Regeln im Rahmen einer Praktik gibt, diese verortet er aber im Bereich der teleo-affektiven Struktur. Eine explizite Regel des Tischgebets könnte z. B. die Rollenverteilung beim Aufsagen des Gebetes sein oder dass zum Schluss ein einstimmiges ‚Amen‘ erklingt. Da die Praktiken-als-Performanzen nicht deckungsgleich mit den Praktiken-als-Entitäten sind, ist es im Rahmen der Theorie unproblematisch, wenn einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich den Regeln widersetzen. Die Beziehung zwischen beiden ist dynamisch und nicht starr. Dennoch kann man im Normalfall annehmen, dass die Aktivität regelgeleitet verläuft (vgl. Cress, 2019, S. 36). Andernfalls würde man die dargebotene Performanz – bei zu großer Abweichung vom Regelkanon – nicht länger zur Praktik hinzuzählen.

Die oben bereits erwähnte *teleo-affektive Struktur* gibt eine Ordnung innerhalb der Praktik vor, auf die hin sich die körperlichen Aktivitäten und Sprechakte der Menschen ausrichten. Sie entspricht daher erstens einer normativen Ordnung, welche richtungsweisend für die Ausführung einer oder mehrerer Tätigkeiten ist und eine hierarchische Strukturierung bietet. Zweitens lässt sich mit der teleo-affektiven Struktur einer Praktik über die Akzeptabilität von Aktivitäten und Emotionen im Kontext der Praktik urteilen. Also bietet die teleo-affektive Struktur Orientierung und begrenzt die Möglichkeiten korrekten Verhaltens.

„Der teleologische Teil der Struktur eröffnet demnach ein Feld von Aufgaben, Projekten und Zielen (etwa eine Kirche aufsuchen, eine Münze einwerfen, eine Votivkerze anzünden und platzieren, eine Gebetshaltung einnehmen und schließlich eine Fürbitte sprechen), die durchzuführen bzw. zu erreichen als korrekt oder akzeptabel betrachtet wird (Schatzki, 2002: 80). Der affektive Teil hingegen definiert ein Spektrum von Empfindungen, Gefühlen, Stimmungen und Leidenschaften, die im Rahmen des Vollzugs dieser Handlungen zu haben als korrekt oder akzeptabel betrachtet wird (ein Gefühl des Schmerzes und des Verlustes bei Beerdigungen, ein Gefühl der Reue bei der Beichte, eine andächtige Haltung während einer Kerzenprozession). Die teleo-affektive Struktur spezifiziert also für die Teilnehmer einer Praktik einerseits, was zu welchem Ziel

getan werden kann oder soll und was andererseits dabei gefühlt und empfunden werden kann oder soll (ebd.)“ (Cress, 2019, S. 36f.).

Insgesamt misst Schatzki den Teleologien von Praktiken einen größeren Stellenwert zu als der Affektivität – wobei das Verhältnis der beiden abhängig von den jeweiligen Praktiken zu bestimmen ist. Zudem unterscheiden sich Praktiken deutlich hinsichtlich der „Komplexität ihrer teleologischen Struktur und d[er] Tiefe ihrer affektiven Ordnung“ (Cress, 2019, S. 37). Zähneputzen ist sicherlich eine Praktik mit geringer teleologischer Komplexität und vergleichsweise eine mechanische, monotone und gefühllose Tätigkeit. Demgegenüber sind religiöse Praktiken durch ihre Adressierung an eine Transzendenz deutlich komplexer und stimmungsgeladener. Aber auch in diesem Feld existiert eine Spannweite unterschiedlicher Praktiken, in denen die teleologischen und affektiven Strukturen stark voneinander abweichen können.

Abschließend beschreibt Schatzki die Komponente des *allgemeinen Verständnisses* von Praktiken. Dabei geht es nicht um ein konkretes Know-how – wie beim praktischen Verständnis –, sondern um eine globale Einsicht in Zusammenhänge unterschiedlicher Praktiken, die das Gesamtgewebe des menschlichen Zusammenlebens durchziehen.

„Solche generellen Verständnisse sind nicht für einzelne Praktiken spezifisch, organisieren sie aber mit und drücken sich in ihrer Durchführung aus. Beispiele sind etwa ein Sinn dafür, dass es gut ist anderen zu helfen, dass man Teil einer Gemeinschaft ist oder dass man verantwortungsvoll agieren soll“ (Cress, 2019, S. 37).

Durch die vier beschriebenen Komponenten lassen sich einzelne Entitäten einer Praktik bestimmen, und zugleich bieten die Komponenten ein Analyseinstrument zur Beobachtung von Performanzen einer Praktik. Der Umfang der Tätigkeiten, die analytisch in den Blick genommen werden, kann variieren und mag je nach Forschungsinteresse andere Schwerpunkte setzen. Für die Rahmung dieser Schwerpunkte ist bei Schatzki die Klassifizierung von *verstreuten Praktiken* und *integrativen Praktiken* neben den Komponenten ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal. Verstreute Praktiken kommen in vielen Bereichen des Lebens vor und können in integrative Praktiken eingebunden

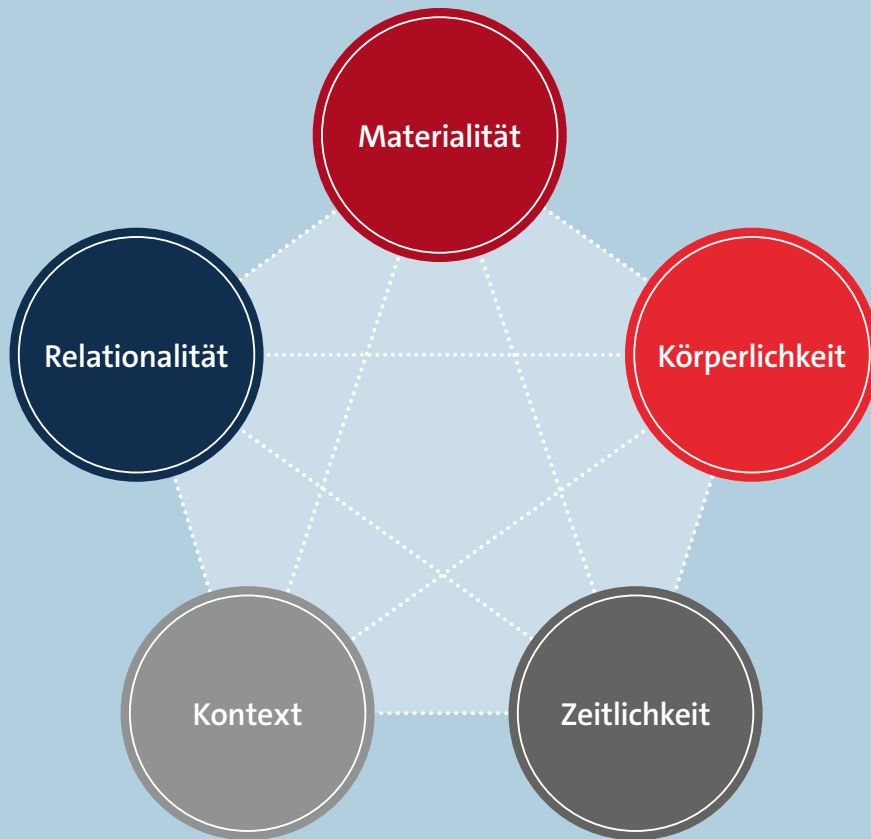


Abb. 2.11.3/2 Grunddimensionen von Praktik

sein. Lesen ist eine verstreute Praktik, die in mannigfaltigen Praktiken ausgeführt wird – neben Praktiken, in denen das Lesen als Aktivität im Vordergrund steht (Lesen von Zeitungen, Briefen, Mitteilungen im Messenger etc.), gibt es zahlreiche Lebensbereiche, in denen das Lesen in andere Praktiken integriert ist: beim Kochen, wenn man das Rezept liest; im Straßenverkehr, wenn man Tempolimits identifizieren möchte; selbst bei der Medikamenteneinnahme, wenn man den Beipackzettel überfliegt. Andere verstreute Praktiken sind z. B. fragen, suchen oder zählen. Diese Praktiken werden abhängig von den Lebensbereichen, in denen sie auftauchen, eine andere Gestalt annehmen. So unterscheidet sich die polizeiliche Suche nach einem Vermissten eindeutig vom Ostereier suchen. Integrative Praktiken sind komplexer und weniger variabel. Sie lassen sich auf die oben beschriebenen vier Komponenten hin (praktische Verständnisse, Regeln, teleo-affektive Strukturen, allgemeine Verständnisse) befragen und werden durch diese in den körperlichen Bewegungen und Sprechakten geformt (vgl. Schatzki, 2002, S. 77).

Die Praktiken-als-Entitäten und Praktiken-als-Performanzen sowie die vier Komponenten und die Unterscheidung von verstreuten und integrativen Praktiken finden sich in Schatzkis praxistheoretischem Vokabular und bieten Kriterien, nach denen Praktiken beschrieben und klassifiziert werden können. Ein anderes Kategoriensystem zeigt Schäfer auf, der von fünf Dimensionen von Praxis spricht und, ausgehend von den Dimensionen, gezielte Perspektivierungen einer Praxis vornimmt. Hierzu zählt er Kontextualität, Relationalität, Zeitlichkeit, Körperlichkeit und Materialität.

Schäfer argumentiert, ausgehend von dem oben bereits erläuterten Aufeinander-bezogen-Sein von Sozialität, Individualität und Praxis, dass Praxis immer auch auf die Verschiebungen der anderen reagiert, und daher kennzeichnet er die *Relationalität* als eine Dimension von Praxis. Zugleich sind Individualität, Sozialität und Praxis wandelbare Elemente, sodass zweitens auch der jeweilige *Kontext*, in den die Elemente gesetzt sind, bedeutsam wird. „Sinn‘ ergibt eine Praxis für uns wie für andere Teilnehmer*innen unserer Kultur nur, weil ein Verhältnis besteht zwischen dem Aspekt ihres Vorkommens, ihrer Verteilung, ihrer Erfahrbarkeit und dem Aspekt ihrer Aneignung, Ausführung und Erfahrung“ (Schäfer, 2016, S. 13). Drittens spielt für ihn der Faktor *Zeitlichkeit* eine zentrale Rolle, da Praktiken in einen Prozess eingebunden sind und

dementsprechend auch die Hervorbringung sozialer Ordnung in ihrem Verlauf analysiert werden muss (vgl. Schäfer, 2016, S. 13). In einer vierten Dimension wird die *Körperlichkeit* als wesentliches Charakteristikum beschrieben. Damit sind bei Schäfer nicht unbedingt konkrete körperliche Handlungsvollzüge in den Praktiken gemeint, sondern es geht allgemein um den Gegensatz von Körper und Geist, da das „präreflexive Verstehen einer Praxis oder einer sozialen Situation sowie die kompetente Ausführung situativ angemessener Praktiken in praxeologischen Ansätzen auf ein inkorporiertes ‚implizites Wissen‘ bzw. *tacit knowledge* [Herv. i. O.]“ (Schäfer, 2016, S. 13) zurückgeführt werden müssen. Hieran zeigt sich, dass die Praxistheorie Intentionalität als Kriterium von Handlungsvollzügen weitestgehend ausklammert. Indem die Körperlichkeit betont wird, verschiebt sich die Blickrichtung vom Handlungsimpuls als einem kognitiven Entschluss zur Handlung hin zum konkreten Handlungsvollzug. Ob die Handlung willentlich oder bewusst ausgeführt wurde, ist dabei unerheblich. Fünftens wird im Rahmen der Praxistheorie der *Materialität* besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Statt lediglich die Sprache als diskursive Praxis zu berücksichtigen, widmen sich praxistheoretische Forschungen verstärkt der materiellen Dimension des Sozialen, indem nach der Bedeutung und dem Umgang mit Dingen, Räumen, Medien, Techniken etc. gefragt wird. Diese fünfte Dimension, die Schäfer beschreibt, steht in engem Zusammenhang mit den „Cultural Studies, Science and Technology Studies sowie insbesondere der Akteur-Netzwerk-Theorie“ (Schäfer, 2016, S. 14). Der letztgenannte Ansatz wird im ↗ Kapitel 2.1.4 näher beschrieben und mit den religiösen Artefakten in Verbindung gebracht.

2.1.2 Die Materialität von Praktiken

Ausgehend von unserer Forschungsfrage, die darum kreist, wie die religiösen Artefakte der Katholischen Schulen in Praktiken involviert sind, nehmen wir gezielt Schäfers fünfte Dimension, also die Materialität von Praktiken, in den Blick. Oben wurde bereits erläutert, dass ein Resultat des interdisziplinären und offenen Umgangs mit Praxistheorien ist, dass es eine Bandbreite an Praxistheorien gibt, die im Kontext sozialer Praktiken zum Teil sehr unterschiedliche Perspektivierungen vornehmen. Auch in dem Materialität-Strang lassen sich vielfältige Strömungen und heterogene Ansätze zur Bedeutung von Räumlichkeiten und Artefakten unterscheiden, die inzwischen allesamt unter dem Oberbegriff ‚Material Turn‘ zusammengefasst sind (vgl. Karstein und Schmidt-Lux, 2017, S. 3).

„Ungeachtet von Differenzen eint die [...] Vertreterinnen und Vertreter das Interesse für Orte, Stoffe und Dinge, um ‚dem Sozialen‘ auf die Spur zu kommen. Die Grundthese ist dabei, dass Soziales nicht nur in Form immaterieller Zeichen, Normen, Symbole und Repräsentationen existiert, sondern immer auch in materialer Form, das heißt in Artefakten, Architekturen und Körpern“ (Karstein und Schmidt-Lux, 2017, S. 3).

Grundsätzlich gehen wir hier davon aus, dass Sozialität und Materialität miteinander verwoben sind, Anteil aneinander haben oder sich sogar gegenseitig bedingen. In diesem Sinne kann Materialität sowohl ein Ausdruck des Sozialen sein als auch selbst an der Konstruktion des Sozialen beteiligt sein – nämlich dann, wenn das Soziale an und mit den Dingen und Räumen entsteht. Das heißt, die „räumliche Strukturierung des Sozialen [...] setzt sich aus der Situierung von Körpern und Artefakten zusammen, die somit im Verhältnis zueinander einen Raum arrangieren, der *gleichzeitig* [Herv. i. O.] auf eine bestimmte Art und Weise von Teilnehmern oder Beobachtern interpretiert wird“ (Reckwitz, 2016, S. 165). Materialität hat hier nicht den Status eines passiven Objektes, sondern ist aktiv in Praktiken involviert und dem weitesten Verständnis nach selbst handelnd, weil das materielle Objekt „als Träger von Erinnerungskulturen, als Sozialisationsagent, Mittel der In- und Exklusion, Medium von Repräsentation – kurz: als Bedingung, Beschränkung und Instrument sozialer Praxis“ (Karstein und Schmidt-Lux, 2017, S. 3f.) aufgefasst wird. Die praxistheoretische Beschäftigung mit Materialität unternimmt also eine

*„konzeptionelle Öffnung [und] operiert mit einer graduierenden Perspektive, die auf eine empirische Erforschung des Verhältnisses von Handeln **mit** Objekten und Handeln **durch** Objekte abzielt. Auf diese Weise sucht sie nach einer empirisch fundierten und konzeptionell gehaltvollen Synthese theoretischer Gegensätze, die entweder das situierte und Sinn konstituierende Handeln mit Objekten betonen, oder aber die wirkmächtige Rahmung sozialen Handelns durch Objekte in den Vordergrund und die Handelnden in den Hintergrund rücken [Herv. i. O.]“ (Kalthoff et al., 2016, S. 12).*

Die beiden Pole, zwischen denen hier vermittelt wird, sind der Sozialdeterminismus und der Technikdeterminismus. Wenn der Mensch als intentional gedachtes Wesen in den Mittelpunkt des Handelns gestellt und das Materielle rein als Werkzeug des menschlichen Handelns betrachtet wird, dann handelt

es sich um eine sozialdeterministische Theorie. In dem Fall wird Materialität völlig von menschlichen Zielen und Zwecken determiniert. Technikdeterministische Theorien setzen hingegen Werkstoffe, Erfindungen, Technologien etc. ins Zentrum, denen sich der Mensch in seinem Handeln unterordnet, und so passt er sein soziales und kulturelles Leben den Bedingungen des Materialen an (vgl. Belliger und Krieger, 2006, S. 20f.). Der praxistheoretische Umgang mit Materialität changiert zwischen diesen Polen und bezieht weder für rein funktional-technische Wirkungszusammenhänge noch für das gänzlich intentional gesteuerte Handeln menschlicher Subjekte Position, sondern

„[geht] von einem offenen Kontinuum aus: Dieses reicht von Artefakten und anderen Entitäten, die als ein wirkendes Gegenüber auftreten, über Formen der Hybridisierung und des leiblichen Verschmelzens in der subjektiven Erfahrung bis hin zu einer das Materielle transzendierenden Praxis. Dies impliziert, die physische Dimension von Materialität ebenso in den Blick zu nehmen wie ihre symbolische und perzeptive Dimension“ (Kalthoff et al., 2016, S. 12).

Auf diese Weise lässt sich die methodische Offenheit wahren, mit der man den je unterschiedlichen Settings von Elementen gerecht werden will. So mag in einem Fall das materielle Objekt enorme Handlungsmacht ausstrahlen bzw. zum Handeln auffordern, wohingegen in einem anderen Fall das Material nahezu gänzlich den Interessen des menschlichen Subjekts untergeordnet wird. Zwischen beiden Tendenzen ist Raum für weitere Abstufungen.

Die gegenseitige Verschränkung und Bezugnahme von Sozialität und Individualität in den Praktiken wird hier nun auf das Verhältnis zwischen Sozialem und Materielem übertragen. In jeder Praxis ereignet sich ein neues Beziehungsgeschehen, werden das Soziale und das Materiale anders miteinander verknüpft bzw. verbinden sich gegenseitig. In diesem Sinne können beide nicht als voneinander getrennt betrachtet werden, da sie grundsätzlich miteinander verwoben sind (vgl. Kalthoff et al., 2016, S. 12). Mit dieser Brille ist Materialität ein Indikator von Sozialität und sozialer Praxis, weil die materiellen Objekte selbst Teil dessen sind, und zugleich konstituieren sie sich durch den und in dem sozialen und kulturellen Raum, in dem sie sich befinden. Die jeweiligen Spielarten und Verbindungen offen zu analysieren, ist ein Anliegen einer materialitätsorientierten Praxistheorie (vgl. Kalthoff et al., 2016, S. 31).

Zu den Praxistheoretikerinnen und -theoretikern, die sich auf diesem Gebiet hervorgetan haben, zählt Theodore Schatzki. Er beschreibt eine Sozialontologie, die sich aus Praktiken und materiellen Arrangements zusammensetzt. Das heißt, dass Materialität hier wesentlich an der Konstitution des Sozialen beteiligt ist. Sozialontologien wollen erklären, woraus das soziale Leben letztlich besteht. Sie wollen die Art und Weise menschlichen Zusammenlebens ergründen und beschreiben ihre Vorstellungen davon, welche Komponenten und Seinsweisen darin eingeschlossen sind und wie sie das Wesen des Sozialen ausprägen. Nach Schatzki besteht das soziale Leben aus Verflechtungen von Praktiken und materiellen Arrangements (vgl. Schatzki, 2016, S. 69). Demzufolge gibt es in seiner Theorie keinen Bereich der Gesellschaft, der nicht über die in ihm stattfindenden Praktiken und die damit verwickelten materiellen Arrangements beschrieben werden könnte. Dabei stehen Praktiken auf der einen Seite der Medaille, die unser menschliches Zusammenleben abbildet. Auf der anderen Seite, und eng an die Praktiken angelehnt, stehen materielle Arrangements. Die soziale Ordnung, die Schatzki beschreibt, besteht also aus einem Bündel von Praktiken und materiellen Arrangements, die auf vielfältige Weise miteinander verknüpft sind. Wie bei den Praktiken ordnet er auch die materiellen Arrangements, weist ihnen Kategorisierungen zu und kennzeichnet die Bedingungen, die sie prägen. So unterteilt er die materiellen Arrangements in vier Typen: Menschen, Artefakte, Organismen und natürliche Dinge (vgl. Schatzki, 2016, S. 69). Dabei kann eine Praktik mit unterschiedlichen Typen materieller Arrangements verknüpft sein. Für unseren Forschungsgegenstand werden wir aus dieser Typologie nur die Artefakte herausgreifen.

Ungeachtet der Eigenarten der einzelnen Typen, sieht Schatzki die Gesamtheit der Praktiken mitsamt den materiellen Arrangements, in denen die Praktiken vollzogen werden, als das Soziale an. Es gibt dabei auch keine Beschränkungen hinsichtlich der Arten von Praktiken. Praktiken des Blumengießens, des Heiratens, des Morgenimpulses, des Autofahrens oder des Saunierens sind allesamt Bestandteile des Sozialen. Sie sind es nicht allein, da die Praktiken nicht in einem Vakuum vollzogen werden, sondern in einem Arrangement mit materiellen Komponenten. So setzt z. B. das Blumengießen voraus, dass es Pflanzen gibt, die bewässert werden wollen. Es setzt voraus, dass man Wasser abzapfen oder schöpfen kann und ein Gefäß oder einen Schlauch hat, mit dem man die Blumen tränken kann. Es setzt voraus, dass die Wasserleitung intakt ist und dass Wasser aus dem Hahn rinnt, wenn man ihn öffnet.

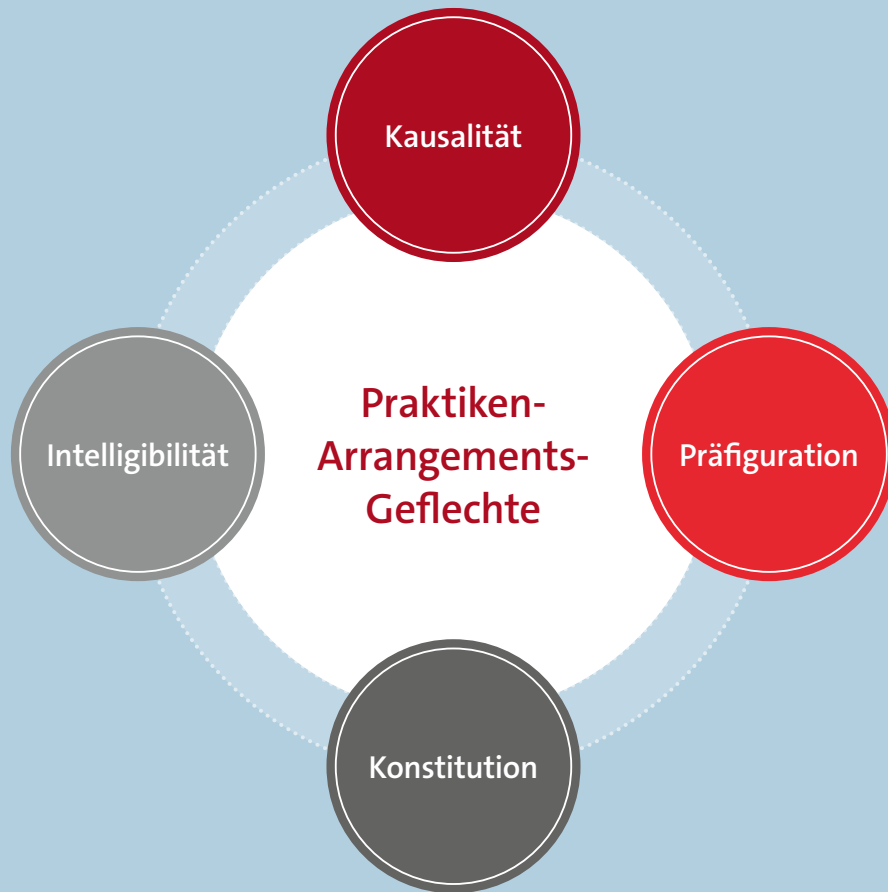


Abb. 2.1.2./1 Praktiken-Arrangements-Geflechte

Es setzt ferner voraus, dass ein Wasseranschluss in der Nähe ist und es ein Wasserwerk gibt, in dem das Wasser aufbereitet wird, dass die Filteranlagen funktionieren und es Menschen gibt, die sie konstruieren/bauen/bedienen/reparieren/... können. Auf diese oder ähnliche Weise ließe sich die Aufzählung materieller Arrangements, die mit einer Praktik verknüpft sind, weit fortsetzen. Das Beispiel veranschaulicht erstens, dass auch bei *einer* Praktik gleich *mehrere* Typen materieller Arrangements involviert sein können. Zweitens zeigt es, dass Verbindungen zwischen Praktiken und materiellen Entitäten auf unterschiedliche Weise eingegangen werden können. Bei Schatzki lassen sich „mindestens vier Formen der Beziehungen zwischen Praktiken und Arrangements [...] ausmachen: Kausalität, Präfiguration, Konstitution und Intelligibilität“ (Schatzki, 2016, S. 79).

Kausale Beziehungen werden dann eingegangen, wenn Entitäten auf materielle Eigenschaften oder mit ihnen verbundene Ereignisse reagieren. Diese Reaktionen evozieren Aktivitäten, in denen die materiellen Entitäten (Schatzki zählt hierzu auch die Menschen) sich verbinden. Diese Handlungen sind dann Praktiken, die in einem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang mit materiellen Arrangements verbunden sind (vgl. Schatzki, 2016, S. 79).

„Dabei ist diese Form der Kausalität nicht als ein Verhältnis der Determination zu verstehen, vielmehr wird hier eine gewisse Vielfalt hervorgebracht: Die Eigenschaften der materiellen Entitäten und die ihnen widerfahrenden Ereignisse bringen Menschen dazu, Handlungen auszuüben und führen dazu, dass Praktiken einen bestimmten Verlauf nehmen“ (Schatzki, 2016, S. 79).

Eine weitere Form, durch die sich die Beziehung von Praktiken-Arrangements-Geflechten beschreiben lässt, ist die *Präfiguration*. Damit ist ein prägender Einfluss der sozialen Gegenwart auf die soziale Zukunft gemeint. Auch hier liegt ein Verständnis als Determination fern. Es geht eher darum, mithilfe von Präfigurationen „Möglichkeitsfeld[er]“ zu visualisieren (vgl. Schatzki, 2016, S. 79f.). Die Verknüpfung von Praktiken und materiellen Arrangements und ihre Bündelung, die Schatzkis Sozialontologie ausmacht, können Optionen für die Zukunft beinhalten – müssen es aber nicht. Dass in der Vergangenheit eingegangene Beziehungen von Praktiken und materiellen Arrangements,

Implikationen für unser derzeitiges Zusammenleben auslösen können, wird mit Blick auf digitale Vernetzungen schnell einsichtig (vgl. Schatzki, 2002, S. 44–47).

Die dritte Beziehungsform ist die *Konstitution*. Einerseits gibt es Praktiken, bei deren Ausführung bestimmte materielle Arrangements absolut notwendig sind. Zum Blumengießen benötige ich Wasser, weil das Gießen impliziert, dass eine Flüssigkeit ausgeschüttet wird. Katholische Schulen sind ohne Schülerinnen und Schüler unvorstellbar, dann sind Unterrichtspraktiken obsolet. Das Beispiel des Unterrichtens zeigt andererseits aber auch, dass die Praktik das materielle Arrangement formt. Wenn es keinen Unterricht gäbe, dann gäbe es auch keine Schülerinnen und Schüler, sondern nur Kinder und Jugendliche ohne die Spezifikation, dass sie als Lernende angesehen werden. Im Fall der Konstitution können sich also Praktiken und Arrangements wechselseitig bedingen, sie sind dann „ko-konstitutiv“ (Schatzki, 2016, S. 80).

Als letzte Form der Beziehung zwischen Praktiken und Arrangements nennt Schatzki die *Intelligibilität*. Das bedeutet, dass die Zusammensetzung der materiellen Entitäten zu Arrangements verständlich ist für diejenigen Menschen, die die Praktik ausführen. Darüber hinaus vertritt er die These, dass „die Art und Weise, wie materielle Entitäten von Menschen verstanden werden, von den jeweiligen Praktiken abhängt, die diese ausführen“ (Schatzki, 2016, S. 81). Im Grundsatz geht es also darum, dass das materielle Arrangement im Kontext der Praktiken für die Beteiligten Sinn ergibt. Dieser Sinn bzw. die Intelligibilität des Arrangements findet einen Ausdruck im Vollzug der Praktik.

Alle vier Formen der Beziehung zwischen Praktiken und Arrangements lassen sich gewinnbringend für unser Forschungsanliegen einbringen, weil die Formen einen Theorierahmen bilden, in dem die Tätigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer mit den religiösen Artefakten klassifiziert werden können.

Löst man sich nun von Schatzkis Geflecht der Praktiken und materiellen Arrangements und den Typen, die sich aus dieser Verbindung hervortun, und nimmt nur die materiellen Objekte ins Visier, dann lassen sich auch allein aufseiten der Materialität Unterscheidungen vornehmen, die über die Typologie hinaus die Entitäten kennzeichnen. Kalthoff et al. bieten hierzu ihre vier Formen der Rahmungen an, durch die materielle Objekte gekennzeichnet werden können.

Vorab sei darauf hingewiesen, dass sich die Rahmungen nicht auf alle Typen aus Schatzkis Typologie (Menschen, Artefakte, Organismen und natürliche Dinge) anwenden lassen. Vor allem für die Artefakte kann die Beschreibung ihrer Rahmungen aber gewinnbringend sein und Tiefenbohrungen ermöglichen.

Kalthoff et al. begegnen also der Ambiguität materieller Objekte, indem sie mit den vier Formen der Rahmungen Kategorien anbieten, die Abgrenzungen bzw. Unterscheidungen materieller Objekte intendieren. Sie charakterisieren Materialität anhand von „*Praktiken*, in welche die Objekte involviert sind; die *physische Umwelt*, in die sie eingebettet sind; die *physischen Eigenschaften und Qualitäten*, die sie besitzen; und die *institutionalisierten Erwartungen und Konventionen*, die an sie gebunden sind [Herv. l. H.]“ (Kalthoff et al., 2016, S. 13). Das heißt, dass anders als bei Schatzki die Autoren Praktiken und materielle Arrangements nicht auf eine Ebene setzen und aus einer Makroperspektive betrachten, sondern den Fokus auf die Materialität legen. Durch diese Perspektivierung sind die beiden Theorien in ihren Prämissen verschieden, was daran deutlich wird, dass die Praktiken bei Kalthoff et al. nur eine Form der Rahmung der materiellen Objekte darstellen. Die Theorien ergänzen sich allerdings, wenn wir die Beschreibung der Rahmungen der religiösen Artefakte in einem Abstraktionsschritt in der sozialontologischen Praxistheorie wieder aufgreifen und über die Rahmungen ein konkreteres Bild von dem materiellen Arrangement zeichnen können.

Die Präzisierungen, die über die Beschreibung der vier Formen der Rahmungen möglich sind, lassen sich in einem Beispiel aus der religionssoziologischen Praxistheorie deutlich machen, das von einer theologischen Warte schnell einleuchtet:

„Mit Praktiken sind Formen des sozialen Gebrauchs oder Umgang bezeichnet. Sie stellen Objekte in einen Handlungszusammenhang und weisen ihnen situativ Sinn zu. So wird etwa in der katholischen Liturgie über den ostentativ würdevollen Umgang mit der Hostie angezeigt, dass man es mit einem (potentiell oder aktuell) heiligen Objekt zu tun hat. Gleichzeitig wird die Hostie durch ihre physische Umwelt, das heißt durch die anderen Objekte, die sich in der Kirche beziehungsweise im Altarraum befinden, kontextiert und als solche kenntlich gemacht: Das bedeutet auch, dass die Hostie in der Schale auf dem Altar eine andere

ist, als die Hostie in der Tüte in der Sakristei. Weiter erlaubt es die physische Beschaffenheit der Hostie, sie zu zerbrechen, zu verteilen und zu konsumieren, während sie zugleich aufgrund ihrer Zerbrechlichkeit einen sorgsamsten Umgang mit ihr nahelegt. Objekte selbst weisen also in ihrer Beschaffenheit auf ihre Funktionalität und Nützlichkeit hin und zeigen damit ihren möglichen Gebrauch an. Schließlich werden die konkreten Verwendungs- und Rezeptionsweisen der Hostie durch institutionelle Vorgaben, Erwartungen und Konventionen geregelt [...]. Das heißt, auch wenn die Objekte in ihren physischen Erscheinungsformen Spielräume zulassen, werden diese oft durch soziale Konventionen etc. eingeschränkt“ (Kalthoff et al., 2016, S. 13f).

Bei Kalthoff et al. werden diese Rahmungen als Kriterien verstanden, die aus Artefakten und anderen Dingen Objekte machen. Das heißt, sie werden zunächst als unbestimmte Größen angesehen, die sich von den rahmenden Faktoren, die gemeinsam auf das Artefakt (ein)wirken, prägen und hierdurch dem Artefakt Handlungs- bzw. Wirkmächtigkeit verleihen (vgl. Kalthoff et al., 2016, S. 14f).

Die Aufgabe, die sich hieraus für unsere Forschungsanliegen ergibt, ist, zu ergründen, was die religiösen Artefakte an den Katholischen Schulen zu leisten imstande sind und inwiefern die Rahmungen dafür verantwortlich sind. Über die materialitätsorientierte Praxistheorie Kalthoffs et al. nähern wir uns diesen Aufgaben, weil wir durch die Beschreibung der vier Formen der Rahmung drei Fragestellungen bearbeiten, die das Verhältnis von Praktiken und materiellen Arrangements konkretisieren.

„Erstens ist das Materielle in seiner konkreten, physischen Beschaffenheit mit seiner je spezifischen Oberfläche, seiner Zusammensetzung, seiner Leichtigkeit/Schwere, seiner Mobilität/Immobilität und Konsistenz sowie seiner phänomenologischen Bezogenheit auf den menschlichen Körper zu untersuchen; zugleich ist es aber auch in seiner Zeichen- und Sinnhaftigkeit und als Träger abstrakter symbolischer Bedeutung zu analysieren. Aus solch einer Sicht lässt sich dann nach dem jeweiligen Zusammenspiel der materiellen und symbolischen Dimensionen in spezifischen Kontexten, Umgangsweisen und materiellen Arrangements fragen“ (Kalthoff et al., 2016, S. 26).

Neben ihren materiellen Beschaffenheiten werden die Artefakte also auch mit ihren symbolischen Deutungen präsent, die teilweise mit den physischen Gegebenheiten verknüpft sind, aber auch von außen an die Artefakte herangetragen werden und ihren Objektcharakter formen. Beschreibende Annäherungen an den Symbolcharakter von Objekten sind durch die Auseinandersetzung mit der vierten Rahmungskomponente (institutionalisierte Erwartungen und Konventionen) möglich. Im Fall religiöser Artefakte gibt es in den meisten Fällen symbolhafte Deutungen, die sich im Rückblick auf die religiöse Tradition klären lassen. Zugleich muss für die symbolische Dimension festgehalten werden, dass die Deutungen individuell dennoch sehr unterschiedlich ausfallen können, und zudem kann ein symbolischer Sinn in das Objekt eingeschrieben sein, der von der einzelnen Beobachterin, dem einzelnen Beobachter nicht erkannt wird. Dennoch ist klar, dass Materialität nicht ohne Sozialität gedacht werden kann, denn der Gebrauch als Symbol setzt voraus, dass die Zeichenhaftigkeit des Materialträgers auch als solche identifiziert wird. Gleiches gilt, wenn ein materielles Objekt in seiner Medialität erfasst werden soll, wenn also das Artefakt „sinnlich-materielle Eigenschaften [besitzt], die nicht in der Materialität des darstellenden Objekts aufgehen“ (Kalthoff et al., 2016, S. 27), sondern über es hinausweisen. Dies betrifft auch die religiösen Artefakte, wie das Kreuz und die Heiligenfigur, die nicht allein über physische Eigenschaften ihren Objektstatus einnehmen, sondern an denen vielfältige Deutungs- und Verweisanliegen hängen. An der Medialität von Objekten kann abgelesen werden, dass Materialität und Sozialität voneinander abhängig sind und dass die mediale Eigenschaft eines Objektes nicht von der Sozialität getrennt werden kann, weil das Soziale durch seine äußere Rahmung das Objekt ‚mitbestimmt‘. Gleichzeitig wirkt auch das materielle Objekt auf das Soziale ein und formt dies. Durch die wechselseitigen Verflechtungen ist klar, dass Materialität keine ‚tote‘ Entität darstellt, sondern sie durch die Rahmungen als „Sozio-Materialität“ (Kalthoff et al., 2016, S. 29) angesehen werden muss. Die Gesamtheit der materiellen und immateriellen Faktoren schafft die Voraussetzungen dazu. So ist

„das Materielle stets in Beziehung zu anderen Elementen und zu seiner sozialen Bedeutung gefasst und erhält dort seinen jeweiligen Status als eine bestimmte Entität: als Teil von heterogenen Arrangements und Konstellationen aus materiellen und anderen Objekten [...]; als Teil

von Gebrauchsweisen, die den jeweiligen Entitäten erst ihre praktische Bedeutung zuweisen – und umgekehrt verweisen die jeweiligen materiellen Entitäten auf diese Einbindungen“ (Kalthoff et al., 2016, S. 30).

Der Einfluss der materiellen Objekte als Sozio-Materialität auf die sie umgebende Wirklichkeit (vgl. Kalthoff et al., 2016, S. 26f.) soll auch in der vorliegenden Studie thematisiert werden und lässt sich mit der Hybridität von Praktiken in Verbindung setzen.

An diesem Punkt können wir wieder an Schatzkis Theorie anknüpfen, da die Sozio-Materialität und der Hinweis auf die Hybridität von Praktiken sich in Schatzkis Sozialontologie einbinden lassen. Auch die Transformationsvorgänge, die Schatzki über das wechselseitige Bedingungsverhältnis von Praktiken-als-Entitäten und Praktiken-als-Performanzen skizziert, lassen Parallelen zu Kalthoff et al. zu, weil die Transformationen und Veränderungen nicht nur für die Praktiken, sondern ebenso für die materiellen Arrangements gelten.

Bereits durch die Involviertheit der materiellen Objekte in Praktiken unterliegen sie stetigen Umformungen. Materielle Objekte, wie Artefakte, Stoffe, Landschaften und Räume, besitzen also keine stabile Entität, sondern sind wandelbar. Indem sich Objekte verändern (lassen), nehmen sie Einfluss auf die Qualität der Verbindung von Sozialem und Materielem. Dies ist z. B. immer dann der Fall, wenn die Dinge „von Produktions- in Gebrauchskontexte (oder umgekehrt) wechseln“ (Kalthoff et al., 2016, S. 13). So steht ein Gemälde, das von der Hand einer Künstlerin angefertigt wird, in seinem Entstehungsprozess in einer anderen Beziehung zu seiner Schöpferin als in dem Moment, in dem die Arbeit mit bzw. an ihm abgeschlossen ist. Denn wenn man die unterschiedlichen Rahmungen beachtet, können das Kunstwerk in der Werkstatt und jenes in einem Ausstellungsraum nicht identisch sein. Dadurch dass sich der Status oder die räumliche Verortung des Bildes verändert, verschiebt sich auch das Sozialgefüge. Schon das Verhältnis zwischen dem Kunstwerk und der Künstlerin formt sich nachhaltig um. Dies liegt nicht allein an der Qualität des Gemäldes, sondern gleichermaßen an seiner räumlichen Verortung oder an anderen hier nicht näher erfassten Faktoren.

In derartigen Transformationsprozessen lässt sich erahnen, dass materielle Objekte sich nicht determinativ in ihrem Charakter bestimmen lassen. Status-

oder Raumwechsel sind nicht die einzigen Ursachen, die dazu beitragen, dass sich die Objekte präzisen Zuschreibungen entziehen. Darüber hinaus können Artefakte oder Architekturen Seinsweisen in sich tragen, die einen klaren Zugriff abwehren. Kalthoff et al. sprechen daher von ‚optionaler Mehrdeutigkeit‘ und dem ‚Sinnüberschuss‘ einzelner materieller Objekte (vgl. Kalthoff et al., 2016, S. 13). Zwar sind bei Gebrauchsgegenständen (Stuhl, Gebetbuch, Mikrofon etc.) die Verwendungskontexte meist sehr eindeutig definiert, andere Objekte hingegen erscheinen ambivalent oder verweigern sich zu einem gewissen Grad sogar der Deutung (Kerzen, Musik, Bilder etc.). Gerade für religiöse Artefakte kann das Wissen um optionale Mehrdeutigkeiten bedeutsam sein. Die Beschreibung ihrer Rahmungen erlaubt jedoch eine Annäherung und eröffnet Zugänge, sie näher zu beschreiben. Letztlich geht es dabei nicht um die Artefakte an sich, sondern um hybride Zusammenhänge, um Sozio-Materialität und um das Verhältnis der Praktiken und materiellen Arrangements, die Ausblicke darauf geben können, was das Soziale an den Katholischen Schulen kennzeichnet.

2.1.3 Spezifika religiöser Praktiken

Religiöse Praktiken stellen für die oben dargelegte materialitätsorientierte Praxistheorie eine Herausforderung dar, weil in religiösen Praktiken auch auf eine transzendente Ebene hin agiert wird und die damit zusammenhängenden praktischen Vollzüge sich in großen Teilen der Beobachtung entziehen können. Will man beispielsweise die Praxis eines stillen Gebets beschreiben, dann lassen sich die äußerlich sichtbaren Handlungsvollzüge und auch die materiellen Objekte, die gegebenenfalls in die Ausübung der Praktik involviert sind, zwar darstellen: So kann beschrieben werden, ob die Beterin oder der Beter steht, sitzt oder kniet, ob sie oder er ein Kreuzzeichen macht, den Kopf hebt oder senkt. Auch der umgebende Raum und die Gegenstände, die mit der Praktik verknüpft sind, können beschrieben werden: Wird in einer Kirche gebetet, auf dem Friedhof oder im Auto, und spielen dabei (religiöse) Gegenstände eine Rolle, z. B. ein Kreuz, eine Kerze, ein Rosenkranz? Über die Beschreibung all dieser Aspekte können wir uns der religiösen Praktik nähern, wesentliche Zugänge bleiben aber versperrt – weil das, was innerlich beim Beten geschieht, schwer von außen erkennbar ist und in der hier dargelegten Praxistheorie auch nicht miteingeschlossen wird. Gerade die Praxis des Betens veranschaulicht aber, dass die inneren Vorgänge essenzielle Elemente religiöser Praktiken sind. Selbst wenn das Gebet nur selbstreferenziell ist und überhaupt nicht an eine Transzendenz adressiert ist, markieren die Gedanken der Beterin oder des Beters

innere Handlungsvollzüge, die wesentliche Komponenten der Praktik sind. Aus diesem Grund reicht es nicht, in der Darstellung religiöser Praktiken sich nur auf die sichtbaren Handlungsvollzüge und die materiellen Arrangements zu konzentrieren. Der oben dargelegte Theorierahmen muss unter der Berücksichtigung der Besonderheiten religiöser Praktiken erweitert werden. Ein Angebot dafür machen Schatzki und Cress. In einer religionssoziologischen Studie zu Sakrotopen greift Cress die Grundzüge der Praxistheorie von Schatzki auf und entwickelt sie weiter. Dazu geht er auf mentale Tätigkeiten, Lebenszustände und die Bedingungen der Teilnahme an religiösen Praktiken ein.

Im Zentrum steht bei Cress aber nicht der Begriff der religiösen Praktik – der grundsätzlich definiert werden müsste, um ihn von anderen Praktiken abgrenzen zu können. Cress agiert stattdessen mit dem Begriff des Sakrotops und schließt darin die als religiös gekennzeichneten Tätigkeiten ein. Er versteht unter Sakrotop „einen religiös konnotierten Kontext, der von bestimmten Aktivitäten getragen wird und durch eine bestimmte Stimmung gekennzeichnet ist, in den man ‚eintreten‘ kann, aber auch ‚hineinfinden‘ muss, und in dem Möglichkeiten zu bestimmten Erfahrungen angelegt sind“ (Cress, 2019, S. 10).

Cress betont also die Performanz, in der religiös konnotierte Kontexte hervorgebracht werden. Sakrotope und damit auch religiöse Praktiken werden als aktiv konstruiert angesehen. Aus theologischer Perspektive ist das interessant, weil in seiner Theorie der Vollzug einer Praktik allein vom Menschen aus gedacht wird. Für den Soziologen Cress ist diese Forschungsperspektive selbstverständlich: Religion wird als soziologisches und dadurch von Menschen hervorgebrachtes Phänomen untersucht. Innerhalb der Theologie werden in der Regel andere Prämissen gewählt. Die unterschiedlichen theologischen Beiträge zu den Katholischen Schulen zeigen beispielhaft, wie von einem transzendenten Gegenüber aus gedacht wird. Dann wird z. B. von einer geistlich durchwirkten Atmosphäre an den Schulen gesprochen, die für ein rücksichtsvolles Miteinander an den Schulen verantwortlich ist. Da das Transzendente aber nur mit Vorbehalten empirisch sichtbar gemacht werden kann, fällt es schwer, Bedingungen für das Wirken des Geistes zu benennen und somit einen empirischen Zugang zur Erforschung des besonderen Geistes an den Katholischen Schulen einnehmen zu können. Die Erprobung einer soziologischen Perspektive kann hier gedankliche Barrieren umgehen und bietet in jedem

Fall einen lohnenden Versuch, das Vertraute aus einer Fremdperspektive neu oder anders erfahren zu können.

Cress betont also, dass die Sakrotope von Menschen (und materiellen Entitäten) „gemacht“ [werden], sie entfalten sich mit der Durchführung spezifischer Handlungen und sind so das Ergebnis eines Vollzugsgeschehens“ (Cress, 2019, S. 10). Dabei hebt er hervor, dass materielle Entitäten an der Entstehung religiös konnotierter Kontexte beteiligt sind (Cress, 2019, S. 11). Insgesamt umfasst sein Begriff des Sakrotops also drei Aspekte:

- (a)** einen religiös konnotierten Kontext,
- (b)** der nicht von außen oder a priori gegeben ist, sondern von Menschen in spezifischen Handlungen gemacht werden muss, wobei
- (c)** materielle Entitäten an diesen Handlungen beteiligt und mitverantwortlich für den religiösen Handlungsvollzug – die religiösen Praktiken – sind.

Die hier beschriebenen Vorannahmen führen zu der zusammenfassenden Leitidee, dass Cress „Religion als *materiell konstituiertes Vollzugsgeschehen* [Herv. i. O.]“ (Cress, 2019, S. 11) versteht. Bezieht man diese Aussage nun auf Schatzkis Sozialontologie aus Praktiken und materiellen Arrangements, erkennt man, dass Cress die Grundannahmen von Schatzki aufgreift und auf die Religion als eine Ordnung des menschlichen Zusammenlebens überträgt.

Für diesen Bereich setzt er nun aus den grundlegenden Arbeiten von Schatzki eigene Schwerpunkte und erweitert ansatzweise den Theorierahmen seines Vordenkers. Wie bereits oben angedeutet, tut er dies entlang dreier Aspekte. Erstens wertet er mentale Aktivitäten auf und stellt sie auf eine Ebene mit körperlichen Aktivitäten. Zweitens berücksichtigt er den Einfluss von Lebenszuständen auf die Praktik – sowohl was die Organisation einer Praktik betrifft als auch die Performanz der religiösen Praktik. Drittens hebt er Teilnahmebedingungen und die Rolle der Ausführenden einer Praktik hervor. So widmet er sich der Frage, wie Praktiken lebendig bleiben und zur Partizipation auffordern.

Der erste Aspekt, die Gleichstellung von körperlichen und *mentalen Aktivitäten*, wird grundlegend bereits bei Schatzki durch seine Unterscheidung von

mentalen und körperlichen ‚doings‘ geklärt. Dabei wird anerkannt, dass die Aktivitäten, die eine Praktik prägen, nicht nur auf körperliche Performanzen gestützt sind, sondern ebenso auf ‚mental actions‘:

“the performance of an action consists not only in a bodily doing or saying (basic action), but also in sensations and images that accompany that behavior” (Schatzki, 1996, S. 39).

