

THEOLOGISCHE AUSBILDUNG - EINE VERPFLICHTENDE MISSION

**Faktoren zur Bestimmung von Leitlinien
für theologische Ausbildung in der GUS**

by

PETER PENNER

submitted in accordance with the requirements
for the degree of

DOCTOR OF THEOLOGY

in the subject

MISSIOLOGY

at the

UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA

**PROMOTER: PROF W A SAAYMAN
COPROMOTER: PROF H KASDORF**

NOVEMBER 1997

Student number: 3078-704-1

I declare that *Theologische Ausbildung - eine verpflichtende Mission: Faktoren zur Bestimmung von Leitlinien für theologische Ausbildung in der GUS* is my own work and that all the sources that I have used or quoted have been indicated and acknowledged by means of complete references.

SIGNATURE
(Mr P Penner)

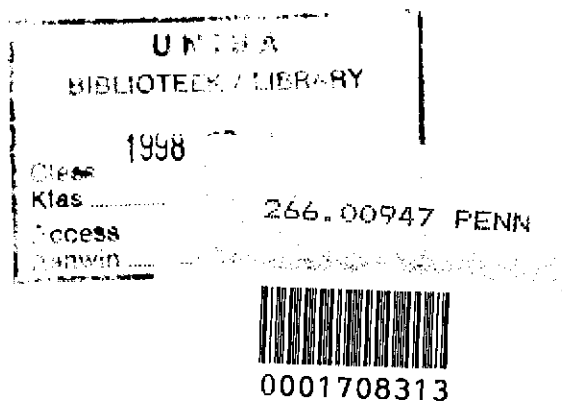
DATE

Abkürzungsverzeichnis

AEAM	Association of Evangelicals of Africa and Madagascar
ACTEA	Accrediting Council for Theological Education in Africa
ACTS	Associate Canadian Theological Schools
ANCC	All Nations Christian College
ATA	Asia Theological Association
AUREChB	Allunionsrat der Evangeliumschrsten-Baptisten
ATS	Association of Theological Schools
BEE	Biblical Education by Extension
CEETE	Council for Eastern European Theological Education
COCIN	Church of Christ in Nigeria
CIS	Commonwealth of Independent States
CRA	Council for Religious Affairs
EAAA	Euro-Asian Accrediting Association
EEAA	European Evangelical Accrediting Association
EEPGST	Eastern European Postgraduate School of Theology
EEST	Eastern European School of Theology
FSU	Frühere Sowjetunion
FTA	Freie Theologische Akademie
G2W	Glaube in der 2. Welt
GUS	Gemeinschaft Unabhängiger Staaten
ICAA	International Council of Accrediting Agencies
ICETE	International Council for Evangelical Theological Education
ICI	International Correspondence Institute
KGB	Komitet Gosudarstvennoj Besopasnosti (Sowjetische Geheimpolizei)
KNS	Keston News Service
LXX	Septuaginta
MGU	Moskovskij Gosudarstvennyj Universitet (Moskau's Staatsuniversität)
OCMS	Oxford Center for Mission Studies
OUVS	Open University Validation Service
RACI	Russian American Christian Institute
RCDA	Religion in Communist Dominated Areas
RCL	Religion in Communist Lands
ROK (ROC)	Russische Orthodoxe Kirche
SEAN	Study by Extension for All Nations
SPCU	St. Petersburg Christian University
STH	Staatsunabhängige Theologische Hochschule
SVTQ	St. Vladimir's Theological Quarterly
TEE	Theological Education by Extension
TEEAN	Theological Education by Extension Association of Nigeria
UNISA	University of South Africa
WCC	World Council of Churches
WEF	World Evangelical Fellowship

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Kostenentwicklung im Bibliotheksbereich	120
Abbildung 1: TEE Modell	135
Tabelle 2: Charakteristiken von TEE Teilnehmern	142
Tabelle 3: Anzahl von Studenten in Seminaren und Akademien der ROK	185-186
Tabelle 4: Anzahl von Studenten in den Jahren 1971-1984	190
Tabelle 5: Meinungsumfrage zu einem Stufensystem der Ausbildung (multilevel system of education)	275
Abbildung 2: Ausbildung in der Gemeinde	289



Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	iii
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	iv
1. Einleitung	1
1.1. Ortsbestimmung und Ansiedlung der Arbeit	1
1.2. Aufgabenstellung und Zielsetzung	3
1.3. Wichtigkeit und Notwendigkeit	6
1.4. Quellen zur Forschung und Eingrenzungen	7
Teil 1: Biblische Faktoren Eine Studie des biblischen Befunds	
2. Das Alte Testament und theologische Schulung	9
2.1. Einführung	9
2.2. Die Familie als Zentrum biblischer Ausbildung	10
2.3. Die Priester und Leviten	11
2.4. Alttestamentliche Prophetenschulen	12
2.5. Der nachexilische Schriftgelehrte	15
2.6. Die Essener und ihre Schulungen	16
2.7. Zusammenfassung	19
3. Μαθητης als Missionsauftrag	21
3.1. Einführung	21
3.2. Μαθητευω und μανθανω als sprach- und konzept- verwandte Begriffe zu μαθητης	21
3.3. Μαθητης	25
3.4. Aspekte der Jüngerschaft in Beziehung zum Lehrer	31
3.5. Zusammenfassung	33
4. Der neutestamentliche Schriftgelehrte	35
4.1. Einführung	35
4.2. Der neutestamentliche Schriftgelehrte und sein Auftrag	35
4.3. Die Stellung des neutestamentlichen Schriftgelehrten in der Gemeinde	41
4.4. Zusammenfassung	47
5. Neutestamentliche Begriffe zur Definition von Ausbildung	48
5.1. Einführung	48
5.2. Διδασκω-gruppe	48
5.3. Κηρυσσω-gruppe	55
5.4. Αγγελω, κατηχεω, παιδευω	57
5.5. Zusammenfassung	62
6. Paulus als Bibellehrer	63
6.1. Einführung	63
6.2. Paulus - Apostel und Lehrer der Heiden	63
6.3. Schulung für apostolische (überregionale) Dienste	65
6.4. Schulung für Gemeindedienste und lokale Evangelisation	68

