

Berufliche Autopoiese bei Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen

Darmstadt 1995

INHALT

1. Definitionen und Untersuchungsgegenstände

- 1.1 Definieren
- 1.2 Autopoiese
- 1.3 Gemeindepädagogik

2. Gemeindepädagogische Erfahrungen mit beruflicher Autopoiese

- 2.1 Interesse der Befragung
- 2.2 Interviewtheorie und -Auswertung
 - 2.2.1 Zur Sinndimension
 - 2.2.2 Geschichte und Wirklichkeit
- 2.3 Die Interviewten

3. Ergebnisse

- 3.1 Kategorien gemäß Interviewtheorie
- 3.2 Grundstimmung Lob des Studiums
- 3.3 Die "Linien"
 - 3.3.1 Die Linien in den Gründen für Veränderungen und Neuorientierungen
 - 3.3.2 Die Linien in den eigenen Erfolgserklärungen
 - 3.3.3 Zwischenfazit
- 3.4 Gemeindebezügliches Driften
- 3.5 Karrierewissen
- 3.6 Entdecker und Entdeckte

4. Fazit und Ausblick

Literatur

Diese Veröffentlichung ist ein Auszug aus einer umfänglicheren Ausarbeitung, die unter dem Titel "Die autopoietische Nötigung. Die Krise der Sozialarbeit, berufliche Variabilität als Vorerfahrung der Gemeindepädagogik und gemeinsame Lösungsperspektiven für Sozialberufe" im Studiengang Christliches Sozialwesen an der Theologischen Hochschule Friedensau als Diplomarbeit vorgelegt wurde.

1. Definitionen und Untersuchungsgegenstände

1.1 Definieren

ist ebenso notwendig wie problematisch. "Wie kann überhaupt eine Wissenschaft sich durch Eindeutigkeit auszeichnen, wenn doch... für jede Tatsache fast beliebig viele Bedingungen ihrer Möglichkeit, fast beliebig viele Erklärungen gefunden werden können? Der offensichtliche Widerspruch zwischen der Forderung nach Eindeutigkeit und der Einsicht in die Komplexität eines jeden Begründungszusammenhangs läßt sich nur dadurch lösen, daß von vornherein das Interesse auf ausgewählte Aspekte eingeschränkt wird... Die Definition ist nichts anderes als eine Abmachung darüber, welcher Aspekt von Wirklichkeit als relevant, allgemeiner noch: was als wirklich gelten soll" (Johannes Andereg, 1977, 154 f.).

Die nachfolgenden Definitionen sind daher zum einen relativ offengehalten, beziehen den jeweiligen Gegenstand meist schon auf andere Gegenstände; zum anderen wird damit im wesentlichen nur festgelegt, für welche Ausschnitte erklärbarer Wirklichkeit Interesse besteht.

1.2 Autopoiese

bedeutet im Wortsinne "Selbstmachen". "Autopoietisch ist ein System, dessen Funktion darauf ausgerichtet ist, sich selbst zu erneuern - wie sich eine biologische Zelle ständig im Wechselspiel von anabolischen (aufbauenden) und katabolischen (abbauenden) Prozessen erneuert. Ein autopoietisches System ist in erster Linie auf sich selbst bezogen oder selbstreferentiell..., was auch die Anwendung dieses Begriffs auf psychologische Systeme nahelegt. Im Gegensatz dazu bezieht sich ein allopoietisches System auf eine Fremdfunktion. Alle biologischen und viele gesellschaftliche und gedankliche Systeme sind autopoietisch, während Maschinen allopoietisch sind" (Erich Jantsch 1992, 313).

Die nach Jantsch naheliegende Begriffsanwendung auf psychologische Systeme vollzog als einer der ersten der deutsche Psychologe Jens Asendorpf. Seine Arbeiten basieren maßgeblich auf der Adaption des autopoietischen Modells. In den siebziger Jahren, so Asendorpf, "versuchte der chilenische Biologe Humberto Maturana, die Eigenschaften lebender Systeme herauszuarbeiten, die ihre so charakteristische Autonomie trotz Offenheit, Komplexität und wechselnder Umwelt gewährleisten. Zur Beschreibung dieser Eigenschaften führte er das Konzept der Autopoiese (griechisch etwa 'Selbsterschaffung') ein, das er zusammen mit Francisco Varela weiterentwickelte. - Vereinfachend zusammengefaßt besagt dieses Konzept, daß Lebewesen ihre Autonomie dadurch erreichen, daß sie selbsterschaffend und selbsterhaltend sind... Selbsterschaffend heißt, daß das System alle wesentlichen Komponenten, aus denen es besteht, selbst erzeugt... wir haben gesehen, wie im Verlauf der Embryonalentwicklung der Embryo sich selbst erzeugt, indem er sein Genom, die zytoplasmatische Information der befruchteten Eizelle und seine Mutter nutzt. Alle Makromoleküle, aus denen der Embryo besteht, werden von ihm selber hergestellt. Alle Lebewesen sind selbsterschaffend und auch die Gesamtheit aller Lebewesen, verstanden als ein einziges System. Es gibt auch nicht-lebendige selbsterschaffende Systeme, z.B. musterbildende chemische Prozesse, deren Komponenten nach einiger Zeit vom System selbst rhythmisch synthetisiert werden.

Unter allen selbsterschaffenden Systemen sind aber nur die selbsterhaltenden Systeme lebendig. Selbsterhaltend bedeutet, daß ein System durch ständige Aufbau- und Abbauprozesse seine Identität, definiert durch einen gegenüber der Umwelt autonomen Rand (z.B. Zellmembran, Haut) erhält, auch wenn es dabei seine Strukturen oder Funktionen drastisch ändert (wie z.B. bei der Verwandlung von einer Raupe in einen Schmetterling). Insbesondere kann es alle seine Komponenten überleben" (Asendorpf, 1988, 291).

An den Rändern entscheidet sich demnach, wie sich Eigendynamik und Fremdbestimmung zueinander verhalten. Und: diese Ränder verhindern in den autopoietischen Prozessen, daß trotz grundsätzlicher Offenheit der Lebewesen, trotz des ständigen Austauschs von Materie, Energie und Information zwischen Lebewesen und Umwelt, sich der gesamte Zellstoffwechsel in eine Brühe auflöst.

Maturana/Varela (1987) verwenden zur Beschreibung dieser Vorgänge Begriffe wie *Komplementarität*, *Strukturelles Driften* und *Strukturelle Koppelung*. Innerhalb einer Zelle bildet sich durch den Zellstoffwechsel eine Membran (Driften), die wiederum für den Zellstoffwechsel verantwortlich ist. Die Membran begrenzt und ist Teil der Umformungsprozesse (Komplementarität). Die Struktur der Zelle gibt vor, wie das äußere Agens auf die Zelle einwirkt (Koppelung); das Lebewesen gibt vor, zu welchen Veränderungen es mit ihm durch die Außenwelt kommt. - Die menschliche Sprache z.B. ist nach diesem Modell eine soziale Strukturkoppelung; wir können den andern zutiefst nur verstehen, wenn wir seine soziale Autopoiese verstehen. - Konsequenzen für die Psychologie nach Asendorpf (aaO 296): "Die Wirkung eines Umweltfaktors ist eine Funktion der gesamten Geschichte der Person-Umwelt-Transaktion. Und diese läßt sich nicht additiv aus der Geschichte der Person und der Geschichte der Umwelt zusammensetzen. - So, wie das gleiche Verhalten derselben Person zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Wirkungen auf die Umwelt hervorrufen kann (diese Vorstellung ist uns eher vertraut), kann die gleiche Umwelt zu verschiedenen Zeitpunkten der Persönlichkeitsentwicklung

unterschiedliche Wirkungen auf die Persönlichkeit haben. Unsere Geschichte holt uns immer wieder ein. Und so, wie kleine Verhaltensänderungen große Umweltwirkungen entfachen können und große Verhaltensunterschiede in ihrer Wirkung auf das Gleiche hinauslaufen können, können kleine Umweltunterschiede zu großen Persönlichkeitsänderungen führen und große Umweltunterschiede die Persönlichkeit nicht tangieren. - Der individuelle Verlauf einer Persönlichkeitsentwicklung ist deshalb trotz aller stabilisierenden eigendynamischen und fremdbestimmenden Kräfte relativ labil; auch bei Kenntnis aller Anfangsbedingungen der Person-Umwelt-Transaktion und der von der Person unabhängigen Umweltänderungen ist das Resultat nur in weiten Grenzen vorhersagbar und berechenbar... Unsere Persönlichkeit, die unserer Mitmenschen und andere Invarianzen unserer Umwelt begrenzen von vornherein die möglichen Ausgänge der Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt im Prozeß der Person-Umwelt-Transaktion. Die Grenzen beruhen auf dem Zusammenspiel von Eigendynamik und Fremdbestimmung..."

Asendorpf beschreibt u.a. aufgrund dieser Beobachtungen unter psychologischen Interessen die Genotyp-Umwelt-Kovariation bzw. -Interaktion: die Beeinflussung der Entwicklung durch den Sich-Entwickelnden. Vereinfacht formuliert, bedeutet dies: wir werden in einen soziokulturellen Kontext hineingeboren, aber wir beeinflussen diesen Kontext auch, indem wir uns in ihm entwickeln; und der solchermaßen von uns beeinflusste Kontext wirkt wiederum auf uns und unsere Entwicklung zurück usw.

Die organisationstheoretische und geschichts- und politikwissenschaftliche Adaption des Autopoiesis-Konzepts ist geradezu zwangsläufig, vgl. z.B. Rüdiger Reinhardts Arbeit (1995) über organisationale Lernfähigkeit bzw. die Gestaltung lernfähiger Organisationen (demnach ist das Selbsttransformationspotential lernfähiger Organisationen, die als autopoietische Sozialsysteme abgebildet werden müssen, ein klarer "Wettbewerbsvorteil" gegenüber anderen Organisationen) oder die Darstellung des Ordnungsdenkens Giambattista Vicos durch Peter George Pandimakil (demnach ist nach Vico politische Ordnung ein autopoietisches System; Vico sucht nach dem Entstehen und Bleiben von immanenten Ordnungen und transformiert die "natürliche" Ordnung und Zweckmäßigkeit auf die menschliche Geschichte, die sich ohne das Wissen und häufig auch gegen die Pläne des Menschen vollzieht; im Grunde entsteht Ordnung durch das Zusammenwirken ordnungswidriger Elemente [1995]).

Die autopoietische Konzeption befindet sich auch in einer gewissen Nähe zu aktuellen Kommunikationstheorien: von der wirklichkeitserschaffenden Dimension von Kommunikation (Paul Watzlawick u.a., 1972), speziell im Zusammenhang mit der sog. selbst-erfüllenden Prophezeiung: "Eine aus einer selbsterfüllenden Prophezeiung resultierende Handlung... schafft erst die Voraussetzungen für das Eintreten des erwarteten Ereignisses und *erzeugt* in diesem Sinne recht eigentlich eine Wirklichkeit, die sich ohne sie nicht ergeben hätte" (Watzlawick, 1985, 92).

Walter Rebell bringt mit solchen Vorgängen die Anfänge planvollen sozialen Handelns im Urchristentum in Zusammenhang, erklärt so die Funktion von Wundergeschichten in den ersten Gemeinden: "Dadurch, daß man die Wunder Jesu immer wieder erzählte und sich an ihnen inspirierte, baute man ... ein bestimmtes semantisches Universum auf, das einen faktischen Nachvollzug der Machttaten Jesu überhaupt erst möglich machte. Auch aus heutigen charismatischen Kreisen wird berichtet, daß etwa Glaubensheilungen bei Krankheiten ein Reden über Heilung zur Voraussetzung haben; bevor sich Erfolge zeigten, mußte über Heilung gepredigt werden, und das oft monatelang. Gemeinden und Gebetsgruppen mußten eingestimmt werden auf die Möglichkeiten Gottes, und erst dann realisierten sich diese Möglichkeiten" (Rebell, 1989, 38).

Den Zusammenhang von Glauben und Wirklichkeitskonstitution formuliert Eckhard Etzold (1992, 429 f.) aufgrund Watzlawickscher Einsichten folgendermaßen: "Das, was wir als Wirklichkeit bezeichnen, ist ein Produkt unserer Glaubensansichten. Unsere eigenen Glaubensüberzeugungen beeinflussen unser Verhalten, und unser Verhalten prägt die Wirklichkeit, die wir erleben."

Das autopoietische Modell der Wirklichkeit hat u.a. auch lerntheoretische Konsequenzen. So vergleicht Jacques Monod (1970) die Durchsetzungsfähigkeit einer Idee o.ä. mit deren "Ansteckungsfähigkeit"; auch nach Richard Dawkins (1976) springen Ideen über wie Viren; wie Informationen im Genpool überspringen von einem Körper zum andern, so Ideen "von einem Gehirn zum andern". Dieses Überspringen ist weder beliebig noch ohne weiteres vom Willen steuerbar. Es ist Teil eines autopoietischen Prozesses. Ohne eine bestimmte Disposition, ohne Aufnahme-bereitschaft, "kommt nichts herüber", aber die Idee schafft z.T. erst die Disposition

für ihre Aufnahme. Manches aus diesen Literaturen klingt wie sprachlich verfremdete paulinische Pneumatologie.

Die Auswertung narrativer Interviews mit Gemeindepädagoginnen und -pädagogen, die nicht in den üblichen gemeindepädagogischen Diensten tätig sind, sondern ihren Lebensunterhalt in anderen Berufsvollzügen verdienen, hat m.E. autopoietische Züge aufgedeckt. Die Interviewten haben ihre Arbeitsplätze häufig in gewisser Weise selbst erschaffen und sich dabei verändert, ohne grundsätzlich ihre gemeindepädagogische Identität zu verlieren.

Zu solchen Erfahrungen sollen auch andere Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen, z.B. Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, ermutigt werden, deren gewohnte Arbeitswelten bei Verwaltung und Verbänden intern und extern krisenhaft geworden sind (vgl. die Verwandlung des sozialen Arbeitsfeldes in Märkte [M.Rückert, 1994; H.Oppl, 1992, u.a.], professionspolitische Dilemmas [N.Herriger, 1986; W.Hinte, 1991; H.-C.Leder, 1992; D.Oelschlägel, 1991, u.a.], Nachfrageprobleme [N.Pasquay, M.Windisch, D.Bubenheim, 1988, u.a.], Nutzenzweifel [A.W.Schaef, 1993; C.Reis, 1994, u.a.], Plazierungsdilemmas [J.Ebmeier, 1993] uam.). Vor allem auch christlich begründete soziale Arbeit, die neben den allgemeinen auch spezifische Krisen (z.B. Identifikationsprobleme) zeitigt, braucht keine Angst vor den "Rändern" zu haben, an die sie zunehmend stoßen wird: nicht nur die moderne Biologie und die Kommunikationstheorie (oder auch - was hier nicht weiter ausgeführt wird - die moderne Kulturosoziologie, vgl. H.P. Duerr, 1982) schreiben den Rändern eine entscheidend wichtige Funktion zu, sondern etwa auch der reformatorische Rechtfertigungsglaube (Luther, WA 5, 168).