Darunter versteht Schatzki Aktivitäten der Imagination, Konzentration oder Kontemplation. Sich etwas vor das innere Auge zu führen, die eigenen Gedanken und Empfindungen zu beobachten oder die Kommunikation mit einer Transzendenz – mit Gott – sind diese mentalen ‚doings‘ und treten hier auf eine Stufe neben die körperlichen Aktivitäten (vgl. Cress, 2019, S. 21). Gerade für den Bereich des Religiösen ist es laut Cress unerlässlich, „auch mentalen Aktivitäten den Status von Handlungen zuzuerkennen und sie den körperlichen Handlungen gleichzustellen“ (Cress, 2019, S. 40). Indem Schatzki die Perspektive bereits explizit auf mentale Aktivitäten lenkt, weicht er vom Mainstream der Praxistheorien ab, die die mentale Seite dem Körper im Allgemeinen zuordnen. Die Subsumierung der mentalen Aktivitäten unter den allgemeinen körperlichen Tätigkeiten ist besonders bei religiösen Praktiken aber etwas nachlässig, da Differenzierungen schwerer fallen, wenn die Kategorien nicht klar markiert sind. In unserem Fall könnten die Beobachtungen ungenauer ausfallen und die religiösen Praktiken um bedeutsame Wesenszüge beschnitten werden, wenn die inneren Vorgänge nicht explizit mit herausgearbeitet werden. Das stille Gebet ist eine solche Praktik, deren allgemeine äußerliche Zeichen (z. B. Kniebeuge, Kreuzzeichen o. Ä.) nur sehr wenig über die Entität dieser Praktik vermitteln können. Grundsätzlich ist der Blick auf innere Vorgänge nicht nur für die religiösen Praktiken wichtig, sondern betrifft eine Vielzahl sozialer Praktiken, die unvollständig sind, wenn man in der Beschreibung nicht auch auf mentale Aktivitäten eingeht. Wenn man sich vergegenwärtigt, dass Zählen, Erinnern, Planen etc. ebenso stumme und bewegungsarme, d. h. mentale Tätigkeiten sind, wird schnell klar, dass diese Aktivitäten in unterschiedlichsten Lebensbereichen für die jeweiligen Praktiken unerlässlich sind. Mit Schatzki und Cress wird also betont, dass (religiöse) Praktiken auch auf innere Prozesse angewiesen sind. „Soziale Praktiken werden damit um eine zweite Art von

Aktivitäten erweitert: Sie erscheinen dann als Bündel nicht nur körperlicher, sondern auch mentaler Aktivitäten“ (Cress, 2019, S. 40f.).

Indem Schatzki die mentalen Vollzüge aufwertet, schafft er die Voraussetzung, um Emotionen, Einstellungen und sinnliche Erfahrungen der Menschen bei ihren diversen Tätigkeiten zu berücksichtigen und als Komponenten der Praktiken untersuchen zu können. *Lebenszustände*, der zweite Aspekt auf den Cress bei religiösen Praktiken hinweist, können dabei Ausprägungen von mentalen, aber auch von körperlichen Aktivitäten sein. Bei Schatzki stehen die Lebenszustände bzw. ‚conditions of life‘ in einem engen Zusammenhang mit seiner Konzeption des Mentalen (vgl. Schatzki, 1996, S. 33). Er differenziert dabei zwischen äußeren und inneren Phänomenen, denn Lebenszustände sind nicht in vollem Umfang external beobachtbar. Neben den äußeren Anzeichen eines Gefühls gibt es Bereiche des Erlebens und des daran gekoppelten Ausdrucksverhaltens, die vor allem innerlich stattfinden und im Individuum eingeschlossen sind. So lassen sich häufig zwar Erregungszustände anhand äußerlicher Merkmale erkennen (schwitzige Hände, gerötete Wangen, hohe Herzfrequenz etc.), in welchem Zusammenhang sie stehen, welche Bilder dabei im Kopf auftauchen und auf welche Weise Sinneserfahrungen und Gefühle mit den äußeren Phänomenen in Verbindung stehen, bleibt von außen verdeckt. Weil die Einsicht in das, was „before the mind“ (Schatzki, 1996, S. 28) passiert, unmöglich ist, nimmt Schatzki wiederum eine Trennung zwischen den inneren und äußeren Phänomenen des Mentalen vor (vgl. Schatzki, 1996, S. 28).

Trotz ihrer erschwerten Zugänglichkeit können die inneren Phänomene nicht grundsätzlich ausgeklammert werden. Gerade für die religiösen Praktiken gilt, dass Praktiken sich „in unterschiedlichem Maß auch ‚in den Köpfen‘ ihrer Teilnehmer abspielen, und dass sie bis zu einem gewissen Grade die Gefühle und Stimmungen ihrer Teilnehmer organisieren“ (Cress, 2019, S. 12). Auf welche Weise man sich im Rahmen praxistheoretischer Forschung den Lebenszuständen nähern kann, ist allerdings eine wichtige methodische Frage. Innerhalb des Kategoriensystems, das Schatzki für die Lebenszustände entwirft, können spezifische Bereiche bereits von außen beobachtet werden. So unterscheidet er vier Kategorien von Lebenszuständen, mit denen sich mentale und körper-

liche Aktivitäten von Menschen einordnen lassen: Bewusstseinszustände, Seelenzustände, kognitive oder intellektuelle Zustände, Handlungen:

1. Bewusstseinszustände, die einem Menschen ausdrücklich bekannt sind,
2. Seelenzustände, die Gefühlslagen betreffen,
3. kognitive oder intellektuelle Zustände, wie Überzeugungen und (rationale) Positionen, die eingenommen werden, und
4. Handlungen, worin das Verhalten als Indikator für Lebenszustände gesehen werden kann (vgl. Schatzki, 1996, S. 37 – 41).

Unabhängig von der Kategorie des Lebenszustandes und losgelöst davon, ob es innere oder äußere Phänomene sind, die gehoben werden, braucht es eine kritische Distanz in der Auswertung solcher Lebenszustände. Denn Aussagen zu den mentalen Aktivitäten gilt es „nicht oder nicht in erster Linie als Aussagen über die Teilnehmer zu betrachten, sondern als potentielle Hinweise auf die teleo-affektive Organisation der fraglichen Praktiken“ (Cress, 2019, S. 44). Der Fokus liegt weiterhin auf der Praktik als Entität und der Performanz dieser Praktik – nicht auf der Performanz des Individuums, das die Praktik ‚tut‘. Ein Vorteil dieser Perspektive liegt darin, dass der handelnde Mensch entlastet wird. Bei Schatzki und Cress werden die Praktiken zwar als willentlich ausgeführte Tätigkeiten betrachtet, aber die Intentionen des Individuums sind nicht Gegenstand der Untersuchung. Dennoch kann der Wille oder Unwille im Bereich der Lebenszustände von Bedeutung sein, wenn sie als Bewusstseinszustände oder Seelenzustände in die Praktik hineinwirken. Sie werden dann aber zur Praktik gezählt und nicht dem Menschen zugeordnet. Indem Schatzki und Cress mentale Aktivitäten in Abhängigkeit zu bestimmten Praktiken betrachten, werden Aussagen über die inneren Phänomene, die mit dem Vollzug einer Praktik einhergehen, möglich. Sinneserfahrungen, Stimmungen und Gefühle können schließlich als Konstituenten einer Praktik benannt werden und Auskunft über teleo-affektive Strukturen geben. Lebenszustände sind dementsprechend Indikatoren für teleo-affektive Strukturen, sie stehen aber nicht in einem direkten kausalen Zusammenhang.

„Lebenszustände als Komponenten der Organisation einer Praktik zu konzeptualisieren, eröffnet damit einen Weg, Gefühle, Stimmungen oder Motive der Teilnehmer systematisch in die praktikentheoretische Perspektive einzubeziehen, sie als Ressource für die Erforschung von

Praktiken zu nutzen und nach ihrer Bedeutung im organisatorischen Gefüge einer jeweiligen Praktik zu fragen“ (Cress, 2019, S. 44).

Zusammengefasst kann über die Lebenszustände mit dem Kategoriensystem in zwei Richtungen geforscht werden. Auf der einen Seite strukturieren die Lebenszustände die mentalen Aktivitäten und bringen sie in eine Ordnung, sodass sich hierdurch die Praktik-als-Performanz genauer beschreiben lässt. Auf der anderen Seite agieren sie über ihre Indikatorfunktion in Richtung der teleo-affektiven Strukturen und vermitteln dadurch, was die Praktik-als-Entität kennzeichnet.

Der dritte Akzent, den Cress in seiner Studie setzt, betrifft die *Bedingungen der Teilhabe an Praktiken*. Hergeleitet über Shove et al. (Shove et al., 2012), Reckwitz (Reckwitz, 2002) und Schatzki, kommt er zu der Annahme, dass Praktiken um Teilhabe werben und in Konkurrenz zueinanderstehen.

„Praktiken erscheinen in dieser Sicht als Entitäten, die ‚Karriere haben‘, die miteinander um die Ressourcen ihrer Teilnehmer ‚konkurrieren‘ [...], die immer neue Kohorten von Teilnehmern bzw. Trägern [...] gewinnen, motivieren bzw. ‚rekrutieren‘ müssen, um sich ‚am Leben erhalten‘ zu können“ (Cress, 2019, S. 45).

Diese Sichtweise kann als posthumanistischer Ansatz der Praxistheorie gelesen werden. In dieser Lesart verhalten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nur reaktiv zu den Angeboten sozialer Praktiken, werden von ihnen objektiviert, weil die Praktik zum Subjekt wird und Menschen für sich kolonisiert – scheinbar ohne ihnen eigenen Gestaltungsspielraum zu gewähren. Diese Praxistheorie würde den Menschen der Praktik unterordnen und deterministisch von emanzipierten Praktiken ausgehen, die Menschen für sich kolonisieren. Cress changiert jedoch zwischen einer posthumanistischen und einer humanistischen Variante der Praxistheorie, weil er auf die doppelte Identität der Praktik als Entität und als Performanz hinweist. Auf der einen Seite spricht er also von der Praktik-als-Entität, dabei lassen sich durchaus Aussagen mit objektivierten Menschen machen, das wäre dann posthumanistisch zu nennen. Hier ist es folglich die Praktik-als-Entität, die Menschen an sich bindet und ihnen Aktivitäten zuweist. Auf der anderen Seite impliziert aber die Betonung der Performanz einer Praktik auch deren Einmaligkeit, die mit den unterschiedlichen Menschen

und ihren Lebenszuständen zusammenhängt, die die Praktik tun. Cress zeigt auf, dass „Praktiken auch scheitern können, und zwar nicht zuletzt, weil die Lebenszustände der Teilnehmer einen erfolgreichen Vollzug verhindern oder erschweren“ (Cress, 2019, S. 46). Gerade bei religiösen Praktiken, die häufig eine insichruhende Haltung und Konzentration voraussetzen, leuchtet ein, dass individuelle Lebenszustände zu Gelingensbedingungen für die Durchführung der Praktik werden können. Dagegen ließe sich einwenden, dass man durch den Vollzug einer Praktik auch in Lebenszustände ‚hineinfinden‘ kann, sodass das Tun zum Auslöser eines veränderten Lebenszustandes wird. Beiden Positionen muss zugestimmt werden. Sowohl von einer Übermacht der Praktik auf die Lebenszustände auszugehen, sodass es zu „einer bruchlosen ‚Gleichschaltung‘ der Lebenszustände qua Vollzug einer Praktik“ (Cress, 2019, S. 47) kommt, als auch von einem starren Lebenszustand-Praktik-Zusammenhang auszugehen, greift zu kurz. Eine Wenn-dann-Beziehung hinsichtlich des Zusammenwirkens von Lebenszuständen und sozialen Praktiken herzustellen, würde der Diversität der Teilnehmenden und der Performanzen nicht gerecht und in einen Determinismus führen. Daher kann eine analytische Betrachtung der Teilnahmebedingungen an Praktiken über die Beschreibung von Lebenszuständen nur „Möglichkeitsstrukturen“ (Cress, 2019, S. 48) einer teleo-affektiven Struktur der Praktik aufzeigen. Für das Sakrotop impliziert dies, dass die Beschreibung der körperlichen und mentalen ‚doings‘ und der Lebenszustände, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer prägen, Aufschluss über die normative Ordnung geben kann, nach der sich die religiöse Praktik orientiert. Die Teilnahmebedingungen sind aber nur notwendige und keine hinreichenden Indikatoren und können also nicht als letztgültige Beweise angeführt werden. Trotz der bleibenden Ungewissheit in diesem Theorierahmen liegt der Gewinn darin, dass nun Fragen gestellt werden können

„nach den ‚Erfolgsbedingungen‘ der Aufnahme, Aufrechterhaltung und Weitergabe von Praktiken, danach, was sie ihren Teilnehmern für eine erfolgreiche Partizipation einerseits abverlangen, ihnen andererseits aber auch bieten, sowie nach dem Verhältnis der Praktiken zueinander, die in Verhältnissen der Kooperation, der wechselseitigen Abhängigkeit, aber auch der Vermittlung bzw. Hybridität stehen können“ (Cress, 2019, S. 45).

Für das Anliegen des Projektes, die Stärkung des religiösen Profils an den Katholischen Schulen, sind dies ganz wesentliche Fragen, die dem Wunsch,

religiöse Bildung und Traditionen an die nächste Generation weiterzugeben und das religiöse Profil der Schulen zu erhalten, Ausdruck verleihen.

Hier zeigt sich, dass die Praxistheorie in der Nähe zur Handlungstheorie steht und dennoch davon abgegrenzt werden kann, weil nicht handelnde Subjekte im Fokus stehen, sondern Praktiken. Die Subjekte kommen bei Cress nur im Rahmen der Praktik vor, ihre Lebenszustände zu berücksichtigen geht auf das Bestreben zurück, Aussagen über die Performanz und die Entität einer Praktik machen zu können. Cress betont zwar die menschlichen Handlungen, die die Entstehung von Sakrotopen (mit)bewirken, letztlich geht es dabei aber um das doppelte Bedingungsverhältnis von Praktiken-als-Performanzen und Praktiken-als-Entitäten (vgl. Cress, 2019, S. 68).

Denkt man nun zurück an Schatzkis Sozialontologie aus Praktiken und materiellen Arrangements, dann betreffen die hier geschilderten Akzente, die Cress bei den religiösen Praktiken setzt, allein die sozialen Praktiken und noch nicht die Artefakte. Nimmt man die materiellen Arrangements in den Blick, dann gilt auch hier, dass der Bereich des Religiösen bestimmte Einschränkungen und Vorzeichen mit sich bringt. So modifiziert Cress Schatzkis Typologie der materiellen Arrangements und greift aus den ursprünglichen vier Typen die Artefakte und natürlichen Dingen heraus. Menschen und Organismen wertet er im Gegensatz zu Schatzki nicht als materielle Entitäten und sortiert diese beiden aus seinem Analyseraster aus (vgl. Cress, 2019, S. 52). Diese Eingrenzung übernehmen wir für das vorliegende Teilprojekt zu den religiösen Artefakten und treiben sie weiter, da im Zentrum lediglich die religiösen Artefakte und ihre Involviertheit in soziale Praktiken stehen. Natürliche Dinge können dabei als Merkmale der physischen Umgebung in Relation zu den Artefakten gesetzt werden und mit Kalthoff et al. (Kalthoff et al., 2016) als rahmende Faktoren einbezogen werden.

Auch an einer weiteren Stelle nimmt Cress Modifikationen vor, denen wir uns anschließen wollen. Um zu zeigen, wie die religiösen Praktiken mit den materiellen Arrangements verzahnt sind, nutzt er Schatzkis Formen der Praktiken-Arrangements-Geflechte und wählt aus den vier Formen drei aus, mit denen die Beziehung zwischen materiellen Arrangements und religiösen Praktiken beschrieben werden kann: Konstitution, Präfiguration und Intelligibilität. Er klammert dabei die Kausalität aus (vgl. Cress, 2019, S. 53f.). Schatzki versteht

die Verweiszusammenhänge zwischen Praktiken und Arrangements als wechselseitig. Cress hingegen hat in seiner Analyse eine Präferenz zugunsten der Arrangements, weil er im Hintergrund mit den vier Formen der Rahmung von materiellen Entitäten arbeitet, die wir hier ebenfalls vorgestellt haben. Bei Kalthoff et al. sind es die Praktiken, institutionelle Erwartungen und Konventionen sowie die physische Beschaffenheit und Umgebung, über die sich eine materielle Entität konstituiert (vgl. Cress, 2019, S. 55). Man würde Cress aber missverstehen, wenn man ihm nun unterstellt, dass Praktiken als Subkategorie unter den materiellen Entitäten anzusiedeln wären. Praktiken haben erheblichen Einfluss auf die Konstitution und die Wirkung der Dinge. „Was Dinge zu tun ‚imstande sind‘, hängt [...] nicht nur von ihrer physischen Erscheinungsform ab, sondern auch von den Praktiken, in die sie verwickelt werden“ (Cress, 2019, S. 55).

Die Überzeugung, dass Praktiken enormen Einfluss auf die Entität materieller Objekte haben, lässt sich als eine erste Prämisse bzw. Schlussfolgerung aus seinem Theorieaufbau verstehen. Zweitens hebt er hervor, dass er von Unterschieden zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Instanzen ausgeht. Diese Differenzierung ist nicht zuletzt eine Positionierung entgegen einigen Auslegungen der Akteur-Netzwerk-Theorie und hängt damit zusammen, dass Cress die Lebenszustände der Teilnehmenden als wesentliche Komponente religiöser Praktiken begreift. Drittens ist es ihm ein Anliegen, nicht allein auf die Ergebnisse des Zusammenspiels von religiösen Praktiken und materiellen Entitäten zu schauen, sondern ebenfalls den Prozess ihres Beziehungsgeschehens in den Blick zu nehmen (vgl. Cress, 2019, S. 55f.).

Hinsichtlich unserer Forschungsinteressen an den religiösen Artefakten an den katholischen Schulen muss einmal die erste hier aufgeführte Prämisse hervorgehoben werden. Die Annahme, dass religiöse Gegenstände sich auch über die Praktiken, in die sie verwickelt sind, bestimmen lassen, impliziert, dass Praktiken auch über die Bedeutung der Artefakte mitentscheiden. Mit den nicht-ausgeführten Praktiken gehen also Potentiale an religiösen Deutungs- und Verweiszusammenhängen verloren, bzw. andersherum können die Praktiken über religiöse Strukturen in die Artefakte hineinschreiben und durch ein wiederkehrendes Tun der Praktik diese Bedeutungen lebendig halten.

2.1.4 Praxistheoretische Wahlverwandtschaften: Akteur-Netzwerk-Theorie

Zur Klärung des Theoriegerüsts dieser Studie wurden eingangs die praxistheoretischen Fundamente dargelegt. Auf diesem Fundament haben wir nach der Architektur Schatzkis eine Sozialontologie aus Praktiken und materiellen Arrangements beschrieben und sind dabei auf die Besonderheiten religiöser Praktiken eingegangen, indem wir Akzentsetzungen von Cress miteinbezogen haben. Mit der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) wollen wir nun die Perspektive auf die Praktiken-Arrangements-Geflechte weiter auffächern und das paradoxale Verhältnis von (handlungstheoretischer) Performanz und einem latenten Determinismus der Praxistheorie durch eine radikale Flächigkeit in der Beobachtung bearbeiten. Das Symmetriepostulat aller Akteure führt dabei zu einer Ermächtigung der Gegenstände, wodurch in Netzwerkanalysen genauere Betrachtungen der materiellen Objekte möglich werden. Das methodische Vorgehen der ANT und ihres Hauptvertreters Latour sieht dabei so aus, dass die konkreten Handlungen im Netzwerk beschrieben werden, um auf dieser Grundlage Aussagen über bestimmte Praktiken machen zu können.

Beide Praxistheorien, d. h. Schatzki/Cress/Kalthoff et al. und die ANT, ähneln sich, es gibt keinen Graben zwischen ihnen. Mit der ANT sollen nun die Netzwerke untersucht werden, in denen die religiösen Artefakte der Katholischen Schule eingebunden sind bzw. die sie gemeinsam mit anderen Akteuren bilden. Damit können auch spezielle Fragestellungen im Hinblick auf den Faktor der Räumlichkeit bzw. der inhaltlichen Organisation des Schulgebäudes geklärt werden, die an der teilnehmenden Schule von besonderer Relevanz sind.

2.1.4.1 Theoriegenese und Methodologie

Vergleicht man die theoretischen Voraussetzungen der Akteur-Netzwerke mit traditionellen Forschungsansätzen in den Kultur- und Sozialwissenschaften, dann zeigt sich, dass die ANT auf drei Ebenen das Vorgehen abwandelt und dabei teilweise auch über die praxistheoretischen Grundannahmen hinausgeht. „Erstens nimmt sie Abschied vom Primat der mündlich-kommunikativen Konstitution von Gesellschaft“ (Kalthoff et al., 2016, S. 18). Im Fokus der Aufmerksamkeit liegt nicht länger die Sprache, sondern das Handeln in einem Netzwerk. „Zweitens nimmt die Actor Network Theory [...] eine methodisch

intendierte Korrektur der Annahme vor, das Soziale habe immer schon mit einer zentralen Unterscheidung zu tun, die menschliche von nicht-menschlichen Akteuren trennt“ (Kalthoff et al. 2016, S. 18). Die methodische Strategie menschliche und nicht-menschliche Akteure gleichwertig zu betrachten, ist sicherlich die weitreichendste Veränderung, die auch kontrovers diskutiert wird. Gerade diese Annahme macht es jedoch möglich, die Materialität in der Analyse von Handlungsprozessen deutlicher wahrzunehmen. „Drittens dehnt die Actor Network Theory den Handlungsbegriff aus, indem sie ihn auf das Tun und Funktionieren von Artefakten überträgt und damit auf die für den Handlungsbegriff zentralen Annahmen einer Vorrangstellung des Menschen und seiner Intentionalität verzichtet“ (Kalthoff et al., 2016, S. 18). Die Ausweitung des Handlungsbegriffs auf dingliche Entitäten ist eine Folge des Symmetriepostulats und gebietet es zugleich, den Handlungsbegriff neu zu definieren, da Handlung im Rahmen der ANT nicht intentional gedacht wird. Vor allem aufgrund des letzten Punktes scheint uns die ANT zur empirischen Auseinandersetzung mit religiösen Artefakten geeignet, denn durch den zugeschriebenen Akteurstatus können die religiösen Gegenstände in den Netzwerkanalysen sehr genau in ihrem Aufforderungscharakter beobachtet werden.

Die Hintergründe der konzeptionellen Veränderungen, die die ANT in den Sozial- und Kulturwissenschaften vornimmt, werden einsichtig, wenn man die Entstehung der ANT als Wissenschaftssoziologie und im Kontext von Latours *Kritik an der Moderne* berücksichtigt. Denn die „typisch moderne Auffassung, dass die Wissenschaft objektives, wertneutrales Wissen liefert, ist aus Sicht der ANT grundsätzlich suspekt“ (Belliger und Krieger, 2014, S. 89). So wird als Ergebnis von Latours Laborforschungen festgehalten, dass „Objektivität und Wertneutralität soziale Tatsachen [sind]. Die Wissenschaft ist eine menschliche und soziale Tätigkeit wie jede andere. Sie ist Teil der Gesellschaft und unterliegt den Bedingungen sozialen Handelns“ (Belliger und Krieger, 2006, S. 18). Mit dieser Haltung richtet Latour sich gegen die in der Moderne vorgenommenen Trennungen der Wirklichkeit, bei der aus wissenschaftlicher Perspektive ausschließlich nur das als wahr angesehen wird, was sich kognitiv erfassen lässt. Indem er nun die Wissenschaft als eine Ideologie des Kognitiven entlarvt, greift er in der Konsequenz die soziale Ordnung der Moderne an, die auf einer Teilung zwischen (rationaler) Natur und (irrationaler) Kultur basiert (vgl. Belliger und Krieger, 2014, S. 89). Seine Kritik richtet sich dabei auch gegen eine Trennung von Subjekt und Objekt.

„Sogenannte ‚wissenschaftliche‘ Tatsachen sind wahr, weil sie die Natur quasi störungsfrei, ohne Beitrag des real existierenden, verkörperten und sozialen Subjekts wiedergeben. In dieser Trennung von Subjekt und Objekt liegen implizit auch die Entmystifizierung der Natur und die Subjektivierung der Gesellschaft. Das mechanistische Weltbild vertrieb die Geister, die Willkür und die Unberechenbarkeit aus der Natur und verbannte sie in den Bereich der Kultur“ (Belliger und Krieger, 2014, S. 89).

Die Trennung der Bereiche führe demzufolge auch dazu, dass Religion und das Göttliche aus dem Weltbild der Moderne ausgeschlossen würden. Denn der Anspruch von Religion, in Offenbarungen Wahrheit zu finden, widerspreche jedem rationalen Erkenntnisprozess. Aus moderner wissenschaftlicher Perspektive können demnach religiöse Überzeugungen lediglich als bloße Meinungen angesehen werden, die nur privat und niemals öffentlich Geltung beanspruchen können (vgl. Belliger und Krieger, 2006, S. 19).

Die Kritik an den Separationen ist für die Theologie außerordentlich bedeutsam. Durch den Ansatz der ANT sollen strikte Trennungen aufgelöst werden, um hybride Zusammenhänge aufzuzeigen, die Verbindungen von göttlicher und menschlicher Sphäre plausibel und beschreibbar werden lassen. Als Knotenpunkte dieser Sphärenverknüpfungen können dann auch Artefakte betrachtet werden.

Methodisch arbeitet die ANT an diesen Übergängen, indem sie Netzwerke von Akteuren beobachtet und beschreibt. Dabei kann die Beobachtung niemals objektiv wahr sein, da schon die Theorie der Methodologie Vorannahmen und Setzungen braucht, die die Beobachtung steuern. Eine dieser Vorannahmen ist das Symmetriepostulat von menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren. Auch die ANT kommt also nicht ohne Theorien aus. Entscheidend ist aber, dass die Beschreibung nicht der Darstellung der Akteure an sich dient oder die Zuordnung zu bestimmten Theorien zum Ziel hat. Vielmehr geht es um den „Prozess der Artikulation“ (Belliger und Krieger, 2006, S. 29), d. h. um die Art und Weise des Weltverstehens mit, an und durch die Akteure. Das Anliegen der ANT besteht demnach darin, Sinnkonstruktionen aufzudecken. Hier knüpft die ANT in ihrer theoretischen Herleitung an die Semiotik Saussures an und überträgt dessen Auffassung von Sprache als Sinneinheit, bei der in jedem Zeichen bereits das gesamte System mitklingt, auf die Ebene der Akteure.

„Nach Saussure kann die Sprache Dinge bezeichnen, weil sie aus Zeichen besteht, die in einem differentiellen System bestimmte Relationen miteinander eingehen. Kein Wort existiert allein. Wer ein Wort spricht, spricht die ganze Sprache. Nur in der Sprache als Ganzes, d. h. als differentielles System von Zeichen, entsteht eine Sinnwelt. Worte sind demzufolge nicht Bezeichnungen von Dingen, sondern Positionen oder – wie Saussure sagt – ‚Werte‘ in einem Zeichensystem“ (Belliger und Krieger, 2006, S. 27f.).

Im Verständnis Latours sind Akteure immer mit anderen Elementen und Akteuren verbunden, stehen in einer *zirkulierenden Referenz*. Diese Annahme ähnelt dem semiotischen Modell, bei dem in jedem einzelnen Zeichen schon das gesamte Sinnsystem mitschwingt. Ebenso wird für die Akteure festgehalten, dass sie nie als reines Selbst erscheinen, denn schon durch ihre Codierung in Sprache besteht immer „ein Vorwissen, eine andere Wissenschaft, die zuvor mindestens der Wahrnehmung und den Fragestellungen den Weg geebnet hat“ (Belliger und Krieger, 2006, S. 25). Über die Analyse der Netzwerke, der Akteure und deren zirkulierender Referenz sollen starre Konzepte aufgebrochen werden.

2.1.4.2 Begriffsklärungen

Nach der Annäherung an die Intentionen, die mit der Entwicklung der ANT verbunden sind, und der Verhältnisbestimmung zu benachbarten Theorien sollen nun die theoretischen Konstruktionen und Annahmen der Akteur-Netzwerk-Theorie dargestellt werden.

An erster Stelle müssen hier das Symmetriepostulat und die Ausweitung des Handlungsbegriffs, die bereits oben skizziert wurden, erörtert werden. Die entscheidende Veränderung, die Latour vornimmt, ist, dass er nicht-menschlichen Akteuren Handlungspotential zuschreibt.

„Dabei ist ‚eine gewisse Ungewissheit darüber, was eigentlich ‚macht‘, nicht nur beabsichtigt, sondern wird gerade als produktives Prinzip der Analyse verteidigt [...]. Die fundamentale Prüfung, was einen Handlungsträger darstellt, lässt sich mit Latour als die Frage formulieren, was einen Unterschied für einen anderen Handlungsträger macht“ (Schäfer, 2019, S. 23).

Dass auch kleinste Entitäten handlungsfähig sind, veranschaulicht Latour im Verweis auf Pasteurs Laborstudien mit Hefe. Handeln können Latour zufolge alle Entitäten, die das Potential besitzen, durch ihre Performanz einen Unterschied zu bewirken. So stellt sich in der Beobachtung der Hefe in Pasteurs Experiment heraus, dass dieser winzige Mikroorganismus Selektionsprozesse anstößt, die als Effekt die Gärung hervorrufen. Folglich unterscheidet die Performanz der Hefe die Wirklichkeit und handelt dementsprechend (vgl. Belliger und Krieger, 2006, S. 34).⁹

Durch die Neudefinition des Handlungsbegriffs geraten die Handlungspotentiale sogar kleinster materieller Objekte in den Blick, die in den Netzwerken zentrale Aufgaben übernehmen können.

„Der Actor Network Theory zufolge rahmen und ermöglichen materielle Objekte geradezu das Handeln von Menschen: Ohne sie wären viele Handlungen und Abläufe nicht realisierbar. Die Objekte, die zu diesem Zweck an anderen Orten und zu anderen Zeiten durch andere Akteure entwickelt, hergestellt und erprobt werden, präjudizieren die Praxis, erlauben uns zu handeln, lassen aber auch handeln, wobei sie den situativen lokalen Gebrauch transzendieren. Mit anderen Worten: Artefakte symbolisieren – so die Annahme – soziale Erwartungen nicht, sondern haben ihnen eine externalisierte materielle Form gegeben“ (Kalthoff et al., 2016, S. 17).

Nicht-menschliche Entitäten können als Akteure gekennzeichnet werden, weil „Intentionalität, Freiheit und psychische Innerlichkeit nicht mehr als notwendige Eigenschaften eines Akteurs gelten“ (Belliger und Krieger, 2006, S. 35). Im Umkehrschluss gilt dies auch für menschliche Akteure, denen nicht länger Intentionalität in jedem Agieren unterstellt wird. Hiermit werden kommunikative Praktiken unter neuen Prämissen wahrgenommen, die den komplexen Strukturen, in denen sich die (menschlichen) Akteure befinden, gerechter werden (vgl. Belliger und Krieger, 2006, S. 35). Denn: Akteure kommunizieren

⁹ Das Verständnis eines Akteurs in der ANT wird kontrovers aufgefasst. Vergleicht man die ANT mit Luhmanns Systemtheorie, dann wäre ‚einen Unterschied machen‘ nicht ausreichend, um von Handlungspotential zu sprechen. Bei Luhmann würde dies als Erleben und nicht als Handeln betrachtet werden (vgl. Belliger und Krieger, 2006, S. 34; Luhmann, 1993).

nicht nur zweidimensional, sondern sind in jedem Augenblick in ein facettenreiches Kommunikationsgeflecht integriert. Aus diesem Grund wird der Akteur als „ein Hybrid-Akteur, ein Kollektiv, ein Netzwerk“ (Belliger und Krieger, 2006, S. 43) aufgefasst. Das hat auch Folgen für die Netzwerkstruktur, die mindestens auf zwei Ebenen anzusiedeln ist: Einerseits bilden mehrere Akteure ein gemeinsames Netzwerk, und andererseits sind schon die Akteure selbst das Ergebnis von Netzwerkbildungen. Damit „werden die einzelnen Elemente [Akteure; I. H.] jeweils nicht als Ursprung der Handlung verstanden, sondern es wird stets von verlagerten und verschobenen Kräften ausgegangen“ (Schäfer, 2019, S. 24).

Folglich existiert und handelt ein Akteur nicht allein aus sich heraus, sondern ist immer eingebettet in Funktions- und Rollenzusammenhänge. Die vorhandenen Kräfte und situativen Bedingungen regen Entitäten dazu an, Handlungsprogramme auszuführen, und versuchen auf diese Weise, einen Akteur zu modellieren, um ihn in das Netzwerk zu integrieren. Dieser Prozess wird in der ANT als *Übersetzung* bezeichnet (vgl. Belliger und Krieger, 2014, S. 92f.).

„Übersetzungen sind demnach auf einer sehr allgemeinen Ebene alle (Um-)Definitionen der Identität, der Eigenschaften und der Verhaltensweisen von Entitäten, die darauf gerichtet sind, Verbindungen zwischen Akteuren zu etablieren, also Netzwerke zu ‚artikulieren‘. Übersetzung ist immer multilateral und reziprok zu verstehen: Interessen und Ziele werden formuliert und verändert, Handlungsprogramme aufgestellt und modifiziert, konkurrierende Handlungsprogramme einbezogen oder ausgeschaltet [...]. Übersetzung gelangt nie an ein Ende, sondern ist prozesshaft. Übersetzung geht einerseits von Akteuren aus, andererseits sind Akteure auch das Resultat von Übersetzungen“ (Belliger und Krieger, 2014, S. 93).

Mit Übersetzung sind alle Anstrengungen zusammengefasst, die Einfluss auf eine Entität nehmen und das Ziel verfolgen, gemeinsam in kooperativen Prozessen Handlungsprogramme im Netzwerk auszubilden, die von den Akteuren übernommen werden können. Dabei herrscht bei der Übersetzung Unklarheit darüber, welches Ziel anvisiert wird, denn die Wahl einer Handlung aus einer Vielzahl möglicher Handlungsprogramme wird im Austausch getroffen und entsteht im Prozess gegenseitiger Bezugnahme. In jedem Fall wird das Handlungsprogramm eines ersten Akteurs unterbrochen. Die Unter-

brechung stellt ein Hindernis dar, das die Einbindung anderer Akteure nötig macht. Bei der Übersetzung herrscht Unsicherheit darüber, ob im Anschluss an die Unterbrechung das Handlungsprogramm des ersten oder zweiten Akteurs oder ein neues Handlungsprogramm ausgeführt wird.

Die Anwesenheit eines weiteren Akteurs kann auch dazu führen, dass schließlich eine Handlung ausgeführt wird, die nicht in direkter Abhängigkeit zu den Handlungsprogrammen der beteiligten Akteure steht, sondern erst durch die Verbindung der beiden Akteure möglich geworden ist. Bei Latour ist die Übersetzung eine von vier Möglichkeiten der Vermittlung zwischen Akteuren (vgl. Latour, 2006, S. 486). Generell können Netzwerke nicht von außen gesteuert werden, sondern konstituieren sich durch die Beteiligung und Anbindung von Akteuren, die bestimmte Rollen im Netzwerk übernehmen. Wie sich die Netzwerke sowie die Akteure und ihre Handlungsprogramme zusammensetzen, lässt sich nicht vorbestimmen, sie sind „selbst das Ergebnis von Verhandlungen, Verschiebungen und Anpassungen“ (Belliger und Krieger, 2006, S. 39).

Eine zweite Bedeutung von Vermittlung zwischen Akteuren ist die *Komposition*. Auch hier findet eine Unterbrechung statt, denn bei der Komposition ist der einzelne Akteur nicht autark, er kann nicht selbstständig handeln. Erst in der Verbindung mit einem anderen Akteur sind sie gemeinsam fähig, gezielte Handlungen auszuführen. Im Unterschied zur Übersetzung kehren beide Akteure zum Handlungsprogramm des ersten Akteurs zurück. Die Komposition ist daher nicht ergebnisoffen. Denn ein zweiter Akteur fügt dem ersten Akteur (lediglich) etwas hinzu, durch das die Ausführung des ursprünglichen Handlungsprogramms möglich wird (vgl. Latour, 2006, S. 489). Als Beispiel hierfür kann man sich die Leiter vorstellen, durch die eine Erntehelferin bzw. ein Erntehelfer fähig wird, Höhenunterschiede zu überwinden, um so die Früchte vom Obstbaum zu pflücken.

Stabile Netzwerke, in denen es gelingt, die Handlungsprogramme der Akteure auszubalancieren und zu institutionalisieren, werden in der ANT als *Blackbox* bezeichnet. Durch die ständigen Aushandlungsprozesse der Akteure ist das Netzwerk an sich fragil, sodass der Austausch im Netzwerk darauf abzielt, Akteuren passende Handlungsprogramme zuzuweisen, die das Netzwerk konstant aufrechterhalten. Wenn dies gelingt, entsteht eine Blackbox, in der die beteiligten Akteure unkritisch ihre Handlungsprogramme ausführen und der

Fortbestand des Netzwerks als selbstverständlich betrachtet wird (vgl. Belliger und Krieger, 2014, S. 94). „Eine Blackbox kann ganz unterschiedliche Formen annehmen: Eine ‚wahre‘ Theorie, eine ‚funktionierende‘ Technik, ein ‚gesunder‘ Körper [...], ein Ritualgegenstand, ein Kruzifix, ein Medikament etc.“ (Belliger und Krieger, 2014, S. 94). Da das Kruzifix bzw. Kreuze in den folgenden Kapiteln zu Forschungsgegenständen dieser Arbeit zu religiösen Artefakten an Katholischen Schulen werden sollen, ließe sich die These aufstellen, dass die Netzwerke in der Katholischen Schule, in die das Kreuz als Akteur eingebunden ist, nicht (länger) als Blackbox verstanden werden. Stattdessen könnte in dem *Setting*, d. h. in dem Netzwerkausschnitt, der hier im Rahmen der Forschung konstruiert und analysiert werden wird, eine Krise angenommen werden. Denn wie „die Übersetzung geht auch die Beobachtung eines Netzwerkes notwendigerweise von einer ‚Krise‘ oder von einem ‚Problem‘ aus, denn ohne solche würde das Netzwerk dem Beobachter weder auffallen noch die nötige Aufmerksamkeit auf sich ziehen können“ (Belliger und Krieger, 2006, S. 44). So ließe sich annehmen, dass die Netzwerkbildung um das Kreuz herum diffus ist. Eine Ursache dafür könnte in den Übersetzungsbemühungen der Akteure liegen, die nicht fruchten, oder aber im Zusammenspiel der Akteure, deren Handlungsprogramme konkurrieren und keine Koalitionen zulassen. Oder in den Akteuren selbst, in deren hybrider Konstruktion sich Elemente verschoben haben, die in der Konsequenz nicht länger Anknüpfungspunkte für Übersetzungen vom Akteur ‚Kreuz‘ erlauben. All diese Vermutungen sind mit Vorbehalten zu besetzen, um nicht vorschnell Schlüsse zu ziehen, die dem offenen methodischen Vorgehen der ANT widersprechen. Da der Akteur nicht als feste Entität aufgefasst wird, sondern als facettenreiche hybride Konstruktion, die unterschiedliche Perspektiven und Elemente bündelt, ist nicht nur jedes Netzwerk, sondern auch jeder Akteur durch Übersetzung entstanden. Blackboxes können nicht auf ewig als geschlossene Netzwerke angesehen werden. Ihre Abgeschlossenheit gilt nur so lange, wie die Handlungsprogramme ausgeführt werden, die für die Konstitution dieses Netzwerks essenziell sind. Zugleich wird hier deutlich, dass nicht nur ein Akteur handelt, sondern die Handlung aus dem Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure resultiert. „Die Zuschreibung der Rolle des Hauptantriebs an einen Akteur schwächt in keiner Weise die Notwendigkeit einer *Zusammensetzung* [Herv. i. O.] der Kräfte, um die Handlung zu erklären“ (Latour, 2006, S. 490).

Das Erklären der Handlung ist bei Latour die dritte Bedeutung von Vermittlung, er nennt es *Reversibles Blackboxing* (vgl. Latour, 2006, S. 493). Er bringt zur Ver-

anschaulichung dieser Vermittlungsart das Beispiel des Tageslichtprojektors ein. Dessen einfache Aufgabe besteht darin, in einer Vorlesung wichtige Inhalte für die Zuhörerinnen und Zuhörer zu visualisieren. Der Tageslichtprojektor drängt sich nicht auf, sondern vollzieht seine Handlung im Hintergrund. Seine Existenz und sein Zweck werden nicht hinterfragt, sondern still anerkannt. In diesem Sinne ist ein Tageslichtprojektor eine Blackbox. Sobald aber der Tageslichtprojektor nicht mehr funktioniert, zerfällt die Blackbox, und alle Umstehenden sind bemüht und zerbrechen sich über die Justierung der Linse oder die Intaktheit des Leuchtmittels den Kopf. Dabei stellen sie fest, dass nicht nur der Tageslichtprojektor eine Blackbox ist, sondern zugleich nahezu alle Einzelteile Blackboxes bilden, die es zu betrachten gilt. Das heißt, das Leuchtmittel ist nicht nur ein Akteur innerhalb des Netzwerkes ‚Tageslichtprojektor‘, zugleich ist es mit seinem Glas, dem Draht, dem Kontakt zur Stromquelle, dem Gewinde etc. eine eigene Blackbox. Betrachtet man den defekten Tageslichtprojektor mitsamt seinen Einzelteilen, dann vollzieht sich Vermittlung, weil die vielen Bestandteile der Blackbox in ihren Verbindungen analysiert werden (vgl. Latour, 2006, S. 491–493).

An dieser Stelle lässt sich gut die Terminologie der ANT mit dem weiter oben geführten Begriff des Sozialen in Beziehung setzen. Wenn die oben erläuterten Übersetzungen zur Konstruktion der Akteure und des Netzwerkes führen, muss auch das *Soziale* als Resultat von Übersetzungsbemühung aufgefasst werden: „Übersetzungen konstruieren das Soziale“ (Belliger und Krieger, 2006, S. 39). Die Veränderungen in den Netzwerken und die je neuen Übersetzungsbemühungen verweisen darauf, wie wandelbar das Soziale gedacht wird. „Sozial ist kein Ort, kein Ding, keine Domäne oder irgendeine Art von Stoff, sondern eine provisorische Bewegung neuer Assoziationen“ (Latour, 2007, S. 410). Die ANT und das oben dargelegte Fundament der Praxistheorie sind hier zueinander anschlussfähig, weil sich die Prozesse der Netzwerkbildung mit der Fluidität der Konstruktion des Sozialen parallelisieren lassen. Allerdings weitet die ANT diese Denkbewegung auf die Ebene des nicht-menschlichen Akteurs aus.

Darüber hinaus kann auch der Umgang mit der Materialität von Praxis verglichen werden. Durch das methodische Symmetriepostulat trägt Latour der Verbindung von Materiellem und Sozialem Rechnung. Mit dem Konzept hybrider Akteure werden die materiellen und immateriellen Rahmungen der Objekte verbunden, was mit dem Konzept der Sozio-Materialität, von dem

schon oben im Zusammenhang mit Kalthoffs et al. vier Formen der Rahmung materieller Objekte die Rede war, zusammengebracht werden kann.

Daran erklärt sich auch Latours vierte und letzte Bedeutung von Vermittlung, die *Delegation*. Ähnlich wie bei der Komposition gelingt es hier einem Akteur nicht oder nur schwer, selbstständig ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Anders jedoch als bei der Komposition wird das Erreichen des Ziels nicht in der Verbindung zweier Akteure realisiert, sondern stattdessen werden Handlungsprogramme in einen zweiten Akteur eingeschrieben, die das Erreichen des Ziels nahezu unumgänglich machen. Latour veranschaulicht diese Form der Vermittlung anhand der Bodenschwelle, die die Autofahrerinnen und Autofahrer zu einem langsamen Tempo zwingt:

„Der Übergang von rücksichtslosen zu disziplinierten Fahrern wurde durch einen Umweg bewirkt. Anstelle von Zeichen und Warntafeln haben die Campusingenieure Beton verwendet. In diesem Kontext sollte der Begriff des Umwegs, der Übersetzung, nicht nur modifiziert werden [...], um die Verschiebung in der Definition von Zielen und Funktionen, sondern auch eine Veränderung in der tatsächlichen Ausdrucksmaterie zu umfassen. Das Handlungsprogramm der Ingenieure [...] ist nun in Beton inskribiert. Statt ‚inskribiert‘ hätte ich auch ‚objektiviert‘, ‚verdinglicht‘, ‚realisiert‘, ‚materialisiert‘ oder ‚ingraviert‘ sagen können, aber alle diese Worte implizieren einen übermächtigen menschlichen Agenten, der formloser Materie seinen Willen aufzwingt, während Nicht-Menschen ebenfalls handeln, Ziele ersetzen und zu deren Neudefinition beitragen“ (Latour, 2006, S. 494).

So sind die Stoßdämpfer der Autos ein nicht-menschlicher Akteur, der selbst handelt und zu Handlungen veranlasst, weil die Stoßdämpfer bei übermäßiger Belastung zerstört werden. Gleichzeitig handelt auch der Beton durch sein unnachgiebiges Material.

Auch an den nicht-menschlichen Akteuren wird deutlich, dass Akteure in einem Netzwerk als hybride Entitäten aufgefasst werden müssen – sei es nur aufgrund ihrer Materialität. Auf dieser Grundlage lässt sich erkennen, weshalb die ANT die Hybridisierung der Akteure in epistemologischer Sicht weiterdenkt. Mit Latour veranschaulicht die Hybridisierung von Artefakten in einem kleinen

Zuschnitt, was für das Weltverstehen insgesamt gilt: nämlich dass die von den modernen Wissenschaften angestoßenen Trennungen von Realitätsbereichen nur eine verkürzte Wahrnehmung der Welt darstellen, die aufgrund der kognitiv gesteuerten Separationsvorgänge heterogene Konstrukte aussondern. Stattdessen müsste aber die Wirklichkeit in ihren Mischformen untersucht werden. Hier bildet die hybride Struktur der Akteure im Kleinen ab, was auf die gesamte Welt zu übertragen wäre.

„Zeichen, Menschen, Institutionen, Normen, Theorien, Dinge und Artefakte bilden Mischwesen, techno-soziale-semiotische Hybride, die sich in dauernd sich verändernden Netzwerken selbst organisieren. Die Moderne hat durch Reinigungsverfahren aus diesem Realitätsmix Konstrukte wie Natur und Gesellschaft, Subjekt und Objekt herauspräpariert und zu Erklärungsgründen erhoben, wobei diese Konstrukte eigentlich das sind, was einer Erklärung bedarf“ (Belliger und Krieger, 2006, S. 23).

Damit ist die ANT „von ihrer Intention her radikaler als jeder Konstruktivismus“ (Belliger und Krieger, 2006, S. 15), und zugleich muss bedacht und kritisiert werden, dass diese Schlussfolgerungen ursprünglich auf methodischen Prämissen basieren. Denn die Grundlage für die hybride Struktur der Netzwerke liegt in der Gleichsetzung von menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten in empirischen Beobachtungen. Die von Latour unterstellte Symmetrie der Akteure bezieht sich zunächst nur auf die Beobachtungsperspektive und impliziert an sich keine ontologischen Aussagen. Damit lässt sich Kritikerinnen und Kritikern begegnen, die auf dem Konzept des autonomen Menschen bestehen, weil moderne Gesellschaften schließlich auch darauf angewiesen sind, den Menschen als intentional handelnd zu betrachten. In ihren Anfängen versteht sich die ANT als Beobachtungsinstrument, das in drei bzw. vier Dimensionen Handlungen, Verknüpfungen, Beziehungen, Verschiebungen etc. von Akteuren, Netzwerken und Prozessen beschreibt und sich dabei in einer Beobachtung zweiter Ordnung selbstreflexiv zum Beobachtungsgegenstand macht (vgl. Belliger und Krieger, 2014, S. 90). Insofern darf die Anfrage formuliert werden, ob die ANT eine Methodologie oder eine Sozialontologie ist und inwiefern Transferleistungen aus der Methodologie in die Theorie überhaupt zulässig sind.

