

Gemeindepädagogische Ethnographie

Methodologische Überlegungen in systemischer Perspektive

1. Aufbau der leitenden Fragestellung

In der Gemeindepädagogik wird seit ca. 25 Jahren zwischen einer sektoralen und einer dimensionalen Betrachtung unterschieden. In der ersten Perspektive kommen die diversen pädagogischen Handlungsfelder in der Gemeinde in den Blick, in der zweiten das Pädagogische in der Gemeinde als Prozess. Diese Unterscheidung hat sich auch für Forschungsfragen als hilfreich erwiesen (Steinhäuser 2004). Inzwischen ist hinter der dimensionalen Betrachtung ein weiterer Bereich sichtbar geworden. Dort werden gemeindepädagogische mit kybernetischen Fragestellungen verbunden, und zwar speziell bezüglich *kirchgemeindlicher Veränderungsprozesse*.

Mehrere Gründe können geltend gemacht werden, weshalb die Gemeindepädagogik hier mitzuständig ist:

Zum ersten, weil sie von Anbeginn ihrer jungen Disziplingeschichte Reformbedarfe in den Kirchen diagnostizierte und ja selbst aus einem katechetischen Reformstau und einer religionspädagogischen und kybernetischen Mängelanzeige heraus erwachsen ist.

Zum zweiten, weil sie mit pädagogischer Kompetenz individuelle und soziale Lernvorgänge durchleuchten kann, wie sie in organisationellen Veränderungsprozessen wirksam sind.

Zum dritten – und hier kommt zum konzeptionellen das forschende Interesse –, weil ihr die empirische Analyse solcher Veränderungsprozesse dabei hilft, an ihrem eigenen Begriff von „Gemeinde“ sowie am Bezug auf „Pädagogik“ zu arbeiten.

Dieser Bereich kann mithilfe des Begriffs „Gemeindebildung“ wie folgt beschrieben werden: „Gemeindebildung‘ bezeichnet den Prozess, in dem sich Menschen ihres Glaubens in strukturbildenden Ausdrücken denkend gewiss werden sowie die Begleitung, Reflexion und Unterstützung dieses Prozesses mit fachlichen Mitteln.“ Die Dynamik solcher Prozesse entsteht häufig aus konkreten strukturellen, projektformigen Veränderungsbedarfen. Um diese zu reflektieren, legt sich eine systemische Perspektive nahe (Steinhäuser 2010, 64).¹

¹ Mit der Formulierung „in systemischer Perspektive“ knüpfe ich an Domsgen (2009) an. Domsgen betont damit v.a. den Zusammenhangscharakter zwischen den Lernorten („Systemen“) Familie, Schule und Gemeinde für religiöse Bildung. Mir kommt es darauf an, Veränderungsprozesse von vornherein in einer Multiperspektivität von Beteiligten mit jeweiligen Eigenlogiken zu betrachten.

Der Sache nach geht es nicht nur um Veränderungsprozesse auf der Ebene von (*Orts-*) *Gemeinden*. Die Frage nach pädagogischen Relevanzen gewinnt an Dringlichkeit durch die derzeit forcierten Reformprozesse auf *regionaler* und *überregionaler* kirchlicher Ebene.² Allerdings fällt an den einschlägigen Veröffentlichungen auf, dass diese Prozesse nur selten als *Bildungsherausforderung* reflektiert werden.

Außerdem ist ein deutliches Übergewicht programmatischer und konzeptioneller Erörterungen gegenüber empirischen Untersuchungen zu registrieren, wo es um die Beschreibung der *Bedingungen der Möglichkeit ganz konkreter Reformprozesse* geht (Projektgruppe 2004, Karle 2009, Kirchenamt EKD 2012). Aus den Theorien zur „Lernenden Organisation“ (Argyris/Schön 1999) ist bekannt, dass im Zentrum von Veränderung Personen stehen, aber das eigentliche Problem im Verhältnis der Person zur Organisation liegt. Lässt sich dieses Verhältnis pädagogisch fassen?

Diese Beobachtungen möchte ich mit empirisch-methodologischem Interesse reflektieren. Daher stelle ich folgende Frage: *Mit welchen Forschungskonzepten, Fragen und Schritten lassen sich welche empirisch fundierten Erkenntnisse über die pädagogische Relevanz der Initiation und des Verlaufs von konkreten Veränderungsprozessen in Kirchgemeinden gewinnen?* Dies ist die Leitfrage für den vorliegenden Beitrag.