1.3 Gemeindepädagogik

ist ein neuer Beruf, der zwar gemeinsame Schnittmengen mit (schulischer) Religionspädagogik und Sozialarbeit/Sozialpädagogik hat, aber ein eigenes Profil behauptet, das in kirchenreformerischer Tradition steht. Der an 8 Evangelischen Fachhochschulen (Bochum, Darmstadt [die Ev. Kirche in Hessen und Nassau hat zwischenzeitlich ihren theol.-religionspädagogischen Fachbereich an der Ev. Fachhochschule Darmstadt liquidiert], Freiburg, Hannover, Ludwigsburg, Moritzburg, München und Potsdam - Stand Anf. 1995) erwerbbarer Diplom-Titel - "Dipl.-Religionspädagoge/-in" - ist insofern irreführend, als er Religionslehrertätigkeit assoziiert (woraufhin - etwa gleichrangig mit gemeindebezogener Ausbildung - aber nur an den ev. Fachhochschulen in Freiburg und vor allem in München ausgebildet wird). Es handelt sich bei diesen sog. Dritten Fachbereichen (nach Sozialarbeit und Sozialpädagogik) um die akademisierte Zusammenführung und Weiterentwicklung der Arbeit der Gemeinde-helferinnenseminare, der Diakonenfachschulen, der sog. Katechetischen Seminare u.ä. Nach den Vorstellungen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland von 1972 (also in der Anfangsphase der gemeindepädagogischen Ausbildung auf Fachhochschulebene) sollten Gemeindepädagoginnen und -pädagogen praxisorientiert ausgebildete Fachhochschultheologinnen und -theologen sein - als Pendants zu den forschungsorientiert ausgebildeten Universitätstheologinnen und -theologen.

Die Bundesanstalt für Arbeit läßt die Gemeindepädagogik in ihren berufskundlichen Publikationen unter den Sozialberufen erscheinen (BfA 1992/93, 300). In Bayern können Dipl.-Rel.päd. (FH) verbeamtet, in Ostdeutschland wie die Pfarrerinnen und Pfarrer ordiniert werden, in Hessen-Nassau gibt es ein Gemeindepädagogengesetz. In Baden lautet die Berufsbezeichnung Gemeindediakonin/Gemeindediakon, in Hannover Diakonin/Diakon, in Hessen, Rheinland und Westfalen Gemeindepädagogin/Gemeindepädagoge u.a.m.

Die Bezeichnungen der Fachbereiche an verschiedenen Fachhochschulen lassen auf verschiedene Ausbildungsschwerpunkte schließen, auf entweder stärker diakonische oder stärker pädagogische Ausrichtung oder auf die Ausbalancierung beider Schwerpunkte; in München: "Fachhochschulstudiengang für Religionspädagogik und Kirchliche Bildungsarbeit", in Hannover: "Fachbereich Religionspädagogik (Diakonie und Kirchliche Dienste)", in Freiburg: "Fachbereich Religionspädagogik / Gemeindediakonie", in Ludwigsburg: "Ev. Fachhochschule für Diakonie..." usw.

Eine oft weit auseinandergehende Vorstellung von Gemeindepädagogik haben nicht nur die Lehrenden an verschiedenen Fachhochschulen, sondern oft auch die Lehrenden an ein und derselben Fachhochschule. In je unterschiedlicher Gewichtung werden theologische (Exegese, Systematik, Historische Theologie, Ethik, Religions- und Gemeindepädagogik, Gemeindeaufbau u.a.m.) und human- bzw. sozialwissenschaftliche Basisfächer (Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Sozialmedizin, Didaktik, Methodik, Hermeneutik), Rechts-

und Verwaltungswissenschaft, z.T. auch Ökonomie u.ä. oder auch allgemein-geisteswissenschaftliche Fächer (Philosophie, Kulturwissenschaft usw.) angeboten. Flankiert werden diese Angebote häufig von kulturell-musischen Lehrangeboten.

Gemeinsam haben die Fachbereiche allenfalls das Ausbildungsinteresse in Richtung einer ausdrücklichen kommunikativen Kompetenz, in Gruppenarbeitskompetenz, in Zielgruppenarbeitskompetenz. Ferdinand Barth beschrieb kürzlich die Spezifika der Gemeindepädagoginnen und -pädagogen folgendermaßen: "Sie wollen mit und in Gruppen das Evangelium als Sinnorientierung, Trost, Herausforderung und Lebenshilfe in diakonischer, sozialer und politischer Dimension auslegen und leben" (1995).

Dieter Aschenbrenner bezeichnet die spezifische Kompetenz der Gemeindepädagoginnen und -pädagogen als eine "sozialhermeneutische Qualifikation" (1993, 11), Dipl.-Religionspäd. sind für ihn "auf theologische Themen zentrierte gruppenpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter" (ders. aaO 9); das Studium hat für ihn die Schwerpunkte "Erziehung, Bildung, Unterricht und kommunikative Kompetenz für Gruppen einschließlich seelsorgerlicher Beratung unter dem Aspekt der Weitergabe und Vermittlung christlicher Tradition und christlichen Glaubens" (aaO 19).

Die Entwicklung der Religions-/Gemeindepädagogik ist also weder einheitlich noch abgeschlossen.

Bei der Konsultation zu einem "Forschungsprojekt zur beruflichen Praxis und handlungsleitenden Theorie von Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen" am 4./5. 2. 1994 in Darmstadt (dokumentiert durch: Sektion Gemeindepädagogik, 1994) wurden in unterschiedlichen Arbeitsgruppen u.a. Versuche unternommen, sowohl die Spezifika der Gemeindepädagogik zu definieren als auch die Alternativen der Gesamtentwicklung des Berufsbildes herauszuarbeiten. Spezifika sollen nach Ansicht einer Expertengruppe sein:

"Arbeiten auf der Beziehungsebene / Beziehungsarbeit - Arbeiten mit Gruppen - Arbeiten mit Ehrenamtlichen... - Teamarbeit / Teamfähigkeit - Prozeßhaftes Arbeiten"; desweiteren wurden Orientierung an den "Schnittstellen des Lebens", Vernetzungsqualitäten, Projektarbeit, Diskursivität und Bedarfsorientierung genannt sowie ein "hoher Anteil an Management / an Organisation / und an Anwaltschaft" (aaO 15).

Zu den Alternativen wurde ausgeführt: "Eine Frage bleibt offen, aus der sich zwei grundsätzliche Konsequenzen ergeben: Entweder es handelt sich bei den GemeindepädagogInnen um ein breit gefächertes (und breit ausgebildetes) Berufsbild, oder es muß (im Gegenzug dazu) eine klare Berufsidentifikation mit dem Schwerpunkt Bildung und Erziehung... geschehen" (aaO 18).

Die Praxis (s. 2.) dürfte die Alternative zugunsten eines Sowohl/Als-auch aufheben: ein Großteil der gemeindepädagogischen Absolventinnen und Absolventen der Ev. Fachhochschule Darmstadt arbeitet aufgrund pädagogischer Orientierung, ein anderer Großteil erheblich diversifiziert und in vielerlei Tätigkeitsfeldern.

Auch Aschenbrenner sieht in seiner die hannoversche Ausbildung betreffenden Bestandsaufnahme, daß durch viele Studierende "der Wert der Erziehungswissenschaften und einer an ihr orientierten Ausbildung angezweifelt (wird). Der Gedanke, daß Bildung und Bildungspolitik in der Lage seien, wie man dies um 1970 annahm, eine sozial gerechtere und humane Gesellschaft herbeizuführen, erscheint der heutigen jungen Generation absurd..." (aaO 20); "heute dagegen scheint der Wunsch nach einer neuen Multifunktionalität vorzuherrschen" (ders. aaO 17), nach Kompetenzen auch "für Hilfe, Beratung, Organisation von Lern- und Therapieprozessen" u.a.m. (ders. aaO 30).

Die Frage ist also, ob die geforderte "grundsätzliche Konsequenz" zwischen offener und spezialisierter Ausbildung tatsächlich sinnvoll ist, ob sie nicht eher den beruflichen Leitideen der älteren bzw. der lehrenden Generation entspricht, und ob nicht die breite berufliche Streuung, die ja de facto auch ein berufspolitischer Präsenz- und Plazierungserfolg ist, darin begründet ist, daß sich Studentinnen und Studenten für eine eher offene *und/oder* eher spezialisierte Orientierung entscheiden konnten.

Auch quantitativ ist die Entwicklung noch nicht abgeschlossen. Die ev. Fachhochschulen in Moritzburg und Ludwigsburg entstanden erst jüngst; beide haben Diakonen- bzw. Diakoninnen-Ausbildungsstätten-Geschichte, beide führen zum religionspädagogischen Diplom (Moritzburg ausschließlich, Ludwigsburg hat eine Doppeldiplomierungskonzeption: dort wird die sozialpädagogische Diplomierung auf die religionspädagogische aufgesetzt).

Die religions-/gemeindepädagogische Ausbildung an der Ev. Fachhochschule in Darmstadt - auf deren Absolventinnen und Absolventen sich diese Studie bezieht - erfolgt im Fachbereich "Kirchliche Gemeindepraxis" und ist schwerpunktmäßig auf die Arbeit in Gemeinden ausgerichtet; die Bevollmächtigung für die Erteilung von

Religionsunterricht kann zusätzlich erworben werden. In den sog. Thematischen Spezialisierungen, die 4 Semester lang laufen, wählen die Studentinnen und Studenten zwischen Jugendbildungsarbeit, Seelsorge/Beratung und Gemeindeaufbau. In den letzten Jahren war eine (nicht von allen am Fachbereich Lehrenden begrüßte) Tendenz zur Diversifizierung zu beobachten: aufgrund besonderer Curricula konnten zusätzliche Qualifikationen in Diakoniewissenschaft, Öffentlichkeitsarbeit und Spielpädagogik erworben werden. Um Forderungen des Diakonischen Werkes in Hessen und Nassau zu entsprechen, das für die diakonische Anstellungsfähigkeit von Gemeindepädagoginnen und -pädagogen einen Rechtsanteil zur Bedingung erklärte, wurde Sozialrecht zum Pflichtfach (einschl. Fallklausur) im Grundstudium. Seit dem Wintersemester 1994/95 wird an der Ev. Fachhochschule Darmstadt ein gemeinsames Grundstudium für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Gemeindepädagogik angeboten: mit einem deutlich erhöhten gemeinsamen Rechtsanteil.

Jahrelang - bevor es Mitte der achtziger Jahre zu Bewerbungsrückgängen kam - erfolgte die Aufnahme in den Fachbereich "handverlesen": aufgrund eines Kriterienkatalogs, der nicht nur schulische Leistungen, sondern auch vorherige berufliche oder ehrenamtliche Tätigkeiten im sozialen oder religiösen Feld u.a.m. einbezog. Auch in den bewerbungsstarken Jahren war die Aufnahme begrenzt auf ca. 35 Studentinnen und Studenten pro Jahr. Eine Art Numerus Clausus ergab sich aber auch aus dem Zusammenspiel interner und externer Faktoren: aus Aushandlungen der Immatrikulationszahlen zwischen den Fachbereichen und aus landeskirchlichen Festlegungen (unter Aspekten der Bedarfsorientierung und späterer Übernahmemöglichkeiten hatte sich die Landeskirche verpflichtet, das Berufsanerkennungsjahr für maximal 19 Absolventinnen und Absolventen des Fachbereichs zu finanzieren).

Dies erklärt, warum für die in Darmstadt Ausgebildeten Vergleichbares gilt wie für die hannoversche Situation, zu der Aschenbrenner anmerkt: "Flächendeckend mit zahlenmäßigem Übergewicht haben sich die... (Dipl.-Rel.päd.) nicht durchgesetzt" (aaO 34). Von den bewerbungsstarken Jahrgängen wurden mehr Bewerberinnen und Bewerber abgewiesen als angenommen, aber daraus erwuchs kein Reservoir für die Zeiten der Bewerbungsrückgänge; und sowohl von den starken als auch von den schwachen Bewerbungsjahrgängen ergriff nur jeweils ein Teil eine gemeindliche Tätigkeit. So sind auch in der Ev. Kirche in Hessen und Nassau unter den Berufsbildern der sog. gemeindepädagogischen Dienste die Dipl.-Religionspädagoginnen und -pädagogen eine Minderheit (s. 2.), machen weniger als die Hälfte aus.

Das heißt: Auf ihrem "ureigensten" Berufsfeld sind die Gemeindepädagoginnen und -pädagogen notorisch unterrepräsentiert; entsprechend wenig speziell gemeindepädagogische Prägestkraft war im Gesamt des gemeindlichen Berufsfelds zu spüren; entsprechend wenig bekannt sind Berufsprofil und Studienfach. Die Situation ist durchaus paradox.

Hinzukommt, daß die beruflichen Profile, wie sie Landeskirche und Dozentenschaft jeweils durchzusetzen versuchten, nicht deckungsgleich waren: die - wie es anfangs schien - einzige potentielle "Abnehmerin" für diplomierte Gemeindepädagoginnen und -pädagogen, die Landeskirche, hatte z.T. erheblich von den Konzeptionen der Lehrenden abweichende Vorstellungen (vgl. z.B. den landeskirchlichen Versuch, für den gemeindepädagogischen Fachbereich zwei gleichgewichtige inhaltliche Schwerpunkte zu formulieren, einen pädagogischen und einen diakonischen - im Widerspruch zur Pädagogikzentrierung des Fachbereichs; vgl. Dienst u.a., 1984: "Um Gemeindepädagogen ein breites Betätigungsfeld zu erschließen und wechselnde Einsatzbereiche in den verschiedenen Lebens- und Altersphasen zu ermöglichen, sollte u.E. die *Ausbildung deutlich zweispurig* angelegt sein. Sie sollte gleichzeitig eine *pädagogische* wie eine *sozialdiakonische* Ausrichtung haben" [aaO 2]). Ein Teil der paradoxen Situation der Gemeindepädagogik ist durch die Geltungskonflikte der involvierten Verantwortlichen verursacht.

Die "klassischen" gemeindlichen Betätigungsfelder für Gemeindepädagoginnen und -pädagogen sind de facto die Kinder- und Jugendarbeit, für die in gemeindlichen Stellenausschreibungen weit überwiegend Mitarbeiterschaften gesucht werden. Das Kirchengesetz der Ev. Kirche in Hessen und Nassau präjudiziert diese Tendenz zum einen, weitet aber das berufliche Spektrum zum andern auch aus:

"Gemeindepädagogen können nach Maßgabe der Dienstanweisung in der außerschulischen Jugendarbeit, in der kirchlichen Erwachsenenbildung und in anderen Aufgabenfeldern der Kirche eingesetzt werden" (§ 2,1). Unter außerschulische Jugendarbeit werden gefaßt: Gruppenarbeit mit Jugendlichen und Kindern, offene Jugendarbeit, Jugendbildungsarbeit, Zurüstung und Beratung ehrenamtlicher Mitarbeiter in der Jugendarbeit, Mitwirkung bei der Selbstvertretung der Jugend, Leitung oder Mitarbeit in Jugendfreizeitstätten. Im Zusammenhang mit Erwachsenenbildung werden genannt: Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Bildungsveranstaltungen, freizeitpädagogische Arbeit, Zurüstung und Beratung von ehrenamtlichen Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung, Familien- und Altenarbeit. Unter die o.g. "anderen Aufgabenfelder" werden folgende Tätigkeiten gefaßt: zielgruppenorientierte Planung, Durchführung und Auswertung von Gemeindeveranstaltungen; Organisation der Zusammenarbeit zwischen gemeindlichen und übergemeindlichen Stellen. Außerdem: Konfirmandenarbeit, Kinder-, Jugend-, Familien- und

Konfirmandengottesdienste; volksmissionarische Arbeit; Mitarbeit in Dienst- und Projektgruppen (z.B. Nachbarschaftshilfe, Stadtteilarbeit; Besuchsdienste in Krankenhäusern, Pflege- und Altenheimen). Und: "Bei Nachweis einer entsprechenden kirchenmusikalischen Ausbildung können Gemeindepädagogen im Rahmen ihres Dienstauftrages auch Aufgaben eines C-Kirchenmusiklers übertragen werden".

