

Claudia Schulz,
Maria Rehm-Kordese

Lebenslanges Lernen in kirchlichen Handlungsfeldern

Bildungsdispositionen in Diakonat und Pfarramt
und Analysen zu deren Nutzung in Weiterbildung
und Personalentwicklung



Bildungsprozesse in kirchlich-diakonischen Handlungsfeldern

*herausgegeben von
Norbert Collmar und Claudia Schulz*

Band 1

Claudia Schulz, Maria Rehm-Kordese

Lebenslanges Lernen in kirchlichen Handlungsfeldern

Bildungsdispositionen in Diakonat und
Pfarramt und Analysen zu deren Nutzung
in Weiterbildung und Personalentwicklung



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Bildungsprozesse in kirchlich-diakonischen Handlungsfeldern, Bd. 1

ISSN 2566-8021

Print-ISBN 978-3-8309-3660-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-8660-7

© Waxmann Verlag GmbH, 2017

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf

Titelbild: © Maria Rehm-Kordese; die „Bunten Menschen“ wurden im bhz Stuttgart e.V. von Menschen mit Behinderung gefertigt (www.bhz.de)

Autorinnenfotos: © EH Ludwigsburg / Fuchs

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vorwort

Was motiviert Fachkräfte in kirchlichen Handlungsfeldern, sich beruflich weiterzubilden – und was hält sie davon ab? Wie lässt sich ihre Haltung gegenüber Bildungsprozessen, die wir hinter einzelnen Entscheidungen für oder gegen Bildungsprozesse vermuten, besser verstehen und was könnte Fachkräfte darin unterstützen, ihren eigenen Weg der beruflichen Weiterentwicklung zu gestalten? Im Herbst 2014 haben wir uns an diese Fragen gewagt und dafür Kooperationspartner in der Evangelischen Landeskirche in Württemberg gefunden.

Nach zwei Jahren der Forschung liegen die Ergebnisse der beiden Forschungsprojekte „Lebenslanges Lernen im Diakonat“ und „Lebenslanges Lernen im Pfarramt“ vor uns. Sie ermöglichen mit einem biografischen Zugang ein vertieftes Verständnis von Bildungsdispositionen von Diakoninnen und Diakonen, Pfarrerrinnen und Pfarrern mit unterschiedlichen Tätigkeitsprofilen und zeigen Wechselverhältnisse auf zwischen einer unter anderem in Bildungsprozessen entwickelten Fachlichkeit und der Haltung gegenüber Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Unser Dank geht an die beiden Referate im Oberkirchenrat der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, an das Referat 2.3 mit der Verantwortung für den Diakonat und das Referat 3.2 mit der Verantwortung für Aus-, Fort- und Weiterbildung im Pfarrdienst der Evangelischen Landeskirche in Württemberg. Diese Kooperationen haben nicht nur das Forschungsprojekt finanziell getragen, sondern auch in zahlreichen Treffen entscheidende Impulse für die Forschung und die Weiterarbeit gegeben. So können nun in zwei Folgeprojekten die Wünsche und Erwartungen der Fachkräfte mit Blick auf Personalentwicklung, Fort- und Weiterbildung quantifiziert werden.

Die vorliegende Studie wäre nicht möglich gewesen ohne die Diakoninnen und Diakone, die Pfarrerrinnen und Pfarrer, die in den Jahren 2015 und 2016 zum Interview bereit waren. Ihnen danken wir für ihr Vertrauen und die Geduld, mit der sie uns einen Einblick in ihr Denken über das Leben und seine Bildungsprozesse gewährt haben. Dem bhz Stuttgart e. V. danken wir für die Möglichkeit, unsere Forschung im Prozess der Auswertung und Weiterarbeit mit ihren künstlerisch gestalteten „Bunten Menschen“ aus Holz zu visualisieren und diesen Anblick auch für die Gestaltung dieses Buchs zu nutzen.

Dieses Buch erscheint als erste Publikation verschiedener Projekte an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg rund um Bildungsprozesse und kirchliche Berufe. Unser Anliegen ist es, in diesem Band zunächst einen Überblick über Bildungsprofile in Diakonat und Pfarramt zu bieten und von hier aus in vertieften Analysen Einzelfragen aus Wissenschaft und Praxis zu verfolgen, abschließend im Vergleich der Berufsgruppen und Tätigkeitsprofile. Das Buch ist je nach Interesse auch themenbezogen und ausschnittsweise lesbar. Wir wünschen uns, dass diese Ergebnisse denen, die sich für Bildungsprozesse in kirchlichen Handlungsfeldern engagieren, Anregung und Orientierung bieten und zum Nährboden für viele gute Ideen werden.

Ludwigsburg, Mai 2017

Claudia Schulz und Maria Rehm-Kordese

Inhalt

1	Vom beruflichen Selbstverständnis zur Bildungslogik in kirchlichen Tätigkeitsfeldern. Eine Einleitung in Anliegen und Vorgehen dieser Studie	9
2	Biografische Forschung in Diakonat und Pfarramt. Methodische Zugänge zur Rekonstruktion von Bildungslogiken	18
3	Bildungslogiken im Diakonat	24
3.1	Sechs Bildungslogiken im Diakonat: Biografische Funktionen von Fort- und Weiterbildung	24
3.1.1	Bildung als berufliche Formung durch selbstbestimmte Lernprozesse	24
3.1.2	Bildung als Selbstvergewisserung und Anpassungsleistung	29
3.1.3	Bildung für eine Haltung der Akzeptanz und für Mut zur Initiative	35
3.1.4	Bildung als biografisches Nachsteuern	40
3.1.5	Bildung mit dem Ziel, innerhalb einer Gruppe anstehende Veränderungen mitzugestalten	46
3.1.6	Bildung für den Dienst am Reich Gottes	52
3.1.7	Gesamtschau über die rekonstruierten Logiken	58
3.2	Verantwortung für die Weiterbildung im Diakonat. Selbstverständnisse und Zuschreibungen zwischen Individuum, Beruf und religiöser Organisation	60
3.3	Formate der beruflichen Weiterentwicklung und ihre Bedeutung. Biografische Funktionen zwischen Angebot und individueller Nachfrage	73
3.4	Religiosität im Wechselverhältnis zur Bildungslogik. Der christliche Glaube und seine Bedeutung für die Gestaltung von Bildungsprozessen	82
3.5	Chancen der Personalentwicklung im Diakonat. Die Passung von Bildungsverläufen und Angeboten zur Begleitung und Unterstützung ..	91

4	Bildungslogiken im Pfarramt	100
4.1	Sechs Bildungslogiken im Pfarramt: Biografische Funktionen von Fort- und Weiterbildung	100
4.1.1	Bildung als Prozess des Werdens	100
4.1.2	Bildung als Reaktion auf die Herausforderungen des Alltags ...	111
4.1.3	Fortbildung als lineare Weiterentwicklung	117
4.1.4	Zwischenresümee: Drei extreme Wege der Deutung von Bildung in der Berufsbiografie	122
4.1.5	Bildung als Weg mit klarem Ziel	124
4.1.6	Bildung als Zugewinn von Handlungssicherheit	135
4.1.7	Bildung als Option, Weite zu erleben	140
4.1.8	Gesamtschau über die Logiken und Schlussfolgerungen	146
4.2	Der Weg ins Pfarramt und das Selbstverständnis im Pfarramt. Bildungsprozesse als Spiegel der Rekonstruktion pastoraler Existenz ..	150
4.3	Weiterbildung und Personalentwicklung im Pfarramt. Die Landeskirche als Gegenüber?	168
4.4	Formate, Funktionen und berufsbiografische Orte der Weiterentwicklung. Eine funktionale Kategorisierung beruflicher Bildungsbedarfe	182
5	Vertiefungen, Vergleiche, Diskurse, Ausblicke	190
5.1	Sozialstrukturelle Verortung von Bildungsdispositionen. Milieudimensionen und ihre Bedeutung für Perspektiven auf Bildung und Beruf	190
5.2	Dialogische Annäherung an Herausforderungen der Weiterbildung im Diakonot. Ein Gespräch mit Expertinnen und Experten	198
5.3	Berufsspezifische Dimensionen biografisch entworfener Bildungsprozesse. Erkenntnisse aus dem Vergleich zwischen Diakonot und Pfarramt	208
5.4	Biografische Bildungsforschung in Diakonot und Pfarramt. Rückblick und Ausblick	215
6	Literatur	222