2. Entwicklung eines Forschungsdesigns an einem Beispiel

2.1 Bestimmung eines theoretischen und empirischen Forschungsrahmens

Zunächst werden die allgemeinen inhaltlichen *Bereiche* der Fragestellung (Gemeinde, Bildung und der konkrete Veränderungsgegenstand) nach ersten, noch ganz unsortierten *Merkmalen* der genannten Bereiche abgesucht (etwa Subjektivität, Wachstum, neue Erfahrungen, Kommunikation). Solche Merkmale sind zwar theoretisch oder auch in der allgemeinen Vorerfahrung der Forschenden begründet. Dennoch wird ihnen nicht mehr als ein *hypothetischer* Charakter zugestanden. Sie werden während des gesamten Prozesses der Datenerhebung und -auswertung ergänzt, korrigiert, neu sortiert und inhaltlich konkretisiert (Scholz 2012, 121: „Denkwerkzeuge“). So eine grundsätzliche Offenheit, so darf man annehmen, entspricht der Vielschichtigkeit von Veränderungsprozessen in Kirchgemeinden.

Setzt man diese Ausgangslage ins Verhältnis zu den sozialwissenschaftlichen Forschungsparadigmen, so ergibt sich eine klare Präferenz qualitativer Methodik. Weiterhin legt es die Vielschichtigkeit von Veränderungsprozessen nahe, Gemeinde im sozialwissenschaftlichen Sinn als ein Feld anzusehen, mit den beteiligten Subjekten im Fokus der Aufmerksamkeit. Welchen Sinn, welche Bedeutung messen

² Interessanterweise weist Hermelink (2011, 102) darauf hin, dass auch regionale und überregionale Reformanstrengungen sich dann doch wieder auf die Ebene der Ortsgemeinde rückbeziehen oder von dorthin Legitimation suchen. Zur projektförmigen Selbstorganisation von Veränderungsprozessen vgl. ebd., 282ff.

sie selbst Veränderungsprozessen bei und mit welchen Strategien nehmen sie Einfluss? So eine Fragestellung scheint pädagogisch interessant. Ein ethnographischer Ansatz könnte gute Möglichkeit bieten, sie zu verfolgen. Der Forscher, besser ein Forscher-Team,³ begibt sich „ins Feld“ und nimmt die Beteiligten innerhalb ihrer alltäglichen Lebensumstände wahr, um, mit Geertz gesprochen, „zu erhellen [...] was sich an derartigen Orten ereignet, und die Rätsel zu lösen – was für Leute sind das? –, die befremdliche Handlungen in unbegriffenen Zusammenhängen zwangsläufig hervorrufen“ (Geertz 1997, 24). Erforscht wird also nicht „Gemeinde an sich“, sondern die „Bedeutung von Handlungen zwischen den handelnden Personen für diese Personen“ (Scholz 2012, 117). Den Aushandlungsprozess solcher Bedeutungen nennt Geertz „Kultur“. Sie drückt sich in Texten, Interaktionen, Symbolen oder Gefühlsäußerungen aus. In der erziehungswissenschaftlichen Forschung hat sich der ethnographische Ansatz als ausgezeichnet geeignet erwiesen, um z.B. Unterrichtswirklichkeiten oder Schulleben als kulturelle Praxis verstehen zu lernen (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013).

2.2 Gegenstandswahl und Forscher-Bias

Um die methodologischen Überlegungen dieses Beitrages an einem Stück Forschungspraxis zu überprüfen und zugleich anschaulicher darstellen zu können, wurde der Implementationsprozess eines neuen Konzeptes für den Kindergottesdienst in einer Dorfgemeinde untersucht. Für die Auswahl eines scheinbar so kleinen Beispiels können zum einen forschungspragmatische Gründe angeführt werden (Zugänglichkeit des Feldes, terminliche Passung, Komplexitätsbegrenzung). Hinzu kommt – zum anderen – die für ethnographische Studien, auch in der Pädagogik, typische Bejahung von „Fallstudien“ mit „mikroskopischer“ Ausschnitthaftigkeit (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013, 301, Geertz 1997, 30f.; zur Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse vgl. Lamnek 2010, 161ff.). Wenn in diesem Beitrag punktuell auf dieses Forschungsbeispiel Bezug genommen wird, dann nicht mit selbstständig-thematischem Anspruch, sondern in methodologischem Interesse.