Dazu ist anzumerken, daß missionarische und diakonische Berufsmöglichkeiten also zwar vorkommen, aber durchaus nachrangig; und daß z.B. die vorrangig genannte Erwachsenenbildung als eigenständiges Arbeitsfeld durch die dafür Verantwortlichen in der Landeskirche für Gemeindepädagoginnen und -pädagogen berufspolitisch weithin blockiert wurde.

Unter dem Studiengangentwicklungs- und Zielerreichungsaspekt wird die Lage der Gemeindepädagogik in ihrem dritten Existenzjahrzehnt von deren Protagonisten eher kritisch beurteilt; Aschenbrenner spricht wiederholt vom "Scheitern": das Reformziel bei Errichtung der Studiengänge sei gewesen, "das Priestertum aller Gläubigen auch im Spektrum der kirchlich-beruflichen Funktionen und ihrer Träger stärker durchzusetzen"; dieser Versuch, Reformation in den evangelischen Kirchen zu realisieren, sei "an der kirchlichen Realität gescheitert... Seitdem hat die objektive Entwicklung einer schrumpfenden Kirche... zu einer verstärkten Hierarchisierung der Strukturen einschließlich bürokratischer Abstützungsmaßnahmen geführt. Hierarchisierung der Strukturen bedeutet eindeutigen Vorrang des geistlichen Amtes und seiner Inhaberinnen und Inhaber. Dahinter steht der Glaube, daß das geistliche Amt den soziologisch konstatierten Verfall oder auch Erosionsprozeß der Kirche durch ideologische Absicherung aufhalten könnte" (ders. aaO 14). Er glaubt, die Bedingungen für Einstellung und Einsatz "anderer" Mitarbeiter-schaften in der Volkskirche würden sich "verschlechtern" (aaO 44). Bei denen, die angestellt sind, verbreite sich die Auffassung: "Wir sollen weder selbständig denken, noch selbständig arbeiten" (aaO 22).

"Gescheitert" seien weiterhin alle "Versuche, das Amt, an dem sich nach lutherischer Tradition das Wesen der Kirchen erweist: nämlich in der reinen Predigt des Evangeliums und der rechten Verwaltung der Sakramente, um die diakonische Dimension zu erweitern... Die Verfechter des Diakonats als eines dreifach gegliederten, aber auch gestuften Amtes haben sich weder theologisch noch kirchlich-strukturell durchsetzen können" (aaO 15).

Die mit der Installierung der religions- bzw. gemeindepädagogischen Fachbereiche verbundene kirchenreformerische Intention wird verlorengegeben; die Hoffnung, das Nebeneinander von Kirche und Diakonie theoretisch oder praktisch überwinden helfen zu können, ist weithin geschwunden.

Aus diakoniewissenschaftlicher Sicht und nach der Analyse neuerer EKD-Papiere stellt auch Theodor Strohm fest, Theologie und Kirche orientierten sich z.Z. "in einer geradezu positivistischen Weise an eingefahrenen theologischen Traditionen, amtskirchlichen Strukturen und einer theologischen Theoriebildung..., in der die Breite und Tiefe des biblisch-reformatorischen Ansatzes verlorenzugehen droht" (1991, 149). In der Fixierung auf die "öffentliche Verkündigung" werde "weder die Tragweite sowohl der reformatorischen Einsicht in die Verantwortung des allgemeinen und königlichen Priestertums der Gläubigen noch die Vielzahl der Charismen, Dienste und Ämter noch eine angemessene Reflexion und Aktualisierung der Vorgabe des Leibes Christi, als christliche Gemeinde existierend, wirklich berücksichtigt" (ders. aaO 150).

2. Gemeindepädagogische Erfahrungen mit beruflicher Autopoiese

2.1 Interesse der Befragung

Diejenigen Gemeindepädagoginnen und -pädagogen, die nicht in den kirchengemeindlichen Dienst eintraten, waren bzw. sind großteils zu einem beachtlichen Selbstmanagement genötigt: denn sie verließen die einzige offizielle und "sichere" Spur, in die ihr Studium geführt wurde, und orientierten sich beruflich in Feldern, in denen Gemeinde-pädagogik üblicherweise unbekannt ist - und für die offiziell auch nicht (oder nicht direkt) ausgebildet wurde. Sozialarbeiterinnen und -arbeitern und Sozialpädagoginnen und -pädagogen wird es höchstwahrscheinlich vermehrt ähnlich ergehen, wie es den Gemeindepädagoginnen und -pädagogen schon seit zwei Jahrzehnten ergeht: die sichere Spur wird es immer seltener geben; berufliches Selbstmanagement ist mehr und mehr angesagt. Dabei können die Erfahrungen von nicht-gemeindlich berufstätigen Gemeindepädagoginnen und -pädagogen bzw. Diplom-Religionspädagoginnen und -pädagogen (im folgenden: von solchen, die die Ev. Fachhochschule Darmstadt absolvierten und/oder im Gebiet der Ev. Kirche in Hessen und Nassau tätig sind) m.E. hilfreich sein. Um diese Erfahrungen zu erheben, wurden narrative Interviews geführt.

2.2 Interview-Theorie und -Auswertung

Der Auswertung der mündlichen und schriftlichen Interviews mit Gemeindepädagoginnen und -pädagogen, die nicht in gemeindepädagogischen Diensten sind, lagen theoretische Erwägungen zugrunde, die sich an das Konzept der "biografieanalytischen Auswertung narrativer Interviews" nach Harry Hermanns, Christian Tkocz und Helmut Winkler (1984) anschließen. Demnach müssen vorrangig Probleme der Verständigung, der Organisation des Gesprächsablaufs durch Interaktion (die gegenseitige Beeinflussung der Gesprächspartner muß einkalkuliert werden) und des Interpretationsverfahrens gelöst werden.

Bedingungen eines Interview-Gesprächs sind nach Hermanns u.a. (aaO 51) und Schütz "idealisierende Unterstellungen": dazu gehören die Annahme der Vertauschbarkeit des Ortes, die Annahme der Kongruenz der Relevanzsysteme, die Annahme vom gemeinsamen Handlungsschema. Demnach muß bereits in der Art der Interviewführung berücksichtigt werden, wie der Umgang mit diesen Idealisierungen aussehen soll (aaO 58).

Ein narratives Interview ist ein Anstoß zur Erzählung eigenerlebter Geschichte, ist faktische Koexistenz zweier verschiedener Prinzipien: Raum für spontane Erzählung und Nachforschen durch Fragen (aaO 60 f.).

In den bis zu einstündigen mündlichen Interviews wurde der freie Erzählraum eröffnet durch die Bitte um Schilderung der Berufsbiographie; dieser Erzählung wurde durchweg der größte Zeitraum zugemessen (in der Regel 1/2 bis 3/4 Stunde). Innerhalb dieser Erzählung wurden meist alle interesseleitenden Gesichtspunkte angesprochen; wurden bestimmte Themen nicht angesprochen, wurden nach Abschluß der langen Erzählphase Zusatzfragen gestellt wie diese:

- > Warum, glauben Sie, sind Sie in Ihre jetzige Tätigkeit gekommen?
- > Welche Fähigkeiten waren Ihres Erachtens ausschlaggebend und notwendig, um sich für diese Aufgabe zu empfehlen? Was haben Sie, was andere so nicht haben?
- > Welche Bedeutung für die Erlangung Ihrer Position haben Ihres Erachtens eher persönliche (z.B. Konstitutions-)Merkmale oder fachliche Fähigkeiten?
- > Haben Erfahrungen in Ihrem Berufsanererkennungsjahr etwas mit Ihrer jetzigen Funktion zu tun?
- > Hat Ihre Diplomarbeit einen Bezug oder eine Bedeutung für Ihre jetzige Funktion?
- > Wie hatten Sie studiert: eher für sich oder eher in ständigem Austausch mit KommilitonInnen?
- > Hatten Sie Schwerpunkte in Ihrem Studium gesetzt? Welche?
- > Die Personen, die für die Schwerpunkte Ihres Studiums verantwortlich waren: hatten, waren sie ein "Programm"?
- > Gibt es eine Linie zwischen Schwerpunkten, Fortbildungen und Beruf?
- > Wurde Ihre Berufswahl oder eine entsprechende Fortbildung o.ä. durch Personen aus der Lehre an der Ev.Fachhochschule Darmstadt beeinflusst?
- > Oder waren andere Faktoren entscheidender?
- > Ergab sich im Studium eine Vision eines *besonderen* Berufsbildes?
- > Erlebten Sie Spannungen zwischen Berufsbildvorstellungen vor dem Studium und während des Studiums?
- > Hatten Sie vor dem Studium einen kirchlichen, gemeindlichen "Hintergrund"?
- > Spielen Enttäuschungen über Kirche und/oder religiöse Krisen bei Ihrer beruflichen Orientierung eine entscheidende Rolle?
- > Was müßte sich aus Ihrer Sicht in der Ausbildung an der EFHD ändern?

In den nicht-mündlichen Interviews wurden entsprechende Fragen schriftlich gestellt (den Fragebogen hatte Herr Dipl.-Religionspädagoge Jörg Günther, Kassel, maßgeblich mitgestaltet).

Narrative Interviews haben in der Regel ein Ablaufschema (aaO 65 ff): der Phase der Anwerbung des Gesprächspartners folgt die des Einstiegs, die der Haupterzählung, sodann eine Nachfragephase, eine Bilanzierungs- und eine Abschlußphase.

Die Auswertung der Erzählphase - die Auswertung erzählter Geschichte geschieht eigentlich durch Auswertung des Transskripts, des geschriebenen Textes, in den der gesprochene "geronnen" ist - hat erzähltheoretische Voraussetzungen, unterscheidet sich vom "reinen" Beschreiben oder Argumentieren. Nach Werner Kallmeyer und Fritz Schütze (1976) sind 4 kognitive Strukturen konstitutiv: Geschichten haben Ereignisträger, Ereignisketten, Situationen und folgen gewissen Perspektiven (haben so etwas wie eine "Moral").

Kallmeyer und Schütze (1977, 186 f.) unterscheiden ferner 5 Erzählarten:

- Bericht (unilineare Ereigniskette),
- Spannungsgeschichte (Verschachtelung von Situationen auf mehreren Einbettungsebenen),
- dramatische Erzählungen (mehrere Haupteignisketten laufen in eine gemeinsame Situation zusammen),

- doppelbödige Geschichten (verschachtelte Hintergrundgeschichten),
- epische Erzählungen (viele Exkursionen um eine Hauptereigniskette).

2.2.1 Zur Sinn-Dimension

Erzählungen sind eingebettet in ein "übergeordnetes Handlungsschema" (Harry Hermanns, 1982, 76), und in der Regel hängt der Sinn der Erzählsituation daran. Dabei kann die Funktion des Erzählens anthropologisch tief angesetzt werden: nach Dieter Flader und Michael Giesecke (1980, 212) liegt der Sinn des Erzählens im Bedürfnis, das "als schmerzlich empfundene Getrenntsein von anderen aufzuheben". Auf jeden Fall gibt es unterschiedliche Bindungsgrade der Erzählung an ein übergeordnetes Handlungsschema (Hermanns, Diss. 77f).

Ohne die Normalform des Erzählens zu verletzen, kann sich der Erzählende bestimmten "Zugzwängen" nicht entziehen: Kallmeyer und Schütze sprechen hier

- vom Detaillierungszwang (zum Plausibelwerden),
- Gestaltschließungszwang (Begonnenes muß abgeschlossen werden),
- Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang (Auswahl und Begrenzung) (188 ff.).

2.2.2 Geschichte und Wirklichkeit

Narrative Interviews sind ein Balancieren zwischen Selbstrepräsentation und Dokumentation; es geschieht etwas Beziehungsschematisches und Objektiviertes in einem. Auch etwas Autopoietisches. Die/Der Erzählende "erschafft" sich erzählend, erschafft einen biographischen Entwurf. Die Theoretiker bringen diesen Sachverhalt z.B. durch die Feststellung der Ausdifferenzierung des Gesprächs in verschiedene, aber sich überlagernde Ebenen zum Ausdruck, unterscheiden z.B. die Ebene des inhaltlichen Bildes von der Darbietungsebene des Bildes und der Austauschenebene über das Bild (Hermanns, Diss 88f). Erzählen ist auch niemals retrospektive Darstellung vergangener Geschichte, sondern berührt die "Ebene der tatsächlichen Ereignisse" (ders. aa0 91), i s t Ereignis.

Biografische Erzählung ist gleichwohl oder gerade so p l a u s i b e l. D.h., der Erzählende schafft eine plausible Beziehung zwischen sich und einem historischen Geschehen - nach Rehbein überwiegend entweder in Form von Glücksgeschichten, Siegesgeschichten, in Form der Erzählung merkwürdiger Begebenheiten und in Form von Leidensgeschichte (Jochen Rehbein, 1980, 67).

Damit sind die m.E. entscheidenden Prinzipien usw. der strukturellen Beschreibung eines Interviewtransskripts genannt, zumindest aber die für die Methode der biografie-analytischen Untersuchung auf der Basis narrativer Interviews charakteristischsten. Wegen der Fülle der Prinzipien usw. empfiehlt sich die Segmentierung des jeweiligen Interviewtransskripts.

Grundfragen tun sich auf: Woher wird der Deutungssinn entnommen? Aus der Erzählung oder aus der Theorie über die Erzählung, über erzählte Geschichte? Sinn konstituiert sich gewiß aus beidem, zusammengenommen. Das eine "bedeutet" das andere. Heuristischen und zugleich wirklichkeitsgestaltenden Wert haben die so gewonnenen Erzählungstendenzen gleichwohl, wie auch der Methoden-Protagonist Hermanns meint: "Sinnvoll scheint uns... herauszuschälen, auf welche Erfahrungskerne und auf welches 'Soziale-Welt-Wissen' Äußerungen zurückgehen. So kann der Forscher gleichzeitig Daten erhalten, die Informationen über Ereignisverläufe und über Wissensbestände geben, die in einer 'sozialen Welt' Gültigkeit haben" (Hermanns, Diss. 96).

2.3 Die Interviewten

Zwischen 1972 und 1994 haben - lt. Unterlagen der Ev. Fachhochschule Darmstadt - 563 Studierende (davon 166 männliche) im Regelstudiengang oder extern das Diplom des Fachbereichs "Kirchliche Gemeindepraxis" erworben.

Von den 563 Absolventinnen und Absolventen waren 384 der Ev. Kirche in Hessen und Nassau zuzuordnen (wohnsitz- und kirchenmitgliedschaftsmäßig).

Von diesen 384 befanden sich 213 in der Kartei, die mir von der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau zur Verfügung gestellt wurde. 171 Absolventinnen und Absolventen sind also sozusagen "verschwunden".

Von den 213 Nicht-Verschwundenen hatten in besagter Kartei 15 den Vermerk "ausgeschieden" und ebenfalls 15 die Vermerke "zur Zeit nicht berufstätig" o.ä. und "in andere Landeskirche gewechselt".

Bleiben 183. Davon sind 42 in anderen Funktionen berufstätig (öfter z.B. als Pfarrer).

