

Martina Kraml

## Welche Evaluation braucht religiöse Bildung – "braucht" (religiöse) Bildung Evaluation?<sup>1</sup>

Wenn ich während des letzten Jahres zwei- oder dreimal mit *Michael Hochschild*<sup>2</sup> sowohl über die Qualitätsdiskussion wie auch über methodologische Probleme der Sozialwissenschaften geredet habe, hat er fast beschwörend mit der Formel „bottom up, nicht top down“ auf mich eingewirkt. Ich habe zunächst den Nachdruck, mit dem er „bottom up“ einforderte, nicht ganz verstanden. In letzter Zeit – zum Teil auf der AfR/AKRK-Tagung, dann aber auch durch den Umstrukturierungsprozess, der an der Universität Innsbruck im Gange ist – hat mich *Michael Hochschilds* Bemerkung wieder eingeholt und mir ist deren Bedeutung so klar wie selten vor Augen geführt worden: „Bottom up, nicht top down“, zu einer Zeit, wo sehr vieles neuerdings wieder zu „top down“ tendiert!?

„Bottom up“ würde u.a. bedeuten: Zum Festlegen von Standards gehören unabdingbar die normativ ausgerichtete Grundsatzdiskussion (die Auseinandersetzung mit den verschiedensten vorhandenen Bildungsverständnissen, den Kompetenzbegriffen, den Leitungsverständnissen<sup>3</sup> etc.) und die Auseinandersetzung mit dem konkreten lokalen Kontext. Wohin „top down“ führen kann, das hat sich für mich – früher als erwartet – schon am Sonntagvormittag beim Vortrag von *Prof. Fritz Oser*<sup>4</sup> gezeigt. Dort hat mich – ähnlich wie es in der Diskussion auch von Teilnehmer/innen formuliert wurde – ein beklemmendes Gefühl erfasst. Mir hat sich schlagartig das Bild aufgedrängt, wie wohl der am Samstagvormittag<sup>5</sup> unter anderem Blickwinkel angesprochene, beinharte Analytiker von Macht und Kontrolle, *Michel Foucault*, auf diese Erörterung von Bildungsstandards blicken würde.

### 1. Bildung – Bilder – Träume – Sehnsüchte

Bildung hat meines Erachtens zuallererst mit normativen Vorstellungen, mit Bildern, Sehnsüchten, Träumen, Hoffnungen vom guten, gelingenden und erfüllten Leben zu tun. Aber – und davon reden wir seltener – sie brechen sich am alltäglichen Leben, an

<sup>1</sup> Zur Qualitätsentwicklung vgl. v.a. auch: *Wolfgang Weirer*, Qualität und Qualitätsentwicklung theologischer Studiengänge. Evaluierungsprozesse im Kontext kirchlicher und universitärer Anforderungen aus praktisch-theologischer Perspektive, Münster 2004.

<sup>2</sup> Vgl. z.B.: *Michael Hochschild*, Religion in Bewegung. Zum Umbruch der katholischen Kirche in Deutschland, Würzburg 2001.

<sup>3</sup> Bei der Durchsicht der verschiedensten Standardformulierungen fällt mir die mangelnde Grundsatzauseinandersetzung auf. Aus meiner Sicht fehlt die Anbindung der Standards an das grundsätzliche normativ-optionenbezogene Verständnis. Hier scheint für mich die Illusion durch, es gäbe ein 'neutrales' Verständnis. Besonders deutlich zeigt sich mir die Problematik am Beispiel Leitung. Leitung kann ganz verschieden aufgefasst und wahrgenommen werden. Das aber wird zumeist nicht thematisiert. Meist wird sie – unreflektiert und implizit – als eine Art Moderation verstanden und dieses Verständnis fließt dann – wiederum unreflektiert und implizit – in die Standardformulierungen ein. Genau dieses Problem – scheint mir – hatten wir schon einmal: in der Curriculumsphase.

<sup>4</sup> Prof. Dr. *Fritz Oser*: „Standards in der LehrerInnenbildung“ (Vortrag beim AfR/AKRK-Kongress 2004 in Berlin).