6.5. Leiter in der Gemeinde, Eph. 4,11-16	69
6.6. Der Heilige Geist als Lehrer und Lehrbefähiger	78
6.7. Zusammenfassung	83
7. Zusammenfassung und Auswertung	85

Teil 2: Westlich-Evangelikale Faktoren
Übersicht und Analyse westlicher evangelikaler Strömungen
in theologischer Ausbildung

8. Einführung und Überblick	94
9. Klassische theologische Ausbildung im Wandel der Kriterien (ATS)	106
9.1. Einführung	106
9.2. Kurrikulum	108
9.3. Akademische Anforderungen an die theologischen Ausbilder und die Entwicklung der Studierenden	110
9.3.1. Lehrmethoden	110
9.3.2. Heranbildung von Dozentenschaft	112
9.3.3. Studierende	116
9.4. Ressourcen der Ausbildungsstätte	118
9.4.1. Schulgebäude oder Campus	118
9.4.2. Bibliotheken	119
9.4.3. Informationsressourcen	121
9.4.4. Finanzen	122
9.5. Leitung und Administration der Schule	123
9.6. Geistliche Formierung an der Ausbildungsstelle	128
9.7. Auswertung	131
10. Theological Education by Extension (TEE)	134
10.1. Einführung	134
10.2. Das klassische Konzept und die Abwandlungen von TEE	135
10.3. Akademische Anforderungen an Ausbilder und Programm	137
10.4. Leitung und Administration	138
10.5. Die Auswahl von Studierenden, geistliche Formierung und Gemeindedienste	141
10.6. Auswertung	142
11. Entwicklung und Akkreditierung durch ICETE und EEAA	146
11.1. Einführung	146
11.2. Kurrikulum und Anforderungen an Ausbilder	148
11.2.1. Kurrikulum	148
11.2.2. Heranbildung von Dozentenschaft	151
11.2.3. Akkreditierung	155
11.3. Ressourcen der Ausbildungsstätte	156
11.3.1. Bibliothek	156
11.3.2. Studentenwohnheim	159
11.3.3. Finanzen	160
11.4. Leitung und Administration der Schule	162

11.5. Geistliche Formierung an der Ausbildungsstelle und Gemeindeorientierung	165
11.6. Auswertung	167
12. Gesamtauswertung	171

Teil 3: Historische und gegenwärtige Faktoren
Aufzeigen und Auswerten von theologischer Ausbildung in Geschichte
und Gegenwart in Rußland und der GUS

13. Die theologische Ausbildung in der Russischen Orthodoxen Kirche	175
13.1. Einführung	175
13.2. Geschichte der theologischen Ausbildung in der ROK bis zur Revolution 1917	177
13.2.1. Einführung	177
13.2.2. Geschichtliche Entwicklung	177
13.3. Geschichte der theologischen Ausbildung in der ROK von 1917 bis zur Millenniumfeier	182
13.3.1. Einführung	182
13.3.2. Geschichtliche Entwicklung	183
13.3.3. Strukturelle Entwicklung in orthodoxen Schulen	188
13.3.3.1. Einführung	188
13.3.3.2. Dozentenschaft	191
13.3.3.3. Lehrprogramm	191
13.3.3.4. Administration	193
13.3.3.5. Auswahl von Studierenden	194
13.4. Gegenwärtige Trends in der orthodoxen theologischen Ausbildung	195
13.4.1. Die traditionellen orthodoxen Ausbildungsstätten	195
13.4.2. Die alternativen orthodoxen Ausbildungsstätten	198
13.5. Auswertung	205
14. Protestantische theologische Ausbildung	212
14.1. Einführung	212
14.2. Die problematische Stellung der Protestanten und vor allem der Evangelikalen in Rußland	213
14.2.1. Historisch bedingte Situation	213
14.2.2. Theologie - Konzeptuelles Problem	215
14.3. Entwicklung theologischer Ausbildung bis zur Millenniumfeier	216
14.3.1. Protestantische und evangelikale theologische Ausbildungsstätten bis zur Revolution 1917	216
14.3.2. Protestantische und evangelikale theologische Ausbildungsstätten nach der Revolution 1917 bis zu ihrer Schließung	227
14.3.3. Öffnung der Kirchen nach dem zweiten Weltkrieg und Möglichkeiten theologischer Ausbildung bis zur Millenniumfeier	228
14.4. Gegenwärtige Entwicklung	233
14.4.1. Einführung	233
14.4.2. Textbücher für den Unterricht	235

14.4.3. Ausrüstung der Bibliotheken	236
14.4.4. Dozentenschaft	238
14.4.5. Ressourcen	239
14.4.6. Administration	240
14.4.7. Geistliche Formierung und Mentoring	242
14.4.8. Kurrikulum und Akkreditierungsbemühungen	244
14.4.8.1. Die verschiedenen Programme	244
14.4.8.2. Geschichte der EAAA	248
14.4.8.3. Formulierung des minimalen Programms	249
14.4.8.4. Beurteilung der bisherigen Entwicklung von EAAA	256
14.4.9. BEE, SEAN und andere TEE- und Alternativ- programme	257
14.4.9.1. Geschichte	257
14.4.9.2. Gegenwärtige Situation und Bewertung	258