Ich gehe davon aus, daß (nur) 141 der am gemeindepädagogischen Fachbereich in Darmstadt Ausgebildeten, die der Ev. Kirche in Hessen und Nassau angehören, im explizit gemeindepädagogischen Beruf tätig sind. Es sieht so aus, als ob nicht die in der Gemeinde Tätigen, sondern die anderweitig Tätigen der Regelfall für Gemeindepädagogik sind.

Angeichts des Mengenanfalls von potentiell 201 Personen (s.o.: die 171 "Verschwundenen" und die in der kirchlichen Kartei als "ausgeschieden" o.ä. Geführten) wurde ein mit kleinen Befragtenzahlen auskommendes qualitatives Interview- und Auswertungsverfahren gewählt, von dem die wissenschaftlich gestützte Ansicht besteht, daß es mindestens ebenso aussagekräftig sei wie ein quantitatives (vgl. Hermanns, 1982; Hermanns/Tkocz/Winkler, 1984).

Von den von mir angefragten 20 Personen haben schließlich 13 an der Untersuchung teilgenommen, davon: 1 Person mit der Auflage der Anonymität; 1 Gemeindepädagoge, der nach dem alten Ausbildungsmodell ausgebildet worden war (in der Entstehungsphase der Fachhochschule); 1 mit Externenstudium; insgesamt 3 der Befragten haben einen weiteren akademischen Grad, 2 haben ihn nach dem gemeindepädagogischen Studium erworben, 1 brachte ihn zum Gemeindepädagogikstudium mit. Von den 13 Befragten, 6 mündlich und 7 schriftlich, zogen 2 ihre Texte wieder zurück; eine schriftliche Beantwortung traf zu spät ein und konnte nicht mehr berücksichtigt werden.

Im folgenden werden namentlich zitiert:

Meike Albert (Leiterin der Haus- und Familienpflege der Diakoniestation Nördliches Darmstadt, zuvor Mitarbeiterin in der stationären Altenhilfe und in einer Beratungsstelle des Diakonischen Werkes in Hessen und Nassau)

Christian Bettinghausen (Bildungsreferent für Jugendarbeit beim Kreisjugendring Main-Taunus und nebenberuflicher Lehrer an der Fachschule für Sozialpädagogik in Oberursel)

Robert Eul (Leiter der Jugendhilfeeinrichtung "Haus Gottesgabe" in Bad Homburg, kommissarischer Leiter mehrerer Jugendhilfeeinrichtungen, danach Leiter der Bundesschule der Johanniter Unfallhilfe)

Gerhard A. Hoffmann (Altenhilfe-Referent des Diakonischen Werkes in Hessen und Nassau, zuvor Zivildienstreferent des Diakonischen Werkes in Hessen und Nassau und Leiter der Verwaltungsstelle für Zivildienstleistende im Diakonischen Werk und in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau)

Ronald Klingler (Flüchtlingsberater im Diakonischen Werk Darmstadt)

Uwe Langohr (Dozent und Ausbilder am Berufsbildungszentrum Marburg)

Eva Militz (Sozialbetreuerin für Asylbewerber/-innen und Gruppenleiterin im Landratsamt Ravensburg, zuvor Geschäftsführerin der Anti-Apartheid-Bewegung, Bonn, zuvor Mitarbeiterin der SWAPO-Vertretung in Bonn, zuvor Documentalist beim Ökumenischen Rat der Kirchen, Genf, Abtl. Programm zur Bekämpfung des Rassismus)

Wolfgang Pempe (Abteilungsleiter in der Beratungsgesellschaft ProService, zuvor Sprengelbeauftragter im Amt für Kirchliche Dienste - Bereich Gemeindeaufbau - in der Evangelischen Kirche in Kurhessen-Waldeck)

Karin Siegmann (Frauenbeauftragte der Stadt Dreieich; zuvor Geschäftsführerin des Beirates zur Förderung der Gemeinschaft von Frauen und Männern in der Kirche, Darmstadt)

sowie eine **anonyme** Person (arbeitet in der Einzelbetreuung nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz auf einer Sozialpädagogischen Stelle)

3. Ergebnisse

3.1 Kategorien gemäß Interviewtheorie

3.1.1 Die meisten Texte sind unilineare Ereignisketten-Berichte (vgl. 2.2) oder "Epik" (= Exkursionen um eine Haupteigniskette).

3.1.2 In der Regel erzählten die Interviewten "Siegesgeschichten" (vgl. 2.2.2), hielten den Duktus aber nicht immer durch: es gibt z.T. auch Gebrochenheit und das Selbstkonzept "Sieg in der Niederlage" bzw. "moralischer Sieg". Ca. 1/3 der Interviewten erzählten eine Enttäuschungsgeschichte, wobei dem Faktum der Enttäuschung auch eine positive Bedeutung beigelegt wird.

Euls Erzählung hat eine klare Siegesgeschichten-Struktur: "Das Landesjugendamt machte Auflagen, die kaum zu erfüllen waren. Daher sollte die Einrichtung geschlossen werden... Schwierigkeit war zunächst, daß man einem Gemeindepädagogen nicht zutraute, eine Jugendhilfeeinrichtung zu leiten... Mir kam zu-gute, daß ich organisieren konnte, etwas vom Bauen verstehe, die Räumlichkeiten auf Vordermann bringen konnte. Nach

einem Jahr waren alle Auflagen des Landesjugendamtes erfüllt. Überraschend für das Landesjugendamt... Ich trennte mich gleich von manchen Mitarbeitern, die keine Linie hatten. - Ich habe Konzepte entwickelt, wie man Kinder besser fördern kann. Ich habe im Besuchs- und Beratungsdienst des Diakonischen Werks mitgemacht. Später baten mich sowohl Landesjugendamt als auch Diakonisches Werk, bei in Schwierigkeit geratenen Häusern tätig zu werden. Ich habe dort 6-7 Monate intensiv gearbeitet als kommissarischer Leiter, bis der neue Leiter kam. Teils handelte es sich um Einrichtungen für geistig behinderte, teils um solche für verhaltensgestörte Kinder und Jugendliche.

Ich habe Erziehungspläne entwickelt, die dann sogar vom Landesjugendamt übernommen worden sind. Wir hatten im Haus Gottesgabe die geringste Mitarbeiterfluktuation in ganz Hessen gehabt."

Bis hin zu einem der Schlußsätze: "Ich habe hier eine Menge Dinge bewegt."

Ähnlich bei **Hoffmann**: "Ich mußte innerhalb weniger Monate eine komplette Verwaltung aus dem Boden stampfen. Dienende Verwaltung: eine, die nicht dominiert, sondern anderen Menschen hilft, im Dickicht staatlicher Vorschriften und Androhungen sich zurechtzufinden. - Innovativ und kooperativ wurde eine EDV aufgebaut; wir versuchten zu zeigen, wie man so etwas praxisnah und mitarbeiterfreundlich und effizient gestaltet. Ergebnis war das Standardprogramm der Zivildienstverwaltung, bundesweit!

Ich habe mich stark eingearbeitet in Rechtsfragen. Ich kann Gesetze und Kommentare lesen, auch Urteile lesen und verstehen. Kann sie auch in eine verständliche, praxisnahe Sprache umsetzen...

Ich manage auf der Ebene eines ehrenamtlichen Vorstands ein Unternehmen mit 5,6 Millionen Jahresumsatz und 100 Mitarbeitern. Man soll eine solche Leistung nicht glorifizieren, aber sie stärkt die Persönlichkeit und weitet den Blick für Dinge, die nur sichtbar sind, wenn man sich in diese Sphäre begibt."

Zum Typus "Von der Niederlage bzw. durch die Niederlage zum Sieg" gehört **Siegmanns** Bericht: "Bei der Kirche war die Berufskarriere insofern beendet, da ich mich auf eine höhere Position beworben habe und, nachdem ich die ganze Vorarbeit geleistet hatte, dann diese Position nicht bekommen habe...

Ich habe dann diese Stelle als Frauenbeauftragte von Dreieich bekommen von 100 Bewerberinnen. Ich hatte keine connections. Es war wirklich aufgrund von Qualifikation gewesen."

Tendenziell ähnlich **Pempe**: "...In dieser Zeit war ich relativ stark auf der Suche. Die Erfahrung, die ich dabei gemacht habe, ist, daß die landeskirchlichen Gremien und ihre Entscheidungen so verwirrend und so beliebig sind, daß großteils Eigenplanung oder Planung in Richtung Personalentwicklung kaum möglich sind; die ... Inanspruchstellungen, die mir im Laufe der Jahre so zugetragen wurden, haben sich... alle nicht bewahrheitet. Selbst im Zeitraum von 2-3 Jahren war es nicht möglich, entsprechende Stellen zu schaffen, mir Möglichkeiten zu eröffnen. Das Ende vom Lied war, daß ich mehrere konkrete Bewerbungen in Kurhessen-Waldeck losgelassen habe und keine für mich interessante Stellung gefunden habe.

Es wäre sicherlich möglich gewesen, in die Gemeinde zu gehen, aber das war für mich nicht so interessant, da ich die ganze Zeit Kollegen und Pfarrer beraten habe. Dann wieder selber in die Gemeindesituation zu gehen, das war ein Punkt, der für mich nicht mehr tragbar schien... - Nachdem mir klar wurde, daß sich für mich nichts tun würde in absehbarer Zeit, hatte ich im Prinzip nur die Wahl, entweder 10 Jahre zu warten oder zu gehen. Ich habe mich für das zweite entschieden. Ich habe eine ganze Zeitlang gesucht, auch in der EKD, bin dort manchmal auch bis in die engere Wahl vorgedrungen, habe es aber letztlich nicht auf den von mir angestrebten Platz geschafft. - Parallel dazu bin ich von einem ehemaligen Studienkollegen gefragt worden, ob ich Interesse hätte, als freier Mitarbeiter bei einem neugegründeten Unternehmen der Diakonie mitzuarbeiten. Das fand ich sehr reizvoll, habe das dann auch an einigen Punkten gemacht und bin dann langsam auf den Geschmack gekommen, bis es zu der Stelle kam, daß mich der Geschäftsführer des Unternehmens fragte, ob ich nicht Interesse hätte, ganz in den Bereich einzusteigen, daß sie gerade noch im Aufbau begriffen wären, so daß es notwendig wäre, daß jemand mit voller Kraft in die Koordination und Planung geht."

Es gibt Berichte vom "moralischen Sieg", von zumindest partiellen Niederlagen d u r c h Erfolg, z.B. bei

Albert: "Ich habe in der Beratungsstelle im Diakonischen Werk nur mit Sozialarbeitern und Sozialpädagogen zu tun gehabt. Ich bin überall sehr unbequem gewesen. Die Gemeindepädagogin soll die Andacht machen, darf aber nicht kritisieren, das steht ihr nicht zu. - Das wurde sehr deutlich, als die Kollegin, die im Erziehungsurlaub war, bestimmte Ideen entwickelt hatte, die ich voll umgeschmissen hatte. Und sie machte, als sie wiederkam, genauso weiter, wie ich es entwickelt hatte. Wie ich es hinterlassen hatte, wird es weitergemacht. Aber ich habe kein Lob gehört. Ich wurde aber für Dinge - weil ich klare Strukturen gefordert hatte -, für Dinge, die schiefgelaufen sind ohne meine Schuld, kritisiert. Ich bin ein Monster, weil ich sagte: da und da muß sich etwas ändern. Das begegnete mir bei der Sozialarbeit öfter: man kritisiert sich nicht; eigentlich gilt: Mach deine Arbeit nicht transparent!"

Von Ent-Täuschungen, durch die letztlich andere berufliche Möglichkeiten in den Blick kamen, berichten **Militz**, **Langohr**, **Bettinghausen** - meist ebenfalls mit dem Unterton des zumindest moralischen Sieges.

Militz: "Meine 'Wegwendung' von 'klassisch' gemeindepädagogischen Tätigkeitsfeldern - gibt es die?...- geschah bereits während des Studiums; oder besser gesagt: ich wollte von Studien-Anbeginn nie in einer Gemeinde oder in der Jugendarbeit tätig sein; meine Vorstellung einer gemeindepädagogischen Tätigkeit zu Beginn und während meines Studiums war stets die einer übergemeindlichen Tätigkeit im erwachsenenbildnerischen Bereich... Zudem lagen mir vor Studienbeginn Informationen über den Studiengang vor, die mein Berufsbild der übergemeindlichen Erwachsenenbildungsarbeit noch bestätigten. Ich war dann in gewisser Weise enttäuscht (Trennung in Schilderung hervorgehoben, H.S.) zu sehen, wie stark das Studium auf (jugend-)gemeindliche Tätigkeit fixiert war; dies geschah bereits in den ersten Semestern. Dennoch entschied ich mich für eine Fortsetzung des Studiums, da ich zu jener Zeit unbedingt im kirchlichen Bereich tätig sein wollte und mein inhaltliches Interesse an den theologischen Fächern im Studium weiter verfolgen wollte und konnte...

Enttäuschungen über die Kirche spielen sicherlich eine wichtige Rolle; sicherlich hat auch viel Naivität hierzu mit beigetragen. So ging ich z.B. zu Beginn des Studiums davon aus, daß die Kirche auch die Leute anstellen werde - für sie "sorgen" werde -, die sie ausbildet. Oder nachdem ich in der EKD viel Enttäuschung erfahren mußte, was eine klare Haltung zum Apartheid-Thema und zum Anti-Rassismusprogramm des ÖRK betrifft, ging ich zunächst mit viel Illusionen nach Genf - um zu erfahren, daß auch da nur mit Wasser gekocht wird, und schließlich die Erfahrung zu machen: Kirche ist nur ein Arbeitgeber wie jeder andere auch, und Macht- und Finanzfragen spielen dort die gleiche Rolle wie bei anderen Arbeitgebern auch.

Hinzu kam, daß ich mich... im Laufe der Jahre von meinem Bekehrungserlebnis abwandte und zunehmend für mich persönlich den christlichen Glauben in Frage stellte. Ich muß allerdings betonen, daß ich - vielleicht gerade aufgrund der genannten Erkenntnis - heute immer noch bereit wäre, im kirchlichen Bereich tätig zu sein: da ich in der evangelischen Kirche immer noch Freiräume (wenn auch kleiner werdende) sehe für eine ökumenische, anti-rassistische Arbeit..."

Langohr nennt unter den persönlichen Voraussetzungen für seinen jetzigen Beruf u.a. "Realitätssinn, was die Chancen als Dipl.Rel.Päd. in der EKHN [Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau] angeht". "Unschwer zu erkennen: ich bin sehr enttäuscht über die EKHN. Die EKHN ist halt überwiegend eine Kirche, wo der Pfarrer als der einzige Repräsentant der Kirche gesehen wird. Andere, ebenfalls qualifizierte Berufsgruppen, haben nur schwer Chancen, in der EKHN gleichberechtigt zu arbeiten. Glaubenskrisen haben bei mir keine Rolle gespielt..."

Bettinghausen spricht von der Vision "Der Gemeindepädagoge als notwendige Pädagogische Fachkraft in Ergänzung zum Theologen. Die kirchliche Hierarchie, die Erwartungshaltung der Gemeinde an den Pfarrer und die Internalisierung dieser Haltung durch die Pfarrer zusammen mit ihren eigenen Statusängsten hat allerdings mehrheitlich echte Partnerschaft verhindert... Es ist leichter, bei sich und den Sorgen und Nöten der Menschen zu sein, wenn man nicht dagegen kämpfen muß, von den Machtstrukturen und Profilierungssüchten einiger Repräsentanten der Kirche zerrieben zu werden."