2.1.4.3 Leistungen der Akteur-Netzwerk-Theorie für die Praxistheorie

Grundsätzlich tun sich viele Parallelen zwischen der Praxistheorie nach Schatzki/Cress und der ANT auf. Beide betrachten die Welt in verflochtenen Strukturen, und beide gestehen dem Materiellen einen großen Stellenwert in der Konstruktion des Sozialen zu. Die Theorien unterscheiden sich in ihrer Perspektive, aus der sie auf die Verflechtungen schauen. Schatzki setzt vor allem die Praktik in den Fokus und betrachtet sie aus der Perspektive menschlicher Akteure. Dies betrifft sogleich dann auch die Beziehung von Menschen und materiellen Objekten. Er geht nicht so weit, den Dingen Handlungspotential zuzuschreiben. Doch genau für dieses Handlungspotential interessiert sich Latours ANT: Um dem Netzwerk mit seinen Akteuren auf die Spur zu kommen, postuliert er für die Beobachtung des Netzwerkes eine Symmetrie zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren (vgl. Schatzki, 2016, S. 74f.). Wir verstehen Schatzki und Latour als Sparringpartner, die mit ihren je eigenen Ansätzen und Techniken um die Beachtung der Materialität ringen und in diesem Ringen auch ein gemeinsames Anliegen verfolgen. Dabei verorten wir, wie Schäfer, die ANT in den Praxistheorien (vgl. Schäfer, 2019, S. 24). Im Theoriediskurs gibt es bezüglich der Zugehörigkeit der ANT zur Praxistheorie unterschiedliche Positionen. Teilweise wird sie ihr zugerechnet und teilweise auch als eigenständiger Ansatz aufgefasst (vgl. Cress, 2019, S. 14). Wir können anerkennen, dass die ANT Änderungen und Erweiterung an den praxistheoretischen Grundannahmen vornimmt und auch eine eigene Terminologie einführt. Anstatt das Soziale zu analysieren, verwendet die ANT den Begriff des Netzwerks. Die ANT kann insofern als Spezialform der Praxistheorie aufgefasst werden, die trotz unterschiedlichem Vokabular von den gleichen Grundannahmen getragen wird. Dazu gehört auch das Anliegen, starre Strukturen durch die Beachtung heterogener sozialer Verflechtungen in Netzwerken zu überwinden.

„Für die Praxistheorie ist Latours Position also in vielerlei Hinsicht anschlussfähig und gewinnbringend: aufgrund der Zeitlichkeit und Prozesshaftigkeit als auch der Materialität des Sozialen, ihrer Perspektive auf zirkulierende Elemente und verschobenen Handlungsquellen sowie ihrer radikalen Öffnung für heterogene Konstellationen“ (Schäfer, 2019, S. 25).

2.2 Theoriesynthese

Als theoretischen Forschungsrahmen nutzen wir eine Kopplung der Praxistheorien nach Schatzki/Cress/Kalthoff et. al und Latour bzw. der Akteur-Netzwerk-Theorie. Schatzkis Sozialontologie ebnet den Weg, um dezidiert erstens die Praktiken sowohl als vorstrukturierte (Praxis-als-Entität) als auch als situative Aktivitäten (Praxis-als-Performanz) in den Blick zu nehmen und zweitens die Elemente zu betrachten, die sowohl die Vorstrukturierung prägen als auch die Bedingungen der Durchführung beschreiben. Dazu zählen vor allem die materiellen Arrangements, aber auch die in den Performanzen der Praktik divergierenden mentalen und körperlichen Aktivitäten und die Lebenszustände der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Die ANT hingegen legt den Schwerpunkt auf die Netzwerke und damit auf die Verknüpfung von Akteuren und die Verkettung von Handlungsprogrammen. Dabei spürt die ANT den Übersetzungen und anderweitigen Vermittlungen nach, die von den jeweiligen Akteuren ausgehen, wodurch die Linien des Netzwerks freigelegt werden. Mit diesem Vorgehen wird auch nachvollziehbar, welche Verbindungslinien fehlen oder wo Netzwerkbildungen scheitern.

Sowohl die Praxistheorie nach Schatzki/Cress/Kalthoff et al. als auch die ANT haben ihre Stärke darin, dass sie Verbindungen und hybride Strukturen aufzeigen: in den Praktiken selbst (z. B. über Lebenszustände), zwischen Praktiken und Arrangements oder in den Netzwerken und zwischen den Akteuren. Sie ergänzen und unterstützen sich, weil sie diese Verbindungen in unterschiedlichen Arealen aufdecken. Schwächen der einen Theorie kann die andere Theorie dabei nicht vollständig ausgleichen. Beide haben den Nachteil, dass die Praktiken bzw. Netzwerke sich schlecht eingrenzen lassen. Zudem lassen sich die Machtverteilungen nicht einfach identifizieren, sodass oft diffus bleibt, wer oder was für das Zustandekommen der Praktik bzw. des Netzwerks verantwortlich ist. Umgekehrt ist dieses Theorienduo gerade darin stark, dass es flächig arbeitet und keine pauschale Hierarchisierung vornimmt. Etwaige Rangordnungen werden nicht auf den Dualismus von Macht und Ohnmacht zurückgeführt, sondern sind von Heterogenität geprägt. In den Praktiken und Netzwerken kann eine hierarchische Ordnung daher nur im Rückgriff auf die hybriden Strukturen und Vernetzungen diskutiert werden. Dadurch müssen die Elemente als heterogen wahrgenommen werden, sodass die hybriden Verbindungen in und zwischen den Elementen der Praktiken und Netzwerke beleuchtet werden können.

	SCHATZKI/CRESS/KALTHOFF ET AL.	LATOUR (ANT)
Das Soziale	Das Soziale konstituiert sich aus Praktiken und materiellen Arrangements (nexus of practice).	Das Soziale konstituiert sich aus Netzwerken von Akteuren.
Maßeinheit des Sozialen	Praktiken-Arrangements-Geflechte	Netzwerke
Elemente des Sozialen	Praktiken: praktische Verständnisse, Regeln, teleo-affektive Strukturen, allgemeine Verständnisse Materielle Arrangements: Menschen, natürliche Dinge, Organismen, Artefakte	Akteure: menschliche und nicht-menschliche
Materialität	Duettpartner der Praktiken	Akteur
Hybriditätsdimensionen	Praktiken (Praktiken-als-Entitäten ↔ Praktiken-als-Performanzen), Materialität (Sozio-Materialität); Elemente der Praktiken (i. Bes. Lebenszustände)	Netzwerke, Akteure (zirkulierende Referenz)
Art der Verbindung	Praktiken-Arrangements-Geflechte durch: Kausalität, Präfiguration, Konstitution, Intelligibilität	Vermittlung durch: Übersetzung, Komposition, Reversibles Blackboxing, Delegation
Art der Aktivitäten	Mentale und kognitive Aktivitäten, die in Lebenszuständen geordnet sind: Bewusstseinszustände, Seelenzustände, kognitive/intellektuelle Zustände, Handlungen (Schatzki/Cress)	Handlungsprogramme
Forschungsperspektive	Der Fokus liegt auf dem handelnden Menschen (mentale und körperliche Aktivitäten, Lebenszustände).	Der Fokus liegt auf den unterschiedlichen Akteuren (Handlungspotentiale, Vermittlungen/Übersetzungen).
Methodik	Praxisanalyse: über die Praktik-als-Performanz die Praktik-als-Entität analysieren (Schatzki); Praktiken-Arrangements-Geflechte analysieren; Komponenten der Praktik analysieren (Schatzki); Lebenszustände der Teilnehmerinnen und Teilnehmer beschreiben (Schatzki/Cress); Konkurrenz der Praktiken (Cress); Rahmungen der materiellen Entitäten klären (Kalthoff et al.)	Netzwerkanalyse: von den Akteuren ausgehend, die Netzwerkbildung nachzeichnen; Handlungspotentiale und Vermittlungsarten der Akteure untersuchen
Methodische Prinzipien	Deskriptiv auf Basis der Prinzipien Relationalität, Heterogenität, graduelle Differenzen, Verschiebungen (Schäfer)	Deskriptiv

Tab. 2.2/1 Orientierung im Theoriegerüst

Unser allgemeines Forschungsanliegen besteht darin, die Verbindungen zu analysieren, um Kenntnisse über die Heterogenität und Hybridität der Praktiken und Netzwerke zu gewinnen. Inwiefern dazu die Theorien nach Schatzki/Cress/Kalthoff et al. und Latour miteinander verknüpft werden, zeigt die voranstehende Tabelle 2.2/1. Wir stellen darin die Terminologien der Theorien gegenüber und orientieren uns dazu an übergeordneten Kategorien. Der Vergleich soll dazu genutzt werden, sich die Eigenlogiken der Theorien bewusst zu machen und dennoch auf gemeinsame Muster hinzuweisen.

In der tabellarischen Gegenüberstellung lässt sich mit dem Kategoriensystem aufzeigen, dass die Theorien auf einer ähnlichen Grundstruktur basieren. Auch darüber hinaus gibt es Schnittmengen. Ausgehend von diesen Gemeinsamkeiten, stellen wir nun Leitthesen heraus, die wir als Prämissen unseres Vorgehens begreifen, weil sie einen Rahmen für die empirischen Analysen bilden. Die Leitthesen verdichten also die Theoriesynthese und stellen den Praxis- und Netzwerkanalysen eine allgemeine Ordnung voran:

Leitthesen:

1. *Das Soziale konstituiert sich durch Praktiken und materielle Arrangements bzw. Netzwerke = sozialontologische Prämisse.*
2. *Die Elemente des Sozialen sind hybrid: Einheiten in den untergeordneten Ebenen (Netzwerke, Praktiken, Materialität, Lebenszustände, Akteure) sind multidimensionale Konstrukte, die aus verschiedenen Ebenen zusammengesetzt sind.*
 - a. *Es gibt eine individuelle (Praktiken-als-Performanzen) und eine überindividuelle analytische Perspektive (Praktiken-als-Entitäten) auf soziale Praktiken.*
 - b. *Untergeordneten Ebenen (Materialität, Lebenszustände, Akteure) der Praktiken-als-Performanzen beinhalten (vermittelt über die hybriden Eigenschaften der Einheiten) Informationen über die Praktiken.*
3. *Das Soziale konfiguriert sich in den Praktiken und Nicht-Praktiken bzw. Netzwerken und Nicht-Netzwerken der untergeordneten Einheiten.*

Grundsätzlich geht es im empirischen Teil um die Frage, inwiefern die Religiosität tatsächlich ein profilgebendes Merkmal der Schule ist und als solches auch einen Ort des Sozialen darstellt. Ausgehend von hybriden Eigenschaften der Artefakte, muss untersucht werden, welche Handlungspotentiale die Artefakte als Akteure übernehmen bzw. wozu sie auffordern. Da sich in den bestehenden Netzwerken abbildet, wie das Soziale konstruiert ist, geben die vorhandenen und nicht-vorhandenen Netzwerke mit den religiösen Artefakten Auskunft über die Bedeutung der Religion im sozialen Raum der Schule. Dementsprechend erlaubt der Umfang hybrider Verflechtungen des Religiösen, Schlussfolgerungen über das Soziale der Katholischen Schule zu treffen. Mit einem Beispiel gesprochen: Wir nehmen an, dass die religiösen Praktiken der Schulgemeinschaft (z. B. Schulgottesdienste) nur so lange eine lebendige Praktik darstellen, wie sie auch von Menschen vollzogen werden. Sobald es keine Performanz mehr gibt, wirkt sich dieses auch auf die Praktik-als-Entität und letztlich auf das Gefüge des Sozialen aus. Die religiösen Artefakte fungieren dabei als Zeiger, die Hinweise auf Sozialkonstruktionen ermöglichen, weil die Praktiken-Arrangements-Verflechtungen sozialontologische Aussagen machen.

Deshalb kann es nicht nur darum gehen, die Existenz von Netzwerken und Praktiken zu untersuchen. Es braucht auch die Unterscheidung von Qualitäten in den Praktiken, um Tiefenbohrungen vornehmen zu können. Wir wollen verstehen, mit welchen Praktiken die religiösen Gegenstände in Beziehung stehen und wie die Netzwerke beschaffen sind. Die religiösen Artefakte sind dabei hybride Elemente, die sowohl reaktiv als auch proaktiv auf das Soziale hindeuten. Als von Menschen geschaffene und im Schulgebäude positionierte materielle Objekte inkorporieren sie (historische) soziale Verknüpfungen und weisen auf kausale oder konstitutive Verbindungen von Praktiken und materiellen Arrangements hin, die aus Vergangenen entstanden sind. Gleichzeitig können sie präfigurativ in die Zukunft weisen. Ob die religiösen Artefakte konstitutive Aufgaben übernehmen und in welcher Weise andere Akteure sich durch Praktiken an die religiösen Artefakte binden, sind wichtige Untersuchungsfragen.

Dabei muss die Katholische Schule in ihrer Doppelfunktion als religiöser Ort und als Bildungseinrichtung Beachtung finden. Aufgrund dessen ist anzunehmen, dass die religiösen Praktiken mit den Artefakten vor dem Hintergrund des Schule-Seins sich von den übergreifenden Spezifika religiöser Praktiken

abheben. Über die nachfolgenden zwei Kapitel nähern wir uns diesen Anfragen, indem wir zunächst aus der Richtung der Materialität den religiösen Praktiken entgegenschreiten. Im Anschluss wollen wir aus der entgegengesetzten Richtung, d. h. von den Praktiken aus, hier: über die Konstruktion der Lebenszustände, auf die Materialität zugehen. Abschließend soll diese Doppelbewegung thematisiert werden.

2.2.1 Religiöse Praktiken über Artefakte

Da der Anspruch besteht, dass Katholische Schulen religiöse Lebensräume sind, die von religiösen Praktiken getragen werden, untersuchen wir im Folgenden, inwiefern Materialität an der Aufnahme religiöser Praktiken beteiligt ist. Auf diese Weise sollen die Potentiale materieller Entitäten und deren Beitrag zur Ausübung der Religion herausgearbeitet werden. Anschließend wenden wir uns den Besonderheiten der Katholischen Schulen zu und den Erwartungen und Annahmen, die über die Materialität kommuniziert werden.

2.2.1.1 Die Materialität von Religion

Im Forschungsdiskurs von ‚Material Religion‘ wendet man sich gegen eine Auffassung von Religion, die diese „in erster Linie als diskursives Geschehen begreift und kognitivistisch auf das Bekenntnis religiöser Lehrsätze verengt“ (Karstein und Schmidt-Lux, 2017, S. 10). Religion wird „in einem umfassenden Sinne als verkörperte und materielle religiöse Praxis [begriffen], in der sich Performanz, Materialität, Gefühl, Sinnlichkeit und Glaube miteinander vermischen“ (Cress, 2014, S. 243). An den sakralen Objekten lassen sich diese Dimensionen beobachten und interpretieren, sodass über die Materialität Aussagen zu den praktischen Vollzügen einer Religionsgemeinschaft getroffen werden können. Denn überall dort, wo

„Menschen mit den natürlichen oder übernatürlichen Mächten [...] in Kontakt treten oder sich auf sie beziehen, tun sie das immer wieder auch in materieller Form. Architektur und Kunst, Landschaft und Objektwelt spiegeln in unterschiedlicher Weise religiöse Vorstellungen und legen Zeugnis ab von den unzähligen Formen je konkreter religiöser Praxis“ (Cress, 2014, S. 241).

Dabei können unterschiedliche Verbindungsformen zwischen der Religion und der Materie existieren. Erstens kann Materialität in einer symbolischen

Relation auf eine bestimmte Glaubensform Bezug nehmen oder auf diese verweisen. So deutet das Kreuz als religiöses Zeichen auf elementare Glaubensinhalte des Christentums hin und wird in einem universalen Sinn als Symbol dieser Religion aufgefasst. Zweitens bedarf die Ausübung religiöser Handlungsvollzüge eines materiellen Ortes, an dem sie stattfinden. Auch hier kann Religion nicht von der Materie getrennt werden. Für das Christentum fallen zunächst Kirchen und Kapellen ein. Darüber hinaus sind auch natürliche Orte als besondere Räume in der Landschaft von Bedeutung, z. B. Wallfahrtsorte. Drittens können materielle Objekte in einer medialen Funktion für die Religion wichtig sein, wenn über die religiösen Dinge eine Beziehung zwischen Immanenz und Transzendenz hergestellt wird (vgl. Karstein und Schmidt-Lux, 2017, S. 14). In der katholischen Tradition war oder ist zum Teil immer noch der Rosenkranz ein Gegenstand, über den und mit dem gläubige Menschen in der Gebetspraxis eine religiöse Kommunikation mit Gott aufbauen.

Cress erweitert diese drei Dimensionen und kommt zu dem Ergebnis, dass Artefakte und andere materielle Objekte vor allem auch „als Manifestationen religiöser Vorstellungswelten, als Repräsentationen von oder als Vermittler zu transzendenten Entitäten, oder als Speicher religiösen Gedächtnisses“ (Cress, 2019, S. 13) wirken. Mit der Repräsentations- und der Speicherfunktion können materielle Objekte nach außen auch Mittel zur Selbstdarstellung sein und Zugehörigkeit ausdrücken sowie als administrative Zeichen genutzt werden. Die Rollen der Materialität in Religion sind grundsätzlich vielfältig, können sich verändern und in den einzelnen religiösen Dingen auch überschneiden.

Sowohl auf der Prozess- als auch auf der Beobachtungsebene sind variable Zuordnungen von Funktionen möglich. Denn einerseits klärt sich das, wofür ein Gegenstand steht, nur in der Ausübung der konkreten religiösen Praxis durch die Handelnde oder den Handelnden. Andererseits können Beobachtungen dieser Praxis immer nur unzureichend die Bedeutung erfassen, die im praktischen Vollzug dem religiösen Gegenstand zukommt. Dies hängt auch mit der immanenzübersteigenden Eigenart religiöser Praktiken zusammen.

„Das Feld [...] [ist] aufgrund der Eigenschaften religiöser Bedeutungszuschreibungen, deren je konkrete Möglichkeit zu transzendieren, prinzipiell unabgeschlossen und lässt sich überdies nur unter Schwierigkeiten und um den Preis relativ willkürlicher Setzungen ordnen“ (Cress, 2014, S. 242).

Aber nicht nur von außen, sondern auch aus der Innenperspektive einer Religion gibt es Vorbehalte, die Bedeutung religiöser Dinge fest zu definieren. Schon im Rückblick auf die Kirchengeschichte zeigt sich, dass sakrale Gegenstände innerhalb einer Glaubensgemeinschaft zum Streitpunkt werden können, da tendenziell immer Diskrepanzen zwischen theologischen Positionen, einer offiziellen Lehrmeinung und den individuellen Formen privater Glaubensausübung bestehen (vgl. Cress, 2014, S. 241).

Deshalb beziehen die materiellen Objekte „ihren Wert und ihre Bedeutung nicht aus sich selbst heraus [...], sondern [...] mit den Kontexten, durch die sie wandern, und den Gebrauchsweisen, in die sie einbezogen werden“ (Cress, 2014, S. 242). Analog zu anderen sozialen und kulturellen Feldern, denen sich die Materialitätsforschung zuwendet, muss auch für die Religion konstatiert werden, dass die materiellen Objekte, d. h. die Dinge, ihre bereichsspezifische Zuschreibung als ‚religiös‘ erst dadurch erhalten, dass sie in konkrete Praktiken der Glaubensausübung einbezogen sind. So kann die Sonne durch ihr Auf- und Untergehen in der Tagzeitenliturgie zu einem religiösen Gegenstand werden. Sie behält diese Zuschreibung aber nicht allzeit, da sie nur in dem Moment der Ausübung der Glaubenspraxis als religiös codiert wird. In anderen Kontexten erhält die Sonne andere Zuschreibungen, wodurch sich ihr Objektstatus wieder verändert.

Wie bereits oben erwähnt, sind materielle Objekte unverzichtbare Elemente des Glaubensvollzugs, da jede Religion auch auf ihre Objekte angewiesen ist (vgl. Cress, 2014, S. 241). An dem religiösen Gegenstand ‚Hostie‘, der bereits mit seinen Rahmungen eingeführt wurde, wird anschaulich, welcher Stellenwert materiellen Objekten in der Religionspraxis zukommen kann. So ist die Hostie innerhalb der katholischen Liturgie ein unerlässliches Element religiöser Praxis. „Religiöse Dinge sind so gesehen Ergebnis und Voraussetzung gelebter Religion: Zu religiösen Dingen werden sie im konkreten Vollzug immer erst gemacht. Und gleichzeitig machen sie Religion erst zu dem, was sie ist“ (Cress, 2014, S. 243). Die analytische Betrachtung der materiellen Kultur bietet also einen besonderen Blick auf die Performativität der Religion mitsamt ihrem affektiven Potential und erweitert die Perspektive einer rein kognitiven Betrachtung der Religiosität (vgl. Cress, 2014, S. 241).

Dass ein solcher Zugang gerade für das Feld der Religion aufschlussreich ist, lässt sich mit dem Wesen von Religion begründen, das sich elementar aus dem

Brückenbau zwischen Immanenz und Transzendenz konstituiert. Daher müssen die religiösen Gegenstände auch hinsichtlich ihrer Sakralität beschrieben werden, durch die sie ein „Medium des Kontakts mit dem Transzendenten“ (Cress, 2014, S. 242) sind. Dabei hängt es auch von der Biografie eines Objektes ab, ob es von den Gläubigen als sakraler Gegenstand angesehen wird:

„Sakralität erweist sich so als das bestimmende Charakteristikum einer spezifischen, durch eine bestimmte kontextuelle und praktische Einbettung gekennzeichneten Phase in der Biographie der Dinge [...], was auf die Mechanismen und Praktiken verweist, die notwendig sind, um ihren sakralen Status hervorzubringen bzw. zu wahren. [...] Transformierende Handlungen wie etwa Weihehandlungen [...] erscheinen so als Praktiken zur Herstellung von Sakralität, die umgekehrt als das Ergebnis kontinuierlich ablaufender Konstruktionsprozesse verständlich wird“ (Cress, 2014, S. 242f).

In diesem Sinne ist auch Sakralität an Praxis gebunden. Dinge des religiösen Gebrauchs sind von sich aus weder religiöse noch sakrale Objekte, sondern werden erst durch entsprechende Handlungen zu diesen transformiert. Um den sakralen Charakter am Objekt erkennen zu können, müssen Akteure in diese Praktiken involviert sein. Außerhalb einer praxistheoretischen Terminologie ließe sich dieser Umstand als Notwendigkeit zur Sozialisierung innerhalb einer religiösen Tradition kennzeichnen. Im umgekehrten Sinne ergibt sich für die sakralen Objekte, dass ihre Sakralität gefährdet ist, wenn Menschen nicht über notwendige Handlungs- und Deutungsmuster verfügen. Die Weitergabe von Glaubenswissen bezieht sich dementsprechend nicht allein auf diskursive Elemente, ebenso stecken in den sakralen Objekten Glaubensinhalte der religiösen Tradition, deren Bedeutung über praktische Glaubensvollzüge erschlossen werden muss (vgl. Cress, 2014, S. 243). Im religiösen Vollzug wird die Wirklichkeit außerhalb des Vollzugs angelegt.

Diese Zusammenhänge verdeutlichen, wie religiöse Artefakte als Träger und Speicher religiöser Vorstellungen funktionieren. Als materielle Glaubensgedächtnisse können sie nur agieren, wenn sie gemeinsam mit anderen Akteuren in Praktiken eingebunden sind und innerhalb dieser Praktiken die in ihnen eingeschriebenen Traditionen vermitteln.

2.2.1.2 Religiöse Artefakte in Katholischen Schulen

Die religiösen Dinge an den Katholischen Schule sind praxistheoretisch ein unerforschtes Gebiet und auch sonst empirisch wenig beachtet worden. Jedoch erwähnen die Vorgaben der DBK durchaus Aspekte der Räumlichkeit, die im Zusammenhang mit religiösen Praktiken und den Angeboten religiöser Bildung stehen. Die konkreten Formulierungen sind dabei sehr offen gehalten und ermöglichen Interpretationsspielräume. Unter dem Reiter ‚Gestaltung der Räumlichkeiten‘ werden folgende Leitkriterien den Schulen mitgegeben:

„1.2.5 Gestaltung der Räumlichkeiten

- In der Gestaltung der Räumlichkeiten (Schulgelände, Schulgebäude mit Klassen- und Unterrichtsräumen, Aufenthalts- und Versammlungsräumen, Lehrerzimmern, Elternsprechzimmern, Fluren usw.) kommt die Werteorientierung der Schule zum Ausdruck.
- Die Räumlichkeiten und das Inventar der Schule befinden sich in einem guten Zustand, sind gepflegt und wirken einladend.
- Es gibt in der Schule eine Kapelle oder andere geschützte Räume, die Gebet, Stille und Rückzug ermöglichen“ (Die deutschen Bischöfe, 2009, S. 21f.).

Die nebenstehende Tabelle 2.2.1.2/1 zeigt, dass ebenfalls für die Qualitätsanalysen an Katholischen Schulen religiöse Dinge und Räume mitbedacht werden, weil sie prägend für die Gestaltung des Lebensraumes der Katholischen Schule angesehen werden.

Es ist auffällig, dass auch hier ein Zusammenhang zwischen der Ausübung religiöser Praktiken und den Artefakten und Räumen hergestellt wird. Das vermittelt den Eindruck, dass die Dinge und Räume durchaus als konstitutive Elemente des Lebensraumes Katholischer Schulen betrachtet werden. Es lassen sich auch grobe Zuordnungen zu den oben beschriebenen Funktionen von Materialität in den Religionen vornehmen: Das Kreuz wird als Symbol gedacht und ggf. auch als Repräsentations- und Speichermedium des Christentums. Daneben muss es Räumlichkeiten geben, an denen religiöse Praktiken (Gottesdienst, Gebet, Meditation, Stille) stattfinden können. Die Orte und Artefakte müssen laut DBK- und QA-Vorgaben vorhanden sein, damit religiöse Praktiken grundsätzlich möglich sind. Dass jedoch trotz guter QA-Resultate Katholische Schulen die Ausbildung ihres religiösen Profils schärfen wollen, zeigt, dass die quantitativen Daten die Religiosität einer Schule nicht abbilden können,

KRITERIUM	ANHALTSPUNKTE
Die Schule gibt Raum für ein religiöses Leben.	<ul style="list-style-type: none"> a. Für Schülerinnen und Schüler gibt es adressatengerechte religiöse Angebote wie z. B. Gottesdienste und Besinnungstage. b. Je nach den Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler werden Hilfen zur Einführung in Gebet und Gottesdienst angeboten. c. Daneben gibt es Angebote zur Glaubensbildung und zur Feier des Glaubens für Eltern, für Lehrerinnen und Lehrer sowie andere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule. d. Die geprägten Zeiten des Kirchenjahres finden ihren Ausdruck im Schulleben. e. Bei besonderen Anlässen findet eine gottesdienstliche Feier statt. Diese können u. a. sein: Patronatsfest, Aufnahme- und Entlassfeier, Trauerfälle. f. Zu bestimmten Zeiten des Schultags wird das gemeinsame Gebet gepflegt. g. Die Schule hat eine Schulseelsorgerin/einen Schulseelsorger bzw. Beauftragte(n) für Schulpastoral.
An der Gestaltung der Räumlichkeiten wird die Grundausrichtung der Schule erkennbar.	<ul style="list-style-type: none"> a. Für Gottesdienst, Gebet, Meditation und Stille gibt es einen Raum bzw. Räumlichkeiten. b. In Zeichen, Symbolen und ästhetischer Gestaltung zeigt sich die christliche Eigenprägung der Schule. c. In den Räumen der Schule ist das christliche Symbol des Kreuzes sichtbar [Herv. i. O.].

Tab. 2.2.1.2/1 Lebensraum Katholische Schulen

Quelle: QB 7 Katholische Schulen als Lebensraum (Qualitätsanalyse NRW, 2012, 7.2)

was wiederum auch mit den Schwierigkeiten der Operationalisierung von Religiosität zusammenhängt.

2.2.1.3 Theorietransfer

Mit der Praxistheorie qualitative Daten zu generieren, die Rückschlüsse über das religiöse Profil erlauben, ist nun das hier angestrebte Forschungsziel. Die Ergebnisse werden dabei von den im ↗ Kapitel 2.2 beschriebenen Leitthesen getragen, die als Vorzeichen gesetzt werden. Als Prämisse für die Auswertung der Forschungsergebnisse gilt dementsprechend, dass religiöse Praktiken mit und an den Artefakten das katholische Profil der Schule prägen, und dabei können Artefakte und Praktiken auf unterschiedliche Weise miteinander verknüpft sein.

Was bedeuten diese Annahmen nun konkret für die Artefakte an den Katholischen Schulen? Nach Schatzki können unsere Praktiken-Arrangements-Geflechte in Verhältnissen der Kausalität, Präfiguration, Konstitution und Intelligibilität konzipiert werden. Bezüglich der Kategorie der *Kausalität* halten wir uns an Cress und sortieren sie aus unserem Analyseraster aus, weil für religiöse Praktiken ein eindeutiger Ursache-Wirkungs-Zusammenhang zwischen Praktiken und Artefakten schwerfällt. Von *präfigurativen Geflechten* kann die Rede sein, wenn von den Artefakten der Gegenwart auf eine soziale Praktik der Zukunft geschlossen werden kann. Kirchen- oder Andachtsräume, die in ihrer Funktionalität begrenzt sind, könnten sichtbare Artefakte sein, deren Zukunftsbedeutung schon im Jetzt nahe liegt. Angesichts derzeitiger Profanierungen von Sakralbauten ist aber auch klar, dass es keine Garantie dafür geben kann und dass die über das Artefakt hergestellten Voraussetzungen in die Zukunft unsicher bleiben und der Fluidität des Sozialen untergeordnet sind. Unter dem Punkt der *Konstitution* der Praktiken-Arrangements-Geflechte kann diskutiert werden, auf welche Weise Artefakte die Ausführung einer Handlung initiieren, sodass das Artefakt Auslöser der Praktik ist. Denkbar wäre dies z. B. bei einer Kerze, die dazu auffordert, sie anzuzünden.¹⁰ *Intelligibel*

¹⁰ Der Aufforderungscharakter von (religiösen) Gegenständen wurde in der Religionspädagogik durch Stieve/Streffels untersucht, die das Konzept der vorbereiteten Lernumgebung bei Maria Montessori analysiert haben, Stieve und Streffels, 2012. Auch Altmeyer spricht vom Eigenleben der Dinge, die zum Handeln auffordern, Altmeyer, 2019. Dass es so einfach nicht ist, zeigt ein Beitrag zur Kerze im Religionsunterricht, Reis und Wittke, 2019.

sind die Praktiken-Arrangements-Geflechte, wenn sie für die Ausführenden als sinnvoll betrachtet werden. Das Anzünden einer Kerze, z. B. bei einem Trauerfall in der Schulgemeinschaft, stellt für viele Menschen eine sinnvolle Tätigkeit an dem Artefakt dar. Durch den Sinn, den die Ausführenden dem Gegenstand zuschreiben, erhält das Praktiken-Artefakt-Geflecht dann eine Bedeutung. Mit Schatzki werden also die religiösen Praktiken und die Artefakte gemeinsam betrachtet, um schließlich Auskunft darüber geben zu können, wie Praktiken und materielle Arrangements das Soziale formen: Wie gestalten die Kreuze oder Heiligenfiguren und die damit verknüpften Praktiken das Schulleben? Auf welche Weise sind die Praktiken-Arrangements-Geflechte für die Schulgemeinschaft wirksam – sind sie konstitutiv für das Schulbild? Welche Funktionen übernehmen sie tatsächlich? Prägen sie die Schulentwicklung? Werden sie von Schülerinnen und Schülern und im Kollegium als sinnvoll erlebt?

Bei Kalthoff et al. sind die religiösen Praktiken eine Form der Rahmung, durch die das religiöse Artefakt in seiner Entität bestimmt wird. Durch die physische Umwelt, physischen Eigenschaften und Qualitäten und durch institutionelle Erwartungen und Konventionen, die daran gekoppelt sind, wird das religiöse Artefakt weiter geprägt und zu Handlungen ermächtigt. Wie werden die religiösen Artefakte an der Katholischen Schule gerahmt? Welchen Einfluss nehmen die Rahmungen auf die Wirkmächtigkeit der Artefakte?

Latour und die ANT legen auch den Fokus auf das religiöse Artefakt und untersuchen zunächst allein den Akteur. Es werden die Handlungspotentiale betrachtet, zu denen der Akteur imstande ist, und seine Übersetzungen nachgezeichnet, durch die es Verbindungen mit anderen Akteuren eingeht und Netzwerke bildet: Auf welche Weise vermittelt (sich) das Artefakt zu anderen Akteuren, gibt es Unterbrechungen, Kompositionen, Delegationen im Netzwerk? Ist das Artefakt eine Blackbox, die selbstverständlich in Netzwerke integriert ist, oder gibt es ein Reversibles Blackboxing im Umfeld des Akteurs, weil Handlungsprogramme nicht ausgeführt werden können? Wie setzt sich der Akteur zusammen, welche hybriden Verweiszusammenhänge bestehen?

Wenn Materialität in Religion, wie eingangs beschrieben, bestimmte Funktionen übernimmt, tut sie dies vermittelt durch religiöse Praktiken. Zugleich sind die religiösen Praktiken der Grund, durch den die Artefakte ihre Bedeutung als religiöse Gegenstände erfahren. Einerseits übernehmen also die Artefakte

eine wesentliche Rolle in den religiösen Praktiken: fordern auf, deuten voraus, spenden Sinn usw. Andererseits braucht es die Praktiken, damit die Artefakte überhaupt zu religiösen Gegenständen avancieren können. Schatzki verweist in seiner Sozialontologie darauf, dass materielle Arrangements, zu denen die Artefakte zählen, und soziale Praktiken das bestimmen, was wir das Soziale nennen. Das heißt, über das Zusammenspiel von Praktiken und materiellen Arrangements konstituiert sich Gemeinschaft – auch die Schulgemeinschaft.

Latours Netzwerkanalysen basieren ebenfalls auf diesem Kerngedanken und nutzen lediglich eine andere Terminologie. Hier sind es die Netzwerke aus Akteuren, die das Soziale beschreiben. Als Akteure sind die Artefakte potenzielle Teilhaber an der Gesellschaft, wenn es ihnen gelingt, starke Netzwerke aufzubauen und andere Akteure an sich zu binden. Das An-sich-Binden betrifft das Spiel religiöser Praktiken. Akteure, die religiöse Handlungsprogramme ausführen, bilden Netzwerke des Religiösen. Über diese Netzwerke wird die Religion Teil der Schulgemeinschaft und ihrer Schulkultur.

2.2.2 Religiöse Praktiken über Lebenszustände

Mit den Lebenszuständen werden Bedingungen formuliert, die aufseiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer Voraussetzungen für die Aufnahme und Durchführung von Praktiken beschreiben. Religiöse Praktiken können dementsprechend in einem Abhängigkeitsverhältnis zu Lebenszuständen stehen. Aber auch die Gegenbewegung ist denkbar: dass sich religiöse Praktiken auf Lebenszustände auswirken. Über die Praktiken lassen sich die Lebenszustände ebenfalls mit der Materialität in Beziehung setzen. Lebenszustände und materielle Entitäten werden dann in einem gemeinsamen Praktiken-Netzwerk betrachtet.

2.2.2.1 Lebenszustände als Ordnung mentaler Phänomene

Aufseiten der Teilnehmenden an religiösen Praktiken haben Schatzki/Cress die Lebenszustände (conditions of life) beschrieben und damit auf mentale Komponenten von Praktiken hingewiesen. Die Lebenszustände zeigen in inneren und äußeren Phänomenen, dass körperliche Vollzüge nur die äußerlichen Performanzen des Praxisvollzugs darstellen. Äußere Phänomene sind aber nur die sichtbare Seite der Praktiken, es gibt auch eine unsichtbare Seite, die allein im Inneren der Teilnehmerinnen und Teilnehmer liegt. Mit den Lebenszuständen bietet Schatzki eine Kategorisierung dieser inneren und äußeren

Phänomene an und weist darauf hin, dass körperliche Tätigkeiten von inneren Phänomenen vorstrukturiert werden. Handlungen markieren zwar die höchste Kategorie der Lebenszustände, jedoch ereignen sich die Handlungsvollzüge nicht aus sich heraus, da in ihnen die unteren Kategorien der Lebenszustände eingelagert sind und somit Bewusstseinszustände, Seelenzustände und kognitive/intellektuelle Zustände die Handlung präfigurieren.

„Eine Handlung, wie etwa das Knien auf einer Gebetsbank besteht demzufolge nicht nur in der Verlagerung des Körpergewichts auf die Knie, sondern auch aus Empfindungen, Gefühlen und Bildern, die diese körperliche Aktivität begleiten, etwa einer Schmerzempfindung oder einem Gefühl der Demut. Etwas tun heißt so gesehen immer auch, etwas zu fühlen, etwas wahrzunehmen, oder sich in einer bestimmten Stimmung zu befinden“ (Cress, 2019, S. 43).

Innerhalb der vier Kategorien von Lebenszuständen (a. Bewusstseinszustände, b. Seelenzustände, c. kognitive/intellektuelle Zustände und d. Handlungen) gehen wir also davon aus, dass es eine aufbauende Struktur gibt, die von den inneren Phänomenen mehr und mehr auf die äußeren Phänomene übergeht. In allen vier Kategorien von Lebenszuständen gibt es sowohl innere Phänomene, die allein im Kopf der Teilnehmerinnen und Teilnehmer stattfinden, als auch äußere Phänomene, die Ausdruck eines Lebenszustandes sein können, z. B. Zittern oder Herzrasen als Zeichen von Angstempfinden. Handlungen stellen zwar die oberste Kategorie der Lebenszustände dar, es bedarf aber nicht erst eines äußeren Handlungsvollzugs, um von den Lebenszuständen aus das Feld der Praktiken zu erreichen. Auch in den unteren Kategorien lassen sich Praktiken vollziehen, diese Annahme gilt im Besonderen für das Feld der Religion. Religiöse Praktiken können z. T. sogar ganz im Inneren des Menschen vollzogen werden, fast ohne ein äußeres Ausdrucksverhalten. Bei einem kurzen und stummen Stoßgebet lassen sich kaum Anzeichen für das Praxis-Tun erkennen. Die religiöse Praktik wird vor allem im Inneren der Menschen vollzogen.

Die Analyse von Lebenszuständen mit ihren inneren und äußeren Phänomenen bietet eine Strukturierungshilfe an, um der mentalen Seite der Praktiken näherzukommen. Die Performanzen in den Lebenszuständen weisen dabei auf die teleo-affektiven Strukturen der Praktik hin, d. h., sie können erklären, auf welches Ziel hin die Praktiken vollzogen werden und welche emotionalen

Zustände damit verknüpft sind. Durch die Beschreibung der Lebenszustände kann also in einem ersten Schritt die Praktik-als-Performanz untersucht werden, um in einem zweiten Schritt generalisierte Angaben über die Praktik-als-Entität machen zu können. Dabei ist die Vorgehensweise immer noch praxistheoretisch: Es geht nicht um die individuellen Lebenszustände derjenigen, die die Praxis vollziehen, sondern um die Praktik mit ihren jeweiligen Verständnissen, Regeln und teleo-affektiven Strukturen. Annahmen hinsichtlich der teleo-affektiven Strukturen einer Praktik müssen nicht im gleichen Umfang für die Menschen, die die Praktik vollziehen, gelten. Das betrifft z. B. religiöse Überzeugungen, die als Teil teleo-affektiver Strukturen eine Praktik mitgestalten (vgl. Cress, 2019, S. 59). Wenn in der Praktik der Eucharistiefeier mit der Wandlung Christus als Realpräsenz begegnet, bedeutet dies nicht zwingend, dass alle Kommunizierenden auch tatsächlich dieses Verständnis vor Augen haben. Individuell kann es andere Vorstellungen und Überzeugungen geben, die mit der Eucharistiefeier und dem Kommuniongang verknüpft sind.

Wichtig ist, dass sich durch das doppelte Bedingungsverhältnis von Praktiken-als-Performanzen und Praktiken-als-Entitäten langfristig die Entität einer Praktik verändert, wenn die Performanzen und die Lebenszustände, die Teil der Performanzen sind, inkohärent gegenüber der Praktik-als-Entität sind. Individuelle Lebenszustände können also die Entität der Praktik umgestalten. Zugleich wirkt aber auch die Praktik-als-Entität durch ihre Regeln, Verständnisse und durch die teleo-affektiven Strukturen auf die Lebenszustände der Teilnehmenden und kann sie zu einem gewissen Grad neu organisieren. Lebenszustände und Praktiken bedingen sich in dem Fall gegenseitig.

„Der Ort, an dem Gefühle zum Ausdruck gebracht, evoziert, formiert, geordnet und reorganisiert werden, sind religiöse Praktiken: Betont wird eine formierende Kraft solcher Praktiken, die Teilnehmer aus ihrem alltäglichen emotionalen Erleben herauslösen und ihnen alternative emotionale Zustände ermöglichen – sei es etwa durch die Entlastung des Gewissens in der Beichte [...] oder durch die Transformation von Zweifel in Zuversicht durch die Formulierung einer Bitte im Gebet. Mit dem Vollzug religiöser Praktiken kann es also zu einer Beeinflussung oder Rekonfiguration der Emotionen ihrer Teilnehmer kommen, sie ermöglichen die Aufrechterhaltung bzw. Stabilisierung von Bindungen und damit zugleich emotionale Reorientierung“ (Cress, 2019, S. 62).

Religionen haben also das Potential, auf Lebenszustände und insbesondere auf das emotionale Erleben Einfluss zu nehmen, indem in den Praktiken ein Spektrum von Empfindungen eingeschrieben ist. Die religiösen Praktiken legen dann ein bestimmtes Erleben nahe, weil die teleo-affektiven Strukturen dieser Praktiken so strukturiert sind (und nicht, weil intentional das emotionale Erleben der Gläubigen gesteuert wird). Auf diese Weise können Praktiken „überindividuelle Repertoires von Emotionen“ abstecken und einen „emotionalen Standard“ (Cress, 2019, S. 63) etablieren. Die Lebenszustände in den Performanzen prägen diesen emotionalen Standard, und zugleich führen die Performanzen dazu, dass Individuen sich durch die Performanzen der Praktiken in die jeweiligen Lebenszustände wieder zurückfinden. Je komplexer die religiösen Praktiken sind (z. B. die in höchstem Maße integrative Praktik eines Gottesdienstes), desto leichter lassen sich emotionale Standards in den Performanzen neu generieren, weil die Gesamtpraktik von vielen Teilpraktiken getragen wird, die wiederum mit bestimmten Lebenszuständen verknüpft sind. Das Beispiel des Gottesdienstbesuches zeigt, dass die Praktiken dabei von Materialität gestützt werden (der Kirchenraum, das Gesangbuch, die Kniebank etc.), wodurch auch Artefakte die Organisation standardisierter Lebenszustände mitgestalten. Zusammengefasst aktivieren Praktiken also Lebenszustände der vier Kategorien (a. Bewusstseinszustände, b. Seelenzustände, c. kognitive/intellektuelle Zustände, d. Handlungen), wobei die Praktiken in unterschiedlichem Maße innerliche und äußerliche Phänomene der Lebenszustände abrufen oder modifizieren. In einer Richtung wirken also die Praktiken auf die Lebenszustände und konfigurieren somit das Individuum für die Praktik. In entgegengesetzter Richtung rufen Lebenszustände jedoch Praktiken hervor oder verändern bestehende Praktiken.

Dabei sind es – generell und insbesondere in der Religion – nicht nur äußerliche Handlungen, die Praktiken konstituieren, sondern in erheblichem Umfang auch mentale Tätigkeiten.

„Mit einer dezidierten Anerkennung individueller Lebenszustände wird [...] deutlich, dass sich die performative Heterogenität bzw. der Variantenreichtum sozialer Praktiken nicht auf den körperlichen Vollzug beschränkt, sondern sich eben auch auf die Lebenszustände der Teilnehmer erstreckt“ (Cress, 2019, S. 47).

Das bedeutet, dass trotz inskribierter emotionaler Standards als affektive Strukturen der Praktiken-als-Entitäten davon ausgegangen werden kann, dass die Heterogenität der Performanzen die Entität der Praktik erreicht. Dort, wo die Heterogenität in den Lebenszuständen sehr stark ist und eine Homogenisierung in Richtung der Praktik-als-Entität nicht mehr möglich ist, lässt sich ab einem gewissen Heterogenitätsgrad kein Rückbezug zur Praktik-als-Entität mehr herstellen. Die Praktik wird fragil, wenn es zu wenig Kongruenz zwischen den individuellen Lebenszuständen der Individuen in ihren Performanzen und den teleo-affektiven Strukturen der Praktik gibt.

Überträgt man diese von Schatzki ausgehende Darstellung der Zusammenhänge von Lebenszuständen und religiösen Praktiken auf unseren zweiten Theorieansatz, dann untersuchen wir hier das Zustandekommen von Netzwerken unter Bezugnahme der Lebenszustände als hybride Eigenschaften eines Akteurs. Die Lebenszustände bestehen also im menschlichen Akteur und befähigen zur Ausübung von Handlungsprogrammen. Als hybride Eigenschaft des Akteurs können die Lebenszustände die Ausübung von Handlungsprogrammen begünstigen oder hemmen, wobei die Bedingungen zur Ausführung der Handlungsprogramme fördern, wenn die spezifischen Lebenszustände mit denen anderer Akteure stimmig zusammenpassen. Auf diese Weise erstarken die menschlichen Akteure mit ihren Lebenszuständen in einem Netzwerk, weil sie in ihrer Umgebung andere Akteure an sich binden und gemeinsame Handlungsprogramme ausbilden können. Lebenszustände lassen sich also am ehesten mit den Handlungsprogrammen, zu denen ein Akteur fähig ist, in Beziehung setzen.

2.2.2.2 Theorietransfer

Zu den oben genannten anderen Akteuren gehören auch die religiösen Artefakte auf dem Schulgelände der Katholischen Schule. Daraus ergibt sich für einen menschlichen Akteur und den Akteur *religiöses Artefakt* die Frage, wann die Lebenszustände und die Artefakte Übereinstimmungen erzielen. Bei welchen Gelegenheiten gibt es Kongruenzen zwischen den Handlungsprogrammen, die die Lebenszustände der menschlichen Akteure nahelegen, und den inskribierten Handlungsprogrammen der Artefakte? Lassen sich Netzwerke dieser Handlungsprogrammatiken nachzeichnen? In welcher Weise kann anhand der Netzwerke auf die Lebenszustände der Akteure geschlossen werden? Im Kontext der Katholischen Schule interessiert uns dabei insbesondere, welche

religiösen Handlungsprogramme (religiösen Praktiken) mit den Lebenszuständen in Beziehung stehen: Mit welchen Lebenszuständen führen die menschlichen Akteure religiöse Handlungsprogramme aus, und wie stehen sie dabei mit anderen Akteuren in Verbindung? Stimulieren die Artefakte als weitere Akteure in dem Netzwerk die Übernahme religiöser Handlungsprogramme? Wie tragen die religiösen Artefakte zur Generierung von Lebenszuständen bei?

Um wieder ganz mit Schatzki zu sprechen: Die Lebenszustände aufseiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer geben Auskunft über das Wechselspiel von Praktiken-als-Performanzen und Praktiken-als-Entitäten. Sowohl die Materialität als auch die Lebenszustände wirken sich auf die sozialen Praktiken aus. Welche Verknüpfungen bestehen aber zwischen der Materialität und den Lebenszuständen, und in welcher Art und Weise bilden sich diese Verknüpfungen in den sozialen Praktiken ab? Bezogen auf die religiösen Artefakte in der Katholischen Schule und die Akteure vor Ort, geht es darum zu ergründen: erstens wie Lebenszustände religiöse Praktiken auswählen und zweitens wie die religiösen Praktiken mit ihren teleo-affektiven Strukturen auf die Lebenszustände der menschlichen Akteure übergehen. Wo gibt es Kongruenzen? In beide Richtungen blicken wir, ausgehend von den religiösen Artefakten, die aus sozialen Praktiken hervorgehen und selbst soziale Praktiken hervorbringen. Ziel ist es, der Verkettung von Lebenszuständen – Praktiken – Artefakten näherzukommen.