1 **Vom beruflichen Selbstverständnis zur Bildungslogik in kirchlichen Tätigkeitsfeldern. Eine Einleitung in Anliegen und Vorgehen dieser Studie**

Claudia Schulz

Dass Berufstätige sich weiterbilden, erscheint selbstverständlich – auch in kirchlichen Handlungsfeldern. Ebenso ist allen Verantwortlichen für Personalentwicklung, Fort- und Weiterbildung deutlich, dass in der Praxis das Feld weit ist: angefangen bei Menschen mit starken Interessen an beruflicher Fort- und Weiterbildung bis hin zu Menschen, die diese kaum in Anspruch nehmen. Warum dies jedoch so ist und vor allem: warum trotz sorgfältiger Gestaltung von Bildungsangeboten, trotz des gesicherten Anspruchs auf Fortbildungstage, trotz regelmäßiger und standardisierter Personalentwicklungsgespräche mit der beruflichen Weiterentwicklung als Thema dennoch etliche Beschäftigte auf berufliche Fort- und Weiterbildung verzichten, das bleibt eine offene Frage. Diese Studie stellt grundlegende Erkenntnisse dafür bereit und ist als Beitrag zur Diskussion konzipiert. Sie gibt Antworten auf die Frage, wie sich Bildungsdispositionen von Diakoninnen und Diakonen sowie von Pfarrerinnen und Pfarrern vor dem Hintergrund ihrer biografischen Konstruktion einer in Bildungsprozessen entwickelten Fachlichkeit verstehen lassen. Bildungsdispositionen, also die Gesamtformen der individuell-biografisch konstruierten Sinndeutung von Bildung, sind im Bereich der kirchlichen Berufsgruppen in besonderer Weise auf die Anforderungen einer zugleich fachlichen wie religiösen Arbeitswelt bezogen.

Die Fort- und Weiterbildung von kirchlichem Personal ist in der Evangelischen Kirche als wichtiges Arbeitsfeld erkannt und in den Landeskirchen mit hohem Aufwand entwickelt und immer weiter ausgebaut und angepasst worden. Der Hintergrund ist zum einen die Einsicht in die hohe Anforderung und damit die starke Belastung, der Diakoninnen und Diakone sowie Pfarrerinnen und Pfarrer ausgesetzt sind, weshalb die Reflexion der eigenen Arbeit und die Nutzung unterstützender Angebote – und damit auch Bildungsangebote – an Bedeutung gewinnen (Schulz 2015; Halbe 2008). Verantwortliche in verschiedenen Landeskirchen beobachten, dass das Interesse an Fort- und Weiterbildung diese Anforderungen oder Belastungen nicht unmittelbar widerspiegelt, dass zahlreiche kirchliche Mitarbeitende Fortbildungsangebote nur selten nutzen und offenbar eine Differenz besteht zwischen dem individuell markierten Bedarf an Bildungsangeboten und der ebenso individuell markierten Passung zwischen Berufsalltag und einer Fort- oder Weiterbildung, über die dann nicht selten negativ geurteilt wird.

Der andere Grund für das hohe Engagement kirchlicher Stellen für berufliche Bildungsprozesse ist die Erkenntnis, dass ein gelingendes lebenslanges Lernen darüber entscheidet, wie gut Fachkräfte in kirchlichen Berufen den Wandlungsprozessen gewachsen sind und wie gut es ihnen gelingt, neue Impulse aufzunehmen und

kontinuierlich ihre Fähigkeiten zu erweitern – und damit das berufliche Leben als komplexen Bildungsprozess zu gestalten. Die Bildungsforschung hat dies seit vielen Jahren als bedeutsam erkannt. Bereits 1973 und nochmals 1996 hat sich z. B. die OECD grundlegend mit diesem Thema beschäftigt und Leitlinien für die Strategieentwicklung für lebenslange Lernprozesse vorgestellt (Alheit/Dausien 2010). Über die Disziplinen hinweg sind zahlreiche Programme entwickelt worden, um Menschen in Bildungsprozessen auch jenseits klassischer Ausbildungsgänge und Studienangebote zu unterstützen, Zugänge zu Bildungsangeboten zu flexibilisieren und die Akzeptanz von Bildungsangeboten auch bei älteren Fachkräften zu erhöhen.

1.1 Die Ausgangsfrage: Die Bedeutung von beruflicher Bildung in der Lebensgeschichte

Die reine Passung zwischen Bildungsangeboten und den Interessen der Beschäftigten scheint nicht unmittelbar den Ausschlag dafür zu geben, eine Fortbildung zu planen oder es zu unterlassen. Vielmehr scheinen die „Antriebskräfte“ für Bildungsprozesse ebenso wie mögliche Hinderungsgründe auf eine Weise ins Leben der Menschen eingebettet, dass eine Abfrage von Interessen und Hindernissen, wie sie mit einer standardisierten Erhebung möglich ist, wenig unmittelbaren Gewinn verspricht. Aus Sicht der Forschung ist diese Schwierigkeit, tragfähige Antworten zu finden, ganz verständlich: Bildungsprozesse sind nur selten unmittelbar nützlich, etwa indem eine Fortbildung mir die Bedienung eines Computerprogramms erschließt, das ich regelmäßig nutzen muss. In den meisten Fällen, zumal in sozialen und pastoralen Handlungsfeldern, haben es die Beteiligten mit indirekten Auswirkungen zu tun. Fortbildungen haben vielfache Effekte, vom konkreten fachspezifischen Erkenntnisgewinn oder dem Anregungsgehalt einer Veranstaltung über Kontaktmöglichkeiten mit Kolleginnen und Kollegen bis hin zur Distanz zum Arbeitsalltag und dem privaten Umfeld, die durch den Besuch einer Veranstaltung erreicht wird. Wo Beschäftigte eine Bildungsveranstaltung wählen oder sich entscheiden, sich auf anderem Weg beruflich weiterzuentwickeln, haben sie bereits Stellung bezogen zu verschiedenen Implikationen. Ihre Entscheidung ist das Ergebnis eines inneren Diskussionsprozesses. Wo nun standardisierte Befragungen die einzelnen Faktoren solcher Prozesse abfragen, werden damit grundlegende Interessen, Erwartungen und Befürchtungen erschlossen, nicht aber die Dynamik, mit der jeweils das eine gegen das andere abgewogen wird.