Vor dem ersten Besuch „im Feld“ muss der Forscher sein Ethos im Allgemeinen und seine Wahrnehmungsfiler im Besonderen reflektieren (Klärung des „Bias“). Denn so etwas wie Objektivität kann es unter ethnografischen Vorzeichen nicht geben: „das, was wir als unsere Daten bezeichnen, [sind] in Wirklichkeit unsere Auslegungen davon [...], wie andere Menschen ihr eigenes Tun und das ihrer Mitmenschen auslegen [...]“ (Geertz 1997, 14, vgl. zur Ko-Konstruktion von Forscher und Erforschten auch Scholz 2012, 131).

Im Beispiel: Das Forschungsprojekt kam durch „Selbsteinladung“ des Forschers in methodologischem Interesse zustande. Die Information, dass da gerade ein Veränderungsprozess

3 Die in diesem Beitrag meist verwendete maskuline Form Singular ist lediglich formal zu verstehen. Sie bezieht sich inhaltlich ebenso auf eine Forscherin wie auf Forscherteams.

laufe, erreichte mich⁴ zufällig über die Frau des Pfarrers. Sie ist mir als einzige Person im Feld im Vorhinein bekannt gewesen, auf einer kollegial-fachlichen Ebene und war bereit, die Funktion einer „Schlüsselperson“ zu übernehmen (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013, 308). Hinzu kommt fachwissenschaftlich beeinflussendes Hintergrundwissen bezüglich des dort neu einzuführenden Konzeptes („Godly Play“) sowie generell zur Gemeindepädagogik. Ebenfalls zum Bias rechne ich meine pädagogisch und theologisch fundierte Option für die Perspektive der Kinder: Meine Wahrnehmung und Deutung ist geprägt von den kinderpolitischen und kindertheologischen Entwicklungen seit ca. 1990 und von dem Interesse am bildsamen Eigenwert kindlicher Erlebnisweisen.

Solche „Biases“ (die erweiterbar wären, z.B. bzgl. geschlechtsgeprägter Sichtweisen) kulminieren in der Gefahr einer *ethnozentrischen Sicht* auf das Feld. Das heißt: Der Forscher schiebt dem Beforschten sein eigenes Sinnverstehen unter. Eine gegensätzliche Gefahr wäre ein *going native*. Hier übernimmt der Forscher, ggf. unbemerkt, Perspektiven des Feldes. Beide Gefahren sind erkenntnistheoretisch wirksam und im Grundsatz nicht auflösbar. Immerhin kann ihnen begegnet werden durch (A) beständige, strukturierte Selbstreflexion, welche (B) noch wirksamer ist bei teamgestütztem Vorgehen und (C) methodisch kontrollierten Abstraktionen in der theoretischen Verarbeitung der Daten.

Die folgende Situationsskizze kann also nicht „objektiv“ sein. Sie führt mitten hinein in den Prozess der Datenerhebung und -auswertung.

Im Dorf X leben 2013 ca. 3.700 Erwachsene, 37% davon evangelisch. Von knapp 450 Kindern unter 15 Jahren ist ein Drittel evangelisch getauft. Eine nahegelegene Großstadt diktiert die meisten Arbeits-, Schul- und Freizeitmöglichkeiten. Zwar liegen Kirche, Gemeindehaus und kirchlicher Kindergarten in der Mitte des langgestreckten Ortes mit seiner stark frequentierten Durchfahrtsstraße, aber insgesamt macht die Kommunal- ebenso wie die Kirchgemeinde auf mich einen unübersichtlichen, wenig kompakten Eindruck mit alltagsprägenden Bezugsfaktoren außerhalb ihrer selbst.

Der Gemeinde stellt sich im Spätsommer 2013 ein neuer Pfarrer vor. Bei der Gesprächsrunde wird seine berufstätige Frau vom Gemeindegemeinderat (GKR) gefragt, ob sie bereit wäre, ehrenamtlich die Leitung des Frauenkreises zu übernehmen. Dies verneint sie indirekt, indem sie anbietet, mit ihren Vorerfahrungen „Godly Play“ als Konzept für den Kindergottesdienst einzubringen. Der GKR begrüßt dies. Die zu 50% angestellte Mitarbeiterin für Arbeit mit Kindern wird in absehbarer Zeit in den Ruhestand gehen. Ihre fachliche Arbeitsweise wird von manchen als pädagogisch und theologisch veraltet angesehen und ihre Kindergruppen und -gottesdienste sind meist nur spärlich besucht. Von näheren Absprachen untereinander berichten die Beteiligten nicht. Ab Januar 2014 entsteht eine Situation, in der die verschiedenen Beteiligten ganz unterschiedliche Vorstellungen darüber entwickeln, ob der neue nun den alten Kindergottesdienst *ersetzen* oder *ergänzen* solle und wie eine Entscheidung darüber zustande kommen könnte. Die unklare Situation läßt sich emotional auf, da die Mitarbeiterin seit über 20 Jahren in der Gemeinde hochidentifiziert und unermüdlich tätig ist. Sie ist in diverse Familiengeschichten hinein verflochten, bis hin zu mehreren Taufpatenschaften zu Kindern, die inzwischen – also jetzt – ihre Gruppen besuchen. Manche der bisher teilnehmenden Kinder reagieren aversiv auf den neuen Kindergottesdienst. Ihre Eltern geraten in Loyalitätskonflikte. Eine andere Gruppe von 5-10 Kindern wird erst durch das neue Konzept angelockt – sie kommen nur, wenn Godly Play auf dem Plan steht. Der neue Pfarrer unterstützt das ehrenamtliche Engagement seiner Frau nach Kräften; das Verhältnis zur