3.1.3 Die Interviews enthalten unterschiedlich platzierte "Bilanzierungssätze" (nach Hermanns u.a., aaO) bzw. "Moralsätze" (nach Kallmeyer/Schütze, aaO), entweder am Ende der Mitteilungen oder zentral; z.B.:

Eul bilanziert: "Das ist verrückt, das ist eigentlich immer so: daß ich Krisen löse... Merkwürdig, ich komme immer wieder in solche Situationen. Ich muß sagen: ich glaube, ich habe zum Leben eine ganz positive Einstellung, und das kann ich dann an andere vermitteln und kriege es hin, daß andere Leute, ein Stamm von Leuten, wieder mitziehen. Ich persönlich habe dadurch auch Erfolgserlebnisse."

Hoffmann bilanziert: "Wir haben bei allen Dingen, die wir getan haben, immer danach gefragt: von welchem Menschenbild gehen wir aus? Können wir das, was wir tun, vor Gott und den Menschen verantworten?"

Albert: "Wichtig ist, ein Ziel zu haben und sehr stringent darauf zuzugehen. Das Ziel im Blick, Wege dahin zu finden. Sehr unterschiedliche Ideen haben, wie man zu diesem Ziel kommt. Wie man Eigeninitiative entwickelt. Ich brauche Verantwortung, kann nirgends arbeiten, wo ich keine Verantwortung habe. Und ich brauche ein großes Maß an Vertrauen und Unterstützung durch meinen Arbeitgeber."

Pempe: "Die Erfahrung, daß ich mich entwickeln konnte, hat mich ermutigt, mich ferner entwickeln zu wollen. Wir mußten uns ein Stück der beruflichen Identität selbst erarbeiten und erkämpfen."

Klingler: "Man muß universell vorbereitet sein auf Situationen, die man nicht antizipieren kann. Andernfalls paßt man sich einfach nur an die Situation an."

Anonym: "Ich glaube, meine fachlichen Fähigkeiten sind daher recht gut, weil mich der Bereich, in dem ich arbeite, wirklich interessiert und ich Studium, Fortbildungen und tägliche Praxis als erfüllende und sinnvolle Aufgaben erlebe."

Bettinghausen: "In der Praxis geht es um die Fähigkeit, Entfaltungs-Spielräume zu setzen anstatt zu füllen. Der Versuch, die Therapeuten-Variablen Empathie, Akzeptanz und Kongruenz zu leben, verringert die Gefahr des Pädagogisierens, Psychologisierens, Theologisierens. Es geht 'nur' um das Setzen von Impulsen in die bereitgestellten Spielräume. ...(Im Berufsanererkennungsjahr) habe ich begonnen zu 'üben', bei den Menschen zu sein statt bei meinen Programmen."

3.2 Grundstimmung Lob des Studiums

Die in "anderen" Berufen tätigen Gemeindepädagoginnen und -pädagogen loben das gemeindepädagogische Studium und heben die Nützlichkeit der dort angeeigneten Fertigkeiten hervor. Einige sprechen die früheren Existenzbedrohungen des Fachbereichs an - und bewerten diese Erfahrung durchweg positiv (!).

Insgesamt sieht es so aus, als sei die Bejahung der Ausbildung dort besonders groß, wo der Berufstransfer von gemeindepädagogischer Ausbildung in einen "anderen" Beruf besonders gut geglückt ist, wo zumindest die Zufriedenheit groß ist. Wo eine berufliche Neuorientierung nicht optimal geglückt und die berufliche Zufriedenheit ebenfalls nicht herausragend ist, überwiegt eher die Skepsis.

Siegmann: "Was ich im Studium an der EFH gelernt habe, was brauchbar war fürs Berufsleben, das waren halt schon nicht unbedingt die Dinge, die ich so erwartet hatte. Ich komme ja aus dem Stall der ev. Jugendarbeit und hatte schon eine Menge Vorerfahrung und Vorkenntnisse, und wenn ich die nicht gehabt hätte, wäre mir der Einstieg in die Gemeinde noch schwerer gefallen. Aber ich denke, es hat im Studium Sachen gegeben, die ich bis heute noch verwenden kann oder die Grundfähigkeiten angelegt haben, die o.k. sind. - Ich habe Schwerpunkt Erwachsene-nbildung studiert. Es ist ganz klar, daß mir Methodik und Didaktik auch immer noch zur Verfügung stehen und ich es noch gebrauchen kann... Ich habe kommunikativ studiert, mit anderen im Team. Habe damals schon das Studium ganz gut aus-genutzt... Dann die Öffentlichkeitsarbeit. Ich habe oft mit Journalisten zu tun, muß selbst Presseartikel schreiben: auch ein Teil, der aus dem Studium stammt.

Als ich Okt. 77 anfang, war der große Hochschulstreik. Damit bin ich eingestiegen. Das war von Anfang an eine politische Begleitung. Und es war selbst damals auch schon so, daß der Fachbereich III auf der Kippe stand. - Ich komme aus dem Dorf, und da war es für mich gut, nicht in einer großen Uni zu landen, sondern in einer Fachhochschule mit familiärem Charakter. Ich habe immer noch das Gefühl der Verbundenheit zur Fachhochschule."

Albert: "Im Studium habe ich gelernt, sehr genau hinzusehen, hinzuhören, sehr genau auszuwählen, was ich für mich gebrauchen kann und was nicht, eine Auswahl zu treffen. Ich habe gelernt abzuwägen: nicht eins stimmt allein, da gibt es noch viele andere Dinge. Weitblick habe ich dabei gewonnen. Habe sehr genau herausgefunden, daß ich weiß, was ich will, daß ich es auch bekommen kann.

Ich habe im Prinzip sehr viel gelernt durch das ganze Drumherum: Hausarbeiten schreiben, sich Materialien aussuchen, das Gespräch mit Kommilitonen. Das Material habe ich mir meistens selbst zusammengesucht, nicht das angebotene Material genommen. - Mit dem, was ich im Schwerpunkt an Jugendarbeit gelernt habe, hätte ich nicht einmal im Praktikum bestehen können.

Ich habe ganz viel Sozialethik studiert, mir scheint manchmal, als ob ich nur Sozialethik studiert hätte."

Schlußsatz gleichwohl:

"Ich kann nicht empfehlen, dieses Studium zu machen."

Pempe: "Ursprünglich hatte ich vor, als Studienschwerpunkt Freizeitpädagogik zu machen, weil es dort die größte Bandbreite gab. Da es den Schwerpunkt damals nicht gab, habe ich Erwachsenenbildung gemacht. Weil ich die Vorstellung hatte, es überwiegend eher mit Erwachsenen, mit Älteren, zu tun zu haben. Sowohl die theologische als auch die pädagogische Seite hat mich interessiert. - Für mich hat sicherlich eine Rolle gespielt, daß die Fähigkeiten, die ich von meiner Persönlichkeit her mitbringe, im Studium noch einmal gefördert wurden. Das ist bei dem, was ich gemacht habe, sehr wichtig. Ich muß mich also jetzt sehr häufig in Zusammenhänge von Organisationsstrukturen hineinversetzen. Oder Abläufe, von denen ich eigentlich keine Ahnung habe: ich muß aber in der Lage sein, sie zu verstehen und angemessen damit umzugehen. Und das

ist durchaus auch etwas, das sich im Bereich von Pädagogik lernen läßt: wie gehe ich mit einer fremden Situation so um, daß ich etwas Sinnvolles damit organisieren, strukturieren kann? Was sich gewiß aber auch im Bereich der Theologie, z.B. in Systematischer Theologie, lernen läßt: analytisch, klar und sauber zu denken. Ich glaube schon, daß im Bereich Erwachsenenbildung die Erfahrungen, Lernprozesse und Veranstaltungen zu organisieren und zu planen, nötiger ist als in anderen pädagogischen Feldern...

Wir haben in einer Phase studiert, in der der Fachbereich permanent in Frage gestellt war. Diese Unsicherheit schadet nicht, wenn es Leithirische gibt, die in dieselbe Richtung laufen."

Klingler: "Gemeindepädagogen werden nicht sehr spezifisch ausgebildet, sondern relativ universell, alternativistisch sozialisiert sozusagen. Es gibt auch kein festes Berufsbild. - Es ist wichtig, daß jemand nicht spezialisiert wird auf konkretes Wissen, das sehr schnell nichts mehr taugt, sondern daß er lernt, sich in der Situation zurechtzufinden, Denken lernt."

Militz: "Mein überwiegendes Interesse galt den theologischen Fächern. ...Ich suchte zu jener Zeit von meinem Bekehrungsgelebens - im Alter von 15 Jahren - wieder wegzukommen, und suchte mir eine historisch-kritische Theologie zu erarbeiten, die es mir noch erlaubte, dem christlichen Glauben treu zu bleiben, und die mir entsprechend eine berufliche Zukunft in der Institution Kirche noch ermöglichen sollte."

Anonym: "Auch wenn ich heute nicht in meinem Beruf als Gemeindepädagoge arbeite, habe ich doch erst durch das Studium meinen 'eigentlichen' Berufswunsch entdeckt. Ich denke, ich habe das vielseitige Angebot an der EFHD sehr intensiv genutzt. Ab dem Hauptstudium faszinierte mich die Psychoanalytische Pädagogik, und ich versuchte, diese in gemeindepädagogische Ansätze zu integrieren...

(zu Schwerpunkten im Studium) Im Grundstudium Theologie, im Hauptstudium schulische religionspädagogische Ansätze, Psychoanalytische Pädagogik. Ich finde - auch aus heutiger Sicht und im Vergleich mit Kollegen aus anderen Ausbildungsorten - die Ausbildung an der EFHD sehr gut. Besonders schätze ich die enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis in den Schwerpunkten. Gut finde ich auch, daß Leistungsnachweise aus verschiedenen Bereichen verlangt werden und gleichzeitig die Möglichkeit besteht, sich zu spezialisieren..."

Bettinghausen hebt die positive Beeinflussung durch zwei Professoren hervor, "die Bildung und Persönlichkeitsentwicklung miteinander zu verbinden wußten", und die "Tatsache, daß das gesamte Studium es mir ermöglicht hat, mich aus der Enge einer punktuell noch heute geschätzten Frömmigkeitsheimat zu lösen, um auf dem Weg einer Theologie ganzheitlicher Emanzipation beratende Kompetenz zu entwickeln."

3.3 Die "Linien"

Was Hermanns u.a. (aaO 282 ff.) eine "biografische Linie" nennen, sind die Anliegen, auf die sich die Erzählung verdichtet, um die die Schilderung kreist oder auf die sie hinausläuft: Die bewußten oder unbewußten Kriterien für berufliche Entscheidungen. Häufig ist das "Thema" der Linie schon im Studium gegeben.

Auf zwei Ziele weist die Verdichtung einer thematischen Fokussierung zu einer Linie im Berufsbild hin: der Berufsverlauf dient in der Selbstdarstellung durch die Betreffenden

-15-

> entweder dem angestrebten Veränderungsprozeß der eigenen Person, der handlungsschematisch angestrebt wird,

> oder einer Mission (= "eine 'in der Sache' liegende Aufgabe, die man bewältigen will und die man zu seiner eigenen macht" [dies. aaO 285]).

3.3.1 Auf die Linien stößt man z.B. (vgl. auch schon die Bilanzierungs- und Moralsätze [3.1]) bei den unterschiedlichen Begründungen für Veränderungen und Neuorientierungen:

Siegmann: "Der Beruf als Gemeindepädagogin hat mir an sich gut gefallen und hat mir auch viel Spaß gemacht. Es waren halt zu einem Teil die Strukturen, die halt sehr negativ waren und ein großes Maß an Abhängigkeit bedeutet haben. Ich habe mich dort sehr eingeschränkt gefühlt, auch in meinen Entwicklungsmöglichkeiten. Und zu dem damaligen Zeitpunkt sah es eben so aus, als gäbe es Gemeindepädagoginnen nur in der Gemeinde und nicht auch in vielen anderen Stellen..."

Und ich denke, das ist genau das, was mir gefehlt hat bei der Kirche: wenn ich mich da nicht selber drum kümmere, gibt es keine automatische Weiterentwicklung in andere Bereiche. Wenn ich nicht individuelle Sorge dafür trage, den Absprung zu finden: es gibt keine Fürsorge für die Berufsgruppe in dem Maße, wie es das für die Pfarrerinnen und Pfarrer gibt. Die realen Chancen, die Karriereleiter zu erklimmen, sehe ich nicht - so wie es im Öffentlichen Dienst einen Automatismus gibt, so gibt es das nicht."

Hoffmann: "Ich habe in dieser Zeit das pädagogische Fieber verloren. Es gab Phänomene der Routine und der Unruhe... Es war wieder eine Neuorientierung nötig. Ich bewarb mich auf die Stelle des Altenhilfereferenten."

Pempe: "Ich habe also in dieser Zeit in großen Teilen weitere Aufgaben gehabt, die ich zum Teil auch einfach deswegen übernommen habe, weil interessante Fragestellungen da waren, aber auch deswegen, weil sie berufliche Perspektiven eröffnet haben, mich zu verändern. Weil ich schon spürte nach 810 Jahren: jetzt kommt der Zeitpunkt, wo ich nichts mehr wesentlich Neues für mich und die anderen machen kann, andere Akzente setzen kann..."

Die Arbeit, die ich gemacht habe, war immer auf bestimmte Zeiten konzentriert. Ich habe Verabredungen getroffen, habe mir vorgenommen, für bestimmte Zeit zu arbeiten. Ich bin jemand, der stark strukturiert plant."

Militz: "Ausschlaggebend für sicherlich all meine bisherigen Positionen war mein sichtbares und nachhaltiges Engagement in den genannten Tätigkeitsfeldern. Mit den Jahren hinzugekommen ist die einschlägige Berufserfahrung, die ich inzwischen in dem Bereich vorweisen kann. Für mich persönlich ein sehr wesentliches Element in meiner Jobwahl war die mögliche Herausforderung, die ich in der jeweiligen Arbeit für mich erblicken konnte. Es war für mich immer wichtig, eine Stelle anzunehmen, die mich in neuen Teilbereichen herausfordert und mich zu einer Weiterbildung von spezifischen Teilen meiner Persönlichkeit sowie beruflichen Fähigkeiten bringt."

3.3.2 Besagte "Linien" finden sich zudem in den eigenen Erklärungen der Befragten für ihren Berufserfolg oder doch für die zumindest selbst geglaubte Berufseignung; sie geben eher fachliche oder eher in der Person liegende Begründungen für ihre Karrieren (oder in einem Fall auch für das Nicht-Landen-Können in einem sozial-arbeiterischen Feld).

Eul: "Ich kann Leute gut einschätzen, kann auf sie zugehen, sehe, wo ich einzusetzen habe. Man wird sicherer noch, wenn man fundiert durch eine Theorie lebt... Das Breitgefächerte (des gemeindepäd. Studiums, H.S.) treibt dazu, daß man sich nachher irgendwo zu orientieren versucht, wo man eine Chance sieht... Das Studium hilft, wenn man weiß, was man will."

Vieles ist gelernt durch Ansehen, Beobachten. Ich traue mir zu, wenn ich mit irgendjemand eine gewisse Zeit zusammen bin, ihn einschätzen zu können, auch entsprechend reagieren zu können."