So liegt es nahe, an dem Ort nach Begründungszusammenhängen für berufliche Weiterentwicklung und die Gestaltung von Bildungsprozessen zu suchen, an dem die Logiken und Dynamiken der Lebensgestaltung abgebildet sind – und immer wieder neu gestaltet werden: in der Lebensgeschichte. Die theoretische Vorannahme eines solchen Vorgehens ist, dass sich die Prozesse der Verarbeitung von Erlebnissen zu Erfahrungsstrukturen gewissermaßen aufschichten und als Konstruktionen von Selbstbildern und Konzepten des beruflichen und privaten Lebens ablesbar sind. Wo Men-

schen ihre Lebensgeschichte frei und ohne „Abfragen“ konkreter Fakten erzählen, da reproduziert sich in dieser Stegreiferzählung die komplexe Struktur der Sicht auf das Leben insgesamt. Und aus dieser werden konkrete Perspektiven auf Ausbildung, Berufswahl und berufliche Weiterentwicklung verständlich und, was noch wichtiger ist, als in sich schlüssig erkennbar. Die biografietheoretischen und empirisch-methodischen Grundlagen dieser Studie werden in Kapitel 2 ausführlich zur Sprache kommen. Für das Verständnis dieser Studie und der mit ihr verbundenen Prozesse ist jedoch diese Grundentscheidung zentral, komplexe, biografisch ausgebildete Bildungslogiken zu erforschen und erst im zweiten Schritt daraus Erkenntnisse zur Gestaltung individueller Prozesse der beruflichen Bildung zu gewinnen.

Hinsichtlich der Gestaltung von Bildungsprozessen ist in der Studie grundlegend zwischen formalen Bildungsprozessen und informellen Bildungsprozessen unterschieden, die mit verschiedenen Formen des Lernens assoziiert werden – dem formalen und dem informellen Lernen. Das „planmäßig organisierte, gesellschaftlich anerkannte Lernen im Rahmen eines von der übrigen Umwelt abgegrenzten öffentlichen Bildungssystems“ (BMBF 2001: 18) wird dabei als formales Lernen definiert. Der „Begriff des informellen Lernens [hingegen] wird auf alles Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt“ (BMBF 2001: 25). Informelles Lernen ist daher in seiner „Charakterisierung als ungeplantes, beiläufiges, implizites und oft auch unbewusstes Lernen“ (BMBF 2001: 18) zu verstehen. Wenn im Buch von informellen Bildungsprozessen gesprochen wird, dann ist eben diese offene, weitläufige Form von Bildung gemeint, die sich in ganz verschiedenen Gestalten zeigt. Das Selbststudium, beispielsweise die Lektüre von Fachbüchern, ist ebenso gemeint wie das Learning by Doing, bei dem sich Fachkräfte etwa durch das Sammeln von Praxiserfahrung Wissen und Kompetenzen aneignen, oder der Austausch mit Kollegen und Kolleginnen über eine Fragestellung, die sich im Berufsalltag ergibt. Formale Bildungsprozesse hingegen sind immer geplant, institutionell verortet und organisiert. Die Schulbildung, die Ausbildung, das Studium oder auch Angebot an Fort- und Weiterbildung durch die Landeskirche oder andere Institutionen sind typische Beispiele hierfür.

Mit der Erforschung komplexer, biografisch ausgebildeter Bildungslogiken, die sich schließlich in der Gestaltung von formalen oder informellen Bildungsprozessen äußern, befindet sich das Projekt im theoretischen Kontext einerseits der Bildungsforschung, die nach gelingenden Bildungsprozessen und Faktoren für diese Prozesse fragt, andererseits der Biografieforschung und ihrem Vorverständnis davon, wie sich Erfahrungen aufschichten und zu umfassenden Konstruktionen in Bezug auf die eigene Person, die berufliche und fachliche Entwicklung verarbeitet werden. Darum sollen biografieanalytische Verfahren Anwendung finden und von hier aus Erkenntnisse auf aktuelle Diskussionen in der Bildungsforschung hin gewonnen werden. Die Erkenntnisse werden methodengeleitet generiert und aufbereitet, so dass sie für die konzeptionelle Arbeit von Bildungsträgern und anderen, die fachliche Entwicklung von Pfarrerinnen und Pfarrern und Diakoninnen und Diakonen betreffenden Organisationseinheiten genutzt werden können. Mit Blick auf profes-

sionstheoretische Diskurse und Entwicklungen hin auf multidisziplinäre Teams in funktionalen Diensten und auch in Kirchengemeinden dürften die Ergebnisse für die fachlichen Profilierungen durch Fort- und Weiterbildung interessant sein. Ebenso ist in der Analyse der Interviews eine Verschränkung mit Studien nach milieuspezifischem Bildungsverhalten angestrebt, indem die rekonstruierten Bildungslogiken auf milieuspezifische Merkmale hin untersucht werden, wie das in anderen qualitativen Studien im Themenfeld Religiosität und Kirche exemplarisch geschehen ist.

Erkenntnisse, die im Folgenden auch in der Praxis nutzbar werden, bilden ausdrücklich eines der Ziele dieses Projekts. Die an der Entwicklung von Strukturen der Personalentwicklung und Angeboten der beruflichen Fort- und Weiterbildung Beteiligten haben nicht nur im Vorfeld der Studie ihre Erwartungen und Erkenntnisinteressen deutlich in die Planung eingespielt. Auch erhalten die Diskussion der Ergebnisse und weiterführende Überlegungen den Stellenwert zusätzlicher Ergebnisse, die sich im Rahmen dieser Studie generieren lassen.

1.2 Das Vorhaben: Der Forschungskontext beruflicher Bildungsfragen in Diakonat und Pfarramt

Diese Studie ist in vielfache Forschungskontexte eingebettet: Zu Grundfragen des lebenslangen Lernens arbeiten Bildungsträger und betriebliche Stellen der Personalentwicklung an forschungsbasierten Weiterentwicklungen. Die Grundlagen dafür liefern wissenschaftliche Forschungsprojekte. Als wohl größtes ist hier das Nationale Bildungspanel (NEPS) des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe e. V. (IIfBi) zu nennen. Das Projekt untersucht Bildungsprozesse und Kompetenzentwicklung in Deutschland von der frühen Kindheit bis ins hohe Erwachsenenalter und soll die Grundlage schaffen für eine verbesserte Bildungsberichterstattung und Politikberatung in Deutschland.

In den hier aufgenommenen Fragen nach einer individuell plausiblen Logik der beruflichen Weiterbildung hat die Bildungsforschung, und in ihr verschiedene Disziplinen wie die Erziehungswissenschaft, die Psychologie oder auch die Bildungssoziologie, in den vergangenen Jahren zu weitreichenden Erkenntnissen geführt. Die Bereitschaft zu Bildungsprozessen, die Perspektiven und Erwartungen in Bezug auf potenzielle Bildungsangebote und ebenso Bildungserfahrungen sind in etlichen Forschungsprojekten ergründet und mit Blick auf unterschiedliche Bildungswege und von hier aus auf Bildungsdispositionen hin ausgewertet worden.¹ Offen und als Forschungsdesiderat erkannt ist jedoch, wie Bildungsprozesse von den Einzelnen wahrgenommen und im Vorfeld dahingehend bewertet werden, dass weitere Bildungswege auch beschritten werden (können). Wie solche Bildungsdispositionen zu erfassen und zu bewerten sind, also die Kenntnis darüber, wie Menschen ihre eigene Biografie

1 Vgl. Egger 1995 und Egger u. a. 2008; Treptow 2006; Bremer ²2014; Herzberg 2008; BMBF 2010; Anslinger/Heibült 2012; Schwendowius 2014.

als Bildungsbiografie betrachten, wie und auf der Basis welcher Verständnisse sie die eigene fachliche Fort- und Weiterentwicklung als relevant und zu fördern bewerten, so dass sie in der Folge Bildungsangebote wahrnehmen oder Bildungsprozesse selbst initiieren, ist kaum und nur in Bezug auf wenige Berufszweige erforscht. Da sich Motivationen und Bildungsvorhaben methodisch nicht einfach abfragen lassen wie etwa Meinungen oder Gewohnheiten, verbleiben hier nur Forschungszugänge, die solche Prozesse individuell und biografisch orientiert betrachten (Marotzki 2007; Heufers 2015).

Aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen der letzten Jahre sind zahlreiche Impulse entwickelt worden, was die Gestaltung und Flexibilisierung von Bildungsprozessen anbelangt (Freitag 2012). Es sind Möglichkeiten entwickelt worden, Hürden abzubauen, Abschlüsse und berufliche Leistungen anzuerkennen oder Bildungsprozesse in die berufliche Tätigkeit stärker zu integrieren (beispielhaft Hanft/Brinkmann 2013). Ebenso lassen sich aus solchen Erkenntnissen die Rolle von Arbeitgebern mit ihren Angeboten zur Personalentwicklung sowie die Rolle von Bildungsträgern genauer beschreiben, Strategien entwickeln und auf diesem Weg Bildungsprozesse langfristig deutlich befördern. Ein gelungenes Beispiel für diese Bemühungen ist das „Bündnis für Lebenslanges Lernen“, das Anfang 2011 von der baden-württembergischen Landesregierung, von Verbänden, Kammern, Kirchen sowie von Weiterbildungseinrichtungen, Unternehmen, Stiftungen und Instituten unterzeichnet wurde.

Die Forschung über Lernprozesse bei Fachkräften im kirchlichen Dienst hat bereits in einigen Bereichen Erkenntnisse zutage gefördert, die die Gestaltung von Bildungsprozessen unterstützen können. Im Bereich des Diakonats hat Martin Horstmann (2011) die didaktische Perspektive von Lernprozessen in diakonischen Kontexten grundlegend reflektiert, und Rainer Merz (2007) fokussiert in seiner Rekonstruktion beruflicher Selbstkonzepte von Diakoninnen und Diakonen biografische Aspekte. In Bezug auf das Pfarramt liegen deutlich weniger Ergebnisse vor: Kornelia Sammet (2005) hat – hier mit Blick auf die Dimension des Geschlechts – in einer biografieanalytisch angelegten Analyse die Konstruktion der Tätigkeit im Pfarramt fokussiert und darin auch partiell Bildungsfragen erfasst. Dieter Becker (2005) hat auf der Basis der Daten von Zufriedenheitsbefragungen im Pfarramt die Bedeutung dieser (hier: aus standardisierten Befragungen gewonnenen) Erkenntnisse auf die Fort- und Weiterbildung hin reflektiert. Dass sich aber aus dem pastoralen Selbstverständnis der Befragten unmittelbare Schlüsse auf individuelle Weiterbildungslogiken ziehen ließen, wird allgemein bezweifelt, weshalb aktuelle Befragungen in der Bildungsarbeit für Pfarrerinnen und Pfarrer sowohl allgemeine Motivationen als auch konkrete Bildungsinteressen und praktische Fragen eines Besuchs von Fortbildungsveranstaltungen erfassen.²

Für Fachkräfte in kirchlichen Arbeitszusammenhängen ist das lebenslange Lernen von ebenso großer Bedeutung, wie das in Bezug auf Fachkräfte allgemein gesagt werden kann. Hier ergibt sich die (im Vergleich zu manchen anderen Berufsfeldern

2 Vgl. Pastoralkolleg 2008 und Vetter 2011.

zusätzliche) Herausforderung, dass für die Mehrzahl dieser Fachkräfte die eigene Person, der Glaube und damit die Synthese von religiöser Kompetenz und anderen fachlichen Kompetenzen eine zentrale Rolle für das eigene Berufsverständnis spielen. Fachkräfte in kirchlichen Arbeitsfeldern müssen eine für sie plausible Passung zwischen ihrer Fachlichkeit, ihrer Persönlichkeit und damit auch ihrer Religiosität oder Fähigkeit zur Empathie konstruieren (Schulz 2013a). Bildungsprozesse müssen dann in Folge, wenn sie als erfolgreich wahrgenommen werden sollen, an diesen Konstruktionen anknüpfen, sie festigen oder verändern helfen oder zumindest mit ihnen vereinbar sein.

Die wissenschaftliche Begleitforschung im Projekt „Diakonat – neu gedacht, neu gelebt“ konnte zeigen, dass für viele Fachkräfte diese Passung zur Diskussion steht, so dass fachbezogene Kompetenzen, die mit einer Weiterbildung erworben werden könnten, in Kontrast mit Bestandteilen der eigenen Persönlichkeit (Glaube, Haltung gegenüber anderen Menschen, Erfahrungen) gestellt werden – und für wenig zweckmäßig gehalten oder nicht in Zusammenhang mit dem diakonischen Profil der eigenen Tätigkeit gestellt werden (Schulz 2013b und 2015). Bildungsprozesse im diakonischen Arbeitsfeld erfordern also ein komplexes Verständnis von Bildung im Kontext vieler Faktoren gelingender Arbeit (deutlich belegt etwa bei Merz 2007: 274–278). Für das Selbstverständnis als professionell-diakonische Fachkraft spielen nur sehr bedingt positive Bewertungen von einschlägig-fachlichen Bildungsprozessen eine Rolle, wenn diese nicht das Miteinander von fachlichen und persönlichen Aspekten umfasst haben (Schulz 2015). Wo Aus- und Weiterbildung geplant werden soll, müssen solche Anforderungen bedacht werden. Ein Angebot der Fort- und Weiterbildung berücksichtigt diese Verschränkung selbstverständlich – und muss sich doch im Konkreten in diesem Spannungsfeld von persönlichem, geistlichem und fachlichem Anspruch positionieren. Die Gefahr, dass hier die Passung zwischen fachlichen Bedarfen, der persönlichen Sicht auf Bildungsprozesse im Allgemeinen und Fort- und Weiterbildung im Besonderen nicht immer gelingt und die Berufs- und Bildungszufriedenheit von Fachkräften im kirchlichen Dienst darunter leidet, ist entsprechend hoch.

Insgesamt lässt sich feststellen: Eine umfassende Untersuchung und Rekonstruktion implizit-handlungsleitender Motive in den Bildungsbiografien von Fachkräften in kirchlichen Handlungsfeldern steht noch aus. Erste Einblicke in die Komplexität von individuellen und kollektiven Konstruktionen im Feld der diakonischen Selbstverständnisse und die sich daran anschließenden Deutungen von Bildungsprozessen sind aus den vorliegenden Studien zu gewinnen. Mit diesen Forschungsergebnissen liegen deutliche Hinweise darauf vor, dass im Feld kirchlicher Fachkräfte vertiefte Einsichten in den Zusammenhang von biografisch konstruierter Sinndeutung, beruflichem Selbstverständnis und Bildungsdisposition ausgesprochen hilfreich sind, wenn es darum geht, das jeweilige Bildungsverhalten zu verstehen. Bislang bleibt jedoch eine genaue Kenntnis der Gestaltung von Bildungsprozessen, wie sie sich für die Individuen darstellt, unerreicht. Weder liegen ausreichend Kenntnisse über die Bedeutung von Bildungsprozessen für Fachkräfte im kirchlichen Dienst vor,

noch lassen sich diese Bedeutungszuschreibungen detailliert und im Kontext eines Gesamtverständnisses der eigenen Berufs- und Bildungsbiografie verstehen. Diese Lücke zu schließen und auf diesem Weg die Konzeption von Personalentwicklungs- und Bildungskonzeptionen zu befördern, soll dieses Projekt helfen.