4 Die persönliche Komponente ethnografischer Feldforschung soll in diesem Beitrag auch sprachlich nicht verborgen werden. Daher nutze ich für die spezifischen Umstände die erste Person Singular.

Mitarbeiterin wirkt, von beiden Seiten, nicht frei von Spannungen. Einer mit relativ hohem Aufwand kommunizierten Einladung für Eltern, Godly Play an einem Samstag Vormittag Anfang März 2014 kennenzulernen, folgen nur drei Personen – alle kamen von außerhalb und nur wegen Godly Play in diese Gemeinde.

Diese Skizze beruht auf gedeuteten Wahrnehmungen des Forschers sechs Monate nach dem Erstkontakt und nach drei Aufenthalten im Feld. Sie erfüllt noch nicht die Anforderungen einer „dichten Beschreibung“ (Geertz 1997) oder einer „Grounded Theory“ (Strauss/Corbin 1996, s.u.). Welche Schritte der Datenerhebung sind der Skizze vorausgegangen?

2.3 Datenerhebung: multimodal, multiperspektivisch, iterativ

Methodologisch gesehen haben der ethnographische Ansatz und die „teilnehmende Beobachtung“ viele Überschneidungen (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013, Lamnek 2010, 516). Beide werden durch eine Vielzahl qualitativer Erhebungsmodi, wie Einzel- und Gruppen-Interview, ermittelnde Gruppendiskussion, Medienanalysen, Studien zu den räumlichen Gegebenheiten usw. realisiert. Angesichts der Fülle von Aspekten, Daten und Eindrücken in kurzer Zeit sind Memos und ein Forschungstagebuch wichtige Hilfsmittel (*Multimodalität*).

Hinzu kommt die *Multiperspektivität*: Das Forschungsfeld wird aus unterschiedlichster Sicht wahrgenommen. Die Gewinnung eines Spektrums von Beteiligten wirkt sich stark auf die Aussagekraft der Ergebnisse aus und sollte *iterativ* angelegt sein in dem Sinn, dass sich hinsichtlich zu befragender Personen oder zu beobachtender Vorgänge während eines (ersten) Feldaufenthaltes weitere, zuvor nicht geplante Erhebungsschritte nahelegen, die unter Umständen erst in einem zweiten Feldaufenthalt realisiert werden können. In diesem Prozess wird der Forscher zugleich zunehmend unabhängig von seinen Schlüsselpersonen und deren selektierenden Vorentscheidungen; das bezieht sich vor allem auf solche Vorgänge oder Personen, die kritische Positionen einnehmen oder ihm ganz allgemein vom System als „schwierige Personen“ präsentiert werden. Häufig passt ihr Veränderungswissen irgendwie nicht zum Mainstream. Außerdem sollten die Beteiligten möglichst in unterschiedlichen Situationen beobachtet/interviewt werden; denn es könnte sein, dass sich z.B. Mitglieder des Gemeindegemeinderats innerhalb ihres Gremiums anders äußern als in der häuslichen Umgebung.

Der beständige Wechsel von Datenerhebung und -auswertung versetzt den Forscher in die Lage, den Moment einer hinlänglichen Sättigung von Unterschiedlichkeit an Personen und Situationen zu bestimmen. Dieser Moment ist dadurch gekennzeichnet, dass bestimmte Merkmale wiederholt auftauchen und gleichzeitig neue Merkmale kaum noch hinzukommen.

Die Dauer des Aufenthaltes des Forschers im Feld hängt natürlich von der Komplexität des Gegenstandes ab. Während sich eine teilnehmende Beobachtung in der klassischen Ethnographie zumeist über mehrere Monate erstreckt, werden in jüngster Zeit auch *kurze Feldaufenthalte mit thematischem Fokus* für möglich gehalten.

ten, und zwar für den Bereich angewandter problemorientierter Forschungen (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013, 308).