<sup>5</sup> Prof. Dr. *Rolf Schieder* / Prof. Dr. *Dietrich Brenner*: „Eigenlogik religiöser Bildung. Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht“ (Vortrag ebd.; der Text des Beitrages von *Dietrich Benner* findet sich auf S. 5-19 des vorliegenden Heftes).

Erniedrigungen, Entbehungen, Verletzungen, Enttäuschungen und Brüchen. Bildungskonzepte enthalten implizit oder explizit Träume vom Aufbruch, vom anderen, besseren Leben, von einer anderen, besseren Welt, auch Träume vom Himmel auf Erden und stehen damit in einer Spannung zum konkreten, endlichen Lebensalltag. Ich versuche im Folgenden einige solcher Bildungsbilder und –träume zu charakterisieren:

- Bildung erfolgsorientiert, sozusagen auch auf gut *aristotelisch*: Das Leben gelingt, wenn man sich bemüht, wenn man die richtigen 'Praktiken' beherrscht.
- Ein immer wiederkehrender Traum, den schon *Plato* geträumt hat: Bildung als Aufstieg, als Ausweg aus der Gefangenschaft, der Materie, dem Dunkel hin zu Licht und Geist, hin zur Erleuchtung.
- Bildung als Weg zur Unverwundbarkeit; das charakterisiert den *stoischen* Ausweg aus dem Lebensdilemma: Der einzelne Mensch muss – will er ein glückliches Leben haben – danach trachten, so unempfindlich wie möglich gegen das Widerfahrnis zu werden.
- Oder: Bildung als Emanzipation, als Ausweg aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit, als Aufbrechen aus dem mühsamen, verknechteten Dasein in eine neue – erträumte – Unabhängigkeit, eine Besserstellung.<sup>6</sup>
- Bildung als Ausbruch aus dem konfessionellen Gefängnis, als Ort wo der Mensch – auf keinen Gott angewiesen – allein von der Vernunft bestimmt, sich entfalten kann. „Weder Gott noch einem Herrn“ dienen zu müssen, diese Überzeugung ist es, welche – so *Paul Veyne*<sup>7</sup> – den Menschen von heute so faszinierend erscheint.
- Bildung als Ergebnis optimistisch-pädagogischen Handelns: Seht, wir machen einen neuen Menschen – nach unserem Bilde.
- Bildung als Mittel, um ein Drinnen und Draußen mit klaren Bewertungen zu erzeugen und zu stabilisieren. Bildung als Mittel, um andere auszuschließen, als soziales Kampfmittel, als Mittel, um sich Wettbewerbsvorteile zu verschaffen und so den Konkurrenzkampf zu überleben.
- Aber auch: Bildung und der Traum von Egalität – Bildung als Mittel, um soziale Unterschiede aufzulösen.
- Bildung als leichtes Gut<sup>8</sup>, als leicht zugängliche und problemlos zu erwerbende Ware, als Mittel zur Effizienzsteigerung, zur schnellen Erfassung, Kategorisierung und Zuschreibung.
- Und andererseits – wohl damit zusammenhängend – Bildungsmüdigkeit, Bildungsdepression. Das Wort 'Bildung' entfacht keinen Zauber mehr, löst keine leuchtenden Augen mehr aus. Es kommt in der populären Kultur eigentlich kaum mehr vor. Ein

<sup>6</sup> Ein Beispiel dazu: „Geigenspiel, Gesangs- und Malunterricht sind drei Versuche, aus dem Enkel einen bedeutenden Mann zu machen oder ihm wenigstens die Flucht aus dem sozialen Elend zu ermöglichen“, so *Franz Haas* in der *NZZ* vom 11.9.2004 über die Bildungsauffassung des Großvaters von *Thomas Bernhard*.

<sup>7</sup> *Concordia*, Internationale Zeitschrift für Philosophie Nr. 28 (1995), Klappentext.

<sup>8</sup> *Ulrike Greiner*, Bleibende Fremdheit: Religionspädagogische Anmerkungen zum Streit um schweres und leichtes Wissen in der Wissens-Kommunikations-Gesellschaft, in: *Matthias Scharer / Martina Kraml* (Hg.), Vom Leben herausgefordert. Praktisch-theologisches Forschen als kommunikativer Prozess, Mainz 2003, 201-221.