1.3 Das Projekt: Eine empirische Studie in Diakonat und Pfarramt

Diese Studie hat insgesamt ein Schwergewicht im Raum der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, um die dortigen Rahmenbedingungen für die diakonische und pastorale Tätigkeit, Personalentwicklung sowie Fort- und Weiterbildungen exakt berücksichtigen zu können. Sie geht jedoch davon aus, dass die Ergebnisse über die Grenzen der Evangelischen Landeskirche in Württemberg hinaus wertvoll sind. So bezieht sie ebenso die Perspektiven anderer Einrichtungen für Personalentwicklung und kirchliche Fort- und Weiterbildung in die Reflexion ein. Die Nutzung der Erkenntnisse aus dem Projekt für eine spätere Weiterarbeit im Dialog mit anderen Landeskirchen oder Einrichtungen im Raum protestantischer Kirchen ist angestrebt.

Den Auftrag für das Projekt haben – in Form zweier Teilprojekte – zwei Abteilungen des Oberkirchenrats der Evangelischen Landeskirche in Württemberg gegeben: Das Dezernat 2 „Kirche und Bildung“, Referat 2.3 mit der Beauftragung für den Diakonat, sowie das Dezernat 3 „Theologische Ausbildung und Pfarrdienst“ Landeskirche in Württemberg, Referat 3.2. mit der Beauftragung für Aus-, Fort- und Weiterbildung im Pfarrdienst. Die wissenschaftliche Projektleitung hatte Prof. Dr. Claudia Schulz, als Wissenschaftliche Mitarbeiterin war Maria Rehm-Kordesees im Projekt beschäftigt. Die Evangelische Hochschule Ludwigsburg unterstützte das Projekt zusätzlich mit dem Institut für Angewandte Forschung, wo Transkriptionsarbeiten und Verwaltung angesiedelt waren. Im Verlauf der Studie waren weitere Projekte und Einrichtungen unsere Kooperationspartner: das Projekt „Landeskirchliches Personalentwicklungskonzept Diakonat“ der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, das Zentrum Diakonat der Evangelischen Landeskirche in Württemberg sowie das Projekt „StuDiT – Diakonat in Teilzeit“ im Bundeswettbewerb „Offene Hochschule“ an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg. Der fachliche Austausch und gegenseitige Unterstützung in Projektanliegen und Entwicklungsfragen hat dieses Projekt sehr befördert.

Begonnen wurde die Studie im Dezember 2014. Maria Rehm-Kordesees führte die Interviews mit sechs Diakoninnen und Diakonen zwischen Februar 2015 und August 2015 und mit acht Pfarrerrinnen und Pfarrern zwischen November 2015 und Mai 2016. Als Interviewpersonen haben wir Menschen ausgewählt, die zum Interviewzeitpunkt bereits fünf Jahre und länger nach der letzten Dienstprüfung in einer beruflichen Tätigkeit im Diakonat oder Pfarrdienst waren, zusätzlich zu ihrer Ausbildung weitere Erfahrungen mit Bildungsangeboten gemacht haben und sich nicht unmittelbar vor dem geplanten Ruhestand befanden. In der Auswahl der Interviewpersonen galt es,

die jeweilige Heterogenität der Menschen, ihrer Tätigkeiten und Anstellungsformen in Diakonat und Pfarramt zu berücksichtigen. So haben wir nicht nur sozialstatistische Elemente einbezogen und Männer wie Frauen, Personen aus unterschiedlichen Altersgruppen und Dienstalter, mit verschiedenen Qualifikationsniveaus und in städtischen wie ländlichen Arbeitskontexten befragt, sondern auch die fachlichen Bereiche der Tätigkeit soweit möglich abgebildet: der Diakonat in unterschiedlichen Ausbildungsgängen und Arbeitsfeldern in Sozialdiakonie, Gemeindediakonie und Religionspädagogik, das Pfarramt als Einzelpfarrstelle oder Teampfarramt, mit Geschäftsführungen und Beauftragungen, in Vollzeit- und Teilzeitstellen sowie in verschiedenen Gemeinde- oder Sonderpfarrstellen.

Wichtiger noch war es für die Methodologie, eine Fallauswahl zu treffen, in der sich eine Heterogenität in Bildungserfahrungen und -erwartungen ausdrückt: die Bewertung von Ausbildungsgängen, die Affinität zu Bildungsangeboten (oder die Abneigung ihnen gegenüber), Erwartungshaltungen gegenüber Bildungsangeboten und ihren Effekten, prospektive Haltung zu potenziellen Bildungsprozessen, Bezüge zwischen Bildungsprozessen und diakonischem/pastoralem Selbstverständnis oder Perspektiven auf das lebenslange Lernen. Die Methode des „Theoretischen Sampling“ ermöglichte eine Auswahl von Befragten, die ausgehend von vorigen Interviews und ihrer Auswertung eine maximale Verschiedenheit versprechen, so dass das Feld interpretativ abgeschritten wurde. Die Auswertung war im Oktober 2016 abgeschlossen. Im Juli und Oktober 2016 erfolgten Präsentationen, Diskussionen mit Auftraggeberinnen und Verantwortlichen aus Personalentwicklung, Fort- und Weiterbildung.

Eine Fortsetzung findet die Studie in zwei standardisierten Vollerhebungen zu Anliegen der Personalentwicklung und Fort- und Weiterbildungsinteressen in Diakonat und Pfarramt im Herbst 2016 und Frühjahr 2017. Auf diesem Weg werden die ermittelten Profile und zentralen Deutungsmuster auf ihre Reichweite in den Berufsgruppen hin untersucht. Von hier aus wird es möglich sein, von tatsächlich existierenden und durch eine gewisse Zahl an Fachkräften repräsentierten Bildungslogiken in Diakonat und Pfarramt zu sprechen.

1.4 Das Ergebnis: Überblick über die vorliegende Studie

In der Auswertung des biografischen Erzählmaterials kommen, den theoretischen Vorannahmen und methodischen Entscheidungen entsprechend, mit einer klaren Ausrichtung auf die Nutzbarkeit der Ergebnisse für die Gestaltung von Personalentwicklung und Angeboten der Fort- und Weiterbildung, sehr unterschiedliche Dimensionen des beruflichen Lebens zur Sprache: Zunächst stehen die anonymisierten Lebensgeschichten der Befragten als paradigmatische Lebensläufe mit ihren jeweiligen Bildungslogiken im Vordergrund, jeweils getrennt nach Diakonat und Pfarramt (in Kapitel 3.1 und 4.1). An ihnen wird, zunächst noch mit der Beschränkung auf den Einzelfall und dessen nicht generalisierbare Struktur, deutlich, wie die Konstruktion

des eigenen (Berufs-)Lebens mit einer Sinnkonstruktion von Bildungsprozessen unterschiedlicher Art einhergehen.