Ein *reflektiert vertrauensförderliches* Verhalten des Forschers scheint selbstverständlich, soll aber gerade im Blick auf Kirchgemeinden unterstrichen werden, insofern sich diese – vielleicht besonders auf dem Dorf – aufgrund ihrer lebensgeschichtlich bezogenen, beziehungsreichen und auch kommunikativ recht engmaschigen Struktur als sensible Felder darstellen. Weniger bei Kindern, aber bei Erwachsenen lösen Feldforschungen erfahrungsgemäß oft Verunsicherungen, ja Ängste aus. Deshalb erweisen sich verbindliche Beziehungssignale, zurückhaltende Neugierde und die Bereitschaft zum aktiven Zuhören bis hin zu punktueller Teilhabe an geistlicher Praxis als wichtig, damit sich die Beforschten dem Anliegen des Forschers öffnen.

Das Praxisbeispiel umfasste zwei mehrtägige Feldphasen im Abstand von 4 Wochen sowie einen weiteren Besuch nach 2 Monaten zur kommunikativen Validierung. Damit bewegt es sich wohl an der Untergrenze dessen, was methodisch als „kurzer Feldaufenthalt“ (s.o.) akzeptabel erscheint. In dieser Zeit führte ich allgemeine Sozialraumwahrnehmungen und eine Analyse der kirchgemeindlichen Kommunikationsmedien durch. Mit einem Teil des Gemeindegottesdienstes fand ein erstes, zweistündiges Gespräch statt („ermittelnde Gruppen-Diskussion“, Lamnek 2010, 379). Den Pfarrer, seine Frau, die Mitarbeiterin und den Kirchenmusiker interviewte ich einzeln. Gleiches gilt für insgesamt fünf Mütter von Kindern unterschiedlichen Alters, von denen zwei der Veränderung skeptisch gegenüberstanden und drei die Veränderung befürworteten. Die Dynamik während der Interviews hatte in mehreren Fällen einen energetisierenden Effekt, sodass die Beteiligten nach einer Weiterarbeit mit den Ergebnissen fragten. Für alle Interviews hatte ich halbstrukturierte Leitfäden vorbereitet mit überwiegend offenen Impulsen. Außer einem wurden alle Interviews audiovisuell aufgezeichnet zur späteren auszugsweisen Transkription. Allen Befragten (insgesamt 15 Erwachsene und zehn Kinder) legte ich in pointierender Absicht nach ca. zwei Drittel des Gespräches folgenden Stimulus vor: „Sollen Kinder darüber mitentscheiden, wenn eine neue Art von Kindergottesdienst eingeführt wird?“ Ich beobachtete eine Einführungsveranstaltung zum Godly Play-Konzept für Eltern mit anschließendem Gruppen-Interview und einen Kindergottesdienst (nach dem Godly Play-Konzept), an den ich eine mehrstufige Exploration (verbale und kreativ-nonverbale Methoden) der Kindersichten bezüglich ihrer Beteiligungsmotivationen und Wahrnehmungen zur Veranstaltungscharakteristik anschloss. Ein konventioneller Kindergottesdienst, von der Mitarbeiterin geleitet, passte nicht in die Terminplanung – was später von ihr als Zurücksetzung interpretiert und gerügt wurde (eine kritische Anfrage zum Forscher-Ethos, s.o.).

2.4 Datenauswertung mit dem Ziel „gegenstandsbezogener Theoriebildung“

Im Zusammenhang unserer Leitfrage zeigt speziell das Verfahren der „Grounded Theory“ (Strauss/Corbin 1996, z.B. Lamnek 2010, 90-105, für eine religionsunterrichtliche Rezeption vgl. Rothgangel/Saup 2002) folgende Vorzüge:

(A) Das Verfahren wurde eigens dafür entwickelt, Klüfte wie die die oben kritisierte zwischen theoretischen Konstrukten (von Veränderung) und subjektiver, oft genug widersprüchlicher (Veränderungs-)Praxis zu verringern. Dazu wechselt seine

mehrstufige, differenzierte, rekursive Schrittfolge zwischen analytischem und synthetischem Denken hin und her. Theorie wird generiert, nicht vorausgesetzt.