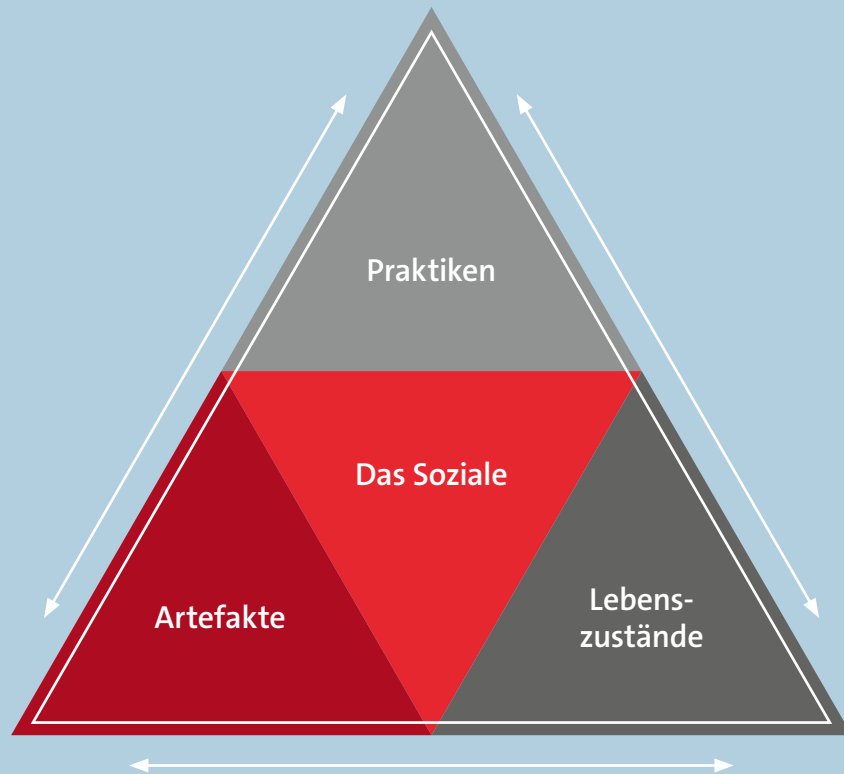


Abb. 2.2.3/1 Praktiken, Artefakte und Lebenszustände in Relation

2.2.3 Religiöse Praktiken in Wechselwirkungen

Die Zusammenhänge von Lebenszuständen – Praktiken – Artefakten sind das Konzentrat, das wir aus den Praxistheorien herausfiltern und als Analyseschema nutzen wollen. Anhand der drei Begriffe lässt sich zeigen, wie materielle Entitäten über die Praktiken mit Lebenszuständen der Menschen verknüpft sind und umgekehrt.

Die beiden Begriffe auf den Schenkelseiten des Dreiecks der nebenstehenden Abb. 2.2.3/1 haben wir in ein wechselseitiges Verhältnis zu den Praktiken gesetzt. Das bedeutet, dass Artefakte zu Praktiken auffordern können und zugleich Praktiken der Anlass dafür sind, dass Artefakte gebildet und in den Praktiken weiter geformt werden. So kann also der Gebetsordner in den Katholischen Schulen zum Gebet auffordern, und gleichzeitig ist er davon abhängig, dass es die Praxis des Morgenimpulses gibt. Ohne diese gäbe es auch nicht den Gebetsordner. Über das gleiche wechselseitige Verhältnis lässt sich auch die Beziehung zwischen den Lebenszuständen von Menschen und der Teilhabe an Praktiken verstehen. Um beim Beispiel des Morgenimpulses zu bleiben: Ein Zustand des Bewusstseins, eine ruhige und besinnliche Stimmung und Konzentration auf das Anliegen sind manchmal Voraussetzungen, um überhaupt erst in das Morgengebet ‚hineinzufinden‘. Menschen, die aufgewühlt oder unkonzentriert sind, fällt die Aufnahme und Aufrechterhaltung dieser Praktik schwerer, oder sie ist ihnen ganz versperrt. Lebenszustände können also auf Gelingensbedingungen des Praxis-Tuns hinweisen. Zugleich wirkt sich die Praktik aber auch auf die Lebenszustände aus. Das Gebet kann also auch dabei helfen, ruhig zu werden, die Gedanken fokussieren oder auch loslassen zu können. Lebenszustände und Praktiken bedingen sich somit ebenfalls wechselseitig.

Weiter haben wir in den Leitthesen die sozialontologische Prämisse vorgestellt, nach der das Soziale aus den Praktiken-Arrangements-Geflechten bzw. den Netzwerken besteht. Und wir haben aufgezeigt, dass die Netzwerke und Geflechte sich durch Hybridität auf allen Ebenen auszeichnen. Durch die Betrachtung der Artefakte und Lebenszustände sollen nun anhand der beiden Parameter Kompositionen des Hybriden analysiert werden, um zu erfahren, wie Praktiken entstehen und fortgeführt werden. Die Analysen der hybriden Konstruktionen der Artefakte und Lebenszustände ermöglichen Aussagen über Gelingensbedingungen der Praktiken und geben ebenso Hinweise darauf, wann die Durchführung einer Praktik oder die Netzwerkbildung scheitert.

Nicht zuletzt lassen sich Artefakte und Lebenszustände schließlich als Indikatoren für bestimmte Formen oder Qualitäten des Sozialen einsetzen. Indem die Artefakte Teil von Praktiken und Nicht-Praktiken sind, weisen sie auf die Heterogenität des Sozialen hin. Gleiches gilt für die Lebenszustände, die den Weg in die Praktik erleichtern oder hemmen können. Die Analysen können zeigen, dass unterschiedliche Menschen mit unterschiedlichen Lebenszuständen und Praktiken unterschiedliche Artefakte-Welten ausbilden, die in einem sozialen Raum koexistieren. Beides, die Heterogenität des Sozialen und welche Dimensionen die Heterogenität im sozialen Raum der Schule einnimmt, bilden die aktiven Artefakte-Netzwerke ab und zeigen die sozialen Praktiken, die mit den Artefakten ausgeführt werden. Es gilt daher die These, dass für das Praxisfeld der Religion in den Katholischen Schulen angenommen wird, dass die Heterogenität des Sozialen in den Artefakten und auch in den Lebenszuständen sichtbar ist. Religiöse Praktiken können dabei auch ein Sammelbecken sein, in dem Lebenszustände und Artefakte sich konfigurieren lassen und Homogenisierungsprozesse einleiten. Dabei können das Gelingen und das Scheitern von religiösen Praktiken auch auf die Heterogenität des sozialen Gefüges zurückgeführt werden. Es sind dann weder die Artefakte, noch die Praktiken oder die Lebenszustände an sich, die Anpassungen erschweren, sondern das komplexe Sozialgeflecht, das dem entgegensteht. Letztlich sind in dem Sozialen die Artefakte, Praktiken und Lebenszustände eingewickelt, werden aber in einer diversen Gesamtheit betrachtet, die es verhindert, gemeinsame Merkmale der einzelnen Einheiten herauszuarbeiten, die sich konfigurieren lassen könnten. Die Heterogenität des Sozialen steht dann gemeinsamen religiösen Praktiken entgegen, weil z. B. andere Netzwerke mit anderen Praktiken einflussreicher sind. Es muss also auch bedacht werden, dass die Nicht-Praktiken und Nicht-Netzwerke des Religiösen kein Vakuum hinterlassen, sondern andere Praktiken bzw. andere Netzwerke den Raum füllen oder die religiösen Praktiken bzw. Netzwerke sogar verdrängen. Wenn wir dementsprechend davon ausgehen, dass die Praktiken bzw. Netzwerke untereinander in Konkurrenz zueinander gesetzt werden können, dann hat dies auch Folgen für die Konstruktion des Sozialen. Jede verloschene oder verdrängte religiöse Praktik macht Platz für eine andere Praktik bzw. ein anderes Netzwerk. Die damit einhergehenden Umformungen des Sozialen führen wir eben nicht auf intentionales Handeln und eine bewusste Verdrängung des Religiösen zurück, sondern auf die Heterogenität der Praktiken und Netzwerke. Wir schauen mit einem Vergrößerungsglas auf Artefakte und Lebenszustände

und zeigen heterogene Praxis-Konstellationen und die Konkurrenz von Praktiken und Netzwerken auf. Welche Schlussfolgerungen lassen sich hieraus für die Konstruktion des Sozialen und letztlich für den Stellenwert des religiösen Profils an der Katholischen Schule ziehen?

Übertragen auf den Kontext der Katholischen Schule, implizieren die Schlussfolgerungen aus der Theorie, dass das Soziale der Schule von Heterogenität gekennzeichnet ist und sich diese Heterogenität auf das religiöse Profil auswirkt – über die hybriden Einheiten des Sozialen in den Praktiken bzw. Netzwerken und dadurch, dass soziale Praktiken bzw. Netzwerke um Teilnehmerinnen und Teilnehmer werben.

03

Empirie: Religiöse Artefakte als Forschungs- gegenstand

3 | Empirie

Religiöse Artefakte als Forschungsgegenstand

3.1 Fragestellungen

Im empirischen Teil sollen nun die Verbindungen von Artefakten und Lebenszuständen in den Praktiken aus unterschiedlichen Perspektiven und Fragehaltungen aufgeächert und bearbeitet werden, um den Einfluss auf die sozialen Strukturen der Schule erheben zu können. Ausgehend von den theoretischen Überlegungen, lässt sich nun die übergeordnete Frage, wie die religiösen Artefakte an den religiösen Praktiken beteiligt sind und welche Rolle die religiösen Praktiken im sozialen Gefüge der Schule einnehmen, weiter ausdifferenzieren.

Ausgehend von den *Artefakten*, stellen sich die Fragen: Wie sind die religiösen Artefakte beschaffen? Wie werden sie gerahmt? Wie wirkt sich die Materialität der Artefakte und ihrer Umgebung auf die Durchführung von Praktiken aus? Wie fordern die Artefakte zu (religiösen) Praktiken auf? Was kennzeichnet die Artefakte als Akteure? Auf welche Weise vermittelt sich der Akteur gegenüber anderen Akteuren? Welche Vermittlungen (Übersetzungen, Kompositionen, Delegationen) gehen von den religiösen Artefakten aus, und zu welchen Handlungsprogrammen sind sie fähig? Wie konstituieren sich Netzwerke mit diesen Akteuren? Gibt es Blackboxes? Inwiefern wirken sich hybride Zusammenhänge aus? Welche Art der Verbindung besteht zwischen den (religiösen) Praktiken und Artefakten (präfigurativ, konstitutiv, intelligibel)? Inwiefern fördern die Gegenstände den Vollzug religiöser Praktiken, ggf. auch in Abgrenzung zu anderen Praktiken?

Mit Blick auf die *Lebenszustände* kann nun gefragt werden: Wie begünstigen oder behindern mentale Zustände der Menschen die Aufnahme und Durchführung religiöser Praktiken? In welcher Weise nehmen die religiösen Artefakte Einfluss auf die Lebenszustände (Gefühle, Stimmungen, Haltungen), und in welcher Weise beeinflussen die Lebenszustände die Beteiligung bestimmter materieller Entitäten an den Praktiken mit? Inwiefern sind bestimmte Lebenszustände konstitutive Elemente der Praktiken-als-Entitäten? Welche

Zusammenhänge bestehen zwischen den mentalen Zuständen und den teleo-affektiven Strukturen einer Praktik?

Setzt man die *Praktiken* in den Fokus, so lässt sich fragen: In welcher Weise sind die Artefakte an der Einführung und Aufrechterhaltung religiöser Praktiken beteiligt? Wie modifizieren die Praktiken mentale Zustände ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer? Was kennzeichnet die Praktiken-Arrangements-Geflechte? Worin bestehen praktische Verständnisse, Regeln, teleo-affektive Strukturen, allgemeine Verständnisse der Praktiken? Inwiefern unterstützen materielle Arrangements und die Lebenszustände die teleologische Ausrichtung der Praktiken auf konkrete Ziele hin? Welche Bandbreite in den Performanzen subsumieren religiöse Praktiken? Von welchen anderen Praktiken werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Praktiken umworben? Welche Praktiken konkurrieren mit den religiösen Praktiken? Schließlich: Was trägt zur Pflege und Weitergabe religiöser Praktiken bei?

Die Fülle an Fragestellungen, die sich aus den Zusammenhängen im Dreieck aus Artefakten, Lebenszuständen und Praktiken ergibt, zeigt die Möglichkeiten mannigfaltiger Akzentuierungen und variabler Forschungsperspektiven in diesem Kontext auf. Im Folgenden wird daher nun die Forschungsplanung beschrieben, in deren Rahmen wir die oben aufgeworfenen Fragestellungen einspeisen und bearbeiten wollen.

3.2 Vorgehen

Das übergeordnete Forschungsanliegen dieser Teilstudie im Rahmen des Forschungsprojektes *Katholische Schulen – Profilbildung stärken* besteht in der praxistheoretischen Analyse religiöser Praktiken an Katholischen Schulen. Im vorliegenden Teilprojekt befassen wir uns mit religiösen Artefakten, die als materielle Arrangements (religiöse) Praktiken (mit)formen und (mit)gestalten. Das Forschungsinteresse an der materiellen Dimension der Praktiken ist hierbei allgemeinen und konkreten Anforderungssituationen einer Katholischen Schule geschuldet. Die Bedeutung religiöser Artefakte in der räumlichen Umgebung der Schulen erschließt sich in dieser Teilstudie also nicht allein und nicht in erster Instanz über die Praxistheorie, sondern geht von konkreten Anliegen unserer Kooperationsschule aus.

Die Hildegardis-Schule Hagen hat durch einen Umzug und Neubau des Schulgebäudes massive Umformungen der räumlichen Struktur erlebt. In Gesprächen mit dem Projektteam der Schule wurde der Wunsch formuliert, die religiösen Artefakte in ihrer Schule zu „beleben“ und diese in religiöse Praktiken einzubinden, um (wieder) ein Gefühl religiöser Beheimatung in der räumlichen Umgebung zu wecken. Denn: Die religiösen Dinge seien derzeit zwar im Schulgebäude vorhanden, allerdings „unbelebt“.

Aus praxistheoretischer Sicht verstehen wir die Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer als eine Problematisierung der Praktiken-Arrangements-Geflechte bzw. als eine Krise in der Akteur-Netzwerk-Konstruktion (ANT) und setzen hier mit einer Evaluationsstudie ein, die nach den Beschaffenheiten der (religiösen) Praktiken um die Artefakte herum fragt, um Bedingungen des Gelingens und Scheiterns von Praktiken aufzudecken.

Aufgrund des Umstands, dass keine sichtbaren Praktiken regelmäßig an den religiösen Gegenständen in der Schule vollzogen werden, haben wir ein zweistufiges Verfahren gewählt, in dem in einem ersten Schritt die Artefakte selbst und ihre räumliche Umgebung beschrieben werden. Angepasst an die Rahmenbedingungen, kann hier dementsprechend die Prozessebene der Praktiken nicht beobachtet werden, sodass wir in einem zweiten Schritt die Lehrkräfte zu ihrem Umgang mit den religiösen Artefakten befragen, um etwaige Praktiken in ihren persönlichen religiösen Vollzügen oder in didaktischen Kontexten erheben zu können. Dementsprechend wird hier nun eine qualitative Einzelfallstudie zu religiösen Artefakten vorgelegt, die in einem explorativen und induktiven Verfahren beforscht werden, deren Daten durch

- a) eine Dokumentenanalyse von Fotos mit Dichten Beschreibungen der religiösen Artefakte und des räumlich-architektonischen Settings und
- b) eine Online-Befragung des pädagogischen Personals zum Umgang mit den religiösen Artefakten

generiert werden. Aus Dispositionen der Forschungsressourcen konnten keine Einzelinterviews durchgeführt werden, um Lebenszustände der Lehrkräfte erfragen zu können. Schlüsse auf die mentalen Zustände der Beteiligten

müssen daher interpretativ aus dem vorhandenen Datenmaterial vorgenommen werden. Grundsätzlich erfolgt die Interpretation der Daten auf der Basis qualitativer Verfahren im Rahmen der hier dargelegten praxistheoretischen Methodologie nach Schatzki/Cress/Kalthoff et. al und wird in einzelnen, spezifischen Fragestellungen durch die ANT flankiert. Beide Theorien werden am Datenmaterial dazu angewandt, die Bedingungen religiöser Praktiken näher bestimmen zu können, um Komponenten und Faktoren lebendiger religiöser Praktiken mit den konkreten religiösen Artefakten an der Hildegardis-Schule Hagen zu ermitteln.

3.2.1 Stichprobenbeschreibung

Religiöse Artefakte

Die Auswahl der zu untersuchenden Artefakte wurde in enger Abstimmung mit dem Projektteam der Schule getroffen. Alle vier Artefakte, die in die Stichprobe fallen, befinden sich auf dem Gelände der Hildegardis-Schule Hagen. Die Schule wurde 1925 von Augustiner Chorfrauen gegründet und war an das Kloster angeschlossen. Das einstige Schulgebäude wurde im Zweiten Weltkrieg weitgehend zerstört und anschließend provisorisch wieder aufgebaut. Ein Neubau war aufgrund der Baufähigkeit des Gebäudekomplexes nötig. 2014 zog die Schule in einen Übergangsbau, da das neue Schulgebäude am gleichen Standort wiedererrichtet werden sollte. Nach einer dreijährigen Bauphase zog das Gymnasium in den Neubau um. Zum Schuljahresbeginn 2017/18 waren noch nicht alle Bauarbeiten abgeschlossen, der Schulbetrieb musste dennoch im Neubau fortgeführt werden. Träger der Schule ist das Erzbistum Paderborn. Der Orden, der die Schule gründete, ist inzwischen nicht mehr in den Schulbetrieb integriert, und auch das Kloster existiert nicht mehr.

Abgesehen von dem Kreuz vor dem Parkplatz, das ursprünglich auf dem Dach des Klosters angebracht war, wurden die Artefakte vom Schulträger neu angeschafft. Die Skulptur und die Büste sind Nachgüsse einer Skulptur aus der Benediktinerinnen-Abtei in Eibingen. Im Schulgebäude wurde die Büste mit einem Farbkonzept kombiniert, das an den Wänden aufgetragen ist. Die Kreuze aus dem ehemaligen Schulgebäude wurden zu Beginn der Bauarbeiten eingelagert und waren zum Zeitpunkt des Einzugs nicht auffindbar, sodass neue Wandkreuze erworben wurden. Daneben sind weitere religiöse Gegenstände eingelagert, die im neuen Schulgebäude bislang noch keinen Platz gefunden haben.

Die vier hier zu untersuchenden religiösen Artefakte befinden sich an unterschiedlichen Standorten, verteilt über das Schulgebäude und auf dem Gelände. Wandkreuze hängen in jedem Klassenraum der Schule. Das Wegekreuz steht in der Nähe eines Parkplatzes, der für Lehrpersonen reserviert ist. Die Büste befindet sich im oberen Eingangsbereich, wohingegen die Skulptur im Innenhof der Schule positioniert ist.

Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmer

Die Befragung zum Umgang mit religiösen Artefakten richtete sich an das pädagogische Personal der Hildegardis-Schule. An der Umfrage nahmen 42 von 75 Lehrpersonen teil, das entspricht einer Rücklaufquote von 56 %. 34 Fragebögen wurden vollständig bearbeitet. In sieben Fällen wurde die Befragung abgebrochen. Demografische Angaben wurden nicht erhoben. Alle Lehrkräfte der Schule erhielten über eine E-Mail die Einladung und Aufforderung, an der Online-Befragung teilzunehmen, die sie über einen beigefügten Link erreichen konnten. Der Online-Fragebogen wurde von September bis November 2019 bereitgestellt. Durchschnittlich haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer neun Minuten für die Beantwortung der Fragen aufgewandt.

3.2.2 Datenerhebung und -aufbereitung

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Schritten. Für die erste Teilschicht dieser Studie wurden im Mai 2019 Fotografien der ausgewählten religiösen Artefakte angefertigt, welche die Artefakte selbst und ihre Umgebung abbilden. Zusätzlich wurden kurze Befragungen des Projektteams der Schule durchgeführt, in denen über die Existenzbedingungen der Artefakte Auskunft gegeben wurde. Die Datenaufbereitung geschieht nun in Anlehnung an Geertz' Methode der Dichten Beschreibung (Geertz, 2015). Der Zuschnitt auf die materiellen Objekte erfolgt dabei – wie bereits erwähnt – unter Ausschluss der Prozessebene, da aufgrund der beschriebenen Problemlage nicht auf einen real stattfindenden Umgang mit den Artefakten eingegangen werden kann. In Dichten Beschreibungen ist der Ausschluss der Prozessbeobachtung ungewöhnlich, allerdings gibt es für dieses Vorgehen Beispiele aus der Architektursoziologie, an denen wir uns orientieren (Schmidt-Lux, 2017). Dabei sei erwähnt, dass im Kontext Dichter Beschreibungen davon ausgegangen werden muss, dass jede Beschreibung bereits interpretative Züge enthält. Dieser Umstand soll nicht unerwähnt bleiben, damit die Leserin bzw. der Leser nicht von einer scheinbar

objektiven Beschreibung beeinflusst wird. Dennoch bleibt es zentrales Ziel, die Artefakte möglichst objektiv in ihrer Umwelt zu beschreiben.

Die zweite Teilschicht der Datenerhebung fand im Herbst 2019 statt. In diesem Zeitraum wurde eine Online-Befragung der Lehrkräfte über die Plattform LimeSurvey realisiert. Die Anlage der Items erfolgte theoriebasiert, wobei die auf persönliche Praktiken bezogenen Aussagen sich an den bei Cress beschriebenen Dimensionen religiöser Materialität orientieren (Cress, 2014), und die Aussagen zur didaktischen Einbeziehung gehen auf Ansätze und Dimensionen religiösen Lernens aus religionspädagogischer Grundlagenliteratur zurück (Mendl, 2011; Hilger et al., 2015).

In vorwiegend geschlossenen Frage-Items wurden die Lehrkräfte zu ihrem Umgang mit den religiösen Artefakten befragt. Dabei folgte der Aufbau des Fragebogens in seiner Grobstruktur den vier ausgewählten Artefakten. In der darunterliegenden Struktur wurden einerseits Fragen zu persönlichen Ansichten und andererseits zur didaktischen Einbindung des betreffenden Artefakts gestellt. Zu Beginn konnten jeweils ästhetische Urteile in Bezug auf das betreffende Artefakt abgegeben werden (A1, F1, K1, P1), die als Eisbrecherfrage den Einstieg in die Befragung erleichtern sollten. Anschließend wurden die Lehrkräfte dahingehend befragt, ob sie sich dem jeweiligen Gegenstand zuwenden (A2, F2, K2, P2) und welche Funktionen das Artefakt ihrer Einschätzung nach ausübt (B1, G1, L1, Q1). Im zweiten Teil zur didaktischen Einbindung der Gegenstände wurde ebenfalls auf die Häufigkeit des Umgangs eingegangen (C1, H1, M1, R1) und darauffolgend erfragt, ob die Artefakte als Inhalte oder mit bestimmten Tätigkeiten im Unterricht vorkommen (D1, I1, N1, S1) und mit welchen Lerndimensionen sie verbunden sind (E1/2, J1/2, O1/2, T1/2). In einer abschließenden dritten Fragerunde konnten die Lehrpersonen Wünsche und Anregungen hinsichtlich der religiösen Gegenstände formulieren und ihre Meinung zum Anliegen des Forschungsprojektes, der Stärkung des religiösen Profils, äußern (U1, V1/2).

Als Antwortoptionen stand den Teilnehmerinnen und Teilnehmern bei geschlossenen Fragen eine vierstufige Likert-Skala (trifft voll zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft gar nicht zu) zur Verfügung. Offene Fragen wurden über eine Freitextmaske beantwortet. Über Filterführungen wurden

die Lehrkräfte zum nächsten Fragenblock weitergeleitet, falls sie keine Aussagen (*nie, trifft gar nicht zu*) in einer der Fragenkategorie treffen konnten.

Die Aufbereitung des Datensatzes erfolgte mit der Statistik-Software SPSS und umfasste die Bereinigung des Datensatzes in Bezug auf fehlende Werte sowie die Benennung und Umpolung einzelner Variablen für die deskriptive statistische Auswertung. Eine Anonymisierung der Rohdaten war an dieser Stelle nicht nötig, da über LimeSurvey keine personenbezogenen Daten (z. B. E-Mail-Adressen) erhoben wurden.

3.2.3 Datenauswertung

Das Datenmaterial aus a) der Dokumentenanalyse und b) der Online-Befragung wird sukzessive und parallel zu den Erhebungszeiträumen ausgewertet.

In einem ersten Schritt werden die Fotografien der Artefakte in ihrer Umgebung in einen praxistheoretischen Rahmen eingeordnet. Dazu werden die religiösen Gegenstände hinsichtlich der vier Formen der Rahmung nach Kalthoff et al. erschlossen. Um die Handlungspotentiale der Artefakte untersuchen zu können, nutzen wir im Anschluss die Akteur-Netzwerk-Theorie, mit deren Hilfe wir den Akteur-Status der Artefakte rekonstruieren und ihre (hybriden) Netzwerkverbindungen aufzeigen. Der methodische Vorteil der ANT gegenüber den Praxistheorien von Schäfer, Schatzki und Cress liegt hier in der radikal flächigen Betrachtung der Netzwerke durch Symmetriepostulat menschlicher und nicht-menschlicher Akteure. Dadurch werden präzise Beobachtungen dessen möglich, wie die religiösen Artefakte als nicht-menschliche Akteure im Netzwerk agieren. Die Interaktion im Netzwerk und die Handlungsprogrammatiken der Artefakt-Akteure können dabei im Rückgriff auf Latours Bedeutungen von Vermittlungen unterschieden werden.

Als Substrat aus diesen Untersuchungen zu den Artefakten bilden wir für jedes Artefakt eine Hypothese, die die Beobachtungen zusammenfasst und Annahmen für deren Einbindung in Praktiken formuliert. Auch wenn die Gegenstände im Umgang ihre spezifischen Entitäten ausbilden und dementsprechend erst durch die Praktiken bestimmt werden, kann dennoch über die Materialität ein Korridor abgesteckt werden, der den Möglichkeitsraum für Praktiken-Arrangements-Geflechte umreißt. Praxistheoretisch kann also die

Hypothesenbildung legitimiert werden, weil sie auf dem doppelten Bedingungsverhältnis der Praktiken steht und die Wechselwirkung von Materialität und Praktik im Blick hat. Praktiken sind nicht nur in den Menschen verankert, sondern auch in Artefakten (vgl. Reckwitz, 2010, S. 164). Aus diesem Grund wagen wir, von dieser Stelle ausgehend, einige Vorausdeutungen und skizzieren, welche Vorbedingungen für die Praxisvollzüge durch die Materialität bereits gesetzt sind, inwiefern der Möglichkeitsrahmen von Praktiken dadurch eingegrenzt ist und welche Praktiken durch die Materialität naheliegen könnten.

Im nächsten Schritt stellen wir die Ergebnisse der Online-Umfrage dar und kompensieren hier die fehlende Prozessbeobachtung durch das Voting der Lehrkräfte in Bezug auf den persönlichen Umgang mit den jeweiligen Artefakten und ihre didaktische Einbindung. Die Auszählung der Fragebögen erfolgt hier deskriptiv und selektiv. Sie ist nicht den Gütekriterien für quantitative Forschung verpflichtet, sondern wird qualitativ interpretiert und als Evaluationsinstrument verstanden. Dementsprechend wird in einem dritten Schritt die Passung zwischen der Hypothese und den Antworten der Lehrkräfte hinsichtlich der Praxisvollzüge mit den religiösen Artefakten bewertet. Insofern mündet diese Prüfsequenz in einer Gegenüberstellung der gedachten und der realen Praxis-Arrangements-Geflechte. Die Diskrepanz zwischen beidem verdeutlicht die Offenheit der Verbindung. Es bestimmt „kein Artefakt im Voraus seine Verwendungsweise, es bleibt immer ein Spielraum möglichen, kaum vorhersehbaren Verhaltens im Umgang mit Artefakten“ (Reckwitz, 2010, S. 164).

Begrenzt durch die Forschungsperspektiven und -ressourcen der Studie, kann dieser Spielraum hier nicht in Gänze abgesteckt werden, aber es können Chancen und Grenzen diskutiert werden, wie religiöse Praktiken mit den religiösen Artefakten verbunden werden können. Der Status quo der Netzwerke von Akteuren bzw. der Geflechte aus Praktiken und materiellen Arrangements setzt Leitmarken, die Aufschluss über das Sozialsystem *Schule* geben. Inwiefern an den religiösen Artefakten das religiöse Profil sichtbar wird und in welcher Weise Praktiken und Lebenszustände von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrerinnen und Lehrern dabei modifiziert werden, wird abschließend diskutiert.

3.3 Ergebnisse der Untersuchung

3.3.1 Wandkreuze in den Klassenräumen



Abb. 3.3.1/1 (oben)
Perspektive Klassenraum
von der Rückseite

Abb. 3.3.1/2 (links)
Wandkreuz

3.3.1.1 Dichte Beschreibung

Die Wandkreuze sind in allen besichtigten Räumen rechts neben der Tür angebracht. Der Zuschnitt des Raumes und die Positionierung der übrigen Möbel (Tische, Stühle, Tafel etc.) sind davon unberührt, der Standort der Kreuze variiert nicht. Das Kreuz hängt immer rechts oberhalb des Lichtschalters, neben dem Türrahmen. Der Abstand zum Türrahmen beträgt ca. 30 cm. In einem Fachraum für Naturwissenschaften nimmt das Kreuz eine Lücke ein, da rechts neben der Tür ein Not-Aus-Schalter angebracht ist, an den sich in einem Abstand von ca. 18 cm der Spritzschutz vom Waschbecken anschließt. Den Zwischenraum füllt das Kreuz. In den Räumen befindet sich auf der linken, gegenüberliegenden Raumseite eine Fensterfront, auf der rechten Seite hängt das Wandkreuz. Durch die Fenster fällt Tageslicht in den Raum. Die Räume haben eine Deckenbeleuchtung, die sich über die Länge des Raumes erstreckt. Strahler gibt es nicht, das Wandkreuz ist nicht eigens beleuchtet, und es fällt wenig Licht darauf. Betritt man einen Klassenraum, so hat man das Kreuz nicht direkt im Blick. Hierzu muss man sich umwenden. Die Tische und Stühle in den Klassenräumen sind nach vorne zur Tafel ausgerichtet. Blickt man nach vorne zur Tafel, dann ist das Kreuz nicht sichtbar. In den meisten Räumen lässt sich mit einer 90°-Rechtsdrehung das Kreuz anschauen. Teilweise ist vom Sitzplatz aus eine 180°-Drehung nötig, um das Kreuz sehen zu können. Dies ist der Fall, wenn Tische zu Gruppen angeordnet sind oder wenn die Tür mittig in den Klassenraum hineinführt und sowohl davor als auch dahinter Tische und Stühle gestellt sind. Ist die Tür geöffnet, dann ist der Blick auf das Kreuz von den vorderen Plätzen aus versperrt. Da das Kreuz auf einer Höhe von ca. 1,80–1,90 m angebracht ist, müssen kleine Personen ihren Kopf in den Nacken legen, um es betrachten zu können. Dies ist vor allem aus der Nähe nötig. Große Personen erkennen es sowohl in sitzender als auch stehender Position, ohne den Kopf deutlich heben zu müssen, es sei denn sie sitzen sehr nah vor dem Kreuz. In einigen Räumen ist es möglich, sich dem Kreuz zu nähern, in anderen Räumen versperren Tische den Zugang. Das Kreuz misst 23 cm in der Höhe und 16 cm in der Breite. Das Material besteht aus hellem Sandstein und Schiefer. Die Ecken des Kreuzes sind kantig. In der Vertikale zieht sich ein geschwungener dunkler Streifen aus

Schiefer durch das Kreuz, der an einen Weg erinnert. Die Naturmaterialien sind hochwertig. Die Kreuze sind auf einem weißen Hintergrund angebracht. Der Kontrast zwischen der Wandfarbe und dem Sandstein ist gering. In der gesamten Raumkonstellation tritt das Kreuz wenig hervor, es wirkt sehr klein und durch seine helle Farbgebung blass.

3.3.1.2 Praxistheoretische Einordnung und Hypothesenbildung

Ein wesentlicher Aspekt der *physischen Umwelt* des Artefakts besteht darin, dass die Kreuze in allen Räumen nach einem einheitlichen Prinzip rechts neben der Tür angebracht sind. Bei der Positionierung der Kreuze wurde keine Rücksicht auf Unterschiede in der Raumkonstellation genommen, sodass sowohl der Raumzuschnitt als auch die Blickrichtung der Schülerinnen und Schüler unerheblich für die Verortung des Kreuzes im Raum scheinen. Jedoch bilden die Tür und das Wandkreuz ein festes Ensemble. Jede Person, die den Raum betritt oder verlässt, ist in diesem Moment dem Kreuz sehr nah. Besonders beim Verlassen des Raumes kann der Blick auf das Kreuz fallen, sodass auch die Wegsymbolik auf der Oberfläche des Kreuzes eine Bedeutung für die Betrachterinnen und Betrachter entfalten könnte. Für ein Kind gibt es nicht die Möglichkeit, das Kreuz zu berühren, dazu ist es zu hoch angebracht. Wenn die Schülerinnen und Schüler auf ihren Plätzen sitzen, dann ist der Blick nach vorne auf die Tafel ausgerichtet, das Kreuz ist nicht im Blick. Aus der Sitzposition zieht das Kreuz kaum Aufmerksamkeit auf sich, was auch durch die Farbgebung und die Lichtverhältnisse im Raum unterstützt wird. Auf der anderen Seite fügt sich das Kreuz mit seinen Farben und Materialeigenschaften harmonisch in das Gesamtensemble der Möbel ein, da die Tische und Stühle aus hellem Holz sind und die Wände weiß gestrichen sind. An sich erscheint das Kreuz mit seinen *physischen Eigenschaften und Qualitäten* als schöner Gegenstand, dem man sich gern zuwendet. Dafür sorgen die Naturmaterialien und die ansprechende ästhetische Gestaltung mit dem angedeuteten Weg aus Schiefer. Dennoch wirkt das Kreuz sehr klein und setzt sich wenig von dem Hintergrund ab.

Hinsichtlich der *Erwartungen und Konventionen* kann mit Blick auf die Anforderungen aus dem Qualitätsbereich zur Eigenprägung der Katholischen Schulen (QB 7) festgehalten werden, dass das Kreuz das Kriterium der Sichtbarkeit zu erfüllen hat. Formal ließe sich dies mit einem Häkchen vermerken,

aber unter Berücksichtigung der Raumkonstellation, mit den Blickrichtungen der Schülerinnen und Schüler, den Lichtverhältnissen und der insgesamt schwachen Ausstrahlungskraft des Kreuzes, lässt sich die Sichtbarkeit zugleich infrage stellen. Insofern scheint dieses Anforderungskriterium weniger die Lebensraumgestaltung der Schule zu erfassen, als eher das Vorhandensein von Zugehörigkeitszeichen zu prüfen. Dadurch kommt dem Kreuz die Funktion als administratives Zeichen bzw. Identitätsmarker der Schule zu. Es kann davon ausgegangen werden, dass die institutionelle Erwartung nicht primär darin besteht, mit dem Artefakt religiöse Praktiken zu vollziehen. Stattdessen bescheinigt das Wandkreuz die christliche Identität der Schule.

Welche Konsequenzen für die Möglichkeiten der Netzwerkbildung lassen sich aus diesen Beobachtungen nun ziehen? Erstens scheint das Kreuz als Akteur aufgrund der eigenen materiellen Eigenschaften und der Umgebungsfaktoren wenig handlungsfähig. Es kann nur schwer mit anderen Akteuren in Beziehung treten, weil es im Raum wenig Präsenz ausstrahlt und auch kaum mit anderen Akteuren verbunden ist. Dies gilt sowohl für die Möbel im Klassenraum, die vom Kreuz abgewandt sind, als auch für die Lichtkonstellation und ganz besonders für menschliche Akteure, die räumlich durch ihre körperliche Ausrichtung nicht flüssig in eine Beziehung zum Kreuz gesetzt werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt betrifft den hybriden Charakter des Akteurs, der vor dem Hintergrund der institutionellen Erwartungen erfasst werden kann. An der Formulierung aus dem QB 7 lässt sich veranschaulichen, inwiefern das Kreuz hier selbst als ein Resultat von Netzwerkbildung verstanden werden muss. Durch die Aufnahme in den Anforderungskatalog der Qualitätsanalyse wurde das Kreuz zu einem administrativen Zeichen chiffriert, dem bestimmte Handlungsprogramme zugesprochen wurden. Betrachtet man nun das Kreuz in einem anderen Setting, können diese Handlungsprogramme nicht abgekapselt werden. Sie sind zu einem Kennzeichen des Akteurs geworden und sind so mächtig, dass sie auf andere Netzwerke ausstrahlen. In dieser mehrfachen Netzwerkintegration ist der Akteur hybrid. Das Handlungsprogramm „administratives Zeichen sein“ wirkt daher auch in den Klassenraum hinein und nimmt durch die schwachen Verknüpfungen im Klassenraum-Setting eine eminente Rolle ein. Das hat zur Folge, dass die Chiffrierung des Kreuzes als administratives Zeichen so mächtig ist, dass daneben nur marginal zu religiösen Praktiken aufgefordert werden kann. Damit das Kreuz in eine

religiöse Praxis integriert werden könnte, bräuhete es Übersetzungen, die es als praktisch-religiösen Gegenstand codieren. Durch die räumlichen Komponenten wird dies im Klassenraum wenig unterstützt. Insgesamt erscheinen daher Netzwerkbildungen, in denen sich religiöse Praktiken ereignen, fragil. Hier müsste allerdings in konkreten Situationen beobachtet werden, ob eine Klasse sich beispielsweise zum Morgenlob zum Kreuz hin ausrichtet, das Kreuz in der Fastenzeit verhüllt oder nach Ostern mit Palmzweigen schmückt. Offen bleibt dann noch, wie das Kreuz als sakraler Gegenstand transformiert wird und welche Akteure an diesen Prozessen beteiligt sind. Denn damit die Schülerinnen und Schüler das Kreuz als etwas Heiliges betrachten können, müssten sie bestenfalls selbst dessen Weihe miterlebt haben oder auf andere Weise vom Transformationsvorgang erfahren haben.

Insgesamt strahlt das Wandkreuz im Setting somit nur wenig Handlungspotential aus, das Netzwerkbildungen anstoßen könnte. Anhand der räumlichen Gestaltung und der Umgebung lässt sich nicht erkennen, dass das Kreuz in irgendeiner Weise vermitteln möchte oder vermittelt wird. Interessant könnte es grundsätzlich sein, das Vorhandensein des Kreuzes im Raum an sich zu betrachten. Welche Akteure haben dazu beigetragen, dass genau diese Kreuze neben den Türen jedes Klassenraumes in der Schule aufgehängt wurden?

Ausgehend von der Dichten Beschreibung der Wandkreuze und deren praxistheoretischer Einordnung, nehmen wir an, dass die Kreuze vor allem als administrative Zeichen bedeutsam sind. Ihre Handlungspotentiale erstrecken sich vermutlich auf einen Verwaltungsbereich. Damit könnten Praktiken des (Wieder-)Erkennens, der Zugehörigkeit oder Machtausübung verknüpft sein. Beispielsweise könnten Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler über das Kreuz daran erinnert werden, dass sie sich in einer katholischen Bekenntnisschule befinden und das Unterrichten und Lernen immer auch die religiöse Bildung miteinschließt. Damit hängen Praktiken des Zugehörig-Seins zusammen, wenn das Kreuz für die Menschen als Zeichen der religiösen Gemeinschaft der Schule wirkt und es an eine Verbundenheit im Kreuz erinnert. Gleichzeitig kann es eine Art Herrschaftssymbol sein und eine Verpflichtung gegenüber dem Schulträger kenntlich machen, die als Mahnung oder Aufforderung besonders an die Lehrkräfte

der Schule gerichtet ist. All diese Praktiken umfassen vor allem mentale Prozesse. Dadurch dass wir eine Symbolfunktion für das Wandkreuz annehmen, müssten den Praktiken mit dem Kreuz andere Praktiken und Prozesse vorausgegangen sein, damit Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler das Kreuz als Bedeutungsträger auch erkennen können.

3.3.1.3 Umfrageergebnisse

Der Mehrheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (N = 38) gefällt die ästhetische Gestaltung des Wandkreuzes, und sie finden die Kreuze im Klassenraum gut positioniert (vgl. Tab. C.1/1f. im ↗ Anhang). Allerdings geben 25 Personen an, dass durch die Umgebung das Wandkreuz eher nicht bzw. gar nicht gut zur Geltung kommt.

DIE UMGEBUNG LÄSST DAS WANDKREUZ GUT ZUR GELTUNG KOMMEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	5	12,2	13,2	13,2
	Trifft eher zu	8	19,5	21,1	34,2
	Trifft eher nicht zu	20	48,8	52,6	86,8
	Trifft gar nicht zu	5	12,2	13,2	100,0
	Gesamt	38	92,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.1.3/1 Wandkreuz, Häufigkeiten Ästhetik

Auffällig ist, dass die Mehrheit der Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmer sich nie oder nur gelegentlich dem Wandkreuz zuwenden. Ausgehend davon verringert sich die Erhebungseinheit im folgenden Fragenblock auf N = 23.

ICH WENDE MICH DEM KREUZ IM KLASSENRAUM ZU.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Nie	15	36,6	39,5	39,5
	Gelegentlich	21	51,2	55,3	94,7
	Oft	2	4,9	5,3	100,0
	Gesamt	38	92,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.1.3/2 Wandkreuz, Häufigkeiten Frequenz

Hinsichtlich der Funktionen der religiösen Artefakte, die sie in den Praktiken ausführen, erhalten die Variablen *Das Kreuz erinnert mich an Glaubenswissen des Christentums*, *Über das Kreuz fühle ich mich mit anderen Christinnen und Christen verbunden*, *Das Kreuz erinnert mich an meinen religiösen Bildungsauftrag* und vor allem *Das Kreuz ist für mich ein Zeichen der christlichen Gemeinschaft meiner Schule* hohe Zustimmung. Wohingegen nur wenige Lehrpersonen angeben: *[D]as Kreuz regt mich zum Beten an.*

BEI DER BETRACHTUNG DES KREUZES KOMME ICH ZUR RUHE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	4,3	4,3
	Trifft eher zu	9	22,0	39,1	43,5
	Trifft eher nicht zu	8	19,5	34,8	78,3
	Trifft gar nicht zu	5	12,2	21,7	100,0
	Gesamt	23	56,1	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	15	36,6		
	Gesamt	18	43,9		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.1.3/3 Wandkreuz, Häufigkeiten Funktionen

DAS KREUZ ERINNERT MICH AN GLAUBENSWISSEN DES CHRISTENTUMS.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	2	4,9	8,7	8,7
	Trifft eher zu	17	41,5	73,9	82,6
	Trifft eher nicht zu	2	4,9	8,7	91,3
	Trifft gar nicht zu	2	4,9	8,7	100,0
	Gesamt	23	56,1	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	15	36,6		
	Gesamt	18	43,9		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.1.3/5 Wandkreuz, Häufigkeiten Funktionen

DAS KREUZ REGT MICH ZUM BETEN AN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	4,3	4,3
	Trifft eher zu	4	9,8	17,4	21,7
	Trifft eher nicht zu	14	34,1	60,9	82,6
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	17,4	100,0
	Gesamt	23	56,1	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	15	36,6		
	Gesamt	18	43,9		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.1.3/4 Wandkreuz, Häufigkeiten Funktionen

ÜBER DAS KREUZ BEGEGNE ICH GOTT.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	2	4,9	8,7	8,7
	Trifft eher zu	13	31,7	56,5	65,2
	Trifft eher nicht zu	4	9,8	17,4	82,6
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	17,4	100,0
	Gesamt	23	56,1	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	15	36,6		
	Gesamt	18	43,9		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.1.3/6 Wandkreuz, Häufigkeiten Funktionen

ÜBER DAS KREUZ FÜHLE ICH MICH MIT ANDEREN CHRISTINNEN UND CHRISTEN VERBUNDEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	6	14,6	26,1	26,1
	Trifft eher zu	11	26,8	47,8	73,9
	Trifft eher nicht zu	5	12,2	21,7	95,7
	Trifft gar nicht zu	1	2,4	4,3	100,0
	Gesamt	23	56,1	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	15	36,6		
	Gesamt	18	43,9		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.1.3/7 Wandkreuz, Häufigkeiten Funktionen

DAS KREUZ ERINNERT MICH AN MEINEN RELIGIÖSEN BILDUNGSaufTRAG.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	7	17,1	30,4	30,4
	Trifft eher zu	12	29,3	52,2	82,6
	Trifft eher nicht zu	3	7,3	13,0	95,7
	Trifft gar nicht zu	1	2,4	4,3	100,0
	Gesamt	23	56,1	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	15	36,6		
	Gesamt	18	43,9		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.1.3/8 Wandkreuz, Häufigkeiten Funktionen

DAS KREUZ IST FÜR MICH EIN ZEICHEN DER CHRISTLICHEN GEMEINSCHAFT MEINER SCHULE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	15	36,6	65,2	65,2
	Trifft eher zu	8	19,5	34,8	100,0
	Gesamt	23	56,1	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	15	36,6		
	Gesamt	18	43,9		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.1.3/9 Wandkreuz, Häufigkeiten Funktionen

DAS KREUZ ERINNERT MICH DARAN, DASS ICH ÜBER DIE SCHULE TEIL DES ERZBISTUMS PADERBORN BIN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	2	4,9	8,7	8,7
	Trifft eher zu	10	24,4	43,5	52,2
	Trifft eher nicht zu	7	17,1	30,4	82,6
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	17,4	100,0
	Gesamt	23	56,1	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	15	36,6		
	Gesamt	18	43,9		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.1.3/10 Wandkreuz, Häufigkeiten Funktionen

Weitere Funktionen werden in den Freitexten nicht genannt, allerdings weisen zwei Lehrpersonen an dieser Stelle auf die räumliche Umgebung des Wandkreuzes hin.¹¹

(B2_19) Das Kreuz "unterbricht" in seiner an das Gebäude angepassten Ästhetik den Alltag eher nicht...

(B2_43) Das Kreuz verschmilzt zu sehr mit der Gesamtausstattung und ich bin als Betrachter überwiegend "blind" geworden für seine Anwesenheit. Es ist formal zu indifferent gestaltet, um Aufmerksamkeit zu binden oder rezeptionsästhetische Reize auszusenden.

In dem Fragenblock zur didaktischen Einbindung des Wandkreuzes gaben jeweils 18 Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmer an, dass das Kreuz *Nie* oder *Gelegentlich* im Unterricht eine Rolle spielt. Bei je einer Lehrkraft kommt es *Oft* oder *Regelmäßig* vor (N = 38). Hinsichtlich unterschiedlicher Lerndimensionen mit bzw. an dem religiösen Gegenstand zeichnet sich aus den Umfrageergebnissen kein eindeutiger Verwendungskontext der Wandkreuze ab.

¹¹ Originalzitate aus dem Online-Fragebogen.