Großteil der Bildung wird längst nicht mehr für und schon gar nicht mit den Betroffenen geplant, eine neue Form, eine Art Quasi-Bildung, zeigt sich. Sie wird bequem konsumiert und das längst schon woanders als in und von konventionellen Bildungseinrichtungen. Es gibt eine 'Bildungs-Schattenwirtschaft', die in der Werbung, in der Wellness- und Gesundheitsindustrie, am Schneidetisch der Fernseh- und Filmstudios agiert und die die mehr oder weniger 'offiziellen' Bildungs- und Standarddiskussionen ins Leere laufen bzw. absurd erscheinen lässt.

## 2. Die theologische Perspektive<sup>9</sup>

### 2.1 Wie 'sieht' die Theologie?

Mit den Schlussüberlegungen des letzten Abschnittes sind wir mitten in der theologischen Fragestellung: Welcher Art sind alle diese Bilder? Was liegt ihnen für eine Konzeption vom Menschen und vom Leben grundsätzlich zu Grunde? Was versprechen sie? Glück und Heil? Wie schaut dieses Glück aus? Welche Züge hat es? Von welcher Welt ist dieses Glück? Wie wird die Spannung zwischen Begehren und Erfüllung bewältigt? Welchen Stellenwert haben die 'dunklen', gefährlichen, zerstörerischen, lebensfeindlichen Seiten wie Zerstörung, Gewalt? Wie gehen Bildungsbilder und dann auch Bildungskonzeptionen mit dem Scheitern, der Entbehrung und der Erfolglosigkeit um? Wird in ihnen die romantische und idealistische Illusion sichtbar, dass Scheitern und Erfolglosigkeit, aber auch Gewalt und Zerstörung grundsätzlich überwunden, ausgeschaltet werden können/müssen? Dass man sich gerade mit Bildung gegen sie wappnen kann? In diesem Sinne thematisiert, expliziert die Theologie, was die Bildungsverständnisse und das Bildungshandeln (implizit) leitet und inwiefern darin der Lebensentfaltung – u.U. gerade durch die Auseinandersetzung mit den zerstörerischen Seiten – Raum gegeben werden kann oder nicht. Die Spannungen zwischen Träumen und Verwirklichungsmöglichkeiten, zwischen Illusion und Alltag, das Einbeziehen-Müssen von Scheitern, Gewalt und Zerstörung in die Bildungs- und Lebenskonzepte ist damit angesprochen.

*„Nicht hier und nicht jetzt, erst Dann-und-Dort gibt es, was menschliches Sehnen und Streben immer schon möchte: den unstörbaren Einklang von Wunsch und Wirklichkeit, Können und Wollen. Griechisch-heidnische Weisheitslehre, die die irdische Inkongruenz von Begehren und Erfüllung durch die ausgleichende Kunst kluger Selbstkultur harmonisieren oder durch stoische Weltferne dämpfen möchte, setzt die Augustinische Predigt mit grausamer Härte die unaufhebbare Erfahrung des Scheiterns entgegen. In diesem hiesigen Leben, so wiederholt Augustinus über Dutzende von Seiten, kann niemand, auch nicht der im paganen Sinne Tugendhafte, das höchste Gut und eigentliche Glück des 'wahren Friedens' erreichen.“<sup>10</sup>*

<sup>9</sup> Roman Siebenrock verdanke ich wichtige Erkenntnisse über das Material- und Formalobjekt der Theologie.

<sup>10</sup> Georg Kohler, Die „Gottesstadt“ (und eine Nachbemerkung zur „Höhle“). Zu Idee und Begriff des Utopischen, in: ders., Die Melancholie des Detektivs. Essays, Wien 1994, 97-118, 107.