(B) Die Entwicklung einer „gegenstandsbezogenen Theorie“ beginnt bereits in der Datenerhebung. Weil vielfältige Erhebungsmethoden (auch quantitative) dynamisch kombiniert werden können, wird der Prozess immer wieder (iterativ) durch (neu erhobene) Daten angereichert und kann dadurch variabel auf schwer fassliche, biografisch verflochtene Zusammenhänge im kulturellen Feld „Gemeinde“ reagieren. Sogenannte „Prozessaspekte“, d.h. die Beweglichkeit der Daten, werden nicht als Störfaktoren, sondern als Anlass zum flexiblen Verknüpfen von Bedeutungen und Interaktionsstrategien angesehen – unerwartete Wendungen gehören dazu. Das Verfahren denkt von Grund auf systemisch. Es ist weniger eine Methode als vielmehr ein „Forschungsstil“ (Hülst 2013, 281).

(C) Obwohl das Verfahren letztlich über gegenstandsbezogene Theorien hinaus auf die Entwicklung *formaler* Theorien zielt, gestehen Strauss/Corbin die Möglichkeit zu, je nach Zielstellung auch nur mit verkürzenden Teilschritten zu arbeiten, z.B. nachdem durch strukturierte Befragung der beobachteten Phänomene im „offenen Kodieren“ inhaltliche Themen herausgeschält worden sind. Dies ist für die gemeindepädagogische Forschung realitätsgerecht und entlastend, weil sie häufig mit begrenzten Ressourcen und daher mit Teilergebnissen auskommen muss.

(D) Wer allerdings dabei nicht stehenbleibt, dem bieten Strauss/Corbin bestimmte Arbeitsschritte wie die vergleichend-kontrastive Analyse sichtbar werdender subjektiver Konzepte und abstrakterer Kategorien, Prüfung von Eigenschaften und Dimensionen der Kategorien, theoretische Sensibilisierung des Forschers, ein sog. „Kodier-Paradigma“ u.v.m., sodass letztlich eine „Kernkategorie“ hervortritt als die Sache, um die es bei dem Phänomen eigentlich geht und auf die hin dann eine „Grounded Theory“ entwickelt wird.

Im Forschungsbeispiel scheint sich *Beteiligungsachtsamkeit* als „Kernkategorie“ herauszuschälen. Sie ist in der Lage, sämtliche Phänomene, Konzepte und Kategorien rund um den Veränderungsprozess „Implementation eines neuen Konzeptes im Kindergottesdienst“ zu ordnen. Mithilfe dieser Kategorie kann man die ganze „story“ an einem „roten Faden“ erzählen. Eine Skizze kann die Richtung verdeutlichen:

Auf den ersten Blick fühlen sich Menschen eingeladen und gewertschätzt, wenn ihnen eine Kirchgemeinde Spielräume für persönlich motivierte Beteiligung bietet – sie können für sich selbst biografisch und religiös bedeutsame Bedürfnisse mit andern teilen, auf kreative Weise befriedigen und neue Erfahrungen sammeln. Dafür nehmen sie weite Wege in Kauf und lassen sich sogar „umpfarreien“. Dies gilt besonders, wenn der Bereich der Beteiligung in sich selbst viel Offenheit beinhaltet, wie das beim Konzept „Godly Play“ religionsdidaktisch der Fall ist. Flache Hierarchien scheinen die Motivation, sich zu beteiligen, zu begünstigen. Im Gegenzug beeinträchtigt eine überwiegend hierarchische Orientierung die Achtsamkeit für die Bedürfnisse der anderen Beteiligten. *Beteiligungsachtsamkeit* bezieht sich also sowohl auf die Personen als auch auf die Struktur.

Auffällig ist, dass sich die Menschen im Feld Kirchgemeinde in Bezug auf Beteiligung als unterschiedlich frei bzw. abhängig ansehen – Kinder anders als Eltern, Hauptamtliche anders als Ehrenamtliche, Vorgesetzte anders als Angestellte, neu Zugezogene anders als Alteingesessene. Die Vermutung tauchte auf, dass die innere Bereitschaft, sich zu beteiligen, von solchen unterschiedlichen Freiheits- oder Abhängigkeitsgraden abhängt.

Doch dies stellte sich als eine nachrangige Kategorie heraus gegenüber der je und je erlebbaren Beziehungsqualität in der Gemeinde. Mangelnde Achtsamkeit im persönlichen Umgang miteinander kann auf der persönlichen Ebene Verwirrung, Verletzung bis hin zu Frustration, Rückzug u.a. auslösen. Auffällig auch, dass die Beforschten einem klaren und sichtbaren Leitungshandeln wenig Bedeutung zuzumessen scheinen, außer wenn es um das Bedürfnis geht, für geleistetes Engagement Anerkennung zu erhalten. Kriterien wie „Geschwindigkeit der Veränderung“, „Zuständigkeiten“ und „Zielgelenktheit“ erlangen v.a. dann Bedeutung, wenn sie als ungeklärt entdeckt werden.