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ KOMME ICH MIT MEINEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN ZUR RUHE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozenze	kumulierte Prozenze
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	5,0	5,0
	Trifft eher zu	4	9,8	20,0	25,0
	Trifft eher nicht zu	9	22,0	45,0	70,0
	Trifft gar nicht zu	6	14,6	30,0	100,0
	Gesamt	20	48,8	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.1.3/11 Wandkreuz, Häufigkeiten Lerndimensionen

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ FÜHRE ICH MIT MEINEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN STILLE-ÜBUNGEN DURCH.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozenze	kumulierte Prozenze
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	5,0	5,0
	Trifft eher nicht zu	9	22,0	45,0	50,0
	Trifft gar nicht zu	10	24,4	50,0	100,0
	Gesamt	20	48,8	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.1.3/12 Wandkreuz, Häufigkeiten Lerndimensionen

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ SENSIBILISIERE ICH MEINE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER FÜR ÄSTHETISCHE GESTALTUNGEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	4	9,8	20,0	20,0
	Trifft eher nicht zu	7	17,1	35,0	55,0
	Trifft gar nicht zu	9	22,0	45,0	100,0
	Gesamt	20	48,8	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.1.3/13 Wandkreuz, Häufigkeiten Lerndimensionen

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ REGE ICH DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER ZUR KOMMUNIKATION ÜBER DIE GOTTESFRAGE AN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	5,0	5,0
	Trifft eher zu	8	19,5	40,0	45,0
	Trifft eher nicht zu	8	19,5	40,0	85,0
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	15,0	100,0
	Gesamt	20	48,8	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.1.3/15 Wandkreuz, Häufigkeiten Lerndimensionen

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ ERÖFFNE ICH IDENTIFIKATIONSANGEBOTE FÜR DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	9	22,0	45,0	45,0
	Trifft eher nicht zu	7	17,1	35,0	80,0
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	20,0	100,0
	Gesamt	20	48,8	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.1.3/14 Wandkreuz, Häufigkeiten Lerndimensionen

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ FÜHRE ICH DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER AN LITURGISCHE ELEMENTE DES CHRISTENTUMS HERAN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	7	17,1	35,0	35,0
	Trifft eher nicht zu	5	12,2	25,0	60,0
	Trifft gar nicht zu	8	19,5	40,0	100,0
	Gesamt	20	48,8	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.1.3/16 Wandkreuz, Häufigkeiten Lerndimensionen

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ ÜBE ICH MIT DEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN RELIGIÖSE PRAKTIKEN EIN, Z. B. BETEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	2	4,9	10,0	10,0
	Trifft eher zu	13	31,7	65,0	75,0
	Trifft eher nicht zu	2	4,9	10,0	85,0
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	15,0	100,0
	Gesamt	20	48,8	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.1.3/17 Wandkreuz, Häufigkeiten Lerndimensionen

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ SENSIBILISIERE ICH DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER FÜR DIE SYMBOLHAFTIGKEIT DER WIRKLICHKEIT.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	5,0	5,0
	Trifft eher zu	9	22,0	45,0	50,0
	Trifft eher nicht zu	5	12,2	25,0	75,0
	Trifft gar nicht zu	5	12,2	25,0	100,0
	Gesamt	20	48,8	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.1.3/18 Wandkreuz, Häufigkeiten Lerndimensionen

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ REGE ICH MEINE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER DAZU AN, DEN GLAUBEN ALS GEHEIMNIS WAHRZUNEHMEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	8	19,5	40,0	40,0
	Trifft eher nicht zu	5	12,2	25,0	65,0
	Trifft gar nicht zu	7	17,1	35,0	100,0
	Gesamt	20	48,8	100,0	
	Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3	
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.1.3/19 Wandkreuz, Häufigkeiten Lerndimensionen

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ VERSUCHE ICH, FÜR MEINE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER MÖGLICHKEITEN ZUR GOTTESERFAHRUNG ZU SCHAFFEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	7	17,1	35,0	35,0
	Trifft eher nicht zu	7	17,1	35,0	70,0
	Trifft gar nicht zu	6	14,6	30,0	100,0
	Gesamt	20	48,8	100,0	
	Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3	
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.1.3/20 Wandkreuz, Häufigkeiten Lerndimensionen

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ ZEIGE ICH DEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN DEN GEMEINSCHAFTLICHEN CHARAKTER UNSERES GLAUBENS AUF.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	2	4,9	10,0	10,0
	Trifft eher zu	12	29,3	60,0	70,0
	Trifft eher nicht zu	2	4,9	10,0	80,0
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	20,0	100,0
Gesamt		20	48,8	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.1.3/21 Wandkreuz, Häufigkeiten Lerndimensionen

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ ERZÄHLE ICH DEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN GESCHICHTEN DES CHRISTENTUMS.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	7	17,1	35,0	35,0
	Trifft eher nicht zu	8	19,5	40,0	75,0
	Trifft gar nicht zu	5	12,2	25,0	100,0
Gesamt		20	48,8	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.1.3/22 Wandkreuz, Häufigkeiten Lerndimensionen

Keine der Lehrpersonen gibt an, dass andere neben den in den Variablen aufgeführten Lerndimensionen über das Wandkreuz angesprochen werden (N = 20).

3.3.1.4 Hypothesenprüfung

Die Umfrageergebnisse decken sich in großen Teilen mit den in den Hypothesen formulierten Erwartungen zum Umgang mit dem Wandkreuz. Das Wandkreuz wirkt auf die Lehrkräfte als Symbolträger, ist aber wenig in persönliche oder didaktische spirituelle Praktiken eingebunden, was anhand der Funktionen aber auch in den Lerndimensionen ablesbar ist. Deutlich wird dies beispielsweise am Item *Das Kreuz regt mich zum Beten an*, dem persönlich nur wenige Lehrkräfte zustimmen. In didaktischen Settings taucht das Wandkreuz etwas häufiger auf. Das zeigt sich an dem Item *In der Auseinandersetzung mit dem Kreuz übe ich mit den Schülerinnen und Schülern religiöse Praktiken ein*, z. B. *Beten*. Die Einschätzung, dass das Wandkreuz für die Lehrerinnen und Lehrer besonders als administratives Zeichen bedeutsam ist, bestätigen die Umfrageergebnisse nur teilweise. Zwar ist die Zeichenhaftigkeit des Kreuzes entscheidend, sie wird aber nicht als formaler Verweis auf den Schulträger projiziert, sondern auf Glaubensinhalte und auf die Glaubensgemeinschaft. In dieser Hinsicht ist das Wandkreuz ein Speichermedium, das die Lehrkräfte an ihren religiösen Bildungsauftrag erinnert und über das die Lehrkräfte sich selbst und auch die Schülerinnen und Schüler als Teil einer christlichen Gemeinschaft verstehen. Die Umfrageergebnisse zeigen, dass das Wandkreuz als Symbol wahrgenommen wird, das immanente Bezüge herstellt. Es ist kein Medium der persönlichen Gottesbeziehung, sondern vor allem ein Symbol, das die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gemeinschaft kennzeichnet.

3.3.2 Kreuz vor dem Parkplatz



Abb. 3.3.2/1 (oben)
Perspektive Schuleingang

Abb. 3.3.2/2 (links)
Perspektive Schuleingang

3.3.2.1 Dichte Beschreibung

Das Kreuz befindet sich außerhalb des Schulgebäudes und steht in einem Beet zwischen einem Parkplatz für Lehrkräfte und einer teilweise geteerten, teilweise gepflasterten Feuerwehrezufahrt, die von einem Wohngebiet zur Schule hinführt. Auf dem gepflasterten Parkplatz sind 13 Auto-Parkplätze mit weißen Bodenmarkierungen gekennzeichnet. Neben dem Parkplatz gibt es überdachte Fahrradstellplätze für ca. 15 Fahrräder. Auf der gegenüberliegenden Seite zum Parkplatz befindet sich das Schulgebäude. Auf Höhe der Fahrradstellplätze gibt es einen Eingang in das Gebäude, daneben ragt ein großes Lüftungsrohr aus dem Boden. Hinter den überdachten Fahrradstellplätzen beginnt der Schulhof, der mit Hecken und Bäumen von den Parkplatzflächen abgegrenzt ist. Dort, wo die geteerte Fläche beginnt, liegt das Schulgebäude etwa 5 m zurück. Zwei Motorräder sind an dieser Einbuchtung abgestellt. In dem zurückliegenden Gebäudekomplex befinden sich Fachräume. Aus den Räumen sind der Zufahrtsweg, das Kreuz und der Parkplatz sichtbar. Durch den nach hinten versetzten Bau liegen die Fenster im Schatten, es fällt kein Sonnenlicht über die Fensterfront in die Fachräume. Das Schulgebäude hat hier drei Geschosse, wobei die Fensterfront sich über die gesamte Gebäudeseite zieht. Die geteerte Fläche zwischen der Schule und dem Beet, in dem das Kreuz steht, ist sehr breit. Die Feuerwehrezufahrt ist im ersten Straßenabschnitt eher schmal, weitet sich auf dem Schulgelände aber deutlich, sodass auf der Höhe des Beetes zwei Löschfahrzeuge problemlos Platz finden würden. An das Beet und den Parkplatz grenzt ein Privatgrundstück mit Garten an. Entlang des Feuerwehrezufahrtswegs und zum Schulgelände sind die Grundstücksgrenzen dicht bepflanzt. Eine große Tanne befindet sich auf der Ecke. Das Beet, in dem sich das Kreuz befindet, ist ca. 6 m breit und erstreckt sich über fünf Parkplatzbuchten. Links und rechts neben dem Kreuz sind Laubbäume gepflanzt, der rechte Baum wirft seinen Schatten auf das Kreuz. Das Beet ist durch hohe Bordsteine vom Parkplatz und von der angrenzenden Fläche getrennt. Auf der Höhe des rechten Baumes endet die geteerte Fläche, und eine Pflasterung setzt ein. Durch die hohen Bordsteine und die Bepflanzung des Beetes mit Bodendeckern kann man sich dem Kreuz nicht leicht nähern, hierzu muss

man in das Beet treten. Dort liegt an vielen Stellen Rindenmulch auf dem Boden, die Pflanzen bedecken noch nicht die gesamte Bodenfläche. Blickt man vom Parkplatz aus auf das Kreuz, dann hebt sich der Querbalken kaum vom Hintergrund ab, da die Fenster im Schulgebäude im Schatten liegen und zudem dunkle Rahmen haben, die in der Farbgebung dem Kreuz sehr ähnlich sind. Auch von der anderen Seite tritt das Kreuz nicht deutlich hervor, da zwei bzw. drei dahinter stehende Autos silbern und grau sind. Die drei Autofahrerinnen und -fahrer, die auf den unmittelbar an das Beet anschließenden Parkplätze parken, haben einen direkten Blick auf das Kreuz. Von der Seite der Feuerwehzufahrt kann man das Kreuz auf der linken Seite erkennen, allerdings erst, nachdem man die Tanne auf der Grundstücksecke passiert hat.

Das Kreuz ist insgesamt 3,24 m hoch und 1,87 m breit. Es ist eine Konstruktion aus mehreren ineinander verschachtelten, länglichen Metallquadern, die zur Kreuzform zusammengesetzt sind. Die grauschwarzen Metallquadern haben unterschiedliche Längen und sind lückenhaft miteinander verbunden. Das Kreuz ist als Grundriss erkennbar, dennoch gibt es keine durchgehenden Linien. Trotz des harten Materials wirkt das Kreuz nicht massiv. Durch die jungen Bäume, die zu beiden Seiten neben dem Kreuz stehen und es überragen, nimmt das Kreuz optisch wenig Raum ein.

3.3.2.2 Praxistheoretische Einordnung und Hypothesenbildung

Die Gestaltung der *physischen Umgebung* des Kreuzes scheint praktischen Anliegen geschuldet. Dieser Eindruck entsteht vor allem durch die direkte Nachbarschaft zum Parkplatz und zur Feuerwehzufahrt. Auch die Bepflanzung des Beetes ist praktisch und pflegeleicht, weil Bodendecker und Rindenmulch Unkräuter verdecken und auch die zwei Laubbäume rechts und links neben dem Kreuz wenig Pflege brauchen. So ist das Gesamtarrangement um das Kreuz herum auf Zweckmäßigkeit ausgerichtet bzw. von obligatorischen baulichen Notwendigkeiten geprägt, die in der Architektur eines Schulgebäudes berücksichtigt werden müssen (Feuerwehzufahrt, Lüftungsrohre, Parkplätze für Autos, Fahrräder und Motorräder). In diesem Rahmen ist das Kreuz dysfunktional, es hat keinen praktischen Nutzen, sondern ist überflüssig. Dies äußert sich in einer geringen Präsenz, die durch die versperrten Zugänge (Bordsteinkante, Bepflanzung) und mangelhafte Sichtbarkeit erfahrbar wird.

So ist das Kreuz auch kein Blickfänger – einerseits weil die Wege nur am Kreuz vorbeiführen und nicht auf das Kreuz hin ausgerichtet sind und andererseits weil das Kreuz sich durch seine Materialeigenschaften wenig vom Hintergrund absetzt. Zudem konkurriert es mit den zwei Bäumen um Aufmerksamkeit, die aufgrund ihrer Größe und durch ihre Lebendigkeit das Kreuz in den Schatten stellen. Die Bäume bewegen sich im Wind, wachsen und verändern sich mit den Jahreszeiten, wohingegen das Metallkreuz starr an seinem Platz verharrt. Allerdings könnte der Wechsel der Jahreszeiten auch Auswirkungen auf das Ensemble haben, sodass das Kreuz im Winter neben den kahlen Bäumen einnehmender erscheinen mag. Grundsätzlich hätte durch die Konzeption das Ensemble aus Bäumen und Kreuz auch eine gegensätzliche Wirkung haben können als diejenige, die es momentan auslöst. So könnten die Bäume das Kreuz auch rahmen und es beleben, allerdings nehmen die Bäume in dieser Umsetzung und zu diesem Zeitpunkt eine größere Präsenz ein, der sich das Kreuz unterordnet. Dabei lässt sich teilweise ein Zusammenhang zwischen den Materialeigenschaften und der Größe des Kreuzes annehmen, die seine physischen Eigenschaften ausmachen. Durch die Verbindung von einer hart wirkenden Metallkonstruktion bei einer vergleichsweise geringen Größe wirkt das Kreuz gestaucht und kann weder Erhabenheit noch Ruhe ausstrahlen, was eine ästhetische Wahrnehmung erschwert. Hinsichtlich der *institutionellen Erwartungen und Konventionen* und auch unter Bezugnahme seiner Biografie irritiert das Kreuz. An sich ließe es sich wie die Wandkreuze als Identitätskennzeichen verstehen. Dabei stellt sich die Frage, warum das Kreuz so weit abseits vom Geschehen in der Schule positioniert wurde und kaum Ausstrahlung hat. Dies verwundert auch, wenn man die Existenzbedingungen des Kreuzes berücksichtigt, denn das Kreuz ist ein Erbe aus dem ehemaligen Kloster. Im Projektteam der Schule wurde der Wunsch formuliert, die Traditionen der Schule mit ihrer besonderen Beziehung zum ehemaligen Kloster stärker in den Fokus zu setzen. Dies hängt auch damit zusammen, dass die Schule als religiöser Lebensraum erfahrbar sein soll, sodass eine Linie zum Klosterleben gezogen werden könnte. Vor diesem Hintergrund verwundert daher der Umgang mit dem Kreuz bzw. die Raumgestaltung.

Im Vokabular der ANT kann diese Irritation auf den schwachen Akteur „Kreuz“ zurückgeführt werden, der in seinem Netzwerk wenig Raum und Gelegenheit erhält, sich mit anderen Akteuren zu verbinden, weil die Handlungsprogramme im Setting immanenten Prinzipien folgen und ein Transzendenz eröffnender

Erfahrungsraum, zu dem das Kreuz auffordern könnte, von mächtigen Netzwerken auf der Vorderbühne verdeckt wird. So ließe sich der Brandschutz als ein Netzwerk mit konkreten Handlungsprogrammen von Akteuren verstehen, das im Setting die Oberhand behält. Das Kreuz muss sich dem unterordnen, weil es nicht die Kraft hat, andere Akteure an sich zu binden und selbst ein Netzwerk zu bilden. So kann das Kreuz keine Handlungsprogramme vergeben oder aushandeln, in denen es um die Ausführung religiöser Praktiken gehen könnte.

Dementsprechend finden auch keine Übersetzungen statt, die vom Kreuz ausgehen. Stattdessen lässt sich eine Unterbrechung erkennen, die mögliche Handlungsprogramme des Kreuzes ausbremst. Die umgebenden Akteure drängen das Kreuz auf die Hinterbühne, z. B. durch die Bepflanzung des Beetes mit der hohen Bordsteinkante oder die durch die Zufahrtswege gelenkten Blickrichtungen, die nicht zum Kreuz führen, sondern nur daran vorbei. Von einer Blackbox um den Akteur „Kreuz“ muss daher auf jeden Fall Abstand genommen werden. Die anhand der räumlichen Struktur beobachtbaren Akteure und Netzwerke sind von funktionalen Anlässen und Abläufen geprägt. Das Kreuz ist in diese Netzwerke nicht integriert und wirkt dadurch deplatziert. Die im Kreuz eingeschriebene religiöse Symbolik kann sich nicht entfalten, sodass im Setting keine Netzwerkbildungen stattfinden, die in den Handlungsprogrammen religiöse Praktiken beinhalten könnten.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass das Kreuz durch seinen Standort und teilweise auch durch seine Eigenschaften nicht wirkmächtig ist und nicht das Potential besitzt, andere Akteure an sich zu binden, um Handlungsprogramme religiöser Praktiken auszuhandeln oder vergeben zu können. Als letzte Konsequenz aus diesen Beobachtungen müsste dem Kreuz sein Akteur-Status aberkannt werden, weil nicht erkennbar ist, dass es „einen Unterschied macht“ (Schäfer, 2019, S. 23) und in diesem Sinne überhaupt handelt. Bezieht man die Vorgeschichte des Kreuzes als ursprüngliches Kapellenkreuz mit ein, kann man zu dem Schluss kommen, dass die Vermittlung des Kreuzes beim Umweg verharrt bzw. das Kreuz in der neuen Raumgestaltung aufgrund wirkmächtiger anderer Akteure seine eigenen Handlungsprogramme nicht ausführen kann, weil andere Akteure ihre Handlungsprogramme ausführen, um eigene Ziele zu erreichen. Das Kreuz geht mit den umgebenden Akteuren

keine Verbindung ein, sodass keine gemeinsamen Netzwerke gebildet werden und dementsprechend auch keine Vermittlung mit dem Kreuz stattfindet. Im umgekehrten Sinne verstärkt dabei das Kreuz durch seine Randständigkeit die Funktionalität der Netzwerke in seiner Umgebung. Bezieht man nun die Biografie des Gegenstandes, d. h. die Vergangenheit als Kapellenkreuz im ehemaligen Kloster, mit ein, dann stellt sich eine enorme Fallhöhe dar: von einem ehemals hochbedeutsamen Artefakt, das über dem Sakralraum thronte bzw. diesen markierte, zu einem Platz am Rand der Schule, zu einer mit Bodendeckern bepflanzten Parkplatzabgrenzung. Wenn das Kreuz aber weiterhin als Stellvertreter und Identitätskennzeichen des Katholischen in der Schule verstanden wird, dann zeigt sich in diesem Setting, wie abgegrenzt bzw. marginal dieser Identitätsbereich aufgefasst wird.

Aufgrund der Dichten Beschreibung und praxistheoretischen Einordnung nehmen wir an, dass das ehemalige Kapellenkreuz in dem Setting in den umgebenden Netzwerken dysfunktional ist. Die fehlende Integration in die räumlichen Strukturen lässt auf Praktiken des Verdrängens schließen. Daher fällt es schwer, religiöse Praktiken mit dem Kreuz vor dem Parkplatz zu antizipieren. Denkbar ist, dass es im Hintergrund um Praktiken des Erinnerns und Tradierens geht. Lehrkräfte oder auch Schülerinnen und Schüler könnten sich den ehemaligen Standort des Kreuzes und das Engagement der Ordensschwestern ins Gedächtnis rufen. Das Kreuz könnte dann ein Zeichen des Andenkens sein, das auch zur Glaubensweitergabe heute auffordert. Auch hier würde es sich vor allem um mentale Prozesse handeln, die durch das Sehen des Kreuzes in und mit bestimmten Bewusstseins- und Seelenzuständen initiiert werden. Das räumliche Setting steht allerdings quer zu diesen Erwartungen, sodass eher anzunehmen ist, dass die Fortführung einer Tradition gegenüber anderen Praktiken keinen großen Stellenwert im sozialen Gefüge der Schule hat oder schlichtweg anderen Netzwerken und Praktiken unterlegen ist, z. B. Praktiken des Brandschutzes oder des Parkens.

3.3.2.3 Umfrageergebnisse

In der Umfrage gibt der Großteil der Lehrerinnen und Lehrer an, dass ihnen die ästhetische Gestaltung des Kreuzes vor dem Parkplatz gefällt (vgl. Tab. C.1/4 im ↗ Anhang), wohingegen etwa 75 % der Befragten ankreuzen, dass das Kreuz auf dem Schulgelände nicht gut positioniert ist (vgl. Tab. C.1/5f. im ↗ Anhang) und durch die Umgebung nicht gut zur Geltung kommt.

DIE UMGEBUNG IST SO GESTALTET, DASS DAS KREUZ GUT ZUR GELTUNG KOMMT.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	4	9,8	10,5	10,5
	Trifft eher zu	6	14,6	15,8	26,3
	Trifft eher nicht zu	12	29,3	31,6	57,9
	Trifft gar nicht zu	16	39,0	42,1	100,0
	Gesamt	38	92,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.2.3/1 Kreuz vor dem Parkplatz, Häufigkeiten Ästhetik

Die Kontaktnahme mit dem Parkplatzkreuz fällt eher gering aus, allein 42 % der Befragten wenden sich nie dem Parkplatzkreuz zu, 50 % nur gelegentlich (vgl. Tab. C.2/3 im ↗ Anhang). Daher reduziert sich im folgenden Frageblock die Erhebungseinheit auf N = 21. Bei den Funktionen, die das Kreuz vor dem Parkplatz erfüllt, stehen die Variablen *Das Kreuz ist für mich ein Zeichen der christlichen Gemeinschaft meiner Schule* und *Das Kreuz erinnert mich an die Geschichte meiner Schule und die Arbeit der Ordensschwwestern* heraus. Beide Aussagen bilden unter den Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmern eine hohe Zustimmung ab. Demgegenüber fällt auf, dass auch dieses Artefakt die Lehrkräfte wenig zum Beten anregt.

BEI DER BETRACHTUNG DES KREUZES KOMME ICH ZUR RUHE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	3	7,3	14,3	14,3
	Trifft eher zu	8	19,5	38,1	52,4
	Trifft eher nicht zu	4	9,8	19,0	71,4
	Trifft gar nicht zu	6	14,6	28,6	100,0
	Gesamt	21	51,2	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	16	39,0		
	Gesamt	20	48,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.2.3/2 Kreuz vor dem Parkplatz, Häufigkeiten Funktionen

DAS KREUZ REGT MICH ZUM BETEN AN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	4,8	4,8
	Trifft eher zu	3	7,3	14,3	19,0
	Trifft eher nicht zu	10	24,4	47,6	66,7
	Trifft gar nicht zu	7	17,1	33,3	100,0
	Gesamt	21	51,2	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	16	39,0		
	Gesamt	20	48,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.2.3/3 Kreuz vor dem Parkplatz, Häufigkeiten Funktionen

DAS KREUZ ERINNERT MICH AN GLAUBENSWISSEN DES CHRISTENTUMS.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	3	7,3	14,3	14,3
	Trifft eher zu	9	22,0	42,9	57,1
	Trifft eher nicht zu	5	12,2	23,8	81,0
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	19,0	100,0
	Gesamt	21	51,2	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	16	39,0		
	Gesamt	20	48,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.2.3/4 Kreuz vor dem Parkplatz, Häufigkeiten Funktionen

**ÜBER DAS KREUZ FÜHLE ICH MICH MIT ANDEREN CHRISTINNEN UND
CHRISTEN VERBUNDEN.**

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	6	14,6	28,6	28,6
	Trifft eher zu	8	19,5	38,1	66,7
	Trifft eher nicht zu	4	9,8	19,0	85,7
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	14,3	100,0
	Gesamt	21	51,2	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	16	39,0		
	Gesamt	20	48,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.2.3/6 Kreuz vor dem Parkplatz, Häufigkeiten Funktionen

ÜBER DAS KREUZ BEGEGNE ICH GOTT.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	4,8	4,8
	Trifft eher zu	10	24,4	47,6	52,4
	Trifft eher nicht zu	6	14,6	28,6	81,0
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	19,0	100,0
	Gesamt	21	51,2	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	16	39,0		
	Gesamt	20	48,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.2.3/5 Kreuz vor dem Parkplatz, Häufigkeiten Funktionen

DAS KREUZ ERINNERT MICH AN MEINEN RELIGIÖSEN BILDUNGSaufTRAG.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	4	9,8	19,0	19,0
	Trifft eher zu	11	26,8	52,4	71,4
	Trifft eher nicht zu	3	7,3	14,3	85,7
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	14,3	100,0
	Gesamt	21	51,2	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	16	39,0		
	Gesamt	20	48,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.2.3/7 Kreuz vor dem Parkplatz, Häufigkeiten Funktionen

DAS KREUZ IST FÜR MICH EIN ZEICHEN DER CHRISTLICHEN GEMEINSCHAFT MEINER SCHULE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	9	22,0	42,9	42,9
	Trifft eher zu	10	24,4	47,6	90,5
	Trifft eher nicht zu	2	4,9	9,5	100,0
	Gesamt	21	51,2	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	16	39,0		
	Gesamt	20	48,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.2.3/8 Kreuz vor dem Parkplatz, Häufigkeiten Funktionen

DAS KREUZ ERINNERT MICH DARAN, DASS ICH ÜBER DIE SCHULE TEIL DES ERZBISTUMS PADERBORN BIN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	3	7,3	14,3	14,3
	Trifft eher zu	7	17,1	33,3	47,6
	Trifft eher nicht zu	7	17,1	33,3	81,0
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	19,0	100,0
Fehlend	Gesamt	21	51,2	100,0	
	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	16	39,0		
	Gesamt	20	48,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.2.3/9 Kreuz vor dem Parkplatz, Häufigkeiten Funktionen

DAS KREUZ ERINNERT MICH AN DIE GESCHICHTE MEINER SCHULE UND DIE ARBEIT DER ORDENSSCHWESTERN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	10	24,4	47,6	47,6
	Trifft eher zu	8	19,5	38,1	85,7
	Trifft eher nicht zu	2	4,9	9,5	95,2
	Trifft gar nicht zu	1	2,4	4,8	100,0
	Gesamt	21	51,2	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	16	39,0		
	Gesamt	20	48,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.2.3/10 Kreuz vor dem Parkplatz, Häufigkeiten Funktionen

In der Freitextmaske zu den Funktionen äußert sich eine Lehrperson zur Umsetzung des Kreuzes an seinen aktuellen Standort auf dem Schulgelände. Die Aussage kann in Zusammenhang mit dem Ankreuzverhalten der Lehrpersonen gesetzt werden in Bezug auf die Funktionalität des Kreuzes als Gegenstand der Erinnerung an die Tradition der Ordensschwestern.

(G2_19) Besonders gut in Erinnerung ist mir der Tag der Einweihung der Schule, an dem an diesem Kreuz eine Station gemacht wurde und Sr. Ulrike (jetzt Paderborn) eine Meditation gesprochen hat, die von der ehemaligen Oberin Sr. Gertraud verfasst worden war. Das Kreuz stand auf dem Dach der alten Schule und war - wenn ich das richtig erinnere - von den Schwestern angeschafft worden, um nach außen zu zeigen, dass es sich um ein Kloster handelt. (einige der jüngeren Schwestern wollten das betonen) Der jetzige Standort war wohl zunächst eine Verlegenheitslösung, nachdem das Kreuz "gerettet" worden war. Das Ritual bei der Einweihung hat gerade für die älteren Kollegen einen geschichtlichen Zusammenhang hergestellt.

Von den 37 gültigen Fragebögen wurde in 31 Fällen angekreuzt, dass das Kreuz vor dem Parkplatz im Unterricht nie eine Rolle spielt. Sechs Lehrpersonen gaben an, dass es gelegentlich vorkommt.

DAS KREUZ SPIELT IN MEINEM UNTERRICHT EINE ROLLE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Nie	31	75,6	83,8	83,8
	Gelegentlich	6	14,6	16,2	100,0
	Gesamt	37	90,2	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.2.3/11 Kreuz vor dem Parkplatz, Häufigkeiten Frequenz

Die Fragebogen-Items zur Art und Weise und zu den Lerndimensionen haben keine signifikanten Ergebnisse gezeigt, was auch auf die geringe Erhebungseinheit zurückgeführt werden kann (N = 6). In keinem Fall werden über die vorgegebenen Items hinaus weitere Anmerkungen zu den Lerndimensionen gemacht.

3.3.2.4 Hypothesenprüfung

Mit Blick auf die Umfrageergebnisse kann die oben formulierte Hypothese bestätigt werden. Das Kreuz vor dem Parkplatz besitzt nur eine sehr geringe Ausstrahlung auf die Lehrkräfte. Die Schlussfolgerungen aus den Dichten Beschreibungen und den praxistheoretischen Einordnungen decken sich mit dem Ankreuzverhalten der Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmer. Dass das Kreuz nur sehr vereinzelt in religiöse Praktiken eingebunden ist, kann mit der Dysfunktionalität der räumlichen Umgebung, aber auch mit fehlenden Kongruenzen in den Lebenszuständen der Lehrkräfte erklärt werden, wobei sich beides auch gegenseitig bedingen kann.

Auffällig ist, dass die Biografie des Kreuzes als ehemaliges Kapellenkreuz vielen Lehrpersonen bewusst ist, aus dieser Erinnerungsleistung aber keine Praktiken folgen. Die Annahme, dass das Kreuz – wenn es als Andenken an

die Arbeit der Ordensschwester verstanden wird – auch Auswirkungen auf das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer oder Schülerinnen und Schüler heute hat, stimmt also nicht. Eine Dysfunktionalität des Kreuzes in den räumlichen Arrangements gilt ebenso in didaktischen Praktiken. Das zeigen die Resultate im Bereich der Lerndimensionen. Also ist das Kreuz vor dem Parkplatz zwar ein Gedächtnisspeicher, löst aber keine Handlungen aus. Dementsprechend stimmt die Vermutung, dass rein mentale Prozesse mit dem ehemaligen Kapellenkreuz ausgelöst werden – zumindest für die Lehrpersonen. Da das Kreuz nur in sehr seltenen Fällen zum Gegenstand in didaktischen Settings gemacht wird, ist offen, ob es seine Funktion als Gedächtnisspeicher behält oder ob die mentalen Prozesse im Andenken irgendwann nicht mehr ausgeführt werden können, weil Erinnerungsgehalte fehlen. Auf diese Entwicklung lassen sowohl die Beschreibungen der räumlichen Umgebung als auch die Umfrageergebnisse schließen.

3.3.3 Hildegardis-Skulptur im Innenhof



Abb. 3.3.3/1 (oben links)
Skulptur

Abb. 3.3.3/2 (oben rechts)
Perspektive erstes Obergeschoss



Abb. 3.3.3/3 (links)
Perspektive Haupteingang

3.3.3.1 Dichte Beschreibung

Das Schulgebäude ist auf einem leichten Hang gebaut, sodass der Haupteingang und der Schulhof nicht auf einer Ebene liegen. Über den offiziellen Haupteingang, der an einer viel befahrenen Straße liegt, gelangt man zu einer Treppe. Die Treppe führt zum oberen Eingangsbereich, von dem aus man den Schulhof erreicht. Ausgehend vom Haupteingang, befindet sich rechts die Treppe ins obere Geschoss. Geradeaus führt eine Doppeltür aus Glas in den Innenhof. Rechts daneben sind bodentiefe Fenster, die viel Licht in den unteren Eingangsbereich lassen. Links neben der Glastür hängt ein Porträt des Erzbischofs, etwas weiter auf der linken Seite befindet sich ein langer Korridor, der parallel zum Innenhof geführt ist. Wenn man den Innenhof über die Glastür betritt, fällt der Blick zunächst auf eine Pflanze, deren Zweige und Blätter eine tiefere Sicht in den Innenhof verstellen. Am Fuß der Pflanze sind Ziergräser in eine quadratische Einfassung im Boden gepflanzt. Der Innenhof ist schmal und lang. Durch die Mitte des Innenhofs führt vertikal eine Regenabwasserrinne. Auf der rechten Seite erstreckt sich über die ersten ca. 10 m ein mit dunklen Steinen gefülltes Beet, aus dem drei weiße Säulen nach oben ragen, die einen vorstehenden Gebäudeteil stützen. Der Boden des Innenhofs ist mit hellen Steinen gepflastert. Mittig im Innenhof verbindet im ersten Obergeschoss eine Brücke horizontal den linksseitigen mit dem rechtsseitigen Gebäudekomplex. Etwa auf halber Strecke zwischen der Doppelglastür und dieser Gebäudebrücke befindet sich eine Skulptur. Die Figur steht auf einem sechskantigen Sockel aus grauem Stein, der an fünf Seiten abgebrochen und nur an einer Seite gerade abgeschnitten ist. An der Schnittseite hat der Sockel eine rötliche Färbung. Die Skulptur liegt zunächst im Schatten des Gebäudes, das sich rechts neben ihr befindet. Auf gleicher Linie hinter der ersten Bepflanzung befindet sich in einer gleich großen quadratischen Bodenfläche eine weitere identische Bepflanzung, davor ist ein Kanaldeckel in den Boden eingelassen. Die Pflanzen und der Kanaldeckel haben einen Abstand von ca. 4 m zur Skulptur. Der Abstand von der Regenrinne zur Figur beträgt ca. 50 cm. Auf der Höhe der Figur gibt es eine weitere Glastür, die von dem angrenzenden linksseitigen Korridor in den Innenhof führt. Im Innenhof steht ein Poller, der die Tür stoppt. In

einiger Entfernung zur Skulptur und zu der zweiten Bepflanzung befindet sich eine trapezförmige Sitzbank, an deren Rückseite Ziergräser in einem Hochbeet angelegt sind. Die Sitzbank ist aus Holz und hellbraun lasiert. Sie hebt sich von den weißen und grauen Materialien in der Umgebung ab. Aus der Entfernung wirkt die Figur grau und steinern. Erst in der Nahbetrachtung können unterschiedliche Farbschichten erkannt werden. Das Material der Figur ist nicht Stein, sondern Bronze. Den Guss überzieht eine weiße Farbe, die allerdings nicht gleichmäßig auf der Skulptur verteilt ist. An den tiefer liegenden Stellen ist mehr Farbe vorhanden. Die Bronze-skulptur hat eine Höhe von 1,65 m, der Sockel hat an seiner breitesten Stelle ca. 1 m Durchmesser und ist 41 cm hoch. Die Skulptur wirkt sehr filigran, die körperliche Silhouette ist schmal. Außer dem Haupt sind keine Körperteile klar erkennbar. Die Frau ist in einen Umhang gehüllt, der Falten wirft. Am Boden liegt dieser Umhang auf. Ihre Arme umschließen eng den eigenen Körper. Das Gesicht der Frau wirkt zart. Haare fallen ihr ins Gesicht, und sie trägt einen langen Schleier. Sie hat eine spitze Nase, an der das Material gut erkennbar ist, da die Bronze im Sonnenlicht etwas schimmert. Die Augen sind geschlossen. Die Kopfhaltung ist gerade nach vorn ausgerichtet. Durch die geschlossenen Augen und die abwendende, in die Ferne gerichtete Körperhaltung scheint sich die Figur von den Betrachtenden abzuwenden. Auch durch ein leicht angedeutetes Vorwärtsschreiten wirkt sie entrückt. Mit dem Sockel überragt die Skulptur kleine und große Personen, dennoch ist die Skulptur nicht einnehmend. Sie steht solitär im Innenhof.

3.3.3.2 Praxistheoretische Einordnung und Hypothesenbildung

Der Innenhof der Schule, der die *physische Umwelt* des Artefakts darstellt, ist durch eine Gestaltung geprägt, die unterschiedliche Materialien und Stoffe miteinander verbindet, die sich harmonisch in das moderne Gesamtbild der Architektur fügen. Auffällig aufgrund ihrer Farbe sind die braun lasierten Sitzbänke und die Grünpflanzen. Das Material und die grobe Gestaltung der Skulptur passen in das moderne Ensemble und können bei näherer Betrachtung auch eine besondere Ausstrahlung entfalten, aus der Ferne geraten allerdings eher die farbigen Raumelemente in den Blick, da die Skulptur sich wenig von ihrem Hintergrund abhebt. Dass die Pflanzen teilweise einnehmend sind,

zeigt sich auch beim Betreten des Innenhofs vom Haupteingang aus, denn die erste Pflanze steht im Eingang des Innenhofs, und ihre Zweige und Blätter verwehren den Blick auf die Skulptur. Wie bei dem Kreuz vor dem Parkplatz überragen sie das religiöse Artefakt, allerdings stehen die Pflanzen nicht in unmittelbarer Nähe zur Skulptur, sodass die Elemente nicht miteinander um Aufmerksamkeit konkurrieren. Daneben lassen sich auch im Innenhof zweckmäßige Baumaßnahmen beschreiben, die die physische Umwelt des Artefakts prägen. Das sind die Regenabwasserrinne und der Kanaldeckel, die beide in geringer Entfernung zur Skulptur in den Boden eingelassen sind. Aus dieser Verbindung zwischen Notwendigkeit und Kunst ergibt sich die Frage, weshalb die Figur so nah neben der Abwasserrinne und dem Kanaldeckel positioniert ist. Denn die Figur erscheint hierdurch abgestellt und könnte auch als Fremdkörper an diesem Ort aufgefasst werden, da hierdurch eine ästhetische oder religiöse Auseinandersetzung mit der Skulptur erschwert wird. Dies wird auch dadurch gehemmt, dass die Figur im Gehweg steht. Sie wurde nicht vor einer Wand positioniert, sondern relativ mittig im Innenhof. Vorteilhaft ließe sich dies als Integration der Figur in das Geschehen im Innenhof deuten. Ein Nachteil besteht allerdings darin, dass die Skulptur durch den Sockel sich ohnehin nicht auf einer Ebene mit den Personen im Innenhof befindet. Auch die Entrücktheit in der Haltung macht es schwierig, die Figur als Teil einer Gruppe zu verstehen. Insgesamt scheint eine sinnlich-künstlerische Wahrnehmung durch den Stellplatz nicht begünstigt zu werden. Es lässt sich in der Nähe keine räumliche Gelegenheit erkennen, die dazu einlädt, beim Kunstwerk zu verweilen und es auf sich wirken zu lassen. Die einzigen Bänke stehen im Rücken der Skulptur. Durch die Raumstruktur sind dementsprechend kaum Kommunikationsmöglichkeiten zwischen der bzw. dem Betrachtenden und der Figur erkennbar. Allerdings bieten auch die *physischen Eigenschaften* der Frau, ihre abgewandte Haltung, ihr in die Ferne gerichteter Gang und die verschlossene Mimik, wenig Kontaktfläche an. Es stellt sich die Frage, weshalb die Namensträgerin der Schule derart abweisend inszeniert wird und den Schülerinnen und Schülern als ihren Betrachterinnen und Betrachter abgewandt ist.

Die Hintergründe der Herkunft des Kunstwerks können als Indikatoren von *Erwartungen und Konventionen*, die an das Artefakt gestellt werden, miteinbezogen werden. Das Original der Figur steht im Garten einer Abtei und blickt in ein weites Tal hinein. Die dortige Landschaft und Umgebung der Figur, die durch Weite gekennzeichnet sind, stehen allerdings im Kontrast zum Innen-

hof, den hohe Mauern umgeben. Folgt man lediglich dem Akteur „Skulptur“, dann lässt sich auch hier beschreiben, dass es sich um eine hybride Akteur-Konstruktion handelt, die ihm durch seinen Status als Kunstwerk zufällt. Dennoch ist der Akteur im Setting nicht sehr wirkmächtig. Abgesehen von der Tatsache, dass die Skulptur etwas im Gehweg steht, sodass Personen um das Artefakt herumgehen müssen, lässt sich an der räumlichen Struktur nicht erkennen, inwiefern der ‚Akteur‘ einen Unterschied macht. Dabei muss wiederum bedacht werden, dass die Prozessebene in diesem Untersuchungsdesign nicht berücksichtigt wurde, sodass grundsätzlich denkbar ist, dass eine Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk stattfindet oder hieran bestimmte religiöse Handlungen vollzogen werden. Diese lassen sich aber nicht am Objekt selbst ablesen. Insofern kann von dem Akteur nicht auf konkrete Netzwerke geschlossen werden, und es bestehen auch keine logischen Verbindungen zu den Gegenständen und Bauten in der Umgebung. Gäbe es z. B. eine Bank, die zum Verweilen bei der Skulptur auffordern würde, ließen sich hier Verknüpfungen nachzeichnen. Statt positiv mit anderen Akteuren in Kontakt zu treten, scheint die Skulptur von einigen anderen Akteuren in den Hintergrund gedrängt zu werden. Dies ist z. B. die Pflanze, aber auch der Schatten des rechtsseitigen Gebäudeteils. Beide weisen dem Akteur einen Platz auf der Hinterbühne zu und stellen sich selbst in den Vordergrund. Sowohl durch die ausbleibenden räumlichen Verbindungen zwischen der Skulptur und den anderen Akteuren im Innenhof als auch durch die Eigenschaften der Skulptur selbst fällt es schwer, Übersetzungen zu beobachten, durch die dieser Akteur an der Konstitution des Sozialen beteiligt ist. Dadurch dass sie wie ein Fremdkörper in dem Setting wirkt und durch sich selbst und die Umgebungsfaktoren ausgeschlossen ist, finden keine Netzwerkbildungen statt, sodass auch das Soziale nicht mit, an oder durch die Skulptur beschrieben werden kann.

Nicht nur als religiöses Artefakt, sondern auch in ihrer Wirkung als Kunstwerk scheint die Skulptur von der umgebenden Materialität unterbrochen zu werden. Besonders durchsetzungsstark sind hier die Pflanzen, die sie verdecken und durch ihren Wuchs das eigene Handlungsprogramm ausführen. Durch die Konkurrenz mit den Pflanzen verfehlt die Skulptur zwei ihr zugeschriebene Ziele. Erstens kann man aufgrund ihres Kunstwerkstatus das Ziel des Betrachtet-Werdens zuschreiben, das nicht erreicht wird, weil der Blick einer oder eines hypothetischen Betrachtenden von den Pflanzen verstellt ist. Zwei-

tens ist die Skulptur auch als religiöser Gegenstand nur schwach erkennbar, und das Ziel, mit und bei dem Gegenstand Religiosität aus- und erleben zu können, wird verfehlt. Denn – zumindest in der räumlichen Struktur – sind keine Vermittlungsformen ablesbar.

Versteht man nun im Kontext Schule das Soziale als die Gesamtheit der Schulkultur, dann ergeben sich aus den ausbleibenden Netzwerkbildungen um den Akteur Skulptur wichtige Anfragen hinsichtlich der prägenden Funktion der Namensträgerin der Schule, die mit der Skulptur dargestellt wird.

Ausgehend von der Dichten Beschreibung und der praxistheoretischen Einordnung, nehmen wir an, dass die Hildegardis-Skulptur durch ihre Positionierung „im Weg“ zur spontanen ästhetischen und religiösen Auseinandersetzung auffordert. Denkbar sind individuelle mentale Prozesse, die auf Praktiken des Erinnerns und des Zugehörigkeitsstiftens rekurrieren. Anders als bei der Büste in der Pausenhalle, auf die im Folgenden noch eingegangen wird, besteht bei der Skulptur kein Durchgangsverkehr, und es lassen sich im Innenhof kaum konkurrierende Praktiken antizipieren. Dennoch ist anzunehmen, dass ästhetische und religiöse Begegnungen mit der Skulptur von vorangegangenen Praktiken abhängig sind. Zur Erschließung der Figur bräuchte es didaktische Hilfen, damit die Schülerinnen und Schüler in ihrer Wahrnehmung geschult werden, insofern ist es gut vorstellbar, dass die Lehrkräfte die Skulptur im Unterricht thematisieren. Als Namensgeberin der Schule könnte ihr dann einerseits eine identitätsstiftende Funktion zukommen, und andererseits könnte sie ein Vorbild für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler sein, dem sie immer wieder begegnen. Sofern die Schülerinnen und Schüler hierfür im Unterricht nicht sensibilisiert werden, könnte die Skulptur auch unsichtbar bleiben, da keine Notwendigkeit besteht, sich mit ihr auseinanderzusetzen.

3.3.3.3 Umfrageergebnisse

Unter den ausgewerteten Fragebögen bilden die Items zur ästhetischen Gestaltung der Hildegardis-Skulptur, sowohl was die Skulptur selbst betrifft als auch die Positionierung auf dem Schulgelände und die Gestaltung der Umgebung (vgl. Tab. C.1/7 – C.1/9 im ↗ Anhang), eine breite Akzeptanz der Lehrkräfte ab. Die Frage nach der Häufigkeit der Kontaktaufnahme mit diesem religiösen Gegenstand zeigt ein heterogenes Bild in der Umfrage.

ICH WENDE MICH DER HILDEGARDIS-SKULPTUR ZU.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Nie	8	19,5	21,6	21,6
	Gelegentlich	22	53,7	59,5	81,1
	Oft	7	17,1	18,9	100,0
	Gesamt	37	90,2	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.3.3/1 Hildegardis-Skulptur, Häufigkeiten Frequenz

Bei den Funktionen, die das Artefakt in unterschiedlichen Praktiken übernimmt, zeichnet sich bei den Items *Die Hildegardis-Skulptur erinnert mich an meinen religiösen Bildungsauftrag*, *Die Hildegardis-Skulptur ist für mich ein Zeichen der christlichen Gemeinschaft meiner Schule*, *In der Hildegardis-Skulptur zeigt sich mir die religiöse Identität meiner Schule* und *In der Hildegardis-Skulptur begegne ich einer vorbildhaften Frau* hohe Zustimmung ab (N = 29). Auffällig ist wieder das Item *Die Hildegardis-Skulptur regt mich zum Beten an*. Auch bei der Skulptur gab es nur wenige Lehrkräfte, die über diesen religiösen Gegenstand zum Beten angeregt wurden.

BEI DER BETRACHTUNG DER HILDEGARDIS-SKULPTUR KOMME ICH ZUR RUHE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	3	7,3	10,3	10,3
	Trifft eher zu	13	31,7	44,8	55,2
	Trifft eher nicht zu	13	31,7	44,8	100,0
	Gesamt	29	70,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	8	19,5		
	Gesamt	12	29,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.3.3/2 Hildegardis-Skulptur, Häufigkeiten Funktionen

DIE HILDEGARDIS-SKULPTUR REGT MICH ZUM BETEN AN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	3,4	3,4
	Trifft eher zu	7	17,1	24,1	27,6
	Trifft eher nicht zu	14	34,1	48,3	75,9
	Trifft gar nicht zu	7	17,1	24,1	100,0
	Gesamt	29	70,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	8	19,5		
	Gesamt	12	29,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.3.3/3 Hildegardis-Skulptur, Häufigkeiten Funktionen

**DIE HILDEGARDIS-SKULPTUR ERINNERT MICH AN GLAUBENSWISSEN
DES CHRISTENTUMS.**

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	4	9,8	13,8	13,8
	Trifft eher zu	17	41,5	58,6	72,4
	Trifft eher nicht zu	5	12,2	17,2	89,7
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	10,3	100,0
	Gesamt	29	70,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	8	19,5		
	Gesamt	12	29,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.3.3/4 Hildegardis-Skulptur, Häufigkeiten Funktionen

**ÜBER DIE HILDEGARDIS-SKULPTUR FÜHLE ICH MICH MIT ANDEREN
CHRISTINNEN UND CHRISTEN VERBUNDEN.**

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	2	4,9	6,9	6,9
	Trifft eher zu	11	26,8	37,9	44,8
	Trifft eher nicht zu	9	22,0	31,0	75,9
	Trifft gar nicht zu	7	17,1	24,1	100,0
	Gesamt	29	70,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	8	19,5		
	Gesamt	12	29,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.3.3/6 Hildegardis-Skulptur, Häufigkeiten Funktionen

ÜBER DIE HILDEGARDIS-SKULPTUR BEGEGNE ICH GOTT.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	3,4	3,4
	Trifft eher zu	9	22,0	31,0	34,5
	Trifft eher nicht zu	13	31,7	44,8	79,3
	Trifft gar nicht zu	6	14,6	20,7	100,0
	Gesamt	29	70,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	8	19,5		
	Gesamt	12	29,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.3.3/5 Hildegardis-Skulptur, Häufigkeiten Funktionen

**DIE HILDEGARDIS-SKULPTUR ERINNERT MICH AN MEINEN RELIGIÖSEN
BILDUNGSauftrag.**

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	8	19,5	27,6	27,6
	Trifft eher zu	16	39,0	55,2	82,8
	Trifft eher nicht zu	3	7,3	10,3	93,1
	Trifft gar nicht zu	2	4,9	6,9	100,0
	Gesamt	29	70,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	8	19,5		
	Gesamt	12	29,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.3.3/7 Hildegardis-Skulptur, Häufigkeiten Funktionen

DIE HILDEGARDIS-SKULPTUR IST FÜR MICH EIN ZEICHEN DER CHRISTLICHEN GEMEINSCHAFT MEINER SCHULE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	16	39,0	55,2	55,2
	Trifft eher zu	11	26,8	37,9	93,1
	Trifft eher nicht zu	2	4,9	6,9	100,0
	Gesamt	29	70,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	8	19,5		
	Gesamt	12	29,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.3.3/8 Hildegardis-Skulptur, Häufigkeiten Funktionen

IN DER HILDEGARDIS-SKULPTUR ZEIGT SICH MIR DIE RELIGIÖSE IDENTITÄT MEINER SCHULE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	16	39,0	55,2	55,2
	Trifft eher zu	12	29,3	41,4	96,6
	Trifft gar nicht zu	1	2,4	3,4	100,0
	Gesamt	29	70,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	8	19,5		
	Gesamt	12	29,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.3.3/9 Hildegardis-Skulptur, Häufigkeiten Funktionen

IN DER HILDEGARDIS-SKULPTUR BEGEGNE ICH EINER VORBILDHAFTEN FRAU.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	17	41,5	58,6	58,6
	Trifft eher zu	11	26,8	37,9	96,6
	Trifft gar nicht zu	1	2,4	3,4	100,0
	Gesamt	29	70,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	8	19,5		
	Gesamt	12	29,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.3.3/10 Hildegardis-Skulptur, Häufigkeiten Funktionen

In einem Fragebogen vergleicht eine Lehrkraft die Skulptur im Innenhof mit dem Original in Eibingen und äußert ihre Assoziationen in der Gegenüberstellung der beiden Skulpturen und einer hölzernen Statue, die vormalig auf dem Schulgelände stand.