## 2.2 Kristallisationskerne<sup>11</sup> der theologischen Reflexion

An welchen 'Punkten' verdichtet sich theologische Reflexion? Was sind die 'Zentren' bzw. 'Kristallisationskerne', um die sich theologisches Denken bewegt? Im Folgenden sollen einige dieser Kristallisationskerne aufgezählt werden:

- der Stellenwert, der dem einzelnen und konkreten Menschen mit seinem je eigenen Lebenstempo zugemessen wird Hier wird die Perspektive der Gnadentheologie relevant: Der einzelne und konkrete Mensch ist – vor aller Leistung – ein von Gott Angerührter und Angenommener<sup>12</sup>;
- die Gemeinschaft, das Wir, die Beziehungen, in denen wir als Menschen leben mit allen Freuden- und Schattenseiten und die Sicht auf dieses Wir als geschenktes und nicht pädagogisch-didaktisch-methodisch machbares. (Perspektive Trinitäts- und Inkarnationstheologie: Gott in Beziehung, Kirche);
- das Annehmenkönnen einer unheilen Welt, voll von Brüchen, Frustrationen, Angst, Gewalt, Leid, Zerstörung und Tod (Kreuzestheologie). Das Ertragen von ganz grundsätzlicher Frustration, Einsamkeit, Leere und Fremdheit, von grundsätzlicher Kommunikationslosigkeit, von grundsätzlichem Schweigen rückt in den Blick;
- der Glaube an die Nicht-Machbarkeit von Heil und an die Verwandelbarkeit von Brüchen, Zerstörung und Tod;
- die Integration von Ausgeblendetem, Abgespaltenem, Tabuisiertem bei sich selber und bei anderen;
- das Umgehen mit der Unmöglichkeit der Kongruenz von Begehren und Erfüllung, der offene Himmel und die Notwendigkeit des eschatologischen Vorbehalts.

## 3. Qualität und Evaluation aus theologischer Perspektive

Gnaden- oder Bilanzperspektive?<sup>13</sup> – Ein Entweder-Oder ist nicht möglich, ein gegenseitiges Ergänzen und ein Anzielen von Balance aber unbedingt notwendig. Aber: Wird unter Bildungstheoretiker/innen und Bildungspolitiker/innen eine Balance zwischen Gnaden- und Bilanzierungsperspektive angezielt? Sie wird immer wieder angezielt, dennoch meine ich, dass die Bilanzperspektive zurzeit zu stark und die Gnadenperspektive zu schwach ist. Der theologische Blick soll gerade die Gnadenperspektive bewusst machen, stärken und dadurch die Machbarkeits-, die Bilanzperspektive relativieren. Im Hinblick auf Qualitätsentwicklung und Evaluierung würde das bedeuten, dass die Auseinandersetzung über die normativen Implikationen von Bildungshandeln und Bildungskonzeptionen nicht tabuisiert werden darf, sondern intensiviert werden sollte, dass Qualitätsentwicklung und Evaluierung verschränkt werden und kontextualisiert und partizipativ vor sich gehen, so dass eins ins andere einfließen kann. Nicht der Außenstandpunkt garantiert 'Objektivität' und 'Qualität', sondern eine möglichst differenzierte und

<sup>11</sup> Christine Lehmann danke ich für das Wort „Kristallisationskerne“.

<sup>12</sup> Vgl. Herbert Vorgrimler (Hg.), Karl Rahner – Sehnsucht nach dem geheimnisvollen Gott. Profil, Bilder, Texte, Freiburg/Br. 1990.

<sup>13</sup> Zu dieser Unterscheidung vgl. die im Internet abrufbare Rede des Dekans der Innsbrucker Theologischen Fakultät, Józef Niewiadomski, anlässlich einer akademischen Feier an der Universität Innsbruck (<http://theol.uibk.ac.at/leseraum/fak/447.html>).

vorsichtige partizipative, prozessorientierte und gut dokumentierte Außen-Innen-Wahrnehmung.<sup>14</sup>

Leitperspektiven für die Evaluierung von Bildungshandeln und Bildungskonzepten (ich glaube, dass diese Leitperspektiven für beide Ebenen gelten können) könnten daher u. a. sein:

- *dramatisch-kommunikatives* Verständnis von religiösen Bildungsprozessen<sup>15</sup>, das – in Anlehnung an TZI<sup>16</sup> – folgende Fokuse umfasst:
  - 1) die lokalen und weltweiten gesellschaftlichen und kirchlichen Zusammenhänge; auch die dramatische Geschichte dieser jeweiligen Kontexte und die damit zusammenhängenden ‘großen’ Erzählungen sowie deren Problematik, das, was diese hervorheben, worauf sie sich stützen, aber vor allem auch das, was sie verdrängen;
  - 2) die individuellen Lebensgeschichten; die ‘kleinen’ (identitätsstiftenden) Erzählungen, v. a. auch die Ambivalenzen, Brüche und Ausblendungen, die sich darin zeigen;
  - 3) die Beziehungen zwischen den Menschen (und Tieren und Dingen) und ihre Kontexte und die diese Beziehungen konstituierenden, reflektierenden und deutenden ‘gemeinsamen’ Erzählungen und deren Problematik;
  - 4) die begrifflich-darstellenden Modelle, die Sprache und die anderen Symbolsysteme;
- *Prozessorientierung* im Sinne eines Aufeinanderbeziehens dieser Fokuse, eingeschlossen darin das Bemühen um Rollenklarheit, klare partizipative Leitung, die prinzipielle Umkehrbarkeit der Beziehung Lehrende – Lernende;
- *Ausrichtung auf Offenheit und Unabgeschlossenheit, auf mögliche Ausblendungen, mit den Leitfragen:* Was sehe ich? Wie könnte ich zusammen mit anderen lernen, noch mehr zu sehen, als ich/wir aktuell sehe/n;
- *Entschleunigung* – meiner Ansicht nach die wichtigste Rahmenbedingung, um Nachhaltigkeit zu sichern. Ich weiß, dass diese Forderung dem Mainstream entgegensteht.

#### 4. Fazit für die empirische Evaluation

Der Ruf nach Qualität und Evaluation ist ambivalent. Er hat berechnete Teile. Andererseits aber zeigt sich die große Gefahr der Überbestimmung. Und diese Überbestimmung spiegelt sich in der Sehnsucht nach Vorweisbarkeit, Greifbarkeit, Messbarkeit, Vergleichbarkeit und Verwertbarkeit, auch in einer Formalisier- und Generalisierbarkeitsform, die an längst vergangene curriculare Zeiten erinnert. Diese Sehnsucht kann aus

<sup>14</sup> Dieses Qualitäts- und Evaluierungsverständnis aber steht dem gängigen ökonomistischen Verständnis entgegen, es verstört in diesem Kontext. Das bedeutet aber auch: Es hat eine prophetische Kraft, es kann zum Sauerteig werden und von einer anderen Botschaft künden.

<sup>15</sup> Ein dramatisch-kommunikatives Verständnis sieht Leben grundsätzlich als Spannungsfeld, in dem es geglückte aber auch gestörte oder zerbrochene Beziehungen gibt. Kooperation und Solidarität, aber auch Konkurrenz, Neid und Zerstörung werden bewusst thematisiert.

<sup>16</sup> Themenzentrierte Interaktion: [www.tzi.ch/aktuell.php](http://www.tzi.ch/aktuell.php); vgl. a. *Matthias Scharer*, *Begegnungen* Raum geben, Mainz 1995.

theologischer Perspektive nicht schnell und nicht wirklich nachhaltig befriedigt werden. Zuviel steht dem entgegen. Dennoch gilt es, sich dem nicht zu entziehen, sondern zu schauen, wie man den theologischen Optionen durch – theologisch neu bedachte und ergänzte – Qualitätsentwicklungs- und Evaluierungsverfahren gerecht werden könnte: Gesucht werden müsste nach Verfahren, die partizipativer sind, viel mehr von konkreten Menschen, konkreten Gruppen und ihren Beziehungen ausgehen, lokale Bedingungen viel stärker berücksichtigen; in diesem Sinne auch viel flexibler sind, sozusagen besser auf die jeweiligen Kontexte eingehen und noch differenzierter und diskreter wahrnehmen können, was sich entlang dieser Fokusse ICH-WIR-ES-KONTEXT<sup>17</sup> abspielt. Es müsste mehr ein Weg von unten denn von oben gefunden werden, bei dem man in der Auseinandersetzung im Prozess zu inhaltlichen und nicht nur zu formalen Kriterien kommt.

<sup>17</sup> Vgl. ebd.