„Beteiligung“ an sich ist keine neue Kategorie, sondern kybernetisch und gemeindepädagogisch längst als eine wesentliche Bedingung der Möglichkeit von Veränderungsprozessen bekannt. Im Forschungsbeispiel legen es aber die empirischen Befunde nahe, dass Beteiligung erst im Zusammenhang des Beziehungsmerkmals „Achtsamkeit“ auf ein Ergebnis von Veränderung hoffen kann, welches von den Subjekten im Feld, den Gemeindegliedern, bejaht wird. Aus fachwissenschaftlicher Sicht ist weiterhin wichtig, dass sich die aufgetauchte Kernkategorie sowohl theologisch als auch pädagogisch reflektieren lässt. Dies scheint, wenngleich im vorliegenden Beitrag nicht ausgeführt, doch prinzipiell bei *Beteiligungsachtsamkeit* sehr gut möglich zu sein.

2.5 Überprüfbarkeit der Ergebnisse

Wie kann eine gemeindepädagogische Ethnographie die wissenschaftliche Korrektheit ihrer Ergebnisse und die Nachvollziehbarkeit ihrer Verfahrenswege sichern? Dem Verfahren der Grounded Theory ist entgegengehalten worden, dass sich die intersubjektive Gültigkeit der so entwickelten Theorien kaum überprüfen lasse, weil „verschiedene Forscher unter sonst gleichen Bedingungen wahrscheinlich zu unterschiedlichen Theorien gelangen“ (Lamnek 2010, 103). Allerdings rechnet solche Kritik m.E. zu wenig mit dem korrigierenden Einfluss sozialwissenschaftlich-kollegialer Teamarbeit.⁵

Außerdem hat das Praxisbeispiel ein „Nachspiel“ gehabt, das ich für ein – vielleicht wissenschaftlich unkonventionelles – Element einer „kommunikativen Validierung der Ergebnisse“ halte (zu den forschungsethischen Risiken einer kommunikativen Validierung vgl. Lamnek 2010, 139). Schon im Laufe der Feldforschung zeigten sich mehrere erwachsene Befragte energetisiert durch die Befragung und äußerten außerdem Interesse, zu erfahren, „was denn nun herausgekommen“ sei. Zu Beginn eines Treffens, das zwei Monate nach Abschluss der Datenerhebung stattfand, präsentierte ich kurz und visualisiert einige Ergebnisse des „offenen Kodierens“ in Form von 14 spannungshaltigen Begriffen (in Strauss/Corbins Begrifflichkeit „Konzepte“ genannt), schematisiert in „Ressourcen und Herausforderungen“. Die Befragten konnten dann ergänzen, korrigieren, umsortieren (sie bestätigten dabei die von mir intern herausgearbeiteten „Konzepte“). Gänzlich unerwartet war aber, dass die Beteiligten plötzlich begannen, ein anderes Phänomen kontrovers zu diskutieren: Sollte die Mitarbeiterin für die Arbeit mit Kindern ihre Kinderstunden für die multireligiösen und kulturell herausfordernden Kinder des nahen Asylbewerberheimes öffnen, die seit neuestem an die Tür klopfen? Was würde sich dann verändern? Spontan fragte ich die Anwesenden, ob sie die von mir

5 Ich danke an dieser Stelle Anne Piezunka vom Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) für die beratende Unterstützung im Auswertungsprozess der Daten zum Praxisbeispiel dieses Beitrages.

zuvor präsentierten und von ihnen diskutierten „spannungshaltigen Begriffe“ auf das neue Thema übertragen und daraus eine Liste „vordringlich zu bearbeitender Fragen bezüglich des neuen Themas“ zusammentragen könnten. Dies führte zu einer kurzen, konzentrierten, ergebnisreichen Sammlung unter der Leitfrage, inwiefern diese neue Herausforderung die Identität der Gemeinde berühre (Unterthemen wie: „christliche Botschaft praktisch leben: teilen“; „einen beidseitigen Prozess beginnen“; „wir brauchen eine neue, kurzfristigere Art von Planung“). M.E. dokumentiert die Qualität dieser Fragen einen *Bildungsvorgang* im Vergleich zu der von Unklarheiten verwirrten Implementation einer neuen Kindergottesdienst-Form wenige Monate zuvor: Diesmal sitzen die Beteiligten *zusammen, verständigen sich* über die Herausforderung, *verabreden* eine Schrittfolge und tun dies mit Bezug auf ihr *Grundverständnis* von Gemeinde.