(L2_20) Als ich hörte, dass eine Kopie der Statue vor dem Hildegardskloster in Eibingen in unsere Schule kommen sollte, habe ich mich zunächst sehr gefreut. Die tatsächliche Skulptur wirkt aber gegenüber der in Eibingen auf mich eher enttäuschend. Ich weiß nicht, woran es liegt, da ich keinen direkten Vergleich habe. Ich weiß nur, dass die Statue in Eibingen höher steht und vielleicht ist das Original einfach besser gelungen. mich spricht in der Schule die hölzerne Statue, die auch früher immer in der Pausenhalle stand mehr an.

Didaktisch wird die Skulptur nicht regelmäßig eingebunden. 37,8 % der Befragten gaben an, dass die Hildegardis-Skulptur nie eine Rolle spielt, und bei 56,8 % kommt sie nur gelegentlich vor.

DIE HILDEGARDIS-SKULPTUR SPIELT IN MEINEM UNTERRICHT EINE ROLLE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Nie	14	34,1	37,8	37,8
	Gelegentlich	21	51,2	56,8	94,6
	Oft	1	2,4	2,7	97,3
	Regelmäßig	1	2,4	2,7	100,0
	Gesamt	37	90,2	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.3.3/11 Hildegardis-Skulptur, Häufigkeiten Frequenz

Das Ankreuzverhalten der Befragten hinsichtlich der inhaltlichen oder praktischen Einbeziehung des religiösen Gegenstands und der damit zusammenhängenden Lerndimensionen ist unauffällig und liegt insgesamt häufig im mittleren Bereich (trifft eher zu – trifft eher nicht zu) (vgl. Tab. C.2/6, C.4/5 und C.4/6 im ↗ Anhang). Anhand der Daten lassen sich keine bestimmten Praktiken erkennen, die mit der Hildegardis-Skulptur verknüpft sind. Im Freitext äußert sich dazu eine Lehrperson folgendermaßen:

(O2_43) Meine Fächer bieten zahlreiche Anlässe für die Thematisierung von Glaubensaspekten, daher benötige ich die Kreuze und Bildwerke kaum als Vehikel.

3.3.3.4 Hypothesenprüfung

In der Hypothese wurde die Erwartung formuliert, dass die Hildegardis-Skulptur zur spontanen individuellen ästhetischen und religiösen Auseinandersetzung auffordert. Über die Umfrageergebnisse lässt sich diese Annahme nicht eindeutig beurteilen, da die Antworten der Lehrkräfte eine ambivalente Bewertung offenlegen. Zwar schätzt ein Großteil der Lehrkräfte die ästhetische Gestaltung der Skulptur und ihre Umgebung, und sie nehmen die Hildegard als vorbildhafte Person wahr, die für die Schulgemeinschaft religiöse Identität stiftet, allerdings ist nicht zu erkennen, inwiefern damit auch religiöse bzw. spirituelle persönliche Auseinandersetzungen zusammenhängen. Der Eindruck liegt nahe, dass die Skulptur für die Lehrkräfte zwar identitäts- und gemeinschaftsstiftend ist – aber ohne eine transzendente Bezugsgröße. Dafür sprechen die Ausprägungen in den Items *Die Hildegardis-Skulptur regt mich zum Beten an* und *Über die Hildegardis-Skulptur begegne ich Gott*.

Dennoch geben die Lehrkräfte an, dass dieses religiöse Artefakt sie an ihren religiösen Bildungsauftrag erinnert. Die Skulptur übernimmt dementsprechend eine Repräsentationsfunktion und weist die Lehrerinnen und Lehrer auf Aufgaben der religiösen Bildung hin. Allerdings ist die Skulptur kein Bestandteil eines daraus aufbauenden Bildungspakets, denn eine didaktische Aufbereitung dieses Gegenstandes für den Unterricht erfolgt nach den Befunden aus dem Fragebogen eher nicht. Dennoch zeichnet sich an den Umfrageergebnissen ab, dass es den Lehrkräften ein Anliegen ist, den Schülerinnen und Schülern die identitäts- und gemeinschaftsstiftende Funktion der Patronin aufzuzeigen – allerdings ohne die Hildegardis-Skulptur dazu in konkrete Praktiken zu verwickeln.

3.3.4 Hildegardis-Büste im Eingangsbereich



Abb. 3.3.4/1 (oben)
Perspektive Eingang Schulhof

Abb. 3.3.4/2 (links)
Büste

3.3.4.1 Dichte Beschreibung

Die Büste befindet sich im oberen Eingangsbereich, der einen direkten Zugang zum Schulhof hat. Vom offiziellen Haupteingang gelangt man über eine Treppe hierhin. Vom Schulhof führt eine Doppelglastür in den geräumigen Eingangsbereich, geradeaus blickt man auf das Metallgitter der Treppe, die den oberen und unteren Eingangsbereich miteinander verbindet. Die Büste ist aus der Perspektive vom Schulhof etwas weiter rechts hinten an der Wand befestigt. Genau in der Blickachse zwischen der Büste und der Glastür zum Schulhof steht eine weiß gestrichene Betonsäule. Bis zum Treppengitter sind rechts und links in zwei Achsen je vier Säulen im oberen Eingangsbereich. Die vom Schulhof aus betrachteten ersten beiden Säulen sind quaderförmig und aus Beton, die hinteren beiden Säulen sind zylinderförmig und aus Stahl. Auf der Höhe der zweiten Betonsäule ändert sich der Bodenbelag. Vom Schulhof aus bis zu dieser Stelle liegen Steinplatten mit unterschiedlichen Werkstoffen, dahinter sind einfarbige helle Steinfliesen verlegt. In dem Bereich, in dem die Büste angebracht ist, sind die hellen Steinfliesen verlegt. Gelangt man vom unteren Haupteingang über die Treppe nach oben, dann versperrt rechtsseitig das Treppengitter den Blick auf die Büste. Links und rechts neben der Büste befinden sich in einem Abstand von ca. 4,5 m zwei Betonsäulen, die ca. 60 cm aus der Wand hervorstehen. Hinter der Büste ist die Wand mit Farbstreifen gestrichen. Es sind fünf verschiedene Farben: zwei helle Petrol- bzw. Türkistöne, eine breitere cremefarbene Fläche, eine etwas schmalere hellorange Farbe und ein dünner Streifen in Dunkelorange. Im oberen Eingangsbereich gibt es weitere derartige Farbstreifen an den Wänden. Die Farben und auch die Stärke bzw. Breite der Striche variieren. Diese Wandbemalung erinnert an Farbcodes. Die Farben hinter der Büste wirken sehr warm. Der Bereich direkt hinter dem Frauenporträt ist in Creme gehalten. Ein Fußabdruck (vielleicht von einem an der Wand abgestellten Fuß?) ist in diesem Bereich erkennbar. Links neben dem Farbverlauf an der Wand befindet sich ca. 30 cm oberhalb des Fußbodens eine Steckdose. Davor steht eine grüne Zimmerpflanze mit Stamm in einem dunkelgrauen Topf. Über dem Kunstwerk und den Hintergrundfarben ist eine Deckenleuchte angebracht. Diese hängt nicht mittig über der Büste, sondern etwas

weiter rechts. Strahler, die das Kunstwerk beleuchten, gibt es nicht. Vor der Wand mit den fünf unterschiedlichen Farben wirkt die Büste sehr klein. Es besteht ein Kontrast zwischen der Wärme der Farben und der Kälte der Büste, die aus der Ferne grau und steinern erscheint.

Die Büste ist aus Bronze gegossen und teilweise weiß getüncht. Die weiße Färbung ist an tiefer liegenden Stellen dicker. Der Frauenkopf ist auf einer Höhe von 1,47 m über dem Boden angebracht. Der Kopf der Figur streckt sich nach vorn. An der Stirn fallen einzelne Haarsträhnen ins Gesicht, andere Haare verdeckt ein lockerer Schleier, der über die Schultern nach hinten fällt. Die Gesichtskonturen wirken etwas hart, die Wangenknochen und das Kinn sind leicht kantig. Die Frau hat ein schmales und zierliches Gesicht. Ihre Augen sind geschlossen, die Lider treten deutlich hervor. Sie wirkt ruhig und in sich gekehrt, als schlief sie. Unter einem langen, schmalen Hals ist ein Tuch angedeutet, das die Frau umhüllt und Falten wirft. Vom Schleier bis zur Brust misst die Büste 40 cm. Im Bereich der Schultern ist die Büste 38 cm breit. Die Ränder der Büste sind abgebrochen, und von hinten lässt sich die Metallaufhängung erkennen.

3.3.4.2 Praxistheoretische Einordnung und Hypothesenbildung

Wie auch bei den Kreuzen kann die *physische Umgebung* der Büste im Hinblick auf deren (Un-)Sichtbarkeit beschrieben werden. Denn aus beiden Richtungen (Haupteingang und Schulhof) ist der Blick auf die Büste verstellt. Von der einen Seite steht das Treppengitter in der Blickachse und von der anderen Seite die Betonsäule. Es gibt keine direkten Zugangswege, die zur Büste hinführen. Die Büste ist in einem Durchgangsbereich aufgehängt, wodurch sich die meisten Personen seitlich dem Kunstwerk nähern bzw. an ihm vorbeigehen. Durch den Farbanstrich auf der Wand hinter der Büste wird dennoch Aufmerksamkeit auf das Ensemble gelenkt. Die unterschiedlichen Farben heben sich deutlich ab und vermitteln zugleich eine warme und angenehme Atmosphäre. Allerdings können die Farben als Kontrast zur Büste aufgefasst werden, weil deren Materialien demgegenüber kühl wirken und auch die stolze bzw. entrückte Haltung der Frau auf eine Betrachterin oder einen Betrachter abweisend erscheinen könnten. Hierdurch entstehen irritierende Brüche in der Gesamtwirkung. Die Verwunderung, die sich bei der Betrachtung einstellt, wird durch räumliche

Komponenten nicht wieder eingeholt. So gibt es keine Erläuterungen zum Kunstwerk und zu den Farbcodes und auch keine Sitzmöglichkeiten in der Nähe der Büste, die zum Verweilen und zu einer tieferen Auseinandersetzung einladen. Auch durch die praktische Deckenbeleuchtung, die den Gesamttraum ausleuchtet, aber keinen Fokus auf das Kunstwerk legt, scheint die Büste deplatziert, weil das Kunstwerk in seiner räumlichen Einbettung nicht zur Geltung kommt.

Durch die *physischen Eigenschaften* des Materials und die künstlerische Gestaltung fordert die Büste dazu auf, sie in einer ästhetisch-sinnlichen Einstellung zu betrachten. Denn die Gesichtszüge der Frau sind künstlerisch filigran ausgearbeitet und ausdrucksstark, sodass mannigfaltige Wahrnehmungsmöglichkeiten bestehen und dazu aufrufen, die Büste in unterschiedlichen Situationen auch neu zu interpretieren. Allerdings erschweren die räumlichen Gegebenheiten eine derartige Auseinandersetzung, weil der Durchgangsverkehr, die Lichtverhältnisse, der bauliche Materialmix in der direkten Umgebung und fehlende Sitzmöglichkeiten eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk behindern.

Da die Heilige, die mit der Büste dargestellt wird, die Namensträgerin der Schule ist, lässt sich in Bezug auf *institutionelle Erwartungen* vermuten, dass eine Identifikation oder zumindest eine Beschäftigung mit dem Kunstwerk oder der Biografie der Heiligen gewünscht ist. Die Umsetzung dieser Erwartungen lässt sich an der Büste selbst und der Raumstruktur nicht erkennen. Ohne eine Einbindung in Praktiken, die an das Kunstwerk und die Heilige heranzuführen, wird es vermutlich keinen Wissenszuwachs bei den Schülerinnen und Schülern geben, wenngleich grundsätzlich die Möglichkeit herausgestellt werden muss, dass das Kunstwerk sinnliche Erfahrungen bei den Betrachterinnen und Betrachtern auslösen könnte, die Gefühle der Identifikation nicht ausschließen.

Im Gegensatz zu den Kreuzen lässt sich bei der Büste beobachten, dass der Akteur an sich ein größeres Handlungspotential besitzt, das er durch seinen Charakter als Kunstwerk aufgenommen hat und das im mimischen Ausdruck der Frau sichtbar wird. Gerade in ihrem Objektstatus als Kunstwerk scheint die Büste hybrid zu sein, weil sie gegenüber anderen Gegenständen besondere Existenzbedingungen aufweist. So lassen sich in den Bauweisen dieses

Objekts und seiner Positionierung Merkmale der zirkulierenden Referenz nachzeichnen. Der Akteur rekurriert auf die Materialien, die Hand seiner Künstlerin bzw. seines Künstlers, die Kunstkommission des Bistums, die über den Standort entschieden hat, etc. Schon durch den Rückblick auf den künstlerischen Schaffensprozess zeigt sich, dass das Kunstwerk nicht von den Handlungen und Intentionen der Künstlerin bzw. des Künstlers getrennt werden kann. Zusätzlich ist die Büste mit der Skulptur im Innenhof verbunden, da sie ein fragmentarischer Nachguss derselben ist. Gleichzeitig ist die Skulptur im Innenhof selbst ein Duplikat, sodass auch hier weitere Verbindungslinien bestehen. An der räumlichen Struktur lässt sich nicht eindeutig erkennen, welche Beweggründe für den Umweg des Duplizierens ausschlaggebend waren. Man kann die Annahme unterstellen, dass im oberen Eingangsbereich die Widmungsträgerin der Schule sichtbar sein sollte, um Identifikationsmöglichkeiten zu bieten. Allerdings irritiert dann das Changieren zwischen dem Sichtbaren und dem Unsichtbaren, da der Blick auf die Büste sowohl von den Säulen als auch vom Treppengitter verstellt ist. Zugleich bleibt unklar, auf welches Ziel hin die Skulptur zweifach dupliziert wurde. Welches ist das Handlungsprogramm, das ausgeführt werden soll? Oder mit anderen Worten: Warum wurde die ursprüngliche Skulptur gleich zweimal vervielfacht?

Abgesehen vom Bezug zur Skulptur im Innenhof, werden die Referenz und der hybride Charakter des Akteurs jedoch äußerlich nicht einsichtig, sodass gerade diese Verknüpfungen des Akteurs Büste im Setting nicht berücksichtigt werden können. Allerdings sind in der Umgebung der Büste auch solche Netzwerke besonders aktiv, in denen funktionale Handlungsprogramme ausgeführt werden, die im Widerspruch zu den Handlungsprogrammen eines Kunstwerks stehen. Diese Netzwerke sind mächtiger als das Kunstwerk, weil sie eine Vielzahl von Akteuren gebündelt haben, welche die Büste in der Ausführung und Vergabe eigens wichtiger Handlungsprogramme an andere Akteure hemmen. So ließe sich beispielsweise der Akteur Licht auch mit dem Akteur Büste verknüpfen, wenn Strahler installiert wären, die das Kunstwerk in Szene setzen würden. Dies ist im gegebenen Setting aber nicht der Fall. Insofern zeigt sich auch hier, dass die Übersetzungsanstrengungen zum Kunstwerk hin, die das Anliegen aufgreifen, hieran religiöse Praktiken erleben zu können, schwach sind. Die Farben im Hintergrund der Büste und auch das Bäumchen daneben sind jedoch Akteure, die mit der Büste in Kontakt treten, sich um eine Übersetzung bemühen und als vermittelnde Komposition gewertet werden können.

Als Schlussfolgerung aus der Dichten Beschreibung und der praxistheoretischen Einordnung nehmen wir an, dass die Hildegardis-Büste ansatzweise zu Praktiken des ästhetischen Wahrnehmens und zu Praktiken des Erinnerns an das Leben und Wirken der Heiligen aufruft. Beide Praktiken setzen allerdings andere Praktiken voraus. Einerseits müsste es Praktiken geben, die das sinnlich-ästhetische Erleben der Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte sensibilisieren, damit sie auch unter erschwerten räumlichen Bedingungen in Unterbrechungen hineinfinden, die eine Auseinandersetzung mit dem Artefakt ermöglichen. Dann können durch das Sehen der Büste mentale Prozesse in Gang kommen, über die die Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer sich an Praktiken erinnern, wie Kunstobjekte erschlossen werden können. Andererseits bräuchte es Praktiken, die von der Büste auf Hildegard von Bingen als Heilige und Patronin der Schule verweisen, und es bräuchte Praktiken, in denen die Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler etwas über Hildegard erfahren, sie kennenlernen und sich mit ihr auseinandersetzen. Sofern diese Erfahrungen vorliegen und auch abrufbar sind, könnte die Büste eine identitätsstiftende Funktion erfüllen und die Auseinandersetzung vertiefen. Die räumliche Lage der Büste im Schulgebäude, durch die ästhetische und religiöse Praktiken in Konkurrenz mit Bewegungsabläufen stehen, intendiert dahin, dass die Büste als Gedächtnisspeicher für die Schulgemeinschaft wirken kann – sofern die Vorbedingungen dazu geschaffen wurden. Dass anhand der Büste auch transzendente Bezüge hergestellt werden können, scheint weniger wahrscheinlich, weil die Umgebung hierfür zu wenig Ruhe ausstrahlt. Daher liegt es nicht nahe, anzunehmen, dass Hildegard in ihrer Funktion als himmlische Ansprechpartnerin oder Repräsentantin göttlicher Macht für die Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler bedeutsam in Erscheinung tritt. So ist nicht davon auszugehen, dass die Büste zum Gebet auffordert oder die Schülerinnen und Schüler bei ihr zur Ruhe kommen – wohl aber, dass die Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer in ihr ein (religiöses) Vorbild sehen.

3.3.4.3 Umfrageergebnisse

Die Beurteilung der Ästhetik der Hildegardis-Büste, ihrer Positionierung und der Umgebung ist unter den Befragten ambivalent. Die Gruppen der Befürworterinnen und Befürworter sowie Kritikerinnen und Kritiker der ästhetischen Gestaltung unter den Lehrkräften sind in etwa ausgeglichen (vgl. Tab. C.1/10 – C.1/12 im ↗ Anhang).

Die Häufigkeit der Kontaktaufnahme ist eher gering. 48,6 % der Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmer wenden sich nie der Hildegardis-Büste zu, ebenfalls 48,6 % gelegentlich und 2,9 %, d. h. eine Person, oft.

ICH WENDE MICH DER HILDEGARDIS-BÜSTE ZU.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Nie	17	41,5	48,6	48,6
	Gelegentlich	17	41,5	48,6	97,1
	Oft	1	2,4	2,9	100,0
	Gesamt	35	85,4	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.4.3/1 Hildegardis-Büste, Häufigkeiten Frequenz

Wie auch bei der Skulptur lösen die vier Items *Die Hildegardis-Büste erinnert mich an meinen religiösen Bildungsauftrag*, *Die Hildegardis-Büste ist für mich ein Zeichen der christlichen Gemeinschaft meiner Schule*, *In der Hildegardis-Büste zeigt sich mir die religiöse Identität meiner Schule* und *In der Hildegardis-Büste begegne ich einer vorbildhaften Frau* unter den befragten Lehrpersonen große Zustimmung aus. Die Aussage, die das Beten mit bzw. an dem religiösen Gegenstand abfragt, ist auch bei der Büste diejenige mit dem geringsten Echo unter den Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmern.

BEI DER BETRACHTUNG DER HILDEGARDIS-BÜSTE KOMME ICH ZUR RUHE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	3	7,3	16,7	16,7
	Trifft eher nicht zu	12	29,3	66,7	83,3
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	16,7	100,0
Gesamt		18	43,9	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	17	41,5		
	Gesamt	23	56,1		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.4.3/2 Hildegardis-Büste, Häufigkeiten Funktionen

DIE HILDEGARDIS-BÜSTE REGT MICH ZUM BETEN AN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	1	2,4	5,6	5,6
	Trifft eher nicht zu	12	29,3	66,7	72,2
	Trifft gar nicht zu	5	12,2	27,8	100,0
	Gesamt	18	43,9	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	17	41,5		
	Gesamt	23	56,1		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.4.3/3 Hildegardis-Büste, Häufigkeiten Funktionen

**DIE HILDEGARDIS-BÜSTE ERINNERT MICH AN GLAUBENSWISSEN
DES CHRISTENTUMS.**

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	5,6	5,6
	Trifft eher zu	10	24,4	55,6	61,1
	Trifft eher nicht zu	4	9,8	22,2	83,3
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	16,7	100,0
	Gesamt	18	43,9	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	17	41,5		
	Gesamt	23	56,1		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.4.3/4 Hildegardis-Büste, Häufigkeiten Funktionen

**ÜBER DIE HILDEGARDIS-BÜSTE FÜHLE ICH MICH MIT ANDEREN
CHRISTINNEN UND CHRISTEN VERBUNDEN.**

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	2	4,9	11,1	11,1
	Trifft eher zu	4	9,8	22,2	33,3
	Trifft eher nicht zu	10	24,4	55,6	88,9
	Trifft gar nicht zu	2	4,9	11,1	100,0
	Gesamt	18	43,9	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	17	41,5		
	Gesamt	23	56,1		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.4.3/6 Hildegardis-Büste, Häufigkeiten Funktionen

ÜBER DIE HILDEGARDIS-BÜSTE BEGEGNE ICH GOTT.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	1	2,4	5,6	5,6
	Trifft eher nicht zu	13	31,7	72,2	77,8
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	22,2	100,0
	Gesamt	18	43,9	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	17	41,5		
	Gesamt	23	56,1		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.4.3/5 Hildegardis-Büste, Häufigkeiten Funktionen

**DIE HILDEGARDIS-BÜSTE ERINNERT MICH AN MEINEN RELIGIÖSEN
BILDUNGSaufTRAG.**

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	4	9,8	22,2	22,2
	Trifft eher zu	12	29,3	66,7	88,9
	Trifft eher nicht zu	1	2,4	5,6	94,4
	Trifft gar nicht zu	1	2,4	5,6	100,0
	Gesamt	18	43,9	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	17	41,5		
	Gesamt	23	56,1		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.4.3/7 Hildegardis-Büste, Häufigkeiten Funktionen

DIE HILDEGARDIS-BÜSTE IST FÜR MICH EIN ZEICHEN DER CHRISTLICHEN GEMEINSCHAFT MEINER SCHULE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	8	19,5	44,4	44,4
	Trifft eher zu	10	24,4	55,6	100,0
	Gesamt	18	43,9	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	17	41,5		
	Gesamt	23	56,1		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.4.3/8 Hildegardis-Büste, Häufigkeiten Funktionen

IN DER HILDEGARDIS-BÜSTE ZEIGT SICH MIR DIE RELIGIÖSE IDENTITÄT MEINER SCHULE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	7	17,1	38,9	38,9
	Trifft eher zu	10	24,4	55,6	94,4
	Trifft eher nicht zu	1	2,4	5,6	100,0
	Gesamt	18	43,9	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	17	41,5		
	Gesamt	23	56,1		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.4.3/9 Hildegardis-Büste, Häufigkeiten Funktionen

IN DER HILDEGARDIS-BÜSTE BEGEGNE ICH EINER VORBILDHAFTEN FRAU.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	10	24,4	55,6	55,6
	Trifft eher zu	8	19,5	44,4	100,0
	Gesamt	18	43,9	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	17	41,5		
	Gesamt	23	56,1		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.4.3/10 Hildegardis-Büste, Häufigkeiten Funktionen

Bei 65,7% der befragten Lehrerinnen und Lehrer kommt die Büste nie im Unterricht vor. Die übrigen 34,3% geben an, dass sie gelegentlich eine Rolle spielt.

DIE HILDEGARDIS-BÜSTE SPIELT IN MEINEM UNTERRICHT EINE ROLLE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Nie	23	56,1	65,7	65,7
	Gelegentlich	12	29,3	34,3	100,0
	Gesamt	35	85,4	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
Gesamt		41	100,0		

Tab. 3.3.4.3/11 Hildegardis-Büste, Häufigkeiten Frequenz

Dadurch dass nur wenige Lehrkräfte die Büste im Unterricht thematisieren, verringert sich die Erhebungseinheit auf $N = 12$. Bei den zwölf Lehrerinnen und Lehrern sind keine Präferenzen hinsichtlich der Art und Weise des Umgangs erkennbar, lediglich in einem Fall wird angegeben, dass die Büste konkret inhaltlich im Unterricht vorkommt (vgl. Tab. C.4/7 im ↗ Anhang). Unter den im Bereich Lerndimensionen aufgeführten Items ist das Ankreuzverhalten unauffällig (vgl. Tab. C.5/37 – C.5/48 im ↗ Anhang). Es lassen sich keine Präferenzen zu Praktiken und Umgangsweisen mit der Büste ablesen. Freitextantworten wurden hier nicht gemacht.

3.3.4.4 Hypothesenprüfung

Die Befunde zur Skulptur und Büste sind weitgehend vergleichbar. Beide Gegenstände sind für die Lehrkräfte als Repräsentationen der Schulgemeinschaft bedeutsam und haben identitätsstiftende Potentiale. Als religiöse Artefakte, die auf eine transzendente Größe verweisen, treten sowohl die Skulptur als auch die Büste wenig in Erscheinung. Die in den Hypothesen formulierten Erwartungen, dass mit den Artefakten weitere didaktische Praktiken verknüpft sind, konnten aufgrund der Datenlage nicht bestätigt werden. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass im Unterricht die Schulpatronin thematisiert wird, vorwiegend allerdings ohne einen Rückbezug auf die religiösen Kunstwerke auf dem Schulgelände. Grundsätzlich ist auffällig, dass die Hildegardis-Büste trotz ihrer exponierten Position in der Pausenhalle nahezu von der Hälfte der befragten Lehrkräfte nie gezielt angesteuert wird. Dieser Umstand stützt die Annahme, dass es vorausgehender Praktiken bedarf, die an eine Auseinandersetzung mit der Büste heranführen.

4 | Diskussion

Religiöse Artefakte als Identitätskennzeichen

4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Forschungsinteresse dieser Studie war auf die Analyse der Zusammenhänge zwischen Materialität und (religiösen) Praktiken gerichtet, um ihren Wert für die religiöse Profilbildung einer Katholischen Schule herauszustellen. Dabei ging es um die Frage, welchen Anteil die Praktiken mit den Artefakten an „dem Sozialen“ der Schule haben bzw. wie sich die Schulkultur aus der Perspektive der religiösen Artefakte darstellt. Um das Konstrukt des Sozialen greifbar zu machen, haben wir mit der Praxistheorie die Bereiche Artefakte, Praktiken und Lebenszustände unterschieden. In der Gesamtschau wird nun auf diese Bereiche eingegangen, und schließlich werden auch die Separationen aufgehoben, damit das Soziale in den Fusionen darstellbar wird. Denn nach unserem praxistheoretischen Verständnis besteht das Soziale im Wechselspiel von materiellen Arrangements und Praktiken sowie den darin eingeschriebenen Lebenszuständen.¹² Das bedeutet, dass sich im Umgang mit der Hildegardis-Büste oder den Wandkreuzen die Schulkultur zeigt. Die sichtbaren und die unsichtbaren Praxisvollzüge geben Auskunft darüber, was die schulischen Akteure miteinander verbindet, was sie eint und auch trennt. Dementsprechend können Artefakte, Lebenszustände und Praktiken nicht nur isoliert gedeutet werden. Eine Interpretation muss auch die Darstellung des Verschmelzens der drei Bereiche erreichen. Im Folgenden sollen daher die Fragen in den drei Bereichen einzeln und gemeinsam thematisiert werden, um Konsonanzen und Dissonanzen ihres Zusammenspiels zu beschreiben und um Leerstellen zu markieren, die sich in der Gesamtschau offenbaren, damit deren Bedeutung für das Soziale und für die Relevanz des religiösen Profils erfasst werden kann.

Für die *Artefakte* muss mit der empirischen Auseinandersetzung festgehalten werden, dass sie in hybride Konstellationen integriert sind. Für keines der

¹² Vgl. ↗ Abb. 2.2.3/1, Seite 100.

Diskussion: Religiöse Artefakte als Identitäts- kennzeichen

Artefakte konnte – sowohl ausgehend von den Formen ihrer Rahmungen als auch von ihren Praktiken – bestätigt werden, dass in einer Weise konstitutive Verflechtungen von Praktiken und den Artefakten bestehen. Die Frage nach der Art der Verbindung von religiösen Praktiken und Artefakten bleibt tendenziell unabgeschlossen, weil eine genauere Einsicht in Lebenszustände der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erschwert ist. Trotz gewisser methodischer Einschränkungen und damit auch Grenzen in der Interpretation der Ergebnisse, die in Abschnitt 4.2 noch ausführlicher diskutiert werden, hat das Forschungsprojekt dennoch aussagekräftige Ergebnisse herausgearbeitet.

Hinsichtlich der Abgrenzung gegenüber anderen Praktiken hat sich an den religiösen Artefakten und insbesondere am Kreuz vor dem Parkplatz gezeigt, dass religiöse Praktiken deutlich in Konkurrenz zu anderen Praktiken stehen. Erwartungen, die in dieses religiöse Artefakt inskribiert sind (Traditionsfortführung, Andenken an Ordensschwwestern, Glaubensweitergabe), konfliktieren mit anderen Praktiken und Netzwerken, die schon in der räumlichen Struktur erkennbar und vorbestimmt sind und durch die Umfrage auch bestätigt werden. Die religiösen Artefakte markieren Unterbrechungen in den räumlichen und sozialen Strukturen, aber es manifestiert sich der Eindruck, dass sie diese Unterbrechungen für die religiöse Profilbildung und religiösen Praktiken nur unzulänglich fruchtbar machen können.

Lebenszustände wurden in der Umfrage an die Items gekoppelt und werden über die dort beschriebenen Praktiken rekonstruiert. In einigen Fällen gelingt dies leichter (Bsp.: *Bei der Betrachtung des Kreuzes komme ich zur Ruhe*) als in anderen (Bsp.: *In der Hildegardis-Büste begegne ich einer vorbildhaften Frau*). Nicht alle in der Item-Batterie gelisteten Formulierungen sind für Analysen zugänglich. Drei Beobachtungen sollen dennoch herausgestellt werden.

1. Erstens kann konstatiert werden, dass die Umfrageergebnisse darauf schließen lassen, dass die Lebenszustände in den vier Ebenen (a. Bewusstseinszustände, b. Seelenzustände, c. kognitive/intellektuelle Zustände und d. Handlungen) bei den Lehrkräften erheblich variieren. Das ist keine banale Beobachtung, weil über die Differenzen eindrucklich wird, dass etliche Lehrpersonen aufgrund disparater Lebenszustände nicht in religiöse Praktiken hineinfinden können und andere wiederum routiniert solche mentalen Zustände abrufen können. Zu dieser Einschätzung führt nicht nur die Verteilung der Kreuzchen in

den einzelnen Items, sondern auch der Umstand, dass knapp die Hälfte der Lehrpersonen trotz mehrfacher Aufrufe und kollegialer Bitten gar nicht an der Befragung teilgenommen hat. Die Umfragebeteiligung und das Umfrageverhalten können dabei noch einmal praxistheoretisch gerahmt werden, weil diese Form der Beteiligung als ein Ausdruck konkurrierender Praktiken verstanden werden kann und sich in diesen Momenten bei vielen Lehrkräften andere Praktiken „vorgedrängelt“ haben. Gleichzeitig sind diese Konkurrenz der Praktiken und das Hinten-Anstehen von Praktiken zur religiösen Profilbildung auch selbst eine Praktik, die auf bestimmte Lebenszustände zurückgreift. Auch das Verdrängen und Wegschieben sind mentale Prozesse, bei denen (bewusst oder unbewusst) viele Lehrkräfte ihre Aufmerksamkeit anderen Dingen oder Praktiken zuwenden. Die Diskrepanzen zwischen den Lebenszuständen von Lehrpersonen und den erforderlichen Lebenszuständen einer Praktik markieren also eine Spannung, die aber verdeckt und in den Hintergrund gerückt wird.

Diese Heterogenität in den Lebenszuständen markiert zugleich eine starke Individualisierung, sodass die Erfüllung der Voraussetzungen für die Aufnahme religiöser Praktiken im Individuum verankert wird und eben nicht Teil einer Gesamtpraxis ist. Das hat zur Folge, dass auch die Sinnerschließung der Artefakte für religiöse Praktiken in einem relevanten Maße von den ganz individuellen Lebenszuständen der menschlichen Akteure abhängt. Intelligibel werden die Verbindungen von religiösen Artefakten und Praktiken nur dann, wenn sie auf Bewusstseinszustände und kognitive Zustände treffen, die eine Verbindung zwischen Artefakten und Praktiken plausibilisieren. Aus dem Datensatz nehmen wir an, dass diese bei den Befragten entweder auf sehr individuelle mentale Voraussetzungen zurückgehen, die auf eingeübten Fertigkeiten oder auf Begabungen beruhen, oder dass die spezifischen mentalen Voraussetzungen nur fragmentarisch vorhanden sind oder auch ganz fehlen. In diesem Fall haben die Lehrkräfte schwerlich die Möglichkeit, in die im Fragebogen skizzierten religiösen Praktiken hineinzufinden. Praktiken mit den religiösen Artefakten sind also von den Differenzen in den Lebenszuständen abhängig, weil die Lebenszustände erst Vorbedingungen dafür schaffen, wie die Artefakte wahrgenommen werden und zu welchen Praxisvollzügen eine Person imstande ist.

Die Auseinandersetzung mit den religiösen Artefakten in mentalen oder körperlichen Prozessen ist mit unterschiedlichen Wahrnehmungsmustern,

Stimmungen, Haltungen verbunden. Das zeigt nicht allein die Beteiligung insgesamt oder die Spanne der Antworten in den geschlossenen Fragen, sondern auch die Freitextantworten zu den Wünschen hinsichtlich der religiösen Artefakte in der Schule. In vielen Antworten kann eine Diskrepanz zwischen den Artefakt-(Um-)Welten und den Stimmungen und (religiösen) Überzeugungen der Lehrkräfte herausgelesen werden.

(U1_5) Die religiösen Gegenstände benötigen mehr Raum und auch abgegrenzte Sitzgelegenheiten, um mit ihnen in eine Beziehung zu kommen. Steht man an der Büste, so sperrt man den Weg Richtung Sekretariat ab. Dort ist es schon immer eng durch andere SuS, dass man dort nicht in Ruhe verweilen kann. In Freistunden gehe ich bei Ruhebedürfnis in die Kapelle. Das Kreuz am Parkplatz ist durch seine Lage für 90% aller Besucher der Schule gar nicht wahrnehmbar, da es „am anderen Ende der Schule“ steht und nicht am Eingangsbereich.

(U1_8) Zentralere Positionierung für zentrale Gegenstände oder mehr Gegenstände. In einem so großen Gebäude bleiben so vereinzelt religiöse Gegenstände sonst nur pflichtbewusst abgestellte Antiquitäten.

(U1_22) Dass die Büste in der Pausenhalle stärker hervorgehoben wird, z.B. durch eine netter gestaltete Umgebung (i.d. Farbgebung der Hintergrundwand, Blumenschmuck o.ä.) Dass das Kreuz wieder gut sichtbar auf das Dach kommt oder an einem würdevolleren Ort aufgestellt wird, z.B. Grünflächen /alter Klostergarten...und dadurch auch die Geschichte der Schule, die ursprünglich in Trägerschaft der Augustiner Chorfrauen war, wieder in den Focus gerückt wird.

2. Zweitens zeichnet sich an den Antworten aus beiden Fragemustern ab, dass diejenigen Praktiken, die gemeinschaftsbildend und identitätsstiftend sind, von vielen Lehrkräften unterstützt werden. Die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft mit anderen Christinnen und Christen tritt besonders hervor. Dabei greifen die Lehrpersonen sowohl bei den Kreuzen als auch bei den Heiligenfiguren auf mentale Konzepte von Gemeinschaft, Identität und Christentum zurück. Lebenszustände sind mit diesen Konzepten verknüpft und Teil der mentalen Konzepte, weil die Imaginationen Bewusstsein und kognitive Zustände voraussetzen.

Die Ausprägungen der Lebenszustände hinsichtlich der Gefühlslagen können variabel sein, und hieran schließt sich eine weitere Beobachtung an.

3. Die Praktiken der Lehrkräfte umfassen häufig Imaginationen, wohingegen seltener Kontemplation oder Meditation in den Praktiken der Lehrkräfte erkennbar sind. Gerade in kontemplativen oder meditativen Praktiken sind bestimmte Gefühlslagen oder seelische Zustände obligatorisch, die diese Praktiken zugleich voraussetzungsvoll machen. In diesem Kontext ist auffällig, dass bei allen Artefakten das Item *XY regt mich zum Beten an* nur von wenigen Personen angekreuzt wurde. Auch bei der Frage nach der Gottesbegegnung (*Über xy begegne ich Gott*) stimmen wenige zu. Besonders diese Praktiken markieren jedoch eine transzendente Öffnung und haben klare teleologische Strukturen in der Praktik. Gleichzeitig sind sie anspruchsvoll hinsichtlich der Lebenszustände von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, weil Bewusstseinszustände, Seelenzustände, kognitive Zustände und Handlungen ausbalanciert werden müssen, um die Praktiken vollziehen zu können, und zudem vieles nur im Inneren stattfindet. Dennoch würde man das Beten in seinen unterschiedlichsten Formen als genuinste religiöse Praktik beschreiben, eben aufgrund der teleologischen Ausrichtung auf eine Transzendenz. Anhand der Umfrageergebnisse bildet sich das Verständnis aus, dass einige Lehrerinnen und Lehrer in ihren Lebenszuständen durch ihre religiösen Überzeugungen und durch das Ausbalancieren von Stimmungen und Gefühlen sich auf diese teleologische Struktur einlassen und sie in ihren Praktiken mittragen können. Etlichen Lehrkräften gelingt dies aber scheinbar nicht, sie können sich nicht auf Gott als transzendenten Zielpunkt ausrichten und finden folglich nicht in das Gebet hinein.

An diesem Punkt sind wir nun schon längst im Übergang zu dem Bereich der *Praktiken* angelangt. Wenn die religiösen Praktiken der Lehrkräfte in großen Teilen ohne die teleologische Ausrichtung auf die Transzendenz auskommen, dann lassen sich an dieser Beobachtung Spannungen für die religiöse Profilbildung erahnen. Schließt man hieran das Gedankenspiel an, dass die Begründung von Praktiken, also die teleologisch-affektive Struktur, keinen Gottesbezug braucht, weil die Praktiken auch über eine immanente Teleologie gerechtfertigt werden, z. B. den gegenseitigen Respekt voneinander, dann hat dies Folgeerscheinungen im sozialen Geflecht der Schule. Das religiöse Profil wandelt sich zu einem sozialen Profil der gegenseitigen Achtung und

Wertschätzung, die aus sich heraus begründet sind. Dass das Gedankenspiel zur Realität wird, dem widersprechen einige Kommentare, und dem steht auch das Voting in der Schlussbefragung entgegen, bei dem 82,8 % der Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmer angeben, dass die Stärkung des religiösen Profils ihnen wichtig ist (vgl. C.6/1 im ↗ Anhang).

Dennoch ist diese Beobachtung ernst zu nehmen, weil die Wünsche der Lehrkräfte auf Diskrepanzen hinweisen und eine zum Teil als schmerzlich empfundene Unbestimmtheit der Artefakte markieren. Diese Unbestimmtheit ist kein Zufallsprodukt, sondern an die vollzogenen und nicht-vollzogenen Praktiken gebunden. Durch ausbleibende gemeinsame Sinnerschließung der Artefakte für die religiöse Profilbildung verlagert sich die Sinnerschließung der religiösen Praktiken in den individuellen Bereich und stößt bei einigen Lehrkräften auf günstige Voraussetzungen, für die der Umgang mit den Artefakten intelligibel wird. Bei anderen Lehrkräften, die diese Voraussetzungen nicht mitbringen, bleiben die religiösen Artefakte unbestimmt. Auch die räumliche Umgebung der Artefakte hilft dann nicht, weil die religiösen Artefakte teilweise wie Fremdkörper in ihrer Umgebung wirken.

So wurde bei allen untersuchten Artefakten festgestellt, dass sie nur in geringem Maße über Aufforderungspotential verfügen, um religiöse Praktiken zu initiieren. Keines der Artefakte funktioniert als Blackbox. Das heißt: Keines der Artefakte fordert zu einem bestimmten Verhalten auf bzw. impliziert präfigurative Merkmale, die den Vollzug einer im engeren Sinne religiösen Praktik selbstverständlich machen. Vor allem am Kreuz vor dem Parkplatz und auch bei der Hildegardis-Büste ist deutlich geworden, dass die religiösen Artefakte in Konkurrenz mit anderen Praktiken und Netzwerken stehen. Die „Unsichtbarkeit“ der Wandkreuze und der Hildegardis-Skulptur in ihrem räumlichen Umfeld demonstriert die Abhängigkeit der Gegenstände von den Praktiken, durch die sie erst „belebt“ werden können. Praxistheoretisch interpretiert, sind diese Unzugänglichkeiten und die Unbestimmtheit ein Ausdruck der Kultur der Schule. Die Ergebnisse zeigen, dass es häufig keine gemeinsame Sinnstiftung gibt, die religiöse Praktiken intelligibel macht. Statt gemeinsamer Diskurse fallen die Voraussetzungen für die Aufnahme religiöser Praktiken häufig auf die einzelnen Lehrkräfte zurück. Diese Diskurslücke ist aus praxistheoretischer Sicht auch ein kultureller Ausdruck. *Gerade in der deutungs-offenen Unbestimmtheit zeigt sich die Schulkultur, die von mehreren Umbrüchen mit*

dem Wechsel des Trägers, des Gebäudes und der Leitung gekennzeichnet ist. Die Praktiken, Artefakte und Lebenszustände geben Auskunft darüber, dass das Hildegardis-Gymnasium als soziale Gemeinschaft sein Katholisch-Sein nicht homogenisierend löst, sondern dass sich gerade im Offenlassen der Frage sein Katholisch-Sein äußert. Die Identitätsfrage ist einerseits nicht geklärt, und zudem suchen einzelne Akteure transformative Schritte, andererseits wird die unbestimmte Lage auch mit Energie von anderen Teilen aufrechterhalten, sodass sich eine Form der fragilen Identität der individuellen Deutungs-offenheit schemenhaft abzeichnet.

Das Ausweichen vor der Gretchenfrage im Gesamtkontext der Schule und die Individualisierung der Fragestellung geben im Spannungsverhältnis zwischen Einheit und Differenz eine Positionsbestimmung in Richtung der Differenz vor. Der Heterogenität etwas Gemeinsames entgegenzusetzen, fällt schwer. Das zeigt sich in der fehlenden Integration der religiösen Artefakte im Schulgebäude. Aushandlungsprozesse zur Standortbestimmung wurden abgebrochen, und stattdessen wurden die religiösen Artefakte von Einzelnen oder Außenstehenden vorgegeben. Die Artefakte gehören nicht oder nur bedingt zur Gemeinschaft, sondern markieren stetig eine Unabgeschlossenheit des Aushandlungsprozesses. Der Umzug in das neue Schulgebäude scheint auf diese Weise auch nach Jahren noch nicht endgültig bearbeitet. Außerdem wird an den Artefakten deutlich, dass der Umgang mit dem Erbe der Ordensschwester ungeklärt ist. In der Spannung zwischen Tradition und Innovation zeigt sich an ihnen, dass noch nicht für Verbindungen zwischen Altem und Neuem gesorgt ist, sondern dass die Schulkultur aus praxistheoretischer Sicht durch ein Auf-der-Schwelle-Sein gekennzeichnet ist. Es ist eine komplex-konstruierte Unbestimmtheit, die manches andeutet und gleichzeitig wieder zurücknimmt. Ein Ankommen im neuen Schulgebäude wird durch diese Praktiken verhindert. Insofern befinden sich die religiösen Artefakte in einer Krise, die aber nur von einem Teil der Akteure überhaupt wahrgenommen wird, weil die Verbindungen zwischen den materiellen Arrangements und den Praktiken flexibel offengehalten werden. Diese Prozesse vollziehen sich nicht in einem Vakuum, denn im gleichen Zuge erstarken andere Praktiken und andere Netzwerke, die mit den religiösen Praktiken um die Aufmerksamkeit der schulischen Akteure konkurrieren. Die Umfragebeteiligung und die -ergebnisse bilden dementsprechend eine *Heterogenität von Praxisgeflechten* ab, in denen Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler sich verorten.

Eine These, die aus der Praxistheorie für die Katholischen Schulen abgeleitet werden kann, ist, dass die religiösen Praktiken zwar Varianzen in den verschiedenen Performanzen vertragen, aber zugleich einheitsstiftende Elemente (teleo-affektive Strukturen, Verständnisse, Regeln) brauchen, um in ihrer Entität als religiöse Praktiken erkenntlich zu sein. Die Kardinalfrage, was zur Pflege und Weitergabe religiöser Praktiken beiträgt und welche Gelingensbedingungen für die religiösen Praktiken erschlossen werden können, stellen wir in diesen Zusammenhang. Das heißt, es braucht auch Einheitsmomente für die Praxisvarianzen. In der Ausrichtung auf die Gemeinschaftsbildung der Schule, in der Vorbildhaftigkeit der Patronin und in der Zugehörigkeit und Verbundenheit im christlichen Glauben, treten an der Hildegardis-Schule solche Momente hervor.

4.2 Methodenreflexion

Das Forschungsanliegen dieser Studie bestand darin, zu untersuchen, inwiefern die religiösen Artefakte an religiösen Praktiken beteiligt sind und Einfluss auf das Profil der Schule nehmen. Dazu haben wir die Praxis- und Netzwerkverflechtungen aus der Perspektive der Materialität betrachtet, von hier aus nach Praxisvollzügen mit und an den religiösen Gegenständen gefragt sowie diese Praktiken auf die darin eingelagerten Lebenszustände von Teilnehmerinnen und Teilnehmern analysiert. Letztlich interessiert uns dabei, wie die drei Bereiche Artefakte, Praktiken und Lebenszustände die Schulgemeinschaft prägen und das Soziale ausformen.