Im nächsten Schritt erfassen wir, noch immer getrennt nach Diakonat und Pfarramt, die basalen Dynamiken der Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse in den Berufsgruppen über die Einzelpersonen hinweg und „antworten“ aus den biografisch fundierten Gesamtformen der Bildungslogiken heraus auf konkrete Fragen: Welche Muster der Zuschreibungen von Verantwortungen für Bildungsprozesse lassen sich erkennen? Welche Rolle spielen konkrete Formate der beruflichen Fort- und Weiterbildung? Welche Rolle spielen Prozesse der Personalentwicklung und welchen Stellenwert haben Glaubensfragen für die persönliche und berufliche Entwicklung (in den Abschnitten 3.2 bis 3.5 und 4.2 bis 4.4)? In einem letzten Analyseschritt kommen zusätzlich vergleichende Auswertungen der biografischen Zugänge zum Diakonat und Pfarramt hinzu, um den Blick auf die Vielzahl kirchlicher Berufe und Milieuaspekte kirchlicher und diakonischer Arbeit zu öffnen und den Blick hin auf weitere Diskurse zu weiten (in Kapitel 5). Außerdem ziehen wir die Diskussion in die Praxisfelder der kirchlichen Personalentwicklung und der Fort- und Weiterbildung hinein aus. Das tun wir mit einer Dokumentation der Diskussion, die sich in einer Gruppe von Fachleuten für Bildungsanliegen im Diakonat in den Reaktionen auf die Präsentation unserer Ergebnisse entwickelt hat (in Abschnitt 5.2).

Mit diesem Aufbau ist das Buch in beliebiger Reihenfolge zu lesen, was bedeutet, dass die wichtigsten Informationen aus Methodologie und Interpretationsarbeit an verschiedenen Stellen im Buch mehrfach verankert sind: Die Ausführungen zur Methodologie sind für alle erhellend, die im Zusammenhang von empirischer Forschung und Auswertung ihrer Ergebnisse mit den theoretischen Vorannahmen einen zusätzlichen Gewinn für Erkenntnisinteressen entdecken mögen. Die Kapitel 3 mit Auswertungen zum Schwerpunkt Diakonat und 4 mit Auswertungen zum Schwerpunkt Pfarramt lassen sich unabhängig voneinander nutzen. Innerhalb dieser Kapitel bietet jeweils eine Zusammenschau der Bildungsprofile an beispielhaften Biografien einen Einstieg ins Thema. Die darauf jeweils folgenden Einzelauswertungen zu spezifischen Fragen lassen sich aber ohne Kenntnis dieser Bildungsprofile lesen. Vermutlich werden etliche Aspekte aus den berufsgruppenspezifischen Auswertungen auch für andere kirchliche Berufsgruppen von Interesse sein. Zum Thema werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den untersuchten Berufsgruppen erst im letzten Teil des Buchs.

2 Biografische Forschung in Diakonat und Pfarramt. Methodische Zugänge zur Rekonstruktion von Bildungslogiken

Maria Rehm-Kordese

Die Studie zum Lebenslangen Lernen in kirchlichen Berufsfeldern fragt danach, wie Personen ihre eigene Bildungsgeschichte entwerfen, wie Bildungslogiken vor dem Hintergrund der biografischen Gesamtkonstruktion von Personen einzuordnen sind und wie sich diese Logiken auf das eigene Verhalten bezüglich der beruflichen Weiterentwicklung auswirken. Methodologisch legt sich hierfür ein Ansatz nahe, der Konstruktionen zur fachlichen und beruflichen (Weiter-)Entwicklung in der Lebensgeschichte analysiert (Egger 1995). Durch die Rekonstruktion und Interpretation der erzählten Bildungsgeschichten lassen sich vertiefte Einsichten in das individuelle Verständnis von Bildung und Fachlichkeit erlangen. So ist es möglich, Interpretationen auf verschiedene Themen hin zu erarbeiten und zum Beispiel Muster der konkreten Entscheidung für einen Bildungsweg zu rekonstruieren oder Muster der Sinndeutung von Bildungsprozessen in Bezug auf das amtsbezogene Selbstverständnis der Befragten zu analysieren (Dausien 2008). Die methodologisch-theoretischen Annahmen für ein solches Vorgehen sowie die methodischen Grundlagen der Erhebung und Auswertung der Lebensgeschichten kommen in diesem Kapitel zur Sprache.

2.1 Methodologisch-theoretische Zugänge

In der methodologisch-theoretischen Zuordnung folgt die Studie der Forschungslogik der rekonstruktiven Hermeneutik (Bohnsack 2014: 26–32) und damit den Prinzipien entdeckender, also qualitativer empirischer Sozialforschung. Diese Logik wurde in der gegenstandsbezogenen Theoriebildung (Grounded Theory) nach Barney Glaser und Anselm Strauss in den 1960er Jahren in den USA erstmals umgesetzt (Strauss 1994). Der Forschungsstil der gegenstandsbezogenen Theoriebildung zeichnet sich darin aus, dass entgegengesetzt zu hypothesenprüfenden Verfahren, bei denen eine Verifikation von Theorien im Vordergrund steht, keine Theorie vorgegeben ist, sondern diese, auf dem Weg methodisch abgesicherter Interpretationsschritte, aus dem Material heraus erarbeitet wird. In der Studie zum Lebenslangen Lernen in kirchlichen Handlungsfeldern steht bei der Interpretation und Entwicklung der zentralen Ergebnisse demnach das Interesse im Mittelpunkt, Erkenntnisse über die Bildungslogik von Personen aus dem biografischen Material heraus zu generieren (Fuchs-Heinritz 2005: 128 ff.). Es ist dabei von Interesse, „die Regeln des Vollzugs aus der Perspektive des Subjekts zu verstehen“ (Marotzki 2006: 112) und die Sinn- und Bedeutungsstrukturen mithilfe der Rekonstruktion eines Falls zu entdecken und zu

beschreiben. Diese Rekonstruktion folgt deshalb in ihrer inhaltlichen Ausrichtung der jeweiligen „Eigenlogik“ der Biografien. Je nachdem also, wie eine Person ihre Lebensgeschichte konstruiert, zeigt sich, in welcher Logik sie Bildung als Teil ihrer Biografie versteht. Das Ergebnis der Analyse ist eine dichte Beschreibung der impliziten Sinnstrukturen, die sich aus der Perspektive der Befragten ergeben. Es wird also ersichtlich, welche Themen für Fachkräfte in kirchlichen Handlungsfeldern hinsichtlich ihrer beruflichen und fachlichen (Weiter-)Entwicklung wichtig sind, wie die Fachkräfte diese Themen vor dem Hintergrund ihrer Biografie verstehen und aufgrund welcher impliziten Sinnstrukturen sie Bildungsprozesse deuten. In diesem methodologischen Kontext, dem Forschungsstil der gegenstandsbezogenen Theoriebildung, ist die gesamte Studie mit allen gewählten Methoden zur Erhebung und Auswertung eingebettet.

Im entdeckenden Vorgehen finden Forschung und Theoriebildung nicht getrennt voneinander statt, sondern werden vielmehr eng ineinander verwoben. Aus diesem Grund folgen die Erhebung und die Auswertung leicht versetzt parallel zueinander (Przyborski/Wohlrab-Sah 2014: 195), wie es in Kapitel 1 zur Auswahl der Befragten mit dem Stichwort „Theoretisches Sampling“ schon ausführlich dargestellt wurde. Dieses Vorgehen gewährleistet, dass ausgehend von ersten Erhebungen und ersten Ergebnissen die weitere Erhebung dazu beiträgt, Theorien auszubauen und weiterzuentwickeln, da sich dann die Auswahl der Befragten an den ersten Auswertungsergebnissen orientiert.

Die Erhebung der Lebensgeschichten erfolgt nach der Methode des autobiografisch-narrativen Interviews, die Fritz Schütze ausgearbeitet und methodologisch begründet hat (Schütze 1987). Er entwickelte dieses Vorgehen in der Auseinandersetzung mit der Grounded Theory, weshalb gewisse Einflüsse hiervon auch in der Methodologie erkennbar sind (Przyborski/Wohlrab-Sah 2014: 191). Die Methode wird vorrangig dort eingesetzt, wo das Forschungsinteresse der Analyse von Biografien gilt, weil in der Narration über das eigene Leben die Eigenlogik und die Sinnstrukturen einer Person am besten rekonstruiert werden können (Bohnsack 2014: 94).