3. Gemeinde, Bildung, Veränderung – Ergebnisse

Der Gegenstand von „Gemeindebildung“ (s.o.) wird inhaltlich qualifiziert durch die Frage nach den *Bedeutungen*, die Menschen Veränderungsimpulsen, die sie aussenden oder die an sie herangetragen werden, geben. Es spricht einiges dafür, dass sie anhand der Inhalte dieser Bedeutungen über ihre Beteiligung entscheiden. Dies vertieft das grundsätzlich subjektorientierte Interesse der Gemeindepädagogik.

Wenn Veränderungsprozesse in Kirchengemeinden durch engagierte Einzelne oder Initiativgruppen angestoßen werden, hängt ihre längerfristige Wirksamkeit davon ab, ob die Beteiligten die individuell zugewiesene Bedeutung mit der sozialen Struktur von Gemeinde verflechten können. Ein zentrales Kriterium dafür scheint *Beteiligungssachtsamkeit* zu sein.

Diese Ergebnisse unterstreichen die Wichtigkeit einer systemischen Wahrnehmung von Gemeinde bezüglich ihrer biografischen und strukturellen Verflechtungen und Kollusionen. Dann wird Gemeinde als ein durch viele Menschen *multiperspektivisch verschränkter Prozess* sichtbar, statt nur als eine organisationale Hülse individueller Glaubenspraxis und Lebensgeschichte.

Die an einem Veränderungsprozess Beteiligten erscheinen unter Umständen nicht (mehr) als kompetente Beurteiler von sie selbst betreffenden Veränderungsprozessen. Häufig agieren sie in guter Absicht, erzeugen aber Konflikte, die die angestrebte Veränderung behindern. Ursachen dafür dürfen nicht auf individuelle Wahrnehmungsfilter beschränkt werden. Sie sind auch in der für Kirchengemeinden eigentümlichen, sozialwissenschaftlich klar aufweisbaren Mixtur von schwacher Vorstrukturierung, Angewiesenheit auf beteiligendes Engagement und emotional-biografisch starker Aufladung zu sehen. Gemeindepädagogik kann nicht nur hermeneutisch, sondern auch didaktisch dazu beitragen, damit Gemeindeglieder selbst in solchen Situationen reflexiv werden und daraus Ziele und Strategien zur Erreichung entwickeln.

Literatur

- Argyris, C.; Schön, D. A. (1999): Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Domsgen, M. (Hg.) (2009): Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Friebertshäuser, B.; Panagiotopoulou, A. (2013): Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, B. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchges. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa, S. 301-322.
- Geertz, C. (1997): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. 5. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hauschildt, E.; Pohl-Patalong, U. (2013): Kirche. (Lehrbuch Praktische Theologie 4), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Hermelink, J. (2011): Kirchliche Organisation und das Jenseits des Glaubens: Eine praktisch-theologische Theorie der evangelischen Kirche. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Hülst, D. (2013): Grounded Theory. In: Friebertshäuser, B. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchges. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa, S. 281-300.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2012): Kirche im Aufbruch. Schlüsseltexte zum Reformprozess. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Karle, I. (Hg.) (2009): Kirchenreform. Interdisziplinäre Perspektiven. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. 5., überarb. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.
- Projektgruppe „Lernende Organisation Kirche“ (Hg.) (2004): Lernende Organisation Kirche. Erkundungen zu Kirchenkreis-Reformen. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Rothgangel, M.; Saup, J. (2002): Eine Religionsunterrichts-Stunde – nach der Grounded Theory untersucht. In: Fischer, D. et al. (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster u.a.: Waxmann, S. 85-102.
- Scholz, G. (2012): Teilnehmende Beobachtung. In: Heinzel, F. (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarb. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa, S. 116-133.
- Steinhäuser, M. (2004): Welche Forschung braucht die Gemeindepädagogik? In: Elsenbast, V. et al. (Hg.): Wissen klären – Bildung stärken. 50 Jahre Comenius-Institut. Münster u.a.: Waxmann, S. 398-403.
- Steinhäuser, M. (2010): Was heißt „Gemeindebildung“? Eine grundlegende Fragestellung im Kontext gemeindepädagogischer Ausbildung. In: Keßler, H.; Doyé, G. (Hg.): Den Glauben denken, feiern und erproben. Erfolgreiche Wege der Gemeindepädagogik. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 53-75.
- Strauss, A.; Corbin, J. (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.