Viele der weiter oben aufgeführten Fragestellungen, die sich aus der Theorie für unseren spezifischen Forschungsgegenstand herausgebildet haben, können auf Basis der Datenlage diskutiert werden. Dennoch sei angemerkt, dass – bedingt durch Forschungsressourcen und durch grundsätzliche Schwierigkeiten der Operationalisierung des Forschungsanliegens (Worin besteht das religiöse Profil? Worin zeigt sich die Religiosität einer Schule?) – nicht alle Fragestellungen beantwortet werden können. So konnten weder Vollerhebungen bei der Online-Befragung erzielt noch begleitende Interviews durchgeführt werden, die konsequenter die Lebenszustände der Lehrkräfte in den Blick nehmen. Zudem beschränkt sich die Erhebung auf die Perspektive der Lehrkräfte, persönliche religiöse Praktiken von Schülerinnen und Schülern sind noch nicht berücksichtigt. Die hier aufgeführten Grenzziehungen, die in der Forschungsplanung getroffen wurden, lassen also eine Reihe von Fragen

offen, die auf weitere Forschungsdesiderate hinweisen. Vor allem in Bezug auf die Lebenszustände besteht weiterhin eine Forschungslücke, denn diese konnten lediglich anhand der Items des Fragebogens interpretativ erschlossen werden, insofern sind die Lebenszustände aufgrund der Datenlage nur vermittelt zugänglich.

Der Gewinn dieses Theoriekompendiums und der Theoriewahl liegt allerdings darin, dass über die praxistheoretischen Beobachtungen ein Forschungsgegenstand empirisch greifbar wird, der ansonsten kaum evaluiert wird. Zwischen einer auf kirchlicher Seite idealisierten Erwartungshaltung und der unaufgeklärten Überzeugung, dass der besondere „Geist“ Katholischer Schulen durch alle Widrigkeiten hindurch wirkt und den Wertekompass an den Katholischen Schulen mit einer unsichtbaren Hand formt, ist es das Verdienst der Praxistheorie und ihrer Methodologie, dass sie qualitative Verfahren ausbildet, die das Soziale zu einem messbaren Forschungsgegenstand machen.

4.3 Ausblick

In der Zusammenfassung der empirischen Analysen wird deutlich, dass das Zusammenspiel von Artefakten, Praktiken und Lebenszuständen in vielen Teilen unbestimmt ist und die religiösen Praktiken, die wir als Ausprägung des religiösen Profils verstehen, gestört sind. Wie will man damit umgehen? Wie können die Praktiken stabilisiert und neue Netzwerke gebildet werden? Oder soll der Status quo beibehalten und nicht aus einer Metaperspektive in das Konkurrieren von Praktiken und Netzwerken eingegriffen werden, weil gerade diese Schulkultur stabil bleiben soll?

Im Hinblick auf die Anliegen des Forschungsprojekts kann nun diskutiert und ausgehandelt werden, welche Veränderungen initiiert werden können. In der ANT wird der Prozess einer Netzwerkbildung in vier Phasen dargestellt. Nachdem die Schwierigkeiten der Netzwerkbildung als Anliegen formuliert und die Störungsanfälligkeit als Problem beschrieben wurde (= Krise), schließen sich zunächst vage Zielvorstellungen an. In dieser Phase wird diskutiert, wie Netzwerke verändert werden sollen (= Interessement) (vgl. Belliger und Krieger, 2006, S. 39–42). Welche Akteure lassen sich für die Profilarbeit einspannen? Wie können die Artefakte zukünftig stärker integriert werden? Zu welchen Rollenübernahmen sind die unterschiedlichen Akteure bereit? Nun kann z. B. ein Austausch darüber stattfinden, ob beispielsweise Standorte der religiösen

Artefakte verändert, die Artefakte mit anderen Gegenständen verbunden oder religiöse Praktiken mit den Artefakten fest in den Schulalltag integriert werden sollen. Hierbei muss auch auf die Hybridität der Dinge eingegangen werden. Es betrifft aber auch institutionelle Erwartungen, die daran geknüpft sind und transparent gemacht werden müssen. Welche Vorstellungen hat der Träger, was können und sollen z. B. die religiösen Artefakte zur katholischen Identität der Schule beitragen, wie sollen sie Kennzeichen des Katholischen sein, und was vermag der Träger in das Netzwerk einzubringen? Gleiches gilt auch für die schulischen Akteure. Ob und wie sich die Akteure und Netzwerke daraufhin verändern, bleibt letztlich offen. Übersetzung ereignet sich immer als reziprokes Geschehen, sodass sich die Akteure den an sie gestellten Erwartungen auch widersetzen können (= Enrolment). Welche Allianzen sie tatsächlich eingehen und welche Netzwerke hierdurch entstehen, wird sich im Nachhinein zeigen. Stabile Netzwerke und Blackboxes entstehen dann, wenn sich viele Akteure im Netzwerk aufeinander beziehen und untereinander starke Referenzketten gebildet werden. Diese Referenzen tragen zur Übersetzung bei und konstruieren das Netzwerk (= Mobilisierung).

Den Ausblick auf weitere Schritte in der Projektplanung, den wir hier unter Zuhilfenahme der Akteur-Netzwerk-Theorie vorausgedeutet haben, beschreibt Möglichkeiten für die Realität der Schulentwicklung, ausgehend von einem ausgewählten theoretischen Hintergrund. Sowohl für eine nun anschließende Interventionsphase als auch für die Evaluation gilt selbstverständlich, dass die Theoriwahl einen Fokus setzt. Abhängig von der Theoriwahl, werden die Untersuchungsergebnisse andere sein. Mit jeder Theorie gehen andere Prämissen einher und werden andere Akzente gesetzt, die wiederum andere Phänomene in den Hintergrund drängen oder ausblenden. „Eine Geschichte, die entlang der Konzepte der Praktiken und Praktiken-Arrangements-Geflechte erzählt wird, liest sich anders als eine Geschichte, die sich an den Konzepten anderer theoretischer Ansätze ausrichtet“ (Schatzki, 2016, S. 85). Jede Forschung basiert auf Annahmen, die es aber zu begründen und transparent zu halten gilt. Die Annahmen unseres Theoriegerüsts haben wir mit der Beschreibung der Theorie offengelegt und auch die Gründe für diese Wahl beschrieben, welche die Entscheidung getragen haben.

Die Katholischen Schulen praxistheoretisch zu erforschen, hat sich nicht allein deshalb als spannend dargestellt, weil der Fokus auf Praktiken den Schwerpunkt

von der Kommunikation wegnimmt und den Theorierahmen erweitert. Einer derart normativ und von mannigfaltigen Erwartungen getragenen Institution wie der Katholischen Schule praxistheoretisch zu begegnen, bedeutet auch, den großen Ansprüchen kleine Beobachtungen entgegenzusetzen und sich unterhalb des Radars zu bewegen. Dadurch können Freiräume offengelegt, aber auch kleine Praktiken entdeckt werden, die als Miniaturen dennoch das Soziale, die Schulgemeinschaft, mitgestalten.

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, Stefan (2019).** Tange me! Proben zu einer Religionsdidaktik der Dinge in fünf Stücken. In: Gerhard Büttner, Hans Mendl und Oliver Reis (Hg.): *Praxis des RU (Religion lernen)*, S. 42 – 52
- Belliger, Andréa; Krieger, David J. (2006).** Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. In: Andréa Belliger und David J. Krieger (Hg.): *ANTHology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*. Bielefeld (Science Studies), S. 13 – 50
- Belliger, Andréa; Krieger, David J. (2014).** Netzwerke von Dingen. In: Stefanie Samida, Manfred K. H. Eggert und Hans Peter Hahn (Hg.): *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen*. Stuttgart, Weimar, S. 89 – 96
- Bucher, Rainer (2014).** An neuen Orten. Studien zu den aktuellen Konstitutionsproblemen der deutschen und österreichischen katholischen Kirche. Würzburg
- Büttner, Gerhard; Mendl, Hans; Reis, Oliver Reis; Roose, Hanna (2019).** (Hg.): *Praxis des RU (Religion lernen)*. Babenhausen
- Bußmann, Gabriele (2019).** Der Beitrag der Schulpastoral zum Proprium Katholischer Schulen. In: Judith Köne- mann und Denise Spiekermann (Hg.): *Katholische Schulen. Herausgeforderte Identität*. Paderborn (Gesellschaft – Ethik – Religion, 14), S. 139 – 153
- Cress, Torsten (2014).** Religiöse Dinge. In: Stefanie Samida, Manfred K. H. Eggert und Hans Peter Hahn (Hg.): *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen*. Stuttgart, Weimar, S. 241 – 244
- Cress, Torsten (2019).** Sakrotope. Studien zur materiellen Dimension religiöser Praktiken. Bielefeld (Kulturen der Gesellschaft, 23)
- Die deutschen Bischöfe (2009).** Qualitätskriterien für Katholische Schulen. Ein Orientierungsrahmen. Bonn (90)
- Die deutschen Bischöfe (2016).** Erziehung und Bildung im Geist der Frohen Botschaft. Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen. Bonn (102)
- Dikow, Joachim (2004).** Katholische Schulen in freier Trägerschaft. Ergebnisse der Umfrage 2002. In: *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule (1)*, S. 1 – 124
- Frantz, Christiane; Grotz, Hanna (2019).** Identität katholischer Schulen gestalten. Die Analyse von Normenprozessen und Rollen aus der Perspektive politikwissenschaftlicher Governance-Konzepte. In: Judith Köne- mann und Denise Spiekermann (Hg.): *Katholische Schulen. Herausgeforderte Identität*. Paderborn (Gesellschaft – Ethik – Religion, 14), S. 61 – 87

- Geertz, Clifford (2015).** Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. 13. Aufl. Frankfurt am Main
- Hilger, Georg; Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg (2015).** Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Unter Mitarbeit von Matthias Bahr. Vollständig überarbeitete Neuauflage, 4. Aufl. München
- Hoyer, Isabelle (2019).** Die Bedeutung religiöser Artefakte in Katholischen Schulen. Eine Praxisanalyse im Rahmen der Akteur-Netzwerk-Theorie. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Paderborn, Paderborn
- Kalthoff, Herbert; Cress, Torsten; Röhl, Tobias (2016).** Einleitung: Materialität in Kultur und Gesellschaft. In: Herbert Kalthoff, Torsten Cress und Tobias Röhl (Hg.): *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften*. Paderborn, S. 11–41
- Karstein, Uta; Schmidt-Lux, Thomas (2017).** Die materiale Seite des Religiösen. Soziologische Perspektiven und Ausblicke. In: Uta Karstein und Thomas Schmidt-Lux (Hg.): *Architekturen und Artefakte. Zur Materialität des Religiösen*. Wiesbaden (Veröffentlichungen der Sektion Religionssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie), S. 3–22
- Kollig, Manfred SSSC (2017).** ‚Damit die Kirche in der Welt lebt.‘ Zur Bedeutung von katholischen Schulen für die Pastoral. In: Michael Reitemeyer und Winfried Verburg (Hg.): *Bildung – Zukunft – Hoffnung. Warum Kirche Schule macht*. Freiburg, S. 73–83
- Latour, Bruno (2006).** Über technische Vermittlung: Philosophie, Soziologie und Genealogie. In: Andréa Belliger und David J. Krieger (Hg.): *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*. Bielefeld (Science Studies), S. 483–528
- Latour, Bruno (2007).** Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Unter Mitarbeit von Gustav Roßler. Frankfurt am Main
- Luhmann, Niklas (1993).** Soziales System, Gesellschaft, Organisation. 3. Aufl. Opladen (Soziologische Aufklärung / Niklas Luhmann; 3)
- Mendl, Hans (2011).** Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf. München
- Mertes, Klaus (2017).** Kirchliche Schulen – Warum? In: Michael Reitemeyer und Winfried Verburg (Hg.): *Bildung – Zukunft – Hoffnung. Warum Kirche Schule macht*. Freiburg, S. 180–194
- Nothhaft, Peter (2012).** Ermöglichung als Schlüsselbegriff für die Entwicklung Katholischer Schulen. Zugl.: Passau, Univ., Diss., 2011. Berlin (Religionsdidaktik konkret, 4)
- Qualitätsanalyse NRW (2012).** QB 7: Die Eigenprägung Katholischer Schulen in Freier Trägerschaft. Hg. v. Die Kooperationspartner der Qualitätsanalyse NRW: Bistum Aachen, Bistum Essen, Erzbistum Köln, Bistum Münster, Erzbistum Paderborn. Online verfügbar unter <https://www.erzbistum-paderborn.de/medien/21819/original/1416/Uebersicht-QB7.pdf>, zuletzt geprüft am 31.05.2019
- Reckwitz, Andreas (2002).** Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. In: *European Journal of Social Theory* (5/2), S. 243–263
- Reckwitz, Andreas (2010).** Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie. 2., unveränderte Aufl. Bielefeld (Sozialtheorie)
- Reckwitz, Andreas (2016).** Praktiken und ihre Affekte. In: Hilmar Schäfer (Hg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld (Sozialtheorie), S. 163–180
- Reis, Oliver; Wittke, Annika (2019).** Die Kerze als vermittelnde Akteurin des Gegenraumes im Religionsunterricht. In: Gerhard Büttner, Hans Mendl und Oliver Reis (Hg.): *Praxis des RU (Religion lernen)*, S. 159–173
- Rolff, Hans-Günter (2007).** Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim
- Sajak, Clauß Peter (2007).** Auf der Suche nach der eigenen Religion. Religiöse Identitätsbildung in einer pluralistischen Gesellschaft. In: *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* 34 (4), S. 279–286
- Sajak, Clauß Peter (2019).** Religiöse Bildung an katholischen Schulen. Eine Problematisierung des Selbstverständlichen. In: Judith Könemann und Denise Spiekermann (Hg.): *Katholische Schulen. Herausgeforderte Identität*. Paderborn (Gesellschaft – Ethik – Religion, 14), S. 227–236
- Schäfer, Hilmar (2016).** Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In: Hilmar Schäfer (Hg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld (Sozialtheorie), S. 9–25
- Schäfer, Hilmar (2019).** Konstruktivismus und Praxistheorie. Charakteristika einer praxeologischen Methodologie. In: Gerhard Büttner, Hans Mendl und Oliver Reis (Hg.): *Praxis des RU (Religion lernen)*, S. 19–29
- Schatzki, Theodore R. (1996).** Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge
- Schatzki, Theodore R. (2002).** The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change. University Park, PA

Schatzki, Theodore R. (2016).

Materialität und soziales Leben. In: Herbert Kalthoff, Torsten Cress und Tobias Röhl (Hg.): *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften*. Paderborn, S. 63–88

Schmidt-Lux, Thomas (2017). Kirche und Aula zugleich? Eine Gebäudeinterpretation des Leipziger Paulinums. In: Uta Karstein und Thomas Schmidt-Lux (Hg.): *Architekturen und Artefakte. Zur Materialität des Religiösen*. Wiesbaden (Veröffentlichungen der Sektion Religionssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie), S. 121–144

Shove, Elisabeth; Pantzar, Mika; Watson, Matt (2012). The Dynamics of Social Practice. Everyday Life and how it changes. London

Stieve, Claus; Streiffels, Simon (2012). Aufforderungscharaktere religiöser Dinge und Räume. Phänomenologisch-pädagogische Annäherungen. In: Hanna Roose, Gerhard Büttner, Oliver Reis und Hans Mendl (Hg.): *Lernumgebungen*. 3. Aufl. Hannover, S. 71–87

II. Vatikanisches Konzil (1965).

Gravissimum educationis. Über die christliche Erziehung. Servizio Internet Vaticano. Online verfügbar unter http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_ge.html, zuletzt geprüft am 31.05.2019

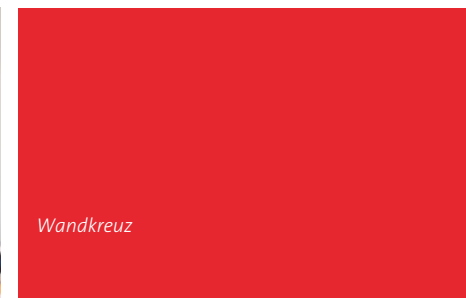
Wächter, Jörg-Dieter (2017).

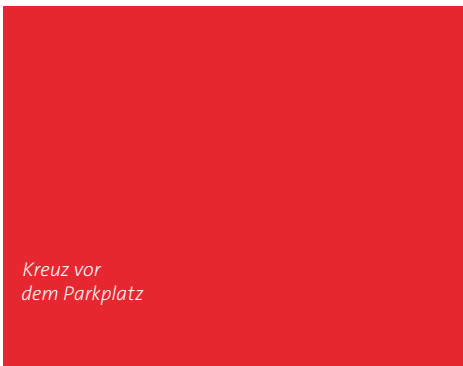
Katholische Schulen und ihr (tatsächlicher und möglicher) Beitrag zur schulischen Qualitätsentwicklung – Kooperationsmöglichkeiten mit der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Michael Reitemeyer und Winfried Verburg (Hg.): *Bildung – Zukunft – Hoffnung. Warum Kirche Schule macht*. Freiburg, S. 202–211

Zimmermann, Tobias (2017). Die Frage nach Gott als Bildungsfrage. Woher die Frage nach dem ‚Wozu katholischer Schulen‘? In: Michael Reitemeyer und Winfried Verburg (Hg.): *Bildung – Zukunft – Hoffnung. Warum Kirche Schule macht*. Freiburg, S. 84–95

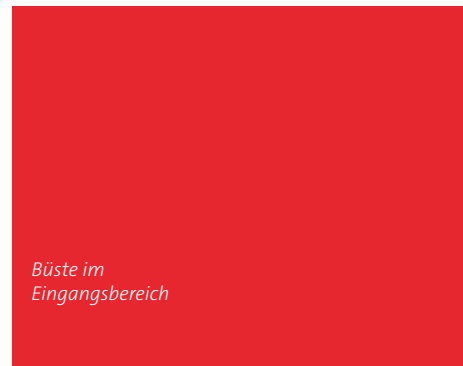
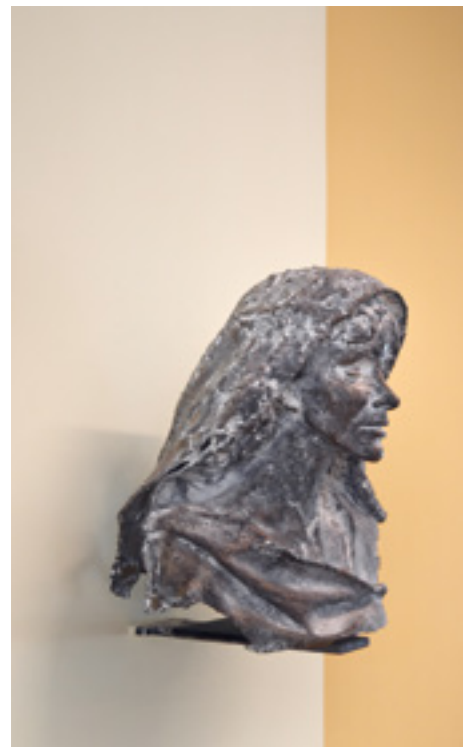
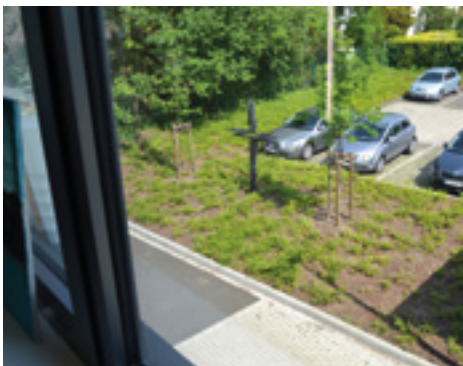
Anhang

A Fotos der Artefakte

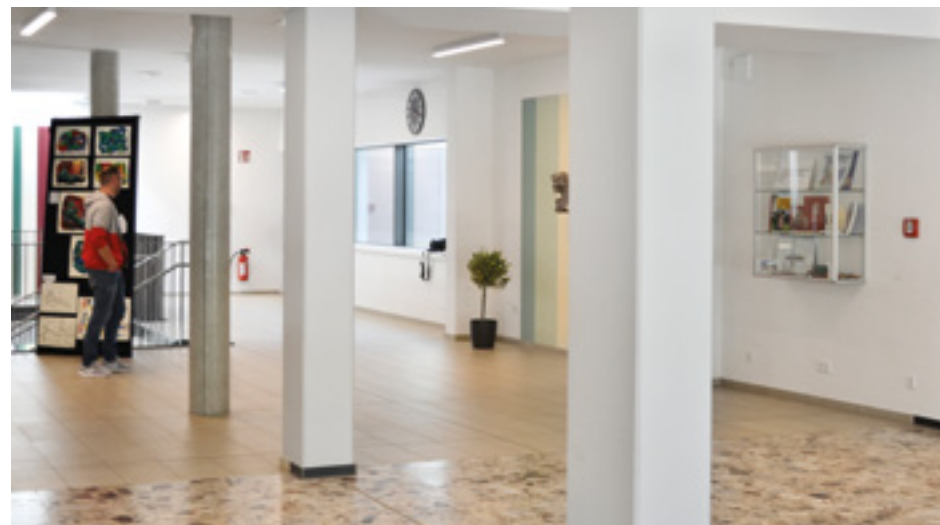
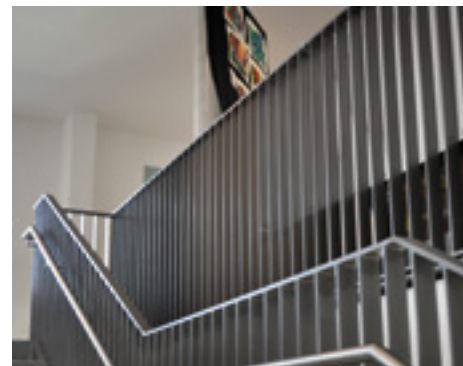




Kreuz vor dem Parkplatz



Büste im Eingangsbereich





Skulptur
im Innenhof



B Fragebogen

Online-Befragung zum Umgang mit religiösen Gegenständen an der Hildegardis-Schule

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Lehrerinnen und Lehrer der Hildegardis-Schule,

im Rahmen des Projekts „Katholische Schulen – Profilbildung stärken“, an dem die Hildegardis-Schule beteiligt ist, werden seit einigen Wochen die religiösen Gegenstände in Ihrer Schule von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Universität Paderborn untersucht. Dabei interessiert uns, wie die religiösen Gegenstände im Alltag präsent sind und die Schulkultur mitgestalten. Eine wichtige Facette dieser Untersuchung betrifft den Umgang mit den religiösen Dingen. Aus diesem Anlass wollen wir nun Ihre Haltung und Ihre Umgangsweise mit den Gegenständen erfragen. Auf der Basis der Ergebnisse wollen wir gemeinsam mit der Schule diskutieren, ob und inwiefern die religiösen Gegenstände als Akteure des religiösen Profils aufgewertet werden können und sollen.

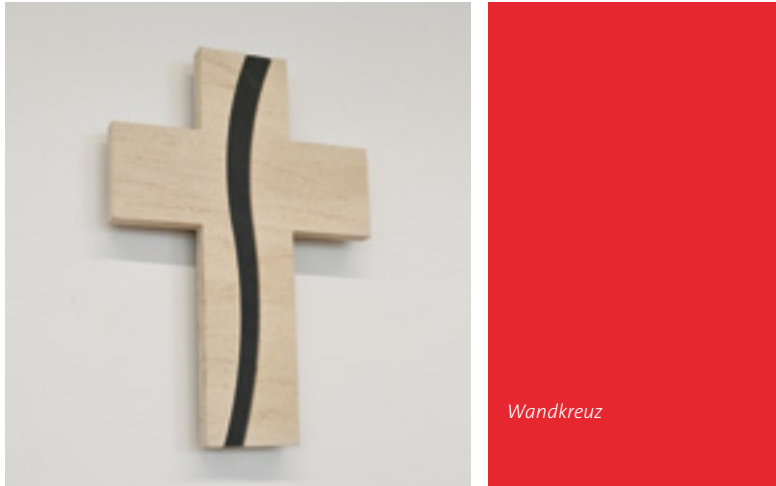
Die Online-Befragung befasst sich mit vier religiösen Gegenständen, die das Projektteam für die Untersuchung ausgewählt hat: die Wandkreuze in den Klassenräumen, das Kreuz vor dem Parkplatz, die Hildegardis-Skulptur im Innenhof und die Hildegardis-Büste im Eingangsbereich.

Die Umfrage ist grob in drei Fragekategorien sortiert. Zu Beginn wird jeweils Ihr persönlicher Umgang mit den Gegenständen erfragt, daran schließen sich Fragen zur didaktischen Einbindung der religiösen Gegenstände an. Abschließend gibt es die Möglichkeit, eigene Wünsche und Anregungen in Bezug auf die Gegenstände und die Online-Befragung zu formulieren. Für die Studie sind also Ihre persönlichen Erfahrungen und Umgangsweisen wichtig. Dementsprechend gibt es auch keine richtigen oder falschen Antworten. Insgesamt wird die Online-Befragung etwa 5–10 Minuten in Anspruch nehmen. In Bezug auf den Datenschutz möchten wir betonen, dass Ihre Antworten anonym gespeichert und ausschließlich von den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Projekt ausgewertet werden.

Vielen Dank für Ihre Zeit und Mitarbeit.

Herzliche Grüße

Isabelle Hoyer



Teil A

Wandkreuz – Persönliche Ansichten I

A1. ÄSTHETIK	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Die ästhetische Gestaltung des Kreuzes gefällt mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A2. FREQUENZ	Nie	Gelegentlich	Oft	Immer
Ich wende mich dem Kreuz im Klassenraum zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil B

Wandkreuz – Persönliche Ansichten II

B1. FUNKTIONEN	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Bei der Betrachtung des Kreuzes komme ich zur Ruhe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kreuz regt mich zum Beten an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kreuz erinnert mich an Glaubenswissen des Christentums.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Über das Kreuz begegne ich Gott.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Über das Kreuz fühle ich mich mit anderen Christinnen und Christen verbunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kreuz erinnert mich an meinen religiösen Bildungsauftrag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kreuz ist für mich ein Zeichen der christlichen Gemeinschaft meiner Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kreuz erinnert mich daran, dass ich über die Schule Teil des Erzbistums Paderborn bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B2. ANDERES, UND ZWAR

Teil C

Wandkreuz – Didaktische Einbindung I

C1. FREQUENZ	<i>Nie</i>	<i>Gelegentlich</i>	<i>Oft</i>	<i>Regelmäßig</i>
Das Kreuz spielt in meinem Unterricht eine Rolle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil D

Wandkreuz – Didaktische Einbindung II

D1. ART UND WEISE	<i>Trifft voll zu</i>	<i>Trifft eher zu</i>	<i>Trifft eher nicht zu</i>	<i>Trifft gar nicht zu</i>
Ich beziehe das Kreuz inhaltlich in meinen Unterricht ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich übe mit meinen Schülerinnen und Schülern bestimmte Tätigkeiten mit und an dem Kreuz aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil E

Wandkreuz – Didaktische Einbindung III

E1. LERNDIMENSIONEN	<i>Trifft voll zu</i>	<i>Trifft eher zu</i>	<i>Trifft eher nicht zu</i>	<i>Trifft gar nicht zu</i>
In der Auseinandersetzung mit dem Kreuz ...				
... komme ich mit meinen Schülerinnen und Schülern zur Ruhe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... führe ich mit meinen Schülerinnen und Schülern Stilleübungen durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sensibilisiere ich meine Schülerinnen und Schüler für ästhetische Gestaltungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>Trifft voll zu</i>	<i>Trifft eher zu</i>	<i>Trifft eher nicht zu</i>	<i>Trifft gar nicht zu</i>
... eröffne ich Identifikationsangebote für die Schülerinnen und Schüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... rege ich die Schülerinnen und Schüler zur Kommunikation über die Gottesfrage an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... führe ich die Schülerinnen und Schüler an liturgische Elemente des Christentums heran.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... übe ich mit den Schülerinnen und Schülern religiöse Praktiken ein, z. B. Beten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sensibilisiere ich die Schülerinnen und Schüler für die Symbolhaftigkeit der Wirklichkeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... rege ich meine Schülerinnen und Schüler dazu an, den Glauben als Geheimnis wahrzunehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... versuche ich, für meine Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten zur Gotteserfahrung zu schaffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... zeige ich den Schülerinnen und Schülern den gemeinschaftlichen Charakter unseres Glaubens auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... erzähle ich den Schülerinnen und Schülern Geschichten des Christentums.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E2. ANDERES, UND ZWAR



Kreuz vor dem Parkplatz

Teil F

Kreuz vor dem Parkplatz – Persönliche Ansichten I

F1. ÄSTHETIK	<i>Trifft voll zu</i>	<i>Trifft eher zu</i>	<i>Trifft eher nicht zu</i>	<i>Trifft gar nicht zu</i>
Die ästhetische Gestaltung des Kreuzes gefällt mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F2. FREQUENZ	<i>Nie</i>	<i>Gelegentlich</i>	<i>Oft</i>	<i>Immer</i>
Ich wende mich dem Kreuz vor dem Parkplatz zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil G

Kreuz vor dem Parkplatz – Persönliche Ansichten II

G1. FUNKTIONEN	<i>Trifft voll zu</i>	<i>Trifft eher zu</i>	<i>Trifft eher nicht zu</i>	<i>Trifft gar nicht zu</i>
Bei der Betrachtung des Kreuzes komme ich zur Ruhe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kreuz regt mich zum Beten an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kreuz erinnert mich an Glaubenswissen des Christentums.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Über das Kreuz begegne ich Gott.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Über das Kreuz fühle ich mich mit anderen Christinnen und Christen verbunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kreuz erinnert mich an meinen religiösen Bildungsauftrag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kreuz ist für mich ein Zeichen der christlichen Gemeinschaft meiner Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kreuz erinnert mich daran, dass ich über die Schule Teil des Erzbistums Paderborn bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kreuz erinnert mich an die Geschichte meiner Schule und die Arbeit der Ordensschwwestern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G2. ANDERES, UND ZWAR

Teil H

Kreuz vor dem Parkplatz – Didaktische Einbindung I

H1. FREQUENZ	Nie	Gelegentlich	Oft	Regelmäßig
Das Kreuz spielt in meinem Unterricht eine Rolle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil I

Kreuz vor dem Parkplatz – Didaktische Einbindung II

I1. ART UND WEISE	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Ich beziehe das Kreuz inhaltlich in meinen Unterricht ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich übe mit meinen Schülerinnen und Schülern bestimmte Tätigkeiten mit und an dem Kreuz aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil J

Kreuz vor dem Parkplatz – Didaktische Einbindung III

J1. LERNDIMENSIONEN	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
In der Auseinandersetzung mit dem Kreuz ...				
... komme ich mit meinen Schülerinnen und Schülern zur Ruhe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... führe ich mit meinen Schülerinnen und Schülern Stilleübungen durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sensibilisiere ich meine Schülerinnen und Schüler für ästhetische Gestaltungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
... eröffne ich Identifikationsangebote für die Schülerinnen und Schüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... rege ich die Schülerinnen und Schüler zur Kommunikation über die Gottesfrage an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... führe ich die Schülerinnen und Schüler an liturgische Elemente des Christentums heran.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... übe ich mit den Schülerinnen und Schülern religiöse Praktiken ein, z. B. Beten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sensibilisiere ich die Schülerinnen und Schüler für die Symbolhaftigkeit der Wirklichkeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... rege ich meine Schülerinnen und Schüler dazu an, den Glauben als Geheimnis wahrzunehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... versuche ich, für meine Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten zur Gotteserfahrung zu schaffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... zeige ich den Schülerinnen und Schülern den gemeinschaftlichen Charakter unseres Glaubens auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... erzähle ich den Schülerinnen und Schülern Geschichten des Christentums.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

J2. ANDERES, UND ZWAR



Hildegardis-Skulptur
im Innenhof

Teil K

Hildegardis-Skulptur – Persönliche Ansichten I

K1. ÄSTHETIK	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Die ästhetische Gestaltung der Hildegardis-Skulptur gefällt mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

K2. FREQUENZ	Nie	Gelegentlich	Oft	Immer
Ich wende mich der Hildegardis-Skulptur zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil L

Hildegardis-Skulptur – Persönliche Ansichten II

L1. FUNKTIONEN	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Bei der Betrachtung der Hildegardis-Skulptur komme ich zur Ruhe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Hildegardis-Skulptur regt mich zum Beten an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Hildegardis-Skulptur erinnert mich an Glaubenswissen des Christentums.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Über die Hildegardis-Skulptur begegne ich Gott.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Über die Hildegardis-Skulptur fühle ich mich mit anderen Christinnen und Christen verbunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Hildegardis-Skulptur erinnert mich an meinen religiösen Bildungsauftrag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Hildegardis-Skulptur ist für mich ein Zeichen der christlichen Gemeinschaft meiner Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Hildegardis-Skulptur zeigt sich mir die religiöse Identität meiner Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Hildegardis-Skulptur begegne ich einer vorbildhaften Frau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L2. ANDERES, UND ZWAR

Teil M

Hildegardis-Skulptur – Didaktische Einbindung I

M1. FREQUENZ	<i>Nie</i>	<i>Gelegentlich</i>	<i>Oft</i>	<i>Regelmäßig</i>
Die Hildegardis-Skulptur spielt in meinem Unterricht eine Rolle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil N

Hildegardis-Skulptur – Didaktische Einbindung II

N1. ART UND WEISE	<i>Trifft voll zu</i>	<i>Trifft eher zu</i>	<i>Trifft eher nicht zu</i>	<i>Trifft gar nicht zu</i>
Ich beziehe die Hildegardis-Skulptur inhaltlich in meinen Unterricht ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich übe mit meinen Schülerinnen und Schülern bestimmte Tätigkeiten mit und an der Hildegardis-Skulptur aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil O

Hildegardis-Skulptur – Didaktische Einbindung III

O1. LERNDIMENSIONEN	<i>Trifft voll zu</i>	<i>Trifft eher zu</i>	<i>Trifft eher nicht zu</i>	<i>Trifft gar nicht zu</i>
In der Auseinandersetzung mit der Hildegardis-Skulptur ...				
... komme ich mit meinen Schülerinnen und Schülern zur Ruhe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... führe ich mit meinen Schülerinnen und Schülern Stilleübungen durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sensibilisiere ich meine Schülerinnen und Schüler für ästhetische Gestaltungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>Trifft voll zu</i>	<i>Trifft eher zu</i>	<i>Trifft eher nicht zu</i>	<i>Trifft gar nicht zu</i>
... eröffne ich Identifikationsangebote für die Schülerinnen und Schüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... rege ich die Schülerinnen und Schüler zur Kommunikation über die Gottesfrage an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... führe ich die Schülerinnen und Schüler an liturgische Elemente des Christentums heran.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... übe ich mit den Schülerinnen und Schülern religiöse Praktiken ein, z. B. Beten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sensibilisiere ich die Schülerinnen und Schüler für die Symbolhaftigkeit der Wirklichkeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... rege ich meine Schülerinnen und Schüler dazu an, den Glauben als Geheimnis wahrzunehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... versuche ich, für meine Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten zur Gotteserfahrung zu schaffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... zeige ich den Schülerinnen und Schülern den gemeinschaftlichen Charakter unseres Glaubens auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... erzähle ich den Schülerinnen und Schülern Geschichten des Christentums.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O2. ANDERES, UND ZWAR



Hildegardis-Büste
im Eingangsbereich

Teil P

Hildegardis-Büste – Persönliche Ansichten I

P1. ÄSTHETIK	<i>Trifft voll zu</i>	<i>Trifft eher zu</i>	<i>Trifft eher nicht zu</i>	<i>Trifft gar nicht zu</i>
Die ästhetische Gestaltung der Hildegardis-Büste gefällt mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P2. FREQUENZ	<i>Nie</i>	<i>Gelegentlich</i>	<i>Oft</i>	<i>Immer</i>
Ich wende mich der Hildegardis-Büste zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil Q

Hildegardis-Büste – Persönliche Ansichten II

Q1. FUNKTIONEN	<i>Trifft voll zu</i>	<i>Trifft eher zu</i>	<i>Trifft eher nicht zu</i>	<i>Trifft gar nicht zu</i>
Bei der Betrachtung der Hildegardis-Büste komme ich zur Ruhe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Hildegardis-Büste regt mich zum Beten an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Hildegardis-Büste erinnert mich an Glaubenswissen des Christentums.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Über die Hildegardis-Büste begegne ich Gott.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Über die Hildegardis-Büste fühle ich mich mit anderen Christinnen und Christen verbunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Hildegardis-Büste erinnert mich an meinen religiösen Bildungsauftrag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Hildegardis-Büste ist für mich ein Zeichen der christlichen Gemeinschaft meiner Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Hildegardis-Büste zeigt sich mir die religiöse Identität meiner Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Hildegardis-Büste begegne ich einer vorbildhaften Frau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q2. ANDERES, UND ZWAR

Teil R

Hildegardis-Büste – Didaktische Einbindung I

R1. FREQUENZ	Nie	Gelegentlich	Oft	Regelmäßig
Die Hildegardis-Büste spielt in meinem Unterricht eine Rolle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil S

Hildegardis-Büste – Didaktische Einbindung II

S1. ART UND WEISE	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Ich beziehe die Hildegardis-Büste inhaltlich in meinen Unterricht ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich übe mit meinen Schülerinnen und Schülern bestimmte Tätigkeiten mit und an der Hildegardis-Büste aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil T

Hildegardis-Büste – Didaktische Einbindung III

T1. LERNDIMENSIONEN	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
In der Auseinandersetzung mit der Hildegardis-Büste ...				
... komme ich mit meinen Schülerinnen und Schülern zur Ruhe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... führe ich mit meinen Schülerinnen und Schülern Stilleübungen durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sensibilisiere ich meine Schülerinnen und Schüler für ästhetische Gestaltungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
... eröffne ich Identifikationsangebote für die Schülerinnen und Schüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... rege ich die Schülerinnen und Schüler zur Kommunikation über die Gottesfrage an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... führe ich die Schülerinnen und Schüler an liturgische Elemente des Christentums heran.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... übe ich mit den Schülerinnen und Schülern religiöse Praktiken ein, z. B. Beten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sensibilisiere ich die Schülerinnen und Schüler für die Symbolhaftigkeit der Wirklichkeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... rege ich meine Schülerinnen und Schüler dazu an, den Glauben als Geheimnis wahrzunehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... versuche ich, für meine Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten zur Gotteserfahrung zu schaffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... zeige ich den Schülerinnen und Schülern den gemeinschaftlichen Charakter unseres Glaubens auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... erzähle ich den Schülerinnen und Schülern Geschichten des Christentums.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

T2. ANDERES, UND ZWAR

Teil U Wünsche

U1. MEINE WÜNSCHE IN BEZUG AUF DIE RELIGIÖSEN GEGENSTÄNDE AN DER HILDEGARDIS-SCHULE:

Teil V Anregungen und Fragen

V1. PROFILSTÄRKUNG

	<i>Trifft voll zu</i>	<i>Trifft eher zu</i>	<i>Trifft eher nicht zu</i>	<i>Trifft gar nicht zu</i>
Die Stärkung des religiösen Profils meiner Schule ist mir wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V2. HABEN SIE ANMERKUNGEN ZU DIESER ONLINE-BEFRAGUNG ODER ZUR STUDIE?

VIELEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT!

C Häufigkeitstabellen

C.1 Ästhetik

DIE ÄSTHETISCHE GESTALTUNG DES KREUZES GEFÄLLT MIR.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	19	46,3	50,0	50,0
	Trifft eher zu	14	34,1	36,8	86,8
	Trifft eher nicht zu	5	12,2	13,2	100,0
Gesamt		38	92,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.1/1 Wandkreuz

DAS WANDKREUZ IST IM KLASSENRAUM GUT POSITIONIERT.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	9	22,0	23,7	23,7
	Trifft eher zu	18	43,9	47,4	71,1
	Trifft eher nicht zu	8	19,5	21,1	92,1
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	7,9	100,0
Gesamt		38	92,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.1/2 Wandkreuz

DIE UMGEBUNG LÄSST DAS WANDKREUZ GUT ZUR GELTUNG KOMMEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	5	12,2	13,2	13,2
	Trifft eher zu	8	19,5	21,1	34,2
	Trifft eher nicht zu	20	48,8	52,6	86,8
	Trifft gar nicht zu	5	12,2	13,2	100,0
	Gesamt	38	92,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.1/3 Wandkreuz

DIE ÄSTHETISCHE GESTALTUNG DES KREUZES GEFÄLLT MIR.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	16	39,0	42,1	42,1
	Trifft eher zu	9	22,0	23,7	65,8
	Trifft eher nicht zu	9	22,0	23,7	89,5
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	10,5	100,0
	Gesamt	38	92,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.1/4 Kreuz vor dem Parkplatz

DAS KREUZ IST AUF DEM SCHULGELÄNDE GUT POSITIONIERT.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	5	12,2	13,2	13,2
	Trifft eher zu	8	19,5	21,1	34,2
	Trifft eher nicht zu	10	24,4	26,3	60,5
	Trifft gar nicht zu	15	36,6	39,5	100,0
	Gesamt	38	92,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.1/5 Kreuz vor dem Parkplatz

DIE UMGEBUNG IST SO GESTALTET, DASS DAS KREUZ GUT ZUR GELTUNG KOMMT.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	4	9,8	10,5	10,5
	Trifft eher zu	6	14,6	15,8	26,3
	Trifft eher nicht zu	12	29,3	31,6	57,9
	Trifft gar nicht zu	16	39,0	42,1	100,0
	Gesamt	38	92,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.1/6 Kreuz vor dem Parkplatz

DIE ÄSTHETISCHE GESTALTUNG DER HILDEGARDIS-SKULPTUR GEFÄLLT MIR.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	11	26,8	29,7	29,7
	Trifft eher zu	17	41,5	45,9	75,7
	Trifft eher nicht zu	7	17,1	18,9	94,6
	Trifft gar nicht zu	2	4,9	5,4	100,0
	Gesamt	37	90,2	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.1/7 Hildegardis-Skulptur

DIE SKULPTUR IST AUF DEM SCHULGELÄNDE GUT POSITIONIERT.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	13	31,7	35,1	35,1
	Trifft eher zu	14	34,1	37,8	73,0
	Trifft eher nicht zu	3	7,3	8,1	81,1
	Trifft gar nicht zu	7	17,1	18,9	100,0
	Gesamt	37	90,2	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.1/8 Hildegardis-Skulptur

DIE UMGEBUNG IST SO GESTALTET, DASS DIE SKULPTUR GUT ZUR GELTUNG KOMMT.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	13	31,7	35,1	35,1
	Trifft eher zu	14	34,1	37,8	73,0
	Trifft eher nicht zu	5	12,2	13,5	86,5
	Trifft gar nicht zu	5	12,2	13,5	100,0
	Gesamt	37	90,2	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.1/9 Hildegardis-Skulptur

DIE ÄSTHETISCHE GESTALTUNG DER HILDEGARDIS-BÜSTE GEFÄLLT MIR.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	5	12,2	14,3	14,3
	Trifft eher zu	10	24,4	28,6	42,9
	Trifft eher nicht zu	16	39,0	45,7	88,6
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	11,4	100,0
	Gesamt	35	85,4	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.1/10 Hildegardis-Büste

DIE BÜSTE IST IN DER PAUSENHALLE GUT POSITIONIERT.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	8	19,5	22,9	22,9
	Trifft eher zu	19	46,3	54,3	77,1
	Trifft eher nicht zu	6	14,6	17,1	94,3
	Trifft gar nicht zu	2	4,9	5,7	100,0
	Gesamt	35	85,4	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.1/11 Hildegardis-Büste

DIE UMGEBUNG LÄSST DIE BÜSTE GUT ZUR GELTUNG KOMMEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	6	14,6	17,1	17,1
	Trifft eher zu	12	29,3	34,3	51,4
	Trifft eher nicht zu	13	31,7	37,1	88,6
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	11,4	100,0
	Gesamt	35	85,4	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.1/12 Hildegardis-Büste

C.2 Frequenz

ICH WENDE MICH DEM KREUZ IM KLASSENRAUM ZU.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Nie	15	36,6	39,5	39,5
	Gelegentlich	21	51,2	55,3	94,7
	Oft	2	4,9	5,3	100,0
	Gesamt	38	92,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.2/1 Wandkreuz

DAS KREUZ SPIELT IN MEINEM UNTERRICHT EINE ROLLE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Nie	18	43,9	47,4	47,4
	Gelegentlich	18	43,9	47,4	94,7
	Oft	1	2,4	2,6	97,4
	Regelmäßig	1	2,4	2,6	100,0
	Gesamt	38	92,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.2/2 Wandkreuz

ICH WENDE MICH DEM KREUZ VOR DEM PARKPLATZ ZU.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Nie	16	39,0	42,1	42,1
	Gelegentlich	19	46,3	50,0	92,1
	Oft	2	4,9	5,3	97,4
	Immer	1	2,4	2,6	100,0
Gesamt		38	92,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.2/3 Kreuz vor dem Parkplatz

DAS KREUZ SPIELT IN MEINEM UNTERRICHT EINE ROLLE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Nie	31	75,6	83,8	83,8
	Gelegentlich	6	14,6	16,2	100,0
	Gesamt	37	90,2	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.2/4 Kreuz vor dem Parkplatz

ICH WENDE MICH DER HILDEGARDIS-SKULPTUR ZU.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Nie	8	19,5	21,6	21,6
	Gelegentlich	22	53,7	59,5	81,1
	Oft	7	17,1	18,9	100,0
	Gesamt	37	90,2	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.2/5 Hildegardis-Skulptur

DIE HILDEGARDIS-SKULPTUR SPIELT IN MEINEM UNTERRICHT EINE ROLLE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Nie	14	34,1	37,8	37,8
	Gelegentlich	21	51,2	56,8	94,6
	Oft	1	2,4	2,7	97,3
	Regelmäßig	1	2,4	2,7	100,0
Gesamt		37	90,2	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.2/6 Hildegardis-Skulptur

ICH WENDE MICH DER HILDEGARDIS-BÜSTE ZU.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Nie	17	41,5	48,6	48,6
	Gelegentlich	17	41,5	48,6	97,1
	Oft	1	2,4	2,9	100,0
	Gesamt	35	85,4	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.2/7 Hildegardis-Büste

DIE HILDEGARDIS-BÜSTE SPIELT IN MEINEM UNTERRICHT EINE ROLLE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Nie	23	56,1	65,7	65,7
	Gelegentlich	12	29,3	34,3	100,0
	Gesamt	35	85,4	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.2/8 Hildegardis-Büste

C.3 Funktionen

BEI DER BETRACHTUNG DES KREUZES KOMME ICH ZUR RUHE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	4,3	4,3
	Trifft eher zu	9	22,0	39,1	43,5
	Trifft eher nicht zu	8	19,5	34,8	78,3
	Trifft gar nicht zu	5	12,2	21,7	100,0
	Gesamt	23	56,1	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
Feld nicht angezeigt		15	36,6		
Gesamt		18	43,9		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/1 Wandkreuz

DAS KREUZ REGT MICH ZUM BETEN AN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	4,3	4,3
	Trifft eher zu	4	9,8	17,4	21,7
	Trifft eher nicht zu	14	34,1	60,9	82,6
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	17,4	100,0
	Gesamt	23	56,1	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
Feld nicht angezeigt		15	36,6		
Gesamt		18	43,9		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/2 Wandkreuz

DAS KREUZ ERINNERT MICH AN GLAUBENSWISSEN DES CHRISTENTUMS.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	2	4,9	8,7	8,7
	Trifft eher zu	17	41,5	73,9	82,6
	Trifft eher nicht zu	2	4,9	8,7	91,3
	Trifft gar nicht zu	2	4,9	8,7	100,0
	Gesamt	23	56,1	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	15	36,6		
	Gesamt	18	43,9		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/3 Wandkreuz

ÜBER DAS KREUZ BEGEGNE ICH GOTT.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	2	4,9	8,7	8,7
	Trifft eher zu	13	31,7	56,5	65,2
	Trifft eher nicht zu	4	9,8	17,4	82,6
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	17,4	100,0
	Gesamt	23	56,1	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	15	36,6		
	Gesamt	18	43,9		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/4 Wandkreuz

ÜBER DAS KREUZ FÜHLE ICH MICH MIT ANDEREN CHRISTINNEN UND CHRISTEN VERBUNDEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	6	14,6	26,1	26,1
	Trifft eher zu	11	26,8	47,8	73,9
	Trifft eher nicht zu	5	12,2	21,7	95,7
	Trifft gar nicht zu	1	2,4	4,3	100,0
	Gesamt	23	56,1	100,0	
	Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3	
Feld nicht angezeigt		15	36,6		
Gesamt		18	43,9		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/5 Wandkreuz