Das Gerüst für die Forschungsmethode bilden verschiedene theoretische Grundlagen. Schütze erarbeitete zum einen erzähltheoretische Grundlagen, die sprachsoziologisch fundiert Auskunft geben über die Struktur und den Aufbau von Erzählungen. Eine Grundannahme ist, dass „der Erzähler seine Lebensgeschichte so reproduziert, wie er sie erfahren hat, als die lebensgeschichtliche Erfahrung in jener Aufschichtung, in jenen Relevanzen und Fokussierungen reproduziert, wie sie für seine Identität konstitutiv und somit auch handlungsrelevant für ihn ist“ (Bohnsack 2014: 94). Diese Homologie zwischen Erzählung und Erfahrung kommt laut Schütze in der Stegreiferzählung zum Ausdruck, die durch einen offenen Frageimpuls angeregt wird, der nicht auf Deutungen und Bewertungen, sondern bewusst auf Narration zielt. Mit der offenen Fragestellung wird die Person aufgefordert, ihre Erzählung selbst zu strukturieren. Sie muss entscheiden, was ihr wichtig ist zu erzählen und was zum roten Faden der Erzählung wird, welche Bedeutung sie also welchem Erlebnis zuspricht. Dabei entsteht eine gewisse Eigendynamik beim Erzählen, in der

Erfahrungen während des Erzählvorgangs reproduziert werden. Der Biografieträger oder die Biografieträgerin wendet in der direkten Interaktion automatisch gewisse Regeln der Alltagserzählung an, um dem Gegenüber das Erzählte plausibel zu machen. Kallmeyer und Schütze haben einige dieser Regeln ausformuliert und nennen sie Zugzwänge des Erzählens (Kallmeyer/Schütze 1976/1977). Um das Erzählte für das Gegenüber gut nachvollziehbar zu gestalten, ist es notwendig, gewisse Details um das eigentliche Phänomen herum zu erzählen und Hintergrundinformationen zu liefern. In der vorliegenden Studie sind dies beispielsweise die Informationen, warum und wann welcher Bildungsweg angestrebt wurde, was die Umstände waren etc. Kallmeyer und Schütze sprechen hierbei vom Detaillierungszwang. Weiterhin wird die erzählende Person eine gewisse Auswahl in ihrer Erzählung treffen und damit eigene Relevanzen setzen. Sie erzählt daher manches ausführlicher, an anderen Stellen rafft sie längere Zeiträume zusammen und verdichtet somit Sachverhalte. Diese Festlegung gibt der jeweiligen Erzählung ihre ganz besondere Gestalt, da der Erzähler oder die Erzählerin die eigenen, individuellen Botschaften vermittelt und damit einem Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang folgt. Als dritten Zugzwang nennen Kallmeyer und Schütze den Gestaltschließungszwang, der beinhaltet, dass jede Erzählung einen gewissen Ablauf und einen bestimmten Abschluss hat. In jeder Geschichte gibt es einen Beginn, verschiedene Verläufe, vielleicht Höhepunkte und Niederlagen und schließlich ein Ende. Aus diesen verschiedenen Elementen wird eine Gesamtkonstruktion, die die Person individuell gestaltet und schließlich beendet, mit der sie laut Kallmeyer und Schütze die Gestalt also schließt (Kallmeyer/Schütze 1977: 187 ff.). Diese verschiedenen Zugzwänge des Erzählens bilden eine so genannte kognitive Figur. Neben ihr gibt es noch andere kognitive Figuren, wie etwa die Einführung von Ereignisträgern oder die Darstellung sozialräumlicher Schauplätze, die Merkmale jeder Erzählung sind (Kallmeyer/Schütze 1977: 180). Insgesamt bilden die kognitiven Figuren eine Ordnung, in der die Kommunikation geschieht.

Mit den erzähltheoretischen Grundlagen entwickelte Schütze eine Biografieanalyse, die die Methode des narrativen Interviews in ihrer Funktion für die Biografieanalyse beschreibt (Bohnsack 2014: 98). Schütze stellt zwei Kategorien als biografietheoretische Grundlagen vor. Zum einen nennt er das intentionale Prinzip der Biografie und meint damit selbst erstellte Entwürfe und Handlungsschemata, sozusagen alles, was eine Person selbst an Plänen, beispielsweise bezüglich ihrer Bildung und ihres Berufs, entwirft. Dem gegenüber nennt er das „Prinzip des Getriebenwerdens durch sozialstrukturelle und äußerlich-schicksalhafte Bedingungen der Existenz“ (Schütze 1983: 288). Diese äußeren Faktoren spiegeln sich als Verlaufskurven im Lebenslauf wider. In der Analyse der Erzählung werden die verschiedenen Kategorien berücksichtigt und in die Interpretation einbezogen.

2.2 Die Erhebung

Mit dem Wissen um die theoretischen Grundlagen zur Erzählung und zur Biografie folgt die Erhebung des narrativen Interviews. Es beginnt mit einem offenen Erzählimpuls, der die befragte Person zur Narration einlädt. In der vorliegenden Studie war der Impuls jeweils darauf ausgelegt, die komplette Lebensgeschichte zu erfahren und wurde in allen 14 Interviews ähnlich formuliert. Der Erzählstimulus lautete:

„Ich interessiere mich für die Lebens- und Bildungswege von Diakoninnen und Diakonen [Pfarrerinnen und Pfarrern]. Und ich möchte Sie bitten, mir Ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Dass Sie mal innerlich zurückschauen und mich mit hineinnehmen, wie war das damals, wie sind Sie aufgewachsen, wie haben Sie damals gedacht und gefühlt, als es z. B. darum ging, einen Beruf zu ergreifen, oder was haben Sie dann auf dem Weg durch Bildung, Arbeit, Berufsleben so alles erlebt? Fangen Sie ruhig ganz vorn an und erzählen Sie ihre Lebensgeschichte. Ich habe viel Zeit mitgebracht, unterbreche Sie nicht und höre einfach nur zu.“

Nach diesem Impuls folgte die Stegreiferzählung, die in der vorliegenden Studie bis zu 90 Minuten dauerte.

In der Stegreiferzählung strukturiert die Person die Erzählung selbst, und die Interviewerin hört aufmerksam zu, unterbricht die Person nicht, lässt längere Pausen zu und signalisiert ihr Interesse nonverbal durch Nicken, Augenkontakt oder durch kleine interessebekundende Marker wie „hm“ oder „aha“. Indem die befragte Person die Erzählung völlig frei gestaltet, erfolgt schon zu Beginn eine Ratifizierung der Eingangsfrage. Je nachdem, wie die Person die Eingangsfrage für sich versteht, ob sie z. B. dahinter die Aufforderung heraushört, den Weg in das Pfarramt wiederzugeben oder die verschiedenen beruflichen Stationen im Diakonat auszubreiten, erzählt die Person ihre Geschichte in ihrer ganz eigenen Logik. Die Narration, die die Person wiedergibt, ist eine retrospektive Erinnerung, bei der manche Dinge in den Vordergrund geschoben werden, die möglicherweise in der Zeit, aus der berichtet wird, eine andere Relevanz hatten (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 228). Es werden also keine Tatsachen erhoben. Diese sind für die Forschung auch nicht interessant, sondern die Strukturen der Darstellung von erinnerten Erfahrungen sind von Interesse. Durch die genannten Zugzwänge des Erzählens werden diese im Hauptteil der Erzählung deutlich. „Nicht nur der ‚äußerliche‘ Ereignisablauf, sondern auch die ‚inneren Reaktionen‘, die Erfahrungen des Biografieträgers mit den Ereignissen und ihre interpretative Verarbeitung in Deutungsmustern, gelangen zur eingehenden Darstellung. Zudem werden durch den Raffungscharakter des Erzählvorgangs die großen Zusammenhänge des Lebensablaufs herausgearbeitet, markiert und mit besonderen Relevanzsetzungen versehen“ (Schütze 1983: 285 f.).