Siegmann: "Beratungstätigkeit ist ein Hauptbestandteil meiner Arbeit; Verhandlungen führen; Personalführung. - Immer wenn ich mit neuen Leuten zu tun habe, kann ich schnell und zutreffend einschätzen, auch vom Zuhören her kann ich bestimmte Sachen aufnehmen. Geschicklichkeit, Gespräche zu führen, Verhandlungen zu führen; auf verschiedenen Ebenen zu agieren oder in Beratungsgesprächen."

Dann das Organisieren. Was ich in der Gemeinde gelernt habe, muß ich jetzt auch tun... Ich habe auch schon in meiner Gemeindegemeinschaft immer interessante Sachen gemacht. Zum Beispiel das Projekt Spurensicherung. Oder deutsch-französische Begegnungen, auch ein spanisches Projekt. Exotische Sachen! Ein Stück über den Kirchturm hinauszugucken, war mir damals schon selbstverständlich."

Hoffmann: "Meine Neugier war groß, auch mein Ehrgeiz, mich zu beweisen. Ich komme aus kleinen Verhältnissen, aus einer Arbeiterfamilie, und hatte Schwierigkeiten mit bestimmten Konventionen. - Im Umgang mit anderen Menschen hat mich immer schon interessiert zu erfahren: welche seiner Fähigkeiten kann man hier einsetzen? Wie kann ich mit ihm kooperieren? Meine Veröffentlichungen sind daher meist mit 2 oder 3 Namen versehen... Wichtig: gemeinsam arbeiten, es ganz konsequent tun, Arbeitserfolge teilen. Nur wer das kann, kann andere gewinnen, denn sie wissen, daß sie nachher nicht im Schatten stehen, sondern auf der gleichen Ebene..."

So kam ich stärker in eine Leitungsverantwortung. Ich mußte mich darum kümmern, wie man die Arbeit organisiert, wie man Mitarbeiter begleitet, wie man mit Schwierigkeiten fertig wird, wie man mit der Einsamkeit eines Vorgesetzten umgeht.

Es gibt sicher eine Karrierelinie. Einmal bin ich freundlich, gehe auf andere Menschen zu, habe vor ihnen keine Angst, bin neugierig auf andere, habe auch Respekt vor anderen, bin gesprächsbereit, hilfsbereit, biete mich auch da an, wo man es nicht vermutet. Heute überlege ich auch taktisch genau. Ich bin fleißig, und ich habe Ideen.

Ich habe viele Dinge entwickelt, weil ich aus Sach- und Fachgebieten mir Ideen geholt habe, die man in unserem Arbeitsfeld eigentlich nicht berücksichtigen muß. Ich sehe bei den Verfahren der Qualitätssicherung, die ich jetzt erarbeite, wie es im industriellen Bereich geschieht, Refa-mäßig und so weiter.

Es geht immer auch um Kommunikation, um Mitleiden und Mitfreuen.

Man kann aus sehr weit entlegenen Feldern etwas integrieren und macht es damit theoretisch sicherer, schafft aber auch eine ganz andere Durchführungsbasis, wird rationaler. Darunter leidet meines Erachtens die gesamte soziale Arbeit: daß sie zu wenig Rationalität hat bestimmten Vorgängen gegenüber.

Nächstenliebe muß nicht daran scheitern, daß man nicht sehr genau plant und auch Selbstverständlichkeiten einer gewerbsmäßigen Tätigkeit beachtet.

Ich denke, daß es einmal sehr wichtig ist, Vorbilder zu finden, Menschen, an denen man sich orientieren kann; darin unterstützt zu werden, Dinge auszuprobieren, die es bisher nicht gab. Dazu gehören Kreativität, Mut, Risiko-bereitschaft nicht zu knapp."

Albert: "Beim Anstellungsgespräch, meist waren es Sozialarbeitsstellen, begegnet mir die Frage ständig: Warum glauben Sie als Gemeindepädagogin diese Arbeit tun zu können? Oder die andere Frage: ob ich in der Lage bin, mit Sozialarbeitern zusammenzuarbeiten. Man signalisiert mir: Gemeindepädagoginnen sind im Bild der Öffentlichkeit etwas minderbemittelt, sie können bestimmte Dinge machen und bestimmte Dinge nicht, können auf gar keinen Fall sozialarbeiterisch tätig sein. Man vermittelt mir das Gefühl, ich sei größtenwahnsinnig. Meine Bewerbung erscheint als Frechheit. Die Leute reagieren überrascht, wenn ich selbstbewußt antworte.

Der Punkt ist einfach: in diesen Vorstellungsgesprächen sage ich immer, wie ich mir etwas denke. Das finden sie bei den Vorstellungsgesprächen ganz toll, sind sich aber der Konsequenzen nicht bewußt. Wenn ich bei Vorstellungsgesprächen über etwas spreche, heißt das, daß ich versuche, diese Vorstellungen durchzusetzen. Aber am liebsten wäre es allen, wenn ich mich hinsetze und mir sagen lasse, was ich zu tun habe."

Klingler: "Es schieben sich ganz verschiedene Ausbildungen ineinander. Die Amalgamierung von mehreren Erfahrungswelten. Das steht dann nicht nur nebeneinander, sondern ergibt eine neue Lebensqualität."

Militz: "An grundsätzlichen Qualifikationen bringe ich mit: verschiedenste Fremdsprachen - Englisch, Französisch, Spanisch -, die Bereitschaft, mich zu engagieren und in neue Arbeitsfelder einzusteigen (in konzeptionelle Arbeit), Vielseitigkeit, journalistische Fähigkeiten, Auslandserfahrungen, Verbandserfahrung, Führungserfahrung. - Für meine derzeitige Position waren m.E. die persönlichen Merkmale die ausschlaggebenden, abgesichert durch die (nachbar-)fachliche Qualifikation. Bei den ersten Arbeitgebern waren m.E. ausschließlich die persönlichen Merkmale die entscheidenden."

Anonym: "Prinzipien der Gruppenleitung und -Strukturierung, wie sie meine Mentorin praktizierte, (sind) mir sozusagen in Fleisch und Blut übergegangen."

Langohr: (Über seine persönlichen Voraussetzungen für seinen Beruf) "Interesse, konzeptionelles Denken, Durchsetzungsvermögen, Mut zu Entscheidungen, Zielstrebigkeit und Realitätssinn (was die Chancen als Dipl.-Rel.Päd. in der EKHN angeht), Einfühlungsvermögen und Sensibilität, was die Bedürfnisse anderer angeht..."

Bettinghausen: (er übe seine Berufstätigkeit aus) "vor allem wegen Zusatzausbildungen in Gestaltberatung und Gestaltpädagogik, aber auch (wg.) Grundvoraussetzung Studium Gemeindepädagogik..." (er habe, was andere so nicht haben, durch) "viel Selbsterfahrung, Selbstreflexion und Weiterbildung auf der Grundlage des Studiums. Die Mischung aus Grundbildung und Weiterbildung.

Auch die Diplomarbeit (war) schon motiviert von dem Motto 'Beziehung statt Erziehung'..."

3.3.3 Zwischenfazit

Für das Verstehen der spezifischen Autopoiese sind mehrere Einzelzüge relevant: die Befragten sind Grenzgänger (zwischen Theologie und Pragmatik, zwischen Systemen), haben so etwas wie Menschen- und Konzepte-Neugier, haben organisatorische Schlüsselqualifikationen, kennen Anständigkeitsrituale, und die beiden berufsbiographischen Linien "angestrebter Veränderungsprozeß der eigenen Person" und "Mission"

lassen sich zwar darstellen und auch unterscheiden, aber - offenbar im Unterschied zu Ergebnissen von Untersuchungen in anderen Berufsgruppen (vgl. Hermanns u.a., aaO) - bei Gemeindepädagoginnen und -pädagogen, auch wenn sie nicht in spezifisch gemeindepädagogischen oder kirchlichen Berufen arbeiten, überschneiden und überlagern sich die Linien, meist von der Studienmotivation an. Dies stellt aber vermutlich eine Gemeinsamkeit mit den in gemeindepädagogischen Diensten Arbeitenden dar.

Der die beiden Linien verbindende Begriff ist "Ethik" (bzw. seine Korrelate), vgl.:

Pempe: "Ich muß über eine reflektierte religiöse Identität verfügen. Gerade wenn ich mit Ehrenamtlichen arbeite, muß ich damit rechnen, daß sie mich - völlig zu Recht - nach meinen eigenen religiösen Überzeugungen befragen";

Hoffmann: "Wir haben eine andere Sicherheit: die ethische Grundlegung. Daher brauchen wir keine Krisenangst zu haben";

Klingler: "Gemeindepädagogen haben häufig eine grundsätzliche ethische Schulung, selbst erarbeitet und herunterformuliert bis in Handlungstechniken... Gewisse Haltungen sind da." Und weiter **Klingler**, der im folgenden gleich eine (m.E. beachtliche) Theorie für die Plazierungserfolge von Gemeindepädagoginnen und -pädagogen in anderen Arbeitsfeldern mitliefert:

"Die Art, wie aus Lebenserfahrung und fachlicher Qualifikation heraus etwas von der Person sichtbar wird, eine Haltung, qualifiziert zu wichtigen Positionen. Es wird nicht einfach eine fachliche Qualifikation auf den Tisch gelegt. - Eine relativ wenig festgelegte, relativ offene Qualifikation, das der formalen Qualifikation Genügende - ein Diplom ! - u n d persönliche Überzeugung: das ist für nichtdefinierte, neue Arbeitsmöglichkeiten besonders passend."

3.4 Gemeindebezügliches Driften

Die Interviewten zeigten einen signifikanten Zug zur Verbindung des ursprünglichen gemeindlichen, theologischen o.ä. Interesses mit ihrer beruflichen Tätigkeit, z.T. durch die Integration typisch gemeindepädagogischer Inhalte und Formen in eine andere Arbeit; z.T. durch die Abwehr entsprechender Erwartungen und deren Ersatz durch unerwartete, angemessene gemeindepädagogische Arbeitsformen (s. Erfahrungen von **M. Albert** in 3.4.3.2); z.T. durch den Versuch, Pädagogik von außen in die Gemeinde zu bringen; z.T. dadurch, daß Gemeindepädagoginnen und -pädagogen ihre ursprünglichen gemeindepädagogischen Intentionen durch ehrenamtliche Mitarbeit in kirchlichen u.a. Gremien eher realisieren zu können glauben als durch kirchliche Berufsarbeit.

Eul: "Ich habe gesehen, wie wichtig es ist, mit Jugendlichen (im Heim, H.S.) Bibelarbeit zu machen, und ich habe Jugendliche gesehen, die überhaupt keinen Bezug hatten, für die machte ich einen selbständigen Kreis... Ich habe mich aktiv in der Gemeinde engagiert, im Konfirmandenunterricht, habe Kindergottesdienst gemacht, was zu Problemen mit dem Pfarrer führte, der gar nicht so interessiert daran war, daß ich diese Arbeit mache. Auch um den Konfirmandenunterricht gab es große Spannungen, weil Kinder aus der Gruppe des Pfarrers zu meiner Gruppe wollten. Ich habe dann den Kindergottesdienst wieder zurückverlagert ins Heim und mich aus der Gemeinde zurückgezogen."

Siegmann: "Ich war 5 1/2 Jahre in der Gemeinde. Nach ungefähr zwei Berufsjahren ist mir klar geworden aufgrund der Strukturen in der Gemeinde, daß ich mir nicht vorstellen kann, mein Leben lang in einer solchen Position zu arbeiten, die oft die Struktur hat: ein Mann als Pfarrer, Frau als pastorales Aschenputtel, als Befehlsempfängerin - um sich hinterher nicht einmal für die Arbeit gewürdigt zu sehen... Als echte Ehrenamtliche bin ich weiter bei der Kirche tätig, habe aber insofern einen anderen Standpunkt, als ich, weil Kirche nicht mehr mein Arbeitgeber ist, ganz anders agieren kann. Die Kompetenzen, die ich als Hauptamtliche hatte, kann ich ganz anders einbringen. Und das ist schon ganz gut. Aber ich sehe eben auch, daß es zum Teil ausgenutzt wird, und da mach ich ganz schnell dicht."

Pempe: "Ich war Mitglied des Kirchenvorstands geworden, Mitglied der Kreissynode, war stellvertretendes Mitglied der Landessynode, Mitglied der Kammer für die Gemeinschaft von Männer und Frauen in der Kirche, Mitglied des Leiterkreises. Hatte dann eine Zeitlang auch die Aufgabe - damals nebenamtlich geregelt - die Funktion des landeskirchlichen Beauftragten für die Mitarbeiter in gemeindepädagogischen Diensten übernommen. War dann natürlich in der Funktion auch im Fortbildungsausschuß - was dann so alles kommt, wenn man erst einmal anfängt mit solchen Ämtern und Gremien..."

Langohr: "Ich war jahrelang ehrenamtlicher Mitarbeiter in meiner Kirchengemeinde. Ich arbeite auch jetzt noch ehrenamtlich in meiner Gemeinde, nur nicht mehr bei der Kirchengemeinde, sondern bei der Feuerwehr. Dort mache ich die Jugendarbeit."

U.ä.

3.5 Karrierewissen

In den in 3.3.1 beschriebenen Prozessen - z.B. bringt die erreichte Position für das biographische Ziel keinen weiteren Nutzen, daher wird ein Stellenwechsel angepeilt - entsteht das Wissen über die soziale Welt, über "Bedingungen und Muster von Karrieren" (Hermanns u.a., aaO, 287), und dieses Wissen wird wiederum zu einem entscheidenden Agens dieser Prozesse; dieses Wissen ist eine Voraussetzung für die Zielgerichtetheit eines Veränderungsprozesses.

Dabei können - nach Hermanns u.a. (aaO) - mithilfe solchen Wissens beide Linien, die Selbstveränderung und die Mission, ähnlich erfolgreich sein; aber unterschiedliche Folgen hätte Stagnation (aaO 291): beim Erreichen eines nicht mehr dynamisierbaren Plateaus geraten die "Selbstentwickler" in Krisen, die "Missionare" nicht unbedingt (bei diesen gibt es ggf. das Gefühl, Ziele "erreicht" zu haben). Da sich, wie oben gezeigt wurde, bei nicht in gemeindepädagogischen Berufen arbeitenden Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen die Linien meist überlagern, geht es hier also lediglich um Gewichtungen.

Karrierewissen besteht konkret aus

- > Organisationswissen,
- > Wissen um die inoffiziellen Verfahrensweisen,
- > Wissen über die Rituale der Gratifikationsstrukturen.
- > Auch: aus Autopoiese-Wissen (das Arbeitsfeld in umfassenden Bezügen und im möglichst komplexen Austausch verstehen; Metasprache und -wissen).

Karrierewissen läßt sich bei den Befragten zweifach erheben:

- > direkt (indem z.B. über entsprechende Handhabungen berichtet wird)

Hoffmann: "Man muß lernen: wie baut sich ein bestimmtes Arbeitsfeld auf, eine Konzeption auf; was sind die externen und internen Bedingungen; wie kann der Prozeß gestaltet werden, wie können die Arbeitsergebnisse überprüfbar werden, wie kann mit Konflikten umgegangen werden usw.?"

All diese Dinge müßten ganz wesentlich Ausbildungsgegenstand sein. Es macht möglich, sich in Organisationen und Institutionen zu bewegen. Man hat damit Grundkenntnisse. Wenn man ein Vorwissen hat, kann man anders agieren."

Pempe: "Wenn es um kirchliche Strukturen geht, muß man ein Leitungsorgan wie einen Kirchenvorstand als eine pädagogische Gruppe ansehen, mit der man arbeiten muß."