DAS KREUZ ERINNERT MICH AN MEINEN RELIGIÖSEN BILDUNGSaufTRAG.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	7	17,1	30,4	30,4
	Trifft eher zu	12	29,3	52,2	82,6
	Trifft eher nicht zu	3	7,3	13,0	95,7
	Trifft gar nicht zu	1	2,4	4,3	100,0
	Gesamt	23	56,1	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	15	36,6		
	Gesamt	18	43,9		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/6 Wandkreuz

DAS KREUZ IST FÜR MICH EIN ZEICHEN DER CHRISTLICHEN GEMEINSCHAFT MEINER SCHULE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	15	36,6	65,2	65,2
	Trifft eher zu	8	19,5	34,8	100,0
	Gesamt	23	56,1	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	15	36,6		
	Gesamt	18	43,9		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/7 Wandkreuz

DAS KREUZ ERINNERT MICH DARAN, DASS ICH ÜBER DIE SCHULE TEIL DES ERZBISTUMS PADERBORN BIN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	2	4,9	8,7	8,7
	Trifft eher zu	10	24,4	43,5	52,2
	Trifft eher nicht zu	7	17,1	30,4	82,6
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	17,4	100,0
	Gesamt	23	56,1	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	15	36,6		
	Gesamt	18	43,9		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/8 Wandkreuz

BEI DER BETRACHTUNG DES KREUZES KOMME ICH ZUR RUHE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	3	7,3	14,3	14,3
	Trifft eher zu	8	19,5	38,1	52,4
	Trifft eher nicht zu	4	9,8	19,0	71,4
	Trifft gar nicht zu	6	14,6	28,6	100,0
	Gesamt	21	51,2	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	16	39,0		
	Gesamt	20	48,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/9 Kreuz vor dem Parkplatz

DAS KREUZ REGT MICH ZUM BETEN AN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	4,8	4,8
	Trifft eher zu	3	7,3	14,3	19,0
	Trifft eher nicht zu	10	24,4	47,6	66,7
	Trifft gar nicht zu	7	17,1	33,3	100,0
	Gesamt	21	51,2	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	16	39,0		
	Gesamt	20	48,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/10 Kreuz vor dem Parkplatz

DAS KREUZ ERINNERT MICH AN GLAUBENSWISSEN DES CHRISTENTUMS.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	3	7,3	14,3	14,3
	Trifft eher zu	9	22,0	42,9	57,1
	Trifft eher nicht zu	5	12,2	23,8	81,0
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	19,0	100,0
	Gesamt	21	51,2	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	16	39,0		
	Gesamt	20	48,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/11 Kreuz vor dem Parkplatz

ÜBER DAS KREUZ BEGEGNE ICH GOTT.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	4,8	4,8
	Trifft eher zu	10	24,4	47,6	52,4
	Trifft eher nicht zu	6	14,6	28,6	81,0
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	19,0	100,0
	Gesamt	21	51,2	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	16	39,0		
	Gesamt	20	48,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/12 Kreuz vor dem Parkplatz

**ÜBER DAS KREUZ FÜHLE ICH MICH MIT ANDEREN CHRISTINNEN UND
CHRISTEN VERBUNDEN.**

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	6	14,6	28,6	28,6
	Trifft eher zu	8	19,5	38,1	66,7
	Trifft eher nicht zu	4	9,8	19,0	85,7
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	14,3	100,0
	Gesamt	21	51,2	100,0	
	Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8	
	Feld nicht angezeigt	16	39,0		
	Gesamt	20	48,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/13 Kreuz vor dem Parkplatz

DAS KREUZ ERINNERT MICH AN MEINEN RELIGIÖSEN BILDUNGS-AUFTRAG.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	4	9,8	19,0	19,0
	Trifft eher zu	11	26,8	52,4	71,4
	Trifft eher nicht zu	3	7,3	14,3	85,7
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	14,3	100,0
	Gesamt	21	51,2	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	16	39,0		
	Gesamt	20	48,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/14 Kreuz vor dem Parkplatz

DAS KREUZ IST FÜR MICH EIN ZEICHEN DER CHRISTLICHEN GEMEINSCHAFT MEINER SCHULE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozenze	kumulierte Prozenze
Gültig	Trifft voll zu	9	22,0	42,9	42,9
	Trifft eher zu	10	24,4	47,6	90,5
	Trifft eher nicht zu	2	4,9	9,5	100,0
	Gesamt	21	51,2	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	16	39,0		
	Gesamt	20	48,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/15 Kreuz vor dem Parkplatz

DAS KREUZ ERINNERT MICH DARAN, DASS ICH ÜBER DIE SCHULE TEIL DES ERZBISTUMS PADERBORN BIN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozenze	kumulierte Prozenze
Gültig	Trifft voll zu	3	7,3	14,3	14,3
	Trifft eher zu	7	17,1	33,3	47,6
	Trifft eher nicht zu	7	17,1	33,3	81,0
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	19,0	100,0
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	16	39,0		
	Gesamt	20	48,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/16 Kreuz vor dem Parkplatz

DAS KREUZ ERINNERT MICH AN DIE GESCHICHTE MEINER SCHULE UND DIE ARBEIT DER ORDENSSCHWESTERN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozenze	kumulierte Prozenze
Gültig	Trifft voll zu	10	24,4	47,6	47,6
	Trifft eher zu	8	19,5	38,1	85,7
	Trifft eher nicht zu	2	4,9	9,5	95,2
	Trifft gar nicht zu	1	2,4	4,8	100,0
	Gesamt	21	51,2	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	16	39,0		
	Gesamt	20	48,8		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/17 Kreuz vor dem Parkplatz

BEI DER BETRACHTUNG DER HILDEGARDIS-SKULPTUR KOMME ICH ZUR RUHE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozenze	kumulierte Prozenze
Gültig	Trifft voll zu	3	7,3	10,3	10,3
	Trifft eher zu	13	31,7	44,8	55,2
	Trifft eher nicht zu	13	31,7	44,8	100,0
	Gesamt	29	70,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	8	19,5		
	Gesamt	12	29,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/18 Hildegardis-Skulptur

DIE HILDEGARDIS-SKULPTUR REGT MICH ZUM BETEN AN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	3,4	3,4
	Trifft eher zu	7	17,1	24,1	27,6
	Trifft eher nicht zu	14	34,1	48,3	75,9
	Trifft gar nicht zu	7	17,1	24,1	100,0
	Gesamt	29	70,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	8	19,5		
	Gesamt	12	29,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/19 Hildegardis-Skulptur

ÜBER DIE HILDEGARDIS-SKULPTUR BEGEGNE ICH GOTT.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	3,4	3,4
	Trifft eher zu	9	22,0	31,0	34,5
	Trifft eher nicht zu	13	31,7	44,8	79,3
	Trifft gar nicht zu	6	14,6	20,7	100,0
	Gesamt	29	70,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	8	19,5		
	Gesamt	12	29,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/21 Hildegardis-Skulptur

**DIE HILDEGARDIS-SKULPTUR ERINNERT MICH AN GLAUBENSWISSEN
DES CHRISTENTUMS.**

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	4	9,8	13,8	13,8
	Trifft eher zu	17	41,5	58,6	72,4
	Trifft eher nicht zu	5	12,2	17,2	89,7
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	10,3	100,0
	Gesamt	29	70,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	8	19,5		
	Gesamt	12	29,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/20 Hildegardis-Skulptur

**ÜBER DIE HILDEGARDIS-SKULPTUR FÜHLE ICH MICH MIT ANDEREN
CHRISTINNEN UND CHRISTEN VERBUNDEN.**

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	2	4,9	6,9	6,9
	Trifft eher zu	11	26,8	37,9	44,8
	Trifft eher nicht zu	9	22,0	31,0	75,9
	Trifft gar nicht zu	7	17,1	24,1	100,0
	Gesamt	29	70,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	8	19,5		
	Gesamt	12	29,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/22 Hildegardis-Skulptur

DIE HILDEGARDIS-SKULPTUR ERINNERT MICH AN MEINEN RELIGIÖSEN BILDUNGS-AUFTRAG.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	8	19,5	27,6	27,6
	Trifft eher zu	16	39,0	55,2	82,8
	Trifft eher nicht zu	3	7,3	10,3	93,1
	Trifft gar nicht zu	2	4,9	6,9	100,0
	Gesamt	29	70,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	8	19,5		
	Gesamt	12	29,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/23 Hildegardis-Skulptur

DIE HILDEGARDIS-SKULPTUR IST FÜR MICH EIN ZEICHEN DER CHRISTLICHEN GEMEINSCHAFT MEINER SCHULE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	16	39,0	55,2	55,2
	Trifft eher zu	11	26,8	37,9	93,1
	Trifft eher nicht zu	2	4,9	6,9	100,0
	Gesamt	29	70,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	8	19,5		
	Gesamt	12	29,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/24 Hildegardis-Skulptur

IN DER HILDEGARDIS-SKULPTUR ZEIGT SICH MIR DIE RELIGIÖSE IDENTITÄT MEINER SCHULE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	16	39,0	55,2	55,2
	Trifft eher zu	12	29,3	41,4	96,6
	Trifft gar nicht zu	1	2,4	3,4	100,0
	Gesamt	29	70,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	8	19,5		
	Gesamt	12	29,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/25 Hildegardis-Skulptur

IN DER HILDEGARDIS-SKULPTUR BEGEGNE ICH EINER VORBILDHAFTEN FRAU.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	17	41,5	58,6	58,6
	Trifft eher zu	11	26,8	37,9	96,6
	Trifft gar nicht zu	1	2,4	3,4	100,0
	Gesamt	29	70,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	8	19,5		
	Gesamt	12	29,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/26 Hildegardis-Skulptur

BEI DER BETRACHTUNG DER HILDEGARDIS-BÜSTE KOMME ICH ZUR RUHE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	3	7,3	16,7	16,7
	Trifft eher nicht zu	12	29,3	66,7	83,3
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	16,7	100,0
	Gesamt	18	43,9	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	17	41,5		
	Gesamt	23	56,1		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/27 Hildegardis-Büste

DIE HILDEGARDIS-BÜSTE REGT MICH ZUM BETEN AN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	1	2,4	5,6	5,6
	Trifft eher nicht zu	12	29,3	66,7	72,2
	Trifft gar nicht zu	5	12,2	27,8	100,0
	Gesamt	18	43,9	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	17	41,5		
	Gesamt	23	56,1		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/28 Hildegardis-Büste

**DIE HILDEGARDIS-BÜSTE ERINNERT MICH AN GLAUBENSWISSEN
DES CHRISTENTUMS.**

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	5,6	5,6
	Trifft eher zu	10	24,4	55,6	61,1
	Trifft eher nicht zu	4	9,8	22,2	83,3
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	16,7	100,0
	Gesamt	18	43,9	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	17	41,5		
	Gesamt	23	56,1		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/29 Hildegardis-Büste

ÜBER DIE HILDEGARDIS-BÜSTE BEGEGNE ICH GOTT.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	1	2,4	5,6	5,6
	Trifft eher nicht zu	13	31,7	72,2	77,8
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	22,2	100,0
	Gesamt	18	43,9	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	17	41,5		
	Gesamt	23	56,1		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/30 Hildegardis-Büste

ÜBER DIE HILDEGARDIS-BÜSTE FÜHLE ICH MICH MIT ANDEREN CHRISTINNEN UND CHRISTEN VERBUNDEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	2	4,9	11,1	11,1
	Trifft eher zu	4	9,8	22,2	33,3
	Trifft eher nicht zu	10	24,4	55,6	88,9
	Trifft gar nicht zu	2	4,9	11,1	100,0
	Gesamt	18	43,9	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	17	41,5		
	Gesamt	23	56,1		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/31 Hildegardis-Büste

DIE HILDEGARDIS-BÜSTE ERINNERT MICH AN MEINEN RELIGIÖSEN BILDUNGSAUFRAG.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	4	9,8	22,2	22,2
	Trifft eher zu	12	29,3	66,7	88,9
	Trifft eher nicht zu	1	2,4	5,6	94,4
	Trifft gar nicht zu	1	2,4	5,6	100,0
	Gesamt	18	43,9	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	17	41,5		
	Gesamt	23	56,1		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/32 Hildegardis-Büste

DIE HILDEGARDIS-BÜSTE IST FÜR MICH EIN ZEICHEN DER CHRISTLICHEN GEMEINSCHAFT MEINER SCHULE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	8	19,5	44,4	44,4
	Trifft eher zu	10	24,4	55,6	100,0
	Gesamt	18	43,9	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	17	41,5		
	Gesamt	23	56,1		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/33 Hildegardis-Büste

IN DER HILDEGARDIS-BÜSTE ZEIGT SICH MIR DIE RELIGIÖSE IDENTITÄT MEINER SCHULE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	7	17,1	38,9	38,9
	Trifft eher zu	10	24,4	55,6	94,4
	Trifft eher nicht zu	1	2,4	5,6	100,0
	Gesamt	18	43,9	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	17	41,5		
	Gesamt	23	56,1		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/34 Hildegardis-Büste

IN DER HILDEGARDIS-BÜSTE BEGEGNE ICH EINER VORBILDHAFTEN FRAU.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	10	24,4	55,6	55,6
	Trifft eher zu	8	19,5	44,4	100,0
	Gesamt	18	43,9	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	17	41,5		
	Gesamt	23	56,1		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.3/35 Hildegardis-Büste

C.4 Art und Weise

ICH BEZIEHE DAS KREUZ INHALTLICH IN MEINEN UNTERRICHT EIN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	7	17,1	35,0	35,0
	Trifft eher nicht zu	10	24,4	50,0	85,0
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	15,0	100,0
	Gesamt	20	48,8	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.4/1 Wandkreuz

ICH ÜBE MIT MEINEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN BESTIMMTE TÄTIGKEITEN MIT UND AN DEM KREUZ AUS.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	1	2,4	5,0	5,0
	Trifft eher nicht zu	9	22,0	45,0	50,0
	Trifft gar nicht zu	10	24,4	50,0	100,0
	Gesamt	20	48,8	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.4/2 Wandkreuz

ICH BEZIEHE DAS KREUZ INHALTLICH IN MEINEN UNTERRICHT EIN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	2	4,9	33,3	33,3
	Trifft eher nicht zu	4	9,8	66,7	100,0
	Gesamt	6	14,6	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	31	75,6		
	Gesamt	35	85,4		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.4/3 Kreuz vor dem Parkplatz

ICH ÜBE MIT MEINEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN BESTIMMTE TÄTIGKEITEN MIT UND AN DEM KREUZ AUS.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozenze	kumulierte Prozenze
Gültig	Trifft eher nicht zu	3	7,3	50,0	50,0
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	50,0	100,0
	Gesamt	6	14,6	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	31	75,6		
	Gesamt	35	85,4		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.4/4 Kreuz vor dem Parkplatz

ICH BEZIEHE DIE HILDEGARDIS-SKULPTUR INHALTLICH IN MEINEN UNTERRICHT EIN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozenze	kumulierte Prozenze
Gültig	Trifft voll zu	3	7,3	13,6	13,6
	Trifft eher zu	11	26,8	50,0	63,6
	Trifft eher nicht zu	7	17,1	31,8	95,5
	Trifft gar nicht zu	1	2,4	4,5	100,0
	Gesamt	22	53,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	5	12,2		
	Feld nicht angezeigt	14	34,1		
	Gesamt	19	46,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.4/5 Hildegardis-Skulptur

ICH ÜBE MIT MEINEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN BESTIMMTE TÄTIGKEITEN MIT UND AN DER HILDEGARDIS-SKULPTUR AUS.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozenze	kumulierte Prozenze
Gültig	Trifft voll zu	3	7,3	13,6	13,6
	Trifft eher zu	2	4,9	9,1	22,7
	Trifft eher nicht zu	6	14,6	27,3	50,0
	Trifft gar nicht zu	11	26,8	50,0	100,0
	Gesamt	22	53,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	5	12,2		
	Feld nicht angezeigt	14	34,1		
	Gesamt	19	46,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.4/6 Hildegardis-Skulptur

ICH BEZIEHE DIE HILDEGARDIS-BÜSTE INHALTLICH IN MEINEN UNTERRICHT EIN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozenze	kumulierte Prozenze
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	8,3	8,3
	Trifft eher zu	4	9,8	33,3	41,7
	Trifft eher nicht zu	7	17,1	58,3	100,0
	Gesamt	12	29,3	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	23	56,1		
	Gesamt	29	70,7		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.4/7 Hildegardis-Büste

ICH ÜBE MIT MEINEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN BESTIMMTE TÄTIGKEITEN MIT UND AN DER HILDEGARDIS-BÜSTE AUS.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozenze	kumulierte Prozenze
Gültig	Trifft eher zu	2	4,9	16,7	16,7
	Trifft eher nicht zu	7	17,1	58,3	75,0
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	25,0	100,0
	Gesamt	12	29,3	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	23	56,1		
	Gesamt	29	70,7		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.4/8 Hildegardis-Büste

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ FÜHRE ICH MIT MEINEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN STILLE-ÜBUNGEN DURCH.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozenze	kumulierte Prozenze
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	5,0	5,0
	Trifft eher nicht zu	9	22,0	45,0	50,0
	Trifft gar nicht zu	10	24,4	50,0	100,0
	Gesamt	20	48,8	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/2 Wandkreuz

C.5 Lerndimensionen

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ KOMME ICH MIT MEINEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN ZUR RUHE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozenze	kumulierte Prozenze
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	5,0	5,0
	Trifft eher zu	4	9,8	20,0	25,0
	Trifft eher nicht zu	9	22,0	45,0	70,0
	Trifft gar nicht zu	6	14,6	30,0	100,0
	Gesamt	20	48,8	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/1 Wandkreuz

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ SENSIBILISIERE ICH MEINE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER FÜR ÄSTHETISCHE GESTALTUNGEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozenze	kumulierte Prozenze
Gültig	Trifft eher zu	4	9,8	20,0	20,0
	Trifft eher nicht zu	7	17,1	35,0	55,0
	Trifft gar nicht zu	9	22,0	45,0	100,0
	Gesamt	20	48,8	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/3 Wandkreuz

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ ERÖFFNE ICH IDENTIFIKATIONSANGEBOTE FÜR DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	9	22,0	45,0	45,0
	Trifft eher nicht zu	7	17,1	35,0	80,0
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	20,0	100,0
	Gesamt	20	48,8	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/4 Wandkreuz

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ REGE ICH DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER ZUR KOMMUNIKATION ÜBER DIE GOTTESFRAGE AN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	5,0	5,0
	Trifft eher zu	8	19,5	40,0	45,0
	Trifft eher nicht zu	8	19,5	40,0	85,0
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	15,0	100,0
	Gesamt	20	48,8	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/5 Wandkreuz

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ FÜHRE ICH DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER AN LITURGISCHE ELEMENTE DES CHRISTENTUMS HERAN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	7	17,1	35,0	35,0
	Trifft eher nicht zu	5	12,2	25,0	60,0
	Trifft gar nicht zu	8	19,5	40,0	100,0
	Gesamt	20	48,8	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/6 Wandkreuz

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ ÜBE ICH MIT DEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN RELIGIÖSE PRAKTIKEN EIN, Z. B. BETEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	2	4,9	10,0	10,0
	Trifft eher zu	13	31,7	65,0	75,0
	Trifft eher nicht zu	2	4,9	10,0	85,0
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	15,0	100,0
	Gesamt	20	48,8	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/7 Wandkreuz

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ SENSIBILISIERE ICH DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER FÜR DIE SYMBOLHAFTIGKEIT DER WIRKLICHKEIT.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	5,0	5,0
	Trifft eher zu	9	22,0	45,0	50,0
	Trifft eher nicht zu	5	12,2	25,0	75,0
	Trifft gar nicht zu	5	12,2	25,0	100,0
Gesamt		20	48,8	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/8 Wandkreuz

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ REGE ICH MEINE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER DAZU AN, DEN GLAUBEN ALS GEHEIMNIS WAHRZUNEHMEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	8	19,5	40,0	40,0
	Trifft eher nicht zu	5	12,2	25,0	65,0
	Trifft gar nicht zu	7	17,1	35,0	100,0
	Gesamt	20	48,8	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/9 Wandkreuz

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ VERSUCHE ICH, FÜR MEINE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER MÖGLICHKEITEN ZUR GOTTESERFAHRUNG ZU SCHAFFEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	7	17,1	35,0	35,0
	Trifft eher nicht zu	7	17,1	35,0	70,0
	Trifft gar nicht zu	6	14,6	30,0	100,0
	Gesamt	20	48,8	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/10 Wandkreuz

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ ZEIGE ICH DEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN DEN GEMEINSCHAFTLICHEN CHARAKTER UNSERES GLAUBENS AUF.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	2	4,9	10,0	10,0
	Trifft eher zu	12	29,3	60,0	70,0
	Trifft eher nicht zu	2	4,9	10,0	80,0
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	20,0	100,0
Gesamt		20	48,8	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/11 Wandkreuz

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ ERZÄHLE ICH DEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN GESCHICHTEN DES CHRISTENTUMS.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	7	17,1	35,0	35,0
	Trifft eher nicht zu	8	19,5	40,0	75,0
	Trifft gar nicht zu	5	12,2	25,0	100,0
	Gesamt	20	48,8	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	3	7,3		
	Feld nicht angezeigt	18	43,9		
	Gesamt	21	51,2		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/12 Wandkreuz

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ KOMME ICH MIT MEINEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN ZUR RUHE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	2	4,9	33,3	33,3
	Trifft eher nicht zu	3	7,3	50,0	83,3
	Trifft gar nicht zu	1	2,4	16,7	100,0
	Gesamt	6	14,6	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	31	75,6		
	Gesamt	35	85,4		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/13 Kreuz vor dem Parkplatz

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ FÜHRE ICH MIT MEINEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN STILLE-ÜBUNGEN DURCH.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	1	2,4	16,7	16,7
	Trifft eher nicht zu	2	4,9	33,3	50,0
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	50,0	100,0
	Gesamt	6	14,6	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	31	75,6		
	Gesamt	35	85,4		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/14 Kreuz vor dem Parkplatz

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ SENSIBILISIERE ICH MEINE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER FÜR ÄSTHETISCHE GESTALTUNGEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	1	2,4	16,7	16,7
	Trifft eher nicht zu	4	9,8	66,7	83,3
	Trifft gar nicht zu	1	2,4	16,7	100,0
	Gesamt	6	14,6	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	31	75,6		
	Gesamt	35	85,4		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/15 Kreuz vor dem Parkplatz

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ ERÖFFNE ICH IDENTIFIKATIONSANGEBOTE FÜR DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	3	7,3	50,0	50,0
	Trifft eher nicht zu	3	7,3	50,0	100,0
	Gesamt	6	14,6	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	31	75,6		
	Gesamt	35	85,4		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/16 Kreuz vor dem Parkplatz

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ REGE ICH DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER ZUR KOMMUNIKATION ÜBER DIE GOTTESFRAGE AN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	4	9,8	66,7	66,7
	Trifft eher nicht zu	2	4,9	33,3	100,0
	Gesamt	6	14,6	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	31	75,6		
	Gesamt	35	85,4		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/17 Kreuz vor dem Parkplatz

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ FÜHRE ICH DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER AN LITURGISCHE ELEMENTE DES CHRISTENTUMS HERAN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	3	7,3	50,0	50,0
	Trifft eher nicht zu	3	7,3	50,0	100,0
	Gesamt	6	14,6	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	31	75,6		
	Gesamt	35	85,4		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/18 Kreuz vor dem Parkplatz

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ ÜBE ICH MIT DEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN RELIGIÖSE PRAKTIKEN EIN, Z. B. BETEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	1	2,4	16,7	16,7
	Trifft eher nicht zu	5	12,2	83,3	100,0
	Gesamt	6	14,6	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	31	75,6		
	Gesamt	35	85,4		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/19 Kreuz vor dem Parkplatz

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ SENSIBILISIERE ICH DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER FÜR DIE SYMBOLHAFTIGKEIT DER WIRKLICHKEIT.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	2	4,9	33,3	33,3
	Trifft eher nicht zu	4	9,8	66,7	100,0
	Gesamt	6	14,6	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	31	75,6		
	Gesamt	35	85,4		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/20 Kreuz vor dem Parkplatz

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ REGE ICH MEINE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER DAZU AN, DEN GLAUBEN ALS GEHEIMNIS WAHRZUNEHMEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	2	4,9	33,3	33,3
	Trifft eher nicht zu	4	9,8	66,7	100,0
	Gesamt	6	14,6	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	31	75,6		
	Gesamt	35	85,4		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/21 Kreuz vor dem Parkplatz

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ VERSUCHE ICH, FÜR MEINE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER MÖGLICHKEITEN ZUR GOTTESERFAHRUNG ZU SCHAFFEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	2	4,9	33,3	33,3
	Trifft eher nicht zu	4	9,8	66,7	100,0
	Gesamt	6	14,6	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	31	75,6		
	Gesamt	35	85,4		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/22 Kreuz vor dem Parkplatz

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ ZEIGE ICH DEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN DEN GEMEINSCHAFTLICHEN CHARAKTER UNSERES GLAUBENS AUF.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	16,7	16,7
	Trifft eher zu	2	4,9	33,3	50,0
	Trifft eher nicht zu	3	7,3	50,0	100,0
	Gesamt	6	14,6	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	31	75,6		
	Gesamt	35	85,4		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/23 Kreuz vor dem Parkplatz

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM KREUZ ERZÄHLE ICH DEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN GESCHICHTEN DES CHRISTENTUMS.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozenze	kumulierte Prozenze
Gültig	Trifft eher zu	3	7,3	50,0	50,0
	Trifft eher nicht zu	3	7,3	50,0	100,0
	Gesamt	6	14,6	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	4	9,8		
	Feld nicht angezeigt	31	75,6		
	Gesamt	35	85,4		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/24 Kreuz vor dem Parkplatz

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER HILDEGARDIS-SKULPTUR KOMME ICH MIT MEINEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN ZUR RUHE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozenze	kumulierte Prozenze
Gültig	Trifft eher zu	9	22,0	40,9	40,9
	Trifft eher nicht zu	8	19,5	36,4	77,3
	Trifft gar nicht zu	5	12,2	22,7	100,0
	Gesamt	22	53,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	5	12,2		
	Feld nicht angezeigt	14	34,1		
	Gesamt	19	46,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/25 Hildegardis-Skulptur

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER HILDEGARDIS-SKULPTUR FÜHRE ICH MIT MEINEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN STILLE-ÜBUNGEN DURCH.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozenze	kumulierte Prozenze
Gültig	Trifft eher zu	7	17,1	31,8	31,8
	Trifft eher nicht zu	8	19,5	36,4	68,2
	Trifft gar nicht zu	7	17,1	31,8	100,0
	Gesamt	22	53,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	5	12,2		
	Feld nicht angezeigt	14	34,1		
	Gesamt	19	46,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/26 Hildegardis-Skulptur

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER HILDEGARDIS-SKULPTUR SENSIBILISIERE ICH MEINE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER FÜR ÄSTHETISCHE GESTALTUNGEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozenze	kumulierte Prozenze
Gültig	Trifft voll zu	2	4,9	9,1	9,1
	Trifft eher zu	11	26,8	50,0	59,1
	Trifft eher nicht zu	4	9,8	18,2	77,3
	Trifft gar nicht zu	5	12,2	22,7	100,0
	Gesamt	22	53,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	5	12,2		
	Feld nicht angezeigt	14	34,1		
	Gesamt	19	46,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/27 Hildegardis-Skulptur

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER HILDEGARDIS-SKULPTUR ERÖFFNE ICH IDENTIFIKATIONSANGEBOTE FÜR DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	3	7,3	13,6	13,6
	Trifft eher zu	10	24,4	45,5	59,1
	Trifft eher nicht zu	6	14,6	27,3	86,4
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	13,6	100,0
	Gesamt	22	53,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	5	12,2		
	Feld nicht angezeigt	14	34,1		
	Gesamt	19	46,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/28 Hildegardis-Skulptur

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER HILDEGARDIS-SKULPTUR REGE ICH DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER ZUR KOMMUNIKATION ÜBER DIE GOTTESFRAGE AN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	8	19,5	36,4	36,4
	Trifft eher nicht zu	10	24,4	45,5	81,8
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	18,2	100,0
	Gesamt	22	53,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	5	12,2		
	Feld nicht angezeigt	14	34,1		
	Gesamt	19	46,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/29 Hildegardis-Skulptur

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER HILDEGARDIS-SKULPTUR FÜHRE ICH DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER AN LITURGISCHE ELEMENTE DES CHRISTENTUMS HERAN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	6	14,6	27,3	27,3
	Trifft eher nicht zu	11	26,8	50,0	77,3
	Trifft gar nicht zu	5	12,2	22,7	100,0
	Gesamt	22	53,7	100,0	
	Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	5	12,2	
	Feld nicht angezeigt	14	34,1		
	Gesamt	19	46,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/30 Hildegardis-Skulptur

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER HILDEGARDIS-SKULPTUR ÜBE ICH MIT DEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN RELIGIÖSE PRAKTIKEN EIN, Z. B. BETEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	1	2,4	4,5	4,5
	Trifft eher zu	8	19,5	36,4	40,9
	Trifft eher nicht zu	6	14,6	27,3	68,2
	Trifft gar nicht zu	7	17,1	31,8	100,0
	Gesamt	22	53,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	5	12,2		
	Feld nicht angezeigt	14	34,1		
	Gesamt	19	46,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/31 Hildegardis-Skulptur

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER HILDEGARDIS-SKULPTUR SENSIBILISIERE ICH DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER FÜR DIE SYMBOLHAFTIGKEIT DER WIRKLICHKEIT.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	2	4,9	9,1	9,1
	Trifft eher zu	10	24,4	45,5	54,5
	Trifft eher nicht zu	7	17,1	31,8	86,4
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	13,6	100,0
	Gesamt	22	53,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	5	12,2		
	Feld nicht angezeigt	14	34,1		
	Gesamt	19	46,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/32 Hildegardis-Skulptur

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER HILDEGARDIS-SKULPTUR REGE ICH MEINE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER DAZU AN, DEN GLAUBEN ALS GEHEIMNIS WAHRZUNEHMEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	2	4,9	9,1	9,1
	Trifft eher zu	6	14,6	27,3	36,4
	Trifft eher nicht zu	8	19,5	36,4	72,7
	Trifft gar nicht zu	6	14,6	27,3	100,0
	Gesamt	22	53,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	5	12,2		
	Feld nicht angezeigt	14	34,1		
	Gesamt	19	46,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/33 Hildegardis-Skulptur

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER HILDEGARDIS-SKULPTUR VERSUCHE ICH, FÜR MEINE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER MÖGLICHKEITEN ZUR GOTTESERFAHRUNG ZU SCHAFFEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	12	29,3	54,5	54,5
	Trifft eher nicht zu	6	14,6	27,3	81,8
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	18,2	100,0
	Gesamt	22	53,7	100,0	
	Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	5	12,2	
	Feld nicht angezeigt	14	34,1		
	Gesamt	19	46,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/34 Hildegardis-Skulptur

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER HILDEGARDIS-SKULPTUR ZEIGE ICH DEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN DEN GEMEINSCHAFTLICHEN CHARAKTER UNSERES GLAUBENS AUF.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	3	7,3	13,6	13,6
	Trifft eher zu	13	31,7	59,1	72,7
	Trifft eher nicht zu	4	9,8	18,2	90,9
	Trifft gar nicht zu	2	4,9	9,1	100,0
	Gesamt	22	53,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	5	12,2		
	Feld nicht angezeigt	14	34,1		
	Gesamt	19	46,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/35 Hildegardis-Skulptur

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER HILDEGARDIS-SKULPTUR ERZÄHLE ICH DEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN GESCHICHTEN DES CHRISTENTUMS.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozenze	kumulierte Prozenze
Gültig	Trifft voll zu	3	7,3	13,6	13,6
	Trifft eher zu	10	24,4	45,5	59,1
	Trifft eher nicht zu	3	7,3	13,6	72,7
	Trifft gar nicht zu	6	14,6	27,3	100,0
	Gesamt	22	53,7	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	5	12,2		
	Feld nicht angezeigt	14	34,1		
	Gesamt	19	46,3		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/36 Hildegardis-Skulptur

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER HILDEGARDIS-BÜSTE KOMME ICH MIT MEINEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN ZUR RUHE.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozenze	kumulierte Prozenze
Gültig	Trifft eher zu	2	4,9	16,7	16,7
	Trifft eher nicht zu	8	19,5	66,7	83,3
	Trifft gar nicht zu	2	4,9	16,7	100,0
	Gesamt	12	29,3	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	23	56,1		
	Gesamt	29	70,7		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/37 Hildegardis-Büste

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER HILDEGARDIS-BÜSTE FÜHRE ICH MIT MEINEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN STILLE-ÜBUNGEN DURCH.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozenze	kumulierte Prozenze
Gültig	Trifft eher zu	2	4,9	16,7	16,7
	Trifft eher nicht zu	7	17,1	58,3	75,0
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	25,0	100,0
	Gesamt	12	29,3	100,0	
	Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6	
	Feld nicht angezeigt	23	56,1		
	Gesamt	29	70,7		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/38 Hildegardis-Büste

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER HILDEGARDIS-BÜSTE SENSIBILISIERE ICH MEINE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER FÜR ÄSTHETISCHE GESTALTUNGEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozenze	kumulierte Prozenze
Gültig	Trifft eher zu	4	9,8	33,3	33,3
	Trifft eher nicht zu	6	14,6	50,0	83,3
	Trifft gar nicht zu	2	4,9	16,7	100,0
	Gesamt	12	29,3	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	23	56,1		
	Gesamt	29	70,7		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/39 Hildegardis-Büste

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER HILDEGARDIS-BÜSTE ERÖFFNE ICH IDENTIFIKATIONSANGEBOTE FÜR DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	7	17,1	58,3	58,3
	Trifft eher nicht zu	3	7,3	25,0	83,3
	Trifft gar nicht zu	2	4,9	16,7	100,0
	Gesamt	12	29,3	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	23	56,1		
	Gesamt	29	70,7		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/40 Hildegardis-Büste

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER HILDEGARDIS-BÜSTE REGE ICH DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER ZUR KOMMUNIKATION ÜBER DIE GOTTESFRAGE AN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	5	12,2	41,7	41,7
	Trifft eher nicht zu	4	9,8	33,3	75,0
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	25,0	100,0
	Gesamt	12	29,3	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	23	56,1		
	Gesamt	29	70,7		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/41 Hildegardis-Büste

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER HILDEGARDIS-BÜSTE FÜHRE ICH DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER AN LITURGISCHE ELEMENTE DES CHRISTENTUMS HERAN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	3	7,3	25,0	25,0
	Trifft eher nicht zu	6	14,6	50,0	75,0
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	25,0	100,0
	Gesamt	12	29,3	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	23	56,1		
	Gesamt	29	70,7		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/42 Hildegardis-Büste

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER HILDEGARDIS-BÜSTE ÜBE ICH MIT DEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN RELIGIÖSE PRAKTIKEN EIN, Z. B. BETEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	3	7,3	25,0	25,0
	Trifft eher nicht zu	5	12,2	41,7	66,7
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	33,3	100,0
	Gesamt	12	29,3	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	23	56,1		
	Gesamt	29	70,7		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/43 Hildegardis-Büste

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER HILDEGARDIS-BÜSTE SENSIBILISIERE ICH DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER FÜR DIE SYMBOLHAFTIGKEIT DER WIRKLICHKEIT.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	6	14,6	50,0	50,0
	Trifft eher nicht zu	3	7,3	25,0	75,0
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	25,0	100,0
	Gesamt	12	29,3	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	23	56,1		
	Gesamt	29	70,7		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/44 Hildegardis-Büste

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER HILDEGARDIS-BÜSTE REGE ICH MEINE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER DAZU AN, DEN GLAUBEN ALS GEHEIMNIS WAHRZUNEHMEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	2	4,9	16,7	16,7
	Trifft eher nicht zu	6	14,6	50,0	66,7
	Trifft gar nicht zu	4	9,8	33,3	100,0
	Gesamt	12	29,3	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	23	56,1		
	Gesamt	29	70,7		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/45 Hildegardis-Büste

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER HILDEGARDIS-BÜSTE VERSUCHE ICH, FÜR MEINE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER MÖGLICHKEITEN ZUR GOTTESERFAHRUNG ZU SCHAFFEN.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft eher zu	3	7,3	25,0	25,0
	Trifft eher nicht zu	6	14,6	50,0	75,0
	Trifft gar nicht zu	3	7,3	25,0	100,0
	Gesamt	12	29,3	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	23	56,1		
	Gesamt	29	70,7		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/46 Hildegardis-Büste

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER HILDEGARDIS-BÜSTE ZEIGE ICH DEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN DEN GEMEINSCHAFTLICHEN CHARAKTER UNSERES GLAUBENS AUF.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	2	4,9	16,7	16,7
	Trifft eher zu	5	12,2	41,7	58,3
	Trifft eher nicht zu	3	7,3	25,0	83,3
	Trifft gar nicht zu	2	4,9	16,7	100,0
	Gesamt	12	29,3	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	23	56,1		
	Gesamt	29	70,7		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/47 Hildegardis-Büste

IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER HILDEGARDIS-BÜSTE ERZÄHLE ICH DEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN GESCHICHTEN DES CHRISTENTUMS.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	2	4,9	16,7	16,7
	Trifft eher zu	5	12,2	41,7	58,3
	Trifft eher nicht zu	3	7,3	25,0	83,3
	Trifft gar nicht zu	2	4,9	16,7	100,0
	Gesamt	12	29,3	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Feld nicht angezeigt	23	56,1		
	Gesamt	29	70,7		
Gesamt		41	100,0		

Tab. C.5/48 Hildegardis-Büste

C.6 Profilstärkung

DIE STÄRKUNG DES RELIGIÖSEN PROFILS MEINER SCHULE IST MIR WICHTIG.

		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
Gültig	Trifft voll zu	23	56,1	65,7	65,7
	Trifft eher zu	6	14,6	17,1	82,9
	Trifft eher nicht zu	5	12,2	14,3	97,1
	Trifft gar nicht zu	1	2,4	2,9	100,0
	Gesamt	35	85,4	100,0	
Fehlend	Feld nicht ausgefüllt	6	14,6		
	Gesamt	41	100,0		

Tab. C.6/1

D Antworten aus den Freitextmasken

Originalzitate aus dem Online-Fragebogen

- | <i>id</i> | <i>Antworten</i> |
|--------------|---|
| B2_19 | Das Kreuz "unterbricht" in seiner an das Gebäude angepassten Ästhetik den Alltag eher nicht... |
| B2_43 | Das Kreuz verschmilzt zu sehr mit der Gesamtausstattung und ich bin als Betrachter überwiegend "blind" geworden für seine Anwesenheit. Es ist formal zu indifferent gestaltet, um Aufmerksamkeit zu binden oder rezeptionsästhetische Reize auszusenden. |
| G2_20 | Besonders gut in Erinnerung ist mir der Tag der Einweihung der Schule, an dem an diesem Kreuz eine Station gemacht wurde und Sr. Ulrike (jetzt Paderborn) eine Meditation gesprochen hat, die von der ehemaligen Oberin Sr. Gertraud verfasst worden war. Das Kreuz stand auf dem Dach der alten Schule und war - wenn ich das richtig erinnere- von den Schwestern angeschafft worden, um nach außen zu zeigen, dass es sich um ein Kloster handelt. (einige der jüngeren Schwestern wollten das betonen) Der jetztige Standort war wohl zunächst eine Verlegenheitslösung, nachdem das Kreuz "gerettet" worden war. Das Ritual bei der Einweihung hat gerade für die älteren Kollegen einen geschichtlichen Zusammenhang hergestellt. |
| L2_20 | Als ich hörte, dass eine Kopie der Statue vor dem Hildegardskloster in Eibingen in unsere Schule kommen sollte, habe ich mich zunächst sehr gefreut. Die tatsächliche Skulptur wirkt aber gegenüber der in Eibingen auf mich eher enttäuschend. Ich weiß nicht, woran es liegt, da ich keinen direkten Vergleich habe. Ich weiß nur, dass die Statue in Eibingen höher steht und vielleicht ist das Original einfach besser gelungen. mich spricht in der Schule die hölzerne Statue, die auch früher immer in der Pausenhalle stand mehr an. |

id Antworten

O2_43 Meine Fächer bieten zahlreiche Anlässe für die Thematisierung von Glaubensaspekten, daher benötige ich die Kreuze und Bildwerke kaum als Vehikel.

U1_5 Die religiösen Gegenstände benötigen mehr Raum und auch abgegrenzte Sitzgelegenheiten, um mit ihnen in eine Beziehung zu kommen. Steht man an der Büste, so sperrt man den Weg Richtung Sekretariat ab. Dort ist es schon immer eng durch andere SuS, dass man dort nicht in Ruhe verweilen kann. In Freistunden gehe ich bei Ruhebedürfnis in die Kapelle. Das Kreuz am Parkplatz ist durch seine Lage für 90% aller Besucher der Schule gar nicht wahrnehmbar, da es "am anderen Ende der Schule" steht und nicht am Eingangsbereich.

U1_7 Eine deutlich besser wahrnehmbare Positionierung im Gebäude und Einbindung in gemeinschaftlichem religiösem Miteinander, z.B. in Form von kleinen Andachten, die klassenweise erfolgen. Die Hilde-Statue steht meines Erachtens im Innenhof versteckt und wird von uns und unseren SuS kaum wahrgenommen.

U1_8 Zentralere Positionierung für zentrale Gegenstände oder mehr Gegenstände. In einem so großen Gebäude bleiben so vereinzelt religiöse Gegenstände sonst nur pflichtbewusst abgestellte Antiquitäten.

U1_10 Wieder einen extra gestalteten Raum, wie früher, der für Meditationen, Bibliodrama, Gespächskreise etc. zur Verfügung steht und in welchem religiöse Gegenstände einen angemessenen Rahmen bekommen könnten.

U1_11 Bessere Einbettung in die Umgebung durch eine bessere Gestaltung und z.B. Tafeln, die Hintergrundinformationen liefern.

id Antworten

U1_15 Ich würde mir ein Klassenkreuz wünschen, das ganz schlicht ist und von weitem auch als Kreuz erkennbar ist. (2 dunkle Balken). Es fehlt mir ein solches Kreuz in der Pausenhalle bzw. im Eingangsbereich von der Zehlendorfer Str.. Jeder, der hereinkommt sollte dies sofort im Blick haben. Ebenso ist an der Kapelle weder von außen noch von innen erkennbar, das dort eine Kapelle ist (Für mich jedenfalls nicht). Auf dem Dach der Kapelle hätte ich mir ein Kreuz gewünscht.

U1_17 Religiöse Gegenstände sollten stärker von Schülern gestaltet werden, dadurch könnte Identifikation geschaffen werden.

U1_19 Die Positionierung überdenken, in der Reli-Fachschaft über Möglichkeiten ihrer Einbeziehung beraten; Parkplatzkreuz hat niedrige, Kreuz in der Klasse und Hildegard-Statue höhere Priorität

U1_20 Es sollte möglich sein, bei besonderen Gelegenheiten an der ein oder anderen Stelle Blumen oder eine Kerze hinzustellen.

U1_22 Dass die Büste in der Pausenhalle stärker hervorgehoben wird, z.B. durch eine netter gestaltete Umgebung (i.d. Farbgebung der Hintergrundwand, Blumenschmuck o.ä.) Dass das Kreuz wieder gut sichtbar auf das Dach kommt oder an einem würdevolleren Ort aufgestellt wird, z.B. Grünflächen /alter Klostergarten...und dadurch auch die Geschichte der Schule, die ursprünglich in Trägerschaft der Augustiner Chorfrauen war, wieder in den Focus gerückt wird.

U1_23 Die Positionen der Klassenkreuze sowie die Position der Statue im Innenhof sollten neu bedacht werden. Nach außen hat die Statue keine repräsentative Funktion. Auch das Kreuz vor dem Parkplatz, das ursprünglich auf dem Schulgebäude (Kloster der Augustiner Chorfrauen) angebracht war, geht an dieser Stelle etwas "unter". Auf dem Gebäude wäre es sicherlich besser positioniert.

id Antworten

- U1_25** Gemeinschaftliche Rituale, wie wir als Schule Glauben in Bezug auf die religiösen Gegenstände "erfahrbar" machen können.
- U1_39** Es sollte auf jedem Tisch ein Gotteslob liegen, denn beim morgentlichen Gebet, wähle ich um den 9. Nov. herum den Text einer Liedstrophe: "... auf wer zur Nacht geweihtet, der stimme froh mit ein, der Morgenstern bescheinet auch Deine Angst und Pein. (Der Autor war mit einer Jüdin verheiratet und angesichts der Reichsprogromnacht diese Zeilen verfasst.
- V2_5** Je nach Fach ist es sehr schwer, Bezüge zum Glauben im Unterricht didaktisch zu integrieren. Allgemein ist es mir wichtig, sowohl die Liebe zu sich selbst als auch die Nächstenliebe und damit den Respekt untereinander zu stärken.
- V2_8** Nicht nur die Zeichenhaftigkeit ist wichtig, sonst das Bekenntnis der Gemeinschaft zu den Zeichen. Es wäre schön, wenn es auch eine ehrliche Befragung zur Bedeutung des Glaubens im Kollegium gegeben hätte.
- V2_10** Ein SINN-voller Ansatz, den ich gern unterstützen möchte.
- V2_17** Ich halte die rel. Gegenstände nicht für so zentral wie andere Elemente, z.b. religiöse Feste.
- V2_19** Ein guter erster Schritt/Anstoß um die Thematik wieder 8ns Bewusstsein aller zu heben
- V2_23** Nein
- V2_43** Die religiösen Bildwerke scheinen mir im Bezug zum religiösen Profil der Schule von zweitrangiger Bedeutung.

IMPRESSUM

HERAUSGEGEBEN VON

Erzbistum Paderborn
Körperschaft des öffentlichen Rechts
vertreten durch den Generalvikar
Alfons Hardt
Erzbischöfliches Generalvikariat
Bereich Schule und Hochschule
Benedikt Bohn
Domplatz 3 | 33098 Paderborn
Telefon 05251 125-1489
Fax 05251 125-1470
benedikt.bohn
@erzbistum-paderborn.de

REDAKTION

Isabelle Hoyer, Oliver Reis,
Benedikt Bohn

DRUCK

Druckerei Zimmer,
www.druckerei-zimmer.de

LAYOUT

Regina Padberg, www.rp-grafik.de

BILDNACHWEIS

Titelbild: Besim Mazhiqi
Alle anderen Bilder: Isabelle Hoyer

STAND

Mai 2022 (1. Auflage)

Bei dem vorliegenden Projektbericht handelt es sich um eine Publikation im Rahmen des Forschungsprojektes „Katholische Schulen – Profilbildung stärken“. Kooperationspartner des Projektes sind der Bereich Schule und Hochschule des EGV Paderborn und der Lehrstuhl Katholische Religionspädagogik unter Berücksichtigung von Inklusion der Universität Paderborn. Die Projektleitung haben Prof. Dr. Dr. Oliver Reis und Benedikt Bohn.

Woran erkennt man Katholische Schulen? Die Qualitätskriterien für eine gute Katholische Schule sehen in den Bistümern bei aller Unterschiedlichkeit immer eine bestimmte Ausstattung der Räume mit speziellen Artefakten vor, die in ihrer Materialität die religiöse Profilierung der Schulen unterstützen sollen. Wie entwickeln sich die Räume und die Artefakte, wie ihre Nutzung in diesen Zeiten der sich verändernden Katholischen Schulen? Halten sie Schritt mit den Veränderungen in der Schulkultur? Zeigen sie auch heute auf spezifische Weise das katholische Profil einer Schule an? Die vorliegende Studie untersucht religiöse Artefakte auf ihre Bedeutung für Katholische Schulen heute.

Isabelle Hoyer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Kooperationsprojekt „Katholische Schulen – Profilbildung stärken“ zwischen dem Erzbistum Paderborn und der Universität Paderborn.

Oliver Reis ist Professor für Katholische Religionspädagogik/Schwerpunkt Inklusion an der Universität Paderborn.

ISBN: 978-3-9824757-0-7

www.erzbistum-paderborn.de