Der Hauptteil der Erzählung erfolgt nach einem bestimmten Schema und wird von der befragten Person meist mit einer Erzählkoda abgeschlossen, die das Ende der Erzählung deutlich markiert mit Bemerkungen wie „Soweit einmal“ oder „Das war’s eigentlich“ oder auch „Jetzt müssen Sie fragen, was Sie noch interessiert“. Dem

Teil der selbststrukturierten Erzählung schließt sich ein Nachfrageteil an, der zunächst immanente Fragen beinhaltet, die an das Erzählte anknüpfen, einen vertieften Einblick in einzelne Passagen erbitten oder Hintergrundinformationen erfragen, die in der Stegreiferzählung ausgeklammert wurden, in der vorliegenden Studie etwa eine ausführlichere Erzählung zur Ausbildung oder dem Studium oder die Frage nach einem offenen Weiterbildungswunsch. Auch dieser Nachfrageteil ist darauf ausgerichtet, weitere Narrationen zu gewinnen. In einem zweiten Nachfrageteil werden exmanente Fragen gestellt, die zum Ziel haben, Bewertungen und Bedeutungszuschreibungen der Befragten zu ermitteln, im Fall der Studie beispielsweise die Einschätzung zur Alltagsrelevanz von erlebten Fortbildungen oder die Bedeutung des Personalentwicklungsgesprächs für die persönliche Weiterentwicklung. Nach diesem für narrative Interviews wesentlichen Ablaufschema endet die Befragung (Przyborski/Wohlrab-Sah 2014: 85f.).

2.3 Die Auswertung

Für die Auswertung des Interviews entwickelte Schütze die Methode der Erzählanalyse/Narrationsanalyse. In ihr werden verschiedene Interpretationsschritte angewendet, die die Rekonstruktion der Struktur der Darstellung ermöglichen:

Einen ersten Schritt stellt die „formale Textanalyse“ dar, bei der die Stegreiferzählung in narrative und nichtnarrative Teile aufgeteilt wird. Zunächst sind die narrativen Anteile für die Auswertung von Interesse. Die Passagen, in denen Bewertungen und Argumentationen im Vordergrund stehen, werden später im Verfahren hinzugezogen. Die gefilterten Erzählsegmente zeigen eine erste Gestalt der Gesamt-erzählung auf, sodass eine formale und inhaltliche Gliederung des Textes möglich wird. Bereits in diesem Schritt wird deutlich, wie eine Person ihre Lebensgeschichte erzählt, mit welchen Inhalten sie beginnt, welche Erfahrungen sie mehrmals erwähnt und in welcher Abfolge sie das eigene Leben dargestellt, was also welche Bedeutung in der Erzählung erhält.

Im zweiten Schritt, der „strukturellen inhaltlichen Beschreibung“, werden die einzelnen Erzählsegmente analysiert und nach ihrer Funktion für die Gesamterzählung befragt. Dabei werden Prozessstrukturen des Lebenslaufs herausgearbeitet wie etwa „festgefügte institutionell bestimmte Lebensstationen, Höhepunktsituationen, Ereignisverstrickungen, die erlitten werden; dramatische Wendepunkte oder allmähliche Wandlungen; sowie geplante und durchgeführte Handlungsabläufe“ (Schütze 1983: 286). Es werden Erzählketten und thematische Kreise deutlich, Themen, die wiederkehren, sich aufeinander beziehen oder Erzählmuster, die mehrmals im Text vorkommen. Hinsichtlich der Fragestellung verdeutlicht dieser Schritt, wie das eigene Bildungsverhalten biografisch ist und wie die Befragten bestimmte hemmende oder unterstützende Faktoren als individuelle Erklärungsmuster konstruieren.

Die herausgearbeiteten Prozessstrukturen werden nun in der „analytischen Abstraktion“ auf abstrakter Ebene miteinander verknüpft, was wiederum ermöglicht,

eine „biografische Gesamtformung“ zu erstellen, in der die „lebensgeschichtliche Abfolge der erfahrungsdominanten Prozeßstrukturen in den einzelnen Lebensabschnitten bis hin zur gegenwärtig dominanten Prozeßstruktur“ (Schütze 1983: 286) deutlich wird. Dieser Schritt ermöglicht eine Gesamtschau, wie die einzelnen Personen Bildung vor dem Hintergrund der biografischen Gesamtkonstruktion verstehen.

Der vierte Schritt, die „Wissensanalyse“, untersucht, wie sich die Passagen der Argumentation und Bewertung, also die nichtnarrativen Teile innerhalb des Interviews, zur biografischen Gesamtformung verhalten, die das Resultat der drei ersten Analyseschritte ist. Mittels dieses vierten Schrittes wird die Selbstdefinition der Person deutlich. Bis zu diesem Auswertungsschritt bleibt der Fokus auf den einzelnen Interviews. Es zeigt sich, in welchen Mustern und auf der Basis welcher Sinnstrukturen die Fachkräfte ihre Bildungserfahrungen bewerten – und wie sie aufgrund dieser Bewertung auf zukünftige Bildungsprozesse blicken.

In einem fünften Schritt wird die Basis der Einzelinterviews verlassen und es erfolgt ein kontrastiver Vergleich zwischen verschiedenen Interviews. Hierfür wird ein Befund aus einem einzelnen Interview, der auch bei einem weiteren Interview gegeben ist, etwa eine wiederkehrende Konstruktion von Sinnzusammenhängen in Bezug auf Bildungsprozesse und ihre Auswirkungen, abstrakter formuliert – auf eine komplexe Bildungslogik hin. Durch diese Abstraktion bezieht sich die Beschreibung des Befundes also nicht mehr auf eine konkrete Lebensgeschichte, sondern wird losgelöst vom biografischen Material personenübergreifend ausgedrückt (Bohnsack 2014: 97). Der kontrastive Vergleich entspricht einer Typenbildung aus verschiedenen Bildungsdispositionen, bei denen jeweils ähnliche Bedeutungszuschreibungen vorkommen. Diese abstrakt formulierte Bildungslogik, bei der die konkrete Lebensgeschichte nicht mehr im Vordergrund steht, lässt sich einzeln oder personenübergreifend als Beschreibung dessen verstehen, in welchen impliziten Sinnstrukturen Personen Bildungsprozesse deuten.

Die Ergebnisse der Interpretationsschritte liefern Erkenntnisse, in welchen Sinnzusammenhängen Personen aus der Zielgruppe der kirchlichen Fachkräfte Bildungsprozesse als gelungen und bedeutsam – oder prospektiv als potenziell hilfreich und weiterführend – interpretieren. So lassen sich im Forschungsstil der gegenstandsbezogenen Theoriebildung theoretische Erkenntnisse darüber gewinnen, wie sich Bildungslogiken umfassend darstellen und welchen Einfluss sie auf die Gestaltung von beruflicher (Weiter-)Entwicklung von kirchlichen Fachkräften in Diakonat und Pfarramt haben.