U.ä.

- > oder indirekt (z.B. durch die Äußerungen, die hinsichtlich wünschenswerter Studien- und Ausbildungsinhalte gemacht wurden):

Bettinghausen: "Beratungsarbeit müßte stärker im Curriculum verankert werden. Wöchentliche Supervision für alle Studierenden in allen Semestern. Mehr Lehraufträge für Praktiker... Mehr Berufsberatung, z.B. lieber drei zweiwöchige Praktika als ein sechswöchiges."

Militz empfiehlt als Ausbildungsinhalte z.B. "Erwachsenenbildung, Fragen des Berufsbildes und der Berufsorientierung..., Fragen des Arbeitsrechts, Austausch mit berufserfahrenen Gemeindepädagoginnen und -pädagogen, Öffentlichkeitsarbeit, gemeinsame Angebote aller Fachbereiche... gemeinsame Schwerpunkte im Hauptstudium..."

Klingler: "Was mir fehlt (im Studium): eine anspruchsvolle Kulturarbeit und Kulturkritik. Es müßte ganz grundsätzlich bedacht werden: Was wäre EIGENTLICH sozial? Von den Studentinnen und Studenten müßte gefordert werden: entwerft einmal ein Gegenbild! Es gibt eine Frage, eine soziale, und keine Antwort. Und nun setzt euch hin und denkt! Wichtig wäre zuerst: ein Problem selbständig lösen, umfassend, radikal denken lernen.

Theologie ist dabei kein Additiv. Es muß denkerisch eine Auseinandersetzung mit der Tradition stattfinden. Alles kirchliche Handeln müßte didaktisiert werden."

Pempe: "Ich würde heute soweit gehen zu sagen, in der Ausbildung von Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen müßte es einen wesentlich stärkeren Raum geben für Fragen wie 'Wie gehe ich mit Organisation und Strukturen um?' und bis hin zu ganz praktischen Sachen wie mit der Leitung einer Sitzung: wann schreibe ich welche Art von Protokoll? Was heißt das überhaupt: welche Möglichkeiten habe ich für die Herstellung einer Tagesordnung? Damit ist Beteiligung, gemeinsame Arbeit möglich - oder Manipulation Tür und Tor geöffnet: je nach dem die Tagesordnung ist, wie ich Gesprächsführung mache, wer wann beteiligt wird usw..."

Ich habe auch immer mit Leidenschaft Theologie gemacht. Ich halte für nötig, daß Gemeindepädagogen lernen, vernünftig theologisch zu denken. Sie bewegen sich in einer Institution, die theologisch geprägt ist. Ich muß das Vokabular der Mächtigen sprechen können. Man muß auch in der Lage sein, das, was ich selber denke, was ich für wichtig halte, was ich für eine Gruppe zu vertreten habe, auch theologisch zu formulieren, damit die anderen, die Entscheidungen treffen, verstehen können."

Siegmann: "Was ich festgestellt habe: daß ich keinerlei oder wenig Kenntnisse hatte über Gesetze, über kommunale Arbeit, und das mußte ich mir völlig neu aneignen.

Das ist der entscheidende Unterschied zwischen Kommune und Kirche, daß ich nicht mehr im rechtsfreien Raum arbeite; es kostet Geld, hat Auswirkungen, und zwar unmittelbare. Das hatte meine Arbeit bei der Kirche überhaupt nicht."

3.6 Entdecker und Entdeckte

Autopoietische Teilstrukturen treten auch zutage, wenn die Bedeutung der "Chancenanbieter" für Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen in nichtgemeindlichen Diensten reflektiert wird. Die Chancenanbieter bieten z.B. die Beschleunigung einer Entwicklung durch ein höheres Plateau-Placement an. Offenbar fragen heutige Chancenanbieter: *"Da gibt es - ungefähr - folgendes Problem und folgende Aufgabe... Können Sie sie erfüllen?"* Und wenn die Gemeindepädagogin/ der Gemeindepädagoge bejaht, kommt ein wiederum autopoietischer Prozeß in Gang: sie/er formuliert und entwickelt Kompetenz, schafft sich die Voraussetzungen zur Lösung der Aufgabe und entfaltet ihre/seine Zuständigkeit für Lösung der Aufgabe. Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen bekommen es dann fertig, solchen Problemstellungen Relevanz zu verschaffen, für die sie a) eine Lösung anbieten können und die b) der Entwicklung der eigenen Linie nützlich ist. Gemeindepädagogin/Gemindepädagoge sichern sich die eigene Zuständigkeit für die Bearbeitung dieser Problemstellungen, entwickeln dabei so etwas wie *soziale Intuition* (d.h., eine gewisse *Handlungssicherheit, obwohl im Grunde nicht von vornherein feststeht, was in einer Situation sozial o.ä. ist*), und die eigene Steuerung der im Arbeitsprozeß erfolgenden Rollenzuweisung mündet ein in den Transfer von Arbeitsleistung in Organisationserfolg.

Diese bei Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen offenbar gut ausgebildete Fähigkeit, sich in anfangs riskante autopoietische Prozesse zu begeben (das Risiko liegt in der Schwere der Aufgabe [wie z.B. bei **Eul**] oder in der Tatsache, daß es mit der gestellten Aufgabe keine Vorerfahrungen gibt - die *Erstmaligkeit der Aufgabe* ist ein häufiges Phänomen [wie z.B. bei **Hoffmann, Albert, Pempe** u.a.]), sie zu verstehen und sie teilweise zu beeinflussen und damit z.T. zu steuern, erscheint in den Interviews häufig im Rahmen eines Sog-Modells. "Man" konnte sich der Aufgabe nicht entziehen. Manche beschreiben - oft "zwischen den Zeilen", oft aber auch offen - eher ein Schub-Modell, Leben aus Schüben, die sie erfahren haben - wobei die Schübe gern wie eine logische Aufwärts-Linie erscheinen, von scheinbarer Zwangsläufigkeit.

Gemindepädagoginnen und Gemeindepädagogen finden "Chancenanbieter" und lassen sich von ihnen finden. Sie fallen bestimmten Menschen auf und finden in ihnen Förderer.

Zu dem, was Förderern (Hermanns u.a. nennen sie "Ziehväter") üblicherweise auffällt, gibt es aus Industrie und Wirtschaft Erfahrungswerte; einer der "entdeckt" wird, "muß eine gewisse Ausstrahlung haben, soziale Kompetenzen, er muß überzeugen können und daneben auch sachliche Kompetenzen, Sinn für wirtschaftlichen Erfolg und das 'gewisse Etwas' haben. Der Ziehvater muß sich für die besondere Begünstigung seines Zöglings legitimieren können, und dies kann er immer dann problemlos, wenn der Zögling Leistungen zeigt, die auf eine solide Qualifikation schließen lassen. Wichtige Punkte sind Loyalität und Vertrauen" (dies. aaO 317). Der "Ziehvater" hat also Interesse daran, daß sein Protegé Erfolg hat. Hier geschieht personal-institutionelle Selbst-erfüllende Prophezeiung (Watzlawick aaO). "Der Schlüssel zum Verstehen von Ziehvater-Zögling-Beziehungen liegt im Erleben von 'Testsituationen', die die Festigkeit der Vertrauensgrundlage überprüfen. Dabei läuft ein Ritual ab, in dem jede der beiden Seiten ein großes Risiko eingeht, wenn sich der gegenseitige Vertrauensvorschuß als unbegründet erweist" (aaO 317 f.).

Außer dem Verständnis für Ritualisierungen und für damit zusammenhängende Symbolisierungen, symbolische Kommunikation, sind für die "erfolgreiche" Bestehung solcher Lebenslagen auch ethische Reflexion und ethisches Verhalten förderlich. Gemeindepädagoginnen und -pädagogen geraten so auch in Pionier- und Vorbildfunktion (es gibt in den Berichten auch eine Bedeutung negativer Vorbilder).

Dieses Muster des Entdecktwerdens und Sich-Entdeckenlassens geht offenbar häufig schon dem Studium voraus, scheint typisch zu sein für vereinsmäßige und gemeindliche Motivhintergründe für das gemeindepädagogische Studium; es setzt sich aber vor allem oft im gemeindepädagogischen Studium selbst fort: in familialen Studien- und Betreuungsstrukturen.

Die typische gemeindepädagogische Sozialisation wirkt auch noch über das Studium hinaus; sie wirkt in nicht-kirchlichen gesellschaftlichen Zusammenhängen effizienter als in kirchlichen, weil dort Pfarrerinnen und Pfarrer einen Protektionsvorsprung haben.

Hoffmann (schildert im Zuge seiner Interviewgeschichte seine ganze Berufsvita als "response" auf früh erfahrene Förderung): "Ich hatte eine gute kirchengemeindliche Sozialisation; die Pfarrerin sah bestimmte Fähigkeiten bei mir. Wie später mein Mentor betonte sie die Stärken eines Menschen, wollte fördern, Talent fördern... Man gab mir die Chance, Dinge selbständig vorzubereiten und durchzuführen. Ich hatte das Gefühl damals, sehr aufgebaut worden zu sein. Während des Zivildienstes fing es an, begann der Einstieg in die Diakonie. Ich konnte Dinge selbständig regeln, konnte Konzepte entwickeln. Diese Fähigkeiten drangen schnell nach Frankfurt (zum Diakonischen Werk) durch.

Die Arbeit war zunächst sehr stark von der Pädagogik her bestimmt, die Begleitung von Zivildienst-leistenden. Wir mußten uns für diese exotische Arbeit früh einen Rahmenplan geben. Diese Konzeptionsarbeit hat dazu geführt, daß ich das, was ich gemacht habe, auch auf Bundesebene vertrat. Das bedeutete auch, daß man die Dinge veröffentlichen mußte. Auf diesem Weg habe ich gelernt, konzeptionell zu planen, Konzepte zu entwickeln und auch umzusetzen und auch regelmäßig zu überprüfen und fortzuschreiben... Ich bin fortan immer auch mit Spezialaufgaben betraut worden...

Was mir widerfahren ist in Person meiner Mentoren, das habe ich zu praktizieren versucht... Typisch: die Ausrichtung an Werten...

Was mir wichtig erscheint: das Mentorenwesen. Die Mentoren müssen eingewiesen werden... Maßvolle Steigerung von Verantwortung hat sich bei mir bewährt."

Pempe: "Noch während der Zivildienstzeit (hier ausnahmsweise n a c h dem Studium, H.S.) habe ich mich umgeschaut: wo gibt es Möglichkeiten, in der Erwachsenenbildung tätig zu werden? Und 1979 war das schwierig. Es gab so gut wie keine Stellen in der Erwachsenenbildung, die ja auch noch in der Aufbauphase war. In dieser Phase bekam ich eine Anfrage aus Kurhessen-Waldeck, d.h., der damalige Landesmännerpfarrer hatte einen Berufspraktikant, der auf einer Stelle saß, auf der der Vorgänger in Ruhestand war. Klar war, daß der Berufspraktikant die Stelle nicht bekommen sollte; aber irgendetwas motivierte den Landesmännerpfarrer, den Rektor der Ev. Fachhochschule anzufragen. Der Rektor, bei dem ich im Schwerpunkt war, hat meinen Namen genannt, und so kam der Kontakt zu Kurhessen-Waldeck zustande... Was für meine Entscheidung, überhaupt zur Männerarbeit nach Kurhessen-Waldeck zu gehen, eine große Rolle gespielt hat: daß damals schon klar war, daß ein neues Gemeindebildungszentrum im Bau war, 1980, das mit zu meinem Aufgabenbereich gehören sollte. Das heißt also: Mitarbeit im Studienleiterkreis. So ist es dann auch gekommen. Ich habe ca. 10 Jahre in diesem Haus gearbeitet... Das war für mich eine sehr reizvolle Aufgabe, weil dort Erwachsenenbildung wirklich möglich war. Ich habe damals viel dazugelernt aus der Zusammenarbeit mit den Kollegen aus dem pädagogischen und theologischen Bereich. Ich habe mich im Laufe der Jahre in der Landeskirche profilieren können. Das lag zum einen daran, daß ich immer auch gefragt wurde, was nun Gemeindepädagogen sind. Davon gab es am Anfang ja nicht allzu viel in Kurhessen-Waldeck - auf die es zum Teil auch negative Reaktionen gab; aber ich hatte natürlich auch den Vorteil durch die landeskirchliche Anstellung, Umgang zu haben zu Menschen, zu Funktionen zu haben. Ein Vorteil, der für andere, die nur in der Gemeinde gearbeitet haben, gar nicht da war..."

Eul: "Wir waren geprägt (vom Ev. Jugendwerk, H.S.)... Es wurde schon mit dem EJW über meinen Kopf hinweg verhandelt, ob ich die Stelle im Haus Gottesgabe annehmen könnte - sonst wär' ich gern Gemeindepädagoge in einer Gemeinde geworden..."

4. Fazit und Ausblick

Die Befragten üben soziale Arbeit im weiteren, aber auch im engsten Sinne aus. Anders gesagt: Nicht in der Gemeinde tätige Gemeindepädagoginnen und -pädagogen üben häufig diversifizierte Sozialarbeit aus, haben Anteil an der ohnehin stattfindenden autopoietischen Diversifizierung des sozialen Feldes.

Angesichts der faktischen generellen Situation von Sozialarbeit/Sozialpädagogik,

> in seitheriger Logik und von vielen speziellen Krisen bedroht (Lothar Böhnisch meint, mit der zur Zeit statthabenden Individualisierung, Marktverlagerung sozialen Handelns u.ä., also mit dem Zerfall wohlfahrtspolitischer Positionen, sei das bisherige Selbstverständnis der Profession "Sozialarbeit" grundlegend in Frage gestellt und auch im "Kontext der Fachroutine" nicht mehr zu sichern [1988]: herkömmliche Sozialarbeit passe im Grunde nicht mehr zur neuen Markt- und Konkurrenzlogik),

- > in nachfragepolitischen und anderen "Ungewißheitsbelastungen" (Klaus Peter Japp, 1989, 106 ff.) stehend,
- > bei zunehmender und zunehmend erkannter "Nicht-Standardisierbarkeit professionellen Handelns" (Dewe/Ferchhoff u.a., 1993, 18),
- > daher mehr und mehr zur "(Selbst-)Inszenierung" (Regine Gildemeister, 1992, 211) genötigt, bedarf sie neuer Regeln für besagte "Inszenierung".

Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen, die außerhalb der für sie vorgesehenen Wege wandeln und handeln, müssen - z.T. seit zwei Jahrzehnten - entsprechende "Ungewißheitsbelastungen" durch "(Selbst-)Inszenierung" bewältigen. Sie tun dies in der Regel mit erstaunlichem Erfolg (und guten Einkünften), was selten registriert wird, und nach autopoietischen Prozeßregeln, zu denen hin durch bestimmte Studieninhalte und -formen und werthafte Sozialisation Affinitäten bestehen (man könnte auch sagen: "Scharniere" für die strukturelle Koppelung usw.):

- > Die Befragten erzählen im Grunde Geschichten der Erhaltung ihrer Identität durch kontinuierliche Autopoiese (vgl. den Duktus von Bilanzierungs- und Moralsätzen, die Bevorzugung des Siegesgeschichten-Typus sowie den Bejahungsgrad des im gemeindepädagogischen Studiums Erfahrenen usw.).
- > Die Befragten erzählen, daß und wie sie Entwicklungen beeinflussten, *indem* sie sich entwickelten (gefördert z.B. durch die Erstmaligkeit der Aufgabe, die relative Offenheit von Ausbildung und Aufgabe; durch in sie gesetztes Vertrauen u.a.m.).
- > Die Befragten erzählen, daß sie sich komplementär verhielten und verhalten:
 - daß sie in Strukturen aufgingen und sie zugleich konturierten,
 - daß sie sich zugleich riskierten und ein- und abgrenzten.
- > Die Befragten erzählen, wie es durch *Sinnkompetenz* (die im einzelnen wohl am häufigsten Deutungskompetenz ist, aber auch Vertrauenskompetenz), *Techniken* (z.B. erwachsenenbildnerische) und *pragmatisches Wissen* (vor allem Organisations- und Sozial- bzw. Karrierewissen) gewissermaßen zu Vorgaben dafür kommt, zu welchen Veränderungen es mit ihnen durch die Außenwelt kommt und zu welchen Veränderungen der Außenwelt durch sie.
- > Die Befragten erzählen, daß die autopoietischen Prozesse durch *Entscheidungen* in Gang kamen.
- > Die Befragten erzählen von der Wichtigkeit des Zusammenhangs
 - zwischen Sprach- bzw. Kommunikationskultur und Wirklichkeitsgestaltung,
 - zwischen Ritualisierungen, Symbolisierungen und Vertrauensgestaltung,
 - zwischen religio und Risiko,
 - zwischen Deuten, Verstehen und Aktivieren von Situationen und Menschen,
 - zwischen Visionen und Zeitgestaltungs- bzw. Planungskompetenz,
 - zwischen Persönlichkeit und Wirkung,
 - zwischen Ethik und Effektivität,
 - zwischen Klarheit und Freiheit
 (**Siegmann** bringt es am Interviewende auf den Begriff: "einerseits freischwebend, andererseits klar").

Die meisten der genannten Zusammenhänge (z.B. zwischen Sprechen und "Welthervorbringung" [Maturana/Varela, 1987, 264] oder zwischen Deuten und Aktivieren [bzw. Erweiterung der Selbsthilfepotentiale, vgl. Bernd Dewe/Wilfried Ferchhoff u.a., 1993] usw.) können nur überraschen, wenn man die aktuelle wissenschafts- und erkenntnistheoretische Diskussion nicht als für soziale Arbeit relevant zur Kenntnis nimmt. Die Konsequenzen für die soziale Arbeit sind erst von wenigen Autoren angedacht (dazu zähle ich z.B. Heino Hollstein-Brinkmann, 1993, der u.a. die strukturelle Verankerung von Ungewißheit und Unbestimmtheit in der sozialen Arbeit bedenkt), aber die Dinge sind auf dem Weg.

Was allerdings überrascht, ist die Hervorhebung der Bedeutung von Ethik, von wert- und sinnorientierter sozialer Arbeit, durch die Befragten. Es galt und gilt weithin als common sense, daß in der modernen Gesellschaft mit ihrer Arbeitsteiligkeit nach industriellem Muster und ihrer Ausdifferenzierung eine übergreifende Sinn-Vermittlung nicht (mehr) möglich sei, daß es nur noch individuelle Sinnfindung geben könne und folglich höchstens "Sinnprovinzen" in "kleinen, sozialen Lebens-Welten" (Ronald Hitzler/Anne Honer, 1988). Es könnte sein, daß die Sichtweise *sozialer Prozesse als soziale Autopoiese* und das Verständnis *sozialer Arbeit als reflektiert-bewußtes Eintreten in einen autopoietischen Zusammenhang*, für den im Grunde *alles mit allem zusammenhängt*, einen Einschätzungswandel bedingen müßten. Mir will scheinen, daß das, was die Befragten "Ethik" nennen, jener "gegenüber der Umwelt autonome Rand (z.B. Zellmembran, Haut)" ist (Asendorpf, 1988, 291), dem eine entscheidende Steuerungsfunktion im Wechselspiel von Eigendynamik und Fremdbestimmung zukommt; dieses Wechselspiel ist nicht nur biologisch, sondern auch sozial. Dabei entsteht der "Rand" selbst nicht ohne Austausch, Kommunikation (vgl. 1.2).

Ohne wahrgenommene Steuerungsfunktion an den Systemrändern - an denen sich oben so genannte "Grenzgänger" bewegen - kommt es entweder zum ethischen "Zellbrei" (vgl. 1.2), und damit hängen vielleicht viele Unbestimmtheitsprobleme gegenwärtiger sozialer Arbeit zusammen, oder zu Verhärtungen, Undurchlässigkeiten (und damit hängen z.B. Kooperationsprobleme im Feld sozialer Arbeit zusammen, auf Dauer nicht förderliche Verkapselungen; dann sagen Juristen: Sozialarbeiter können dies und das nicht, das können nur wir tun [vgl. E.Quambusch/H.Th.Schmidt, 1991]; und Sozialarbeiter: Gemeindepädagogen können dies und das nicht, das können nur wir tun [vgl. 3.4.3.2]; undsoweiter).

Aus dem Wertepluralismus eigene Ethik-Indifferenz oder -Ignoranz zu begründen, erscheint auch aus fachethischer Sicht problematisch: es ist ja nicht so, daß Menschen nur in *einer* Sinn-Provinz o.ä. leben; vielmehr gehören viele Menschen vielen Subgesellschaften an, in denen jeweils Verschiedenes gilt; *umso mehr* bedarf es auch umfassender Orientierungen. Berufliche Flexibilität bedingt das Sich-Bewegen-Müssen in vielen Systemen; ethisch geschulte Mitarbeiterschaften haben hierbei einen "Wettbewerbsvorteil". Eine künftige wirtschaftlichere Sozialarbeit ist ohne ein entsprechendes Mehr an Ethik kaum vorstellbar, weil nicht verantwortbar.

Das "Erfolgsgeheimnis" der befragten Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen könnte auch im *Wiederzueinanderkommen von Sinn und Funktion* (zur Problematik vgl. Eilert Herms, 1977) liegen, wie es sich durch die Überlagerung der beiden "Linien" andeutet (vgl. 3.4.3.1 f.). Oder darin, daß *autopoietische Erfahrungen religiös deutungsfähig sind* (z.B. nach der paulinischen Freiheit-Bindungs-Dialektik u.a.m.): ein m.E. bedeutender Aspekt, wenn z.B. Religionsgemeinschaften als Trägerinnen sozialer Arbeit künftig verstärkt nach entsprechendem Profil fragen (Joh. Degen, 1991).

Aus diesen Erfahrungen könnten Hochschul- und Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen, speziell auch Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter lernen, um ihre beruflichen Plazierungsprobleme besser zu verstehen und meistern zu können, um sich künftig beruflich häufiger "selbst erschaffen" und "selbst erhalten" zu können. Am besten könnte dieses Lernen in gemeinsamen autopoietischen Erfahrungen geschehen, in relativ offenen Kooperationen, für die weithin an Hochschulen und Fachhochschulen noch Bedingungen zu schaffen wären. Insofern sind die Erfahrungen der "in anderen Berufsfeldern" erfolgreich sozialtätigen Gemeindepädagoginnen und -pädagogen ein Beitrag in Richtung *zu einer sozialen Arbeit, die intentional und in ihren Handlungs- und Organisationsformen zu den realen sozialen Prozessen paßt*. Und soziale Prozesse folgen dem Muster der Autopoiese. In solchem Verstehen und Deuten sozialer Konflikte u.ä. beginnt Helfen zwischen Geschöpfen, Helfen als Geschöpflichkeit.

Literatur

J. Anderegg, Wissenschaft und Wirklichkeit, in: ders. (Hg.), Wissenschaft und Wirklichkeit. Zur Lage und zur Aufgabe der Wissenschaften, 1977, 154 f.

D. Aschenbrenner, Religionspädagogisches Studium und kirchliches Berufsfeld - Beobachtungen und Anmerkungen zur gegenwärtigen Situation und zur künftigen Entwicklung, Hannover 1993 [heft.]

J. Asendorpf, Keiner wie der andere. Wie Persönlichkeitsunterschiede entstehen, 1988

F. Barth, Evangelische Diplom-Religionspädagogin - Evangelischer Diplom-Religionspädagoge, Informationsblatt der Konferenz theologisch-religionspädagogischer Fachbereiche an Ev. Fachhochschulen, 1995

L. Böhnisch, Das professionspolitische Dilemma der Sozialarbeit, in: Mehr Professionalität - mehr Lösungen? Die professionspolitische Zerreißprobe der Sozialarbeit, 1988, 46 ff.

Bundesanstalt für Arbeit (Hg.), Beruf aktuell, 1992/93

R. Dawkins, Das egoistische Gen, 1976

J. Degen, Vom "Pathos des Helfens". Zur Säkularisierung des Helfens im entwickelten Sozialstaat, in: M.Schibilsky (Hg.), Kursbuch Diakonie, 1991, 27 ff.

K. Deimer, Wohlfahrtsverbände und Selbsthilfe - Plädoyer für eine Kooperation bei der Leistungserstellung, Volkswirtschaftl. Diskussionsreihe des Instituts für Volkswirtschaftslehre der Universität Augsburg Nr. 62, 1991

B. Dewe/W.Ferchhoff/A.Scherr/G.Stüwe, Professionelles soziales Handeln, 1993

K. Dienst u.a. (Gocht, Heusel, von Nordheim, Roessler, Soeder), Zum Berufsbild der gemeindepädagogischen Mitarbeiter/innen, 1984

H. P. Duerr, Traumzeit. Über die Grenze zwischen Wildnis und Zivilisation, 6. Aufl. 1982

J. Ebmeier, Ein gewagtes Unternehmen. Warum Sozialarbeit nicht länger in den Öffentlichen Dienst gehört, in: Soziale Arbeit 12/1993, 410 ff.

E. Etzold, Schafft sich der Glaube seine Wirklichkeit selbst? Religiöse Phänomene in konstruktivistischer Weltsicht, in: Pastoraltheologie 10/1992, 429 ff.

D. Flader/M. Giesecke, Erzählen im psychoanalytischen Erstinterview, in: K. Ehlich (Hg.), Erzählen im Alltag, 1980, 211 ff.

R. Gildemeister, Neuere Aspekte der Professionalisierungsdebatte, in: Neue Praxis 3/1992, 207 ff.

H. Hermanns, Berufsverlauf und soziale Handlungskompetenz von Ingenieuren. Eine biografieanalytische Untersuchung auf der Basis narrativer Interviews, Diss. Kassel 1982

H. Hermanns/C. Tkocz/H. Winkler, Berufsverlauf von Ingenieuren. Biografie-analytische Auswertung narrativer Interviews, Campus Forschung Bd. 386, 1984

E. Herms, Die Fähigkeit zu religiöser Kommunikation und ihre systematischen Bedingungen in hochentwickelten Gesellschaften, in: Zeitschr. für Ev. Ethik/ZEE 4/1977, 276 ff

N. Herriger, Die beschädigte Identität. Soziale Arbeit auf der Suche nach einem neuen professionellen Selbstverständnis, in: Soziale Arbeit 1/1986, 16 ff.

N. Herriger, Empowerment - Annäherungen an ein neues Fortschrittsprogramm der sozialen Arbeit, in: Sozialmagazin, 19.Jg. 1994, 26 ff.

W. Hinte, Professionelle Kompetenz: ein vernachlässigtes Kapitel in der Gemeinwesenarbeit, in: Soziale Arbeit 8/1991, 254 ff.

R. Hitzler/A. Honer, Der lebensweltliche Forschungsansatz, in: Neue Praxis 6/1988, 496 ff.

H. Hollstein-Brinkmann, Soziale Arbeit und Systemtheorien, 1993

E. Jantsch, Art. System, Systemtheorie, in: H.Seiffert/G.Radnitzky (Hg.), Handlexikon zur Wissenschaftstheorie, 1992, 329 ff.

K.P. Japp, Kontrollfunktionen in der Sozialarbeit, in: Th.Olk/H.-U.Otto (Hg.), Soziale Dienste im Wandel, Bd. 3: Lokale Sozialpolitik und Selbsthilfe, 1989, 95 ff.

W. Kallmeyer/F. Schütze, Konversationsanalyse, in: Studium der Linguistik, H. 1, 1976, 1 ff.

W. Kallmeyer/F. Schütze, Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung, in: D.Wegener (Hg.), Gesprächsanalysen, 1977, 186 ff.

H.-C. Leder, Professionalisierung als Schlüssel zu Identität und Prestige in der Sozialarbeit. Wann wird sie in Deutschland Realität?, in: Soziale Arbeit 10-11/92, 371 ff.

H.R. Maturana, Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit, 1982

H.R. Maturana/F.J. Varela, Der Baum der Erkenntnis, 1987

J. Monod, Zufall und Notwendigkeit, 1970

D. Oelschlägel, Berufsverbände - ein Spiegel des Dilemmas, das sie bekämpfen sollen, in: Soziale Arbeit 9/91, 305 ff.

H. Oppl, Der Europäische Binnenmarkt: Freie Wohlfahrtspflege auf dem Prüfstand, in: Soziale Arbeit 10-11/92, 357 ff.

P.G. Pandimakil, Das Ordnungsdenken bei Giambattista Vico als philosophische Anthropologie, Kultur-entstehungstheorie, soziale Ordnung und politische Ethik, in: Europäische Hochschulschriften, Reihe 20, Bd. 472, 1995

N. Pasquay/M. Windisch/D. Bubenheim, Zum Bedarf an Sozialarbeitern/Sozialpädagogen, in: Soziale Arbeit 11/1988, 407 ff.

E. Quambusch/H.Th. Schmidt, Modell für eine Sozialarbeiter-Ausbildung an einer Hochschule für Verwaltung und Wirtschaft, in: Zeitschrift für Sozialhilfe/Sozialgesetzbuch 8/1991, 393 ff.

W. Rebell, "Alles ist möglich dem, der glaubt". Glaubensvollmacht im frühen Christentum, 1989

J. Rehbein, Sequentielles Erzählen. Erzählstrukturen von Immigranten bei Sozialberatungen in England, in: K.Ehlich, Erzählen im Alltag, 1980, 66ff.

R. Reinhardt, Das Modell Organisationaler Lernfähigkeit und die Gestaltung Lernfähiger Organisationen, Reihe Bildung und Organisation, Bd. 2, 1995

C. Reis, Schuldnerberatung heute - mehr Fragen als Antworten?, in: Soziale Arbeit 9-10/1994, 295 ff.

M. Rückert, Veränderungen, auf die die Diakonie kaum vorbereitet ist, in: Diak.Werk der Ev.Kirche von Westfalen (Hg.), Wirtschaftlichkeit und ethischer Anspruch, 1994, 8 ff.

A.W. Schaef, Mein Weg zur Heilung, 1993

Sektion Gemeindepädagogik der Ev. Hochschulgesellschaft e.V. (Hg.), Forschungsprojekt zur beruflichen Praxis und handlungsleitenden Theorie von Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen, 1994

Th. Strohm, Ist Diakonie lehrbar?, in: M.Schibilsky (Hg.), Kursbuch Diakonie, 1991, 145 ff.

P. Watzlawick/J.H. Beavin/D.D. Jackson, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, 3. Aufl. 1972

P. Watzlawick, Wie wirklich ist die Wirklichkeit?, 1976

P. Watzlawick, Selbsterfüllende Prophezeiungen, in: ders. (Hg.), Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben?, 5. Aufl. 1985, 91 ff.
Weimarer Lutherausgabe, 1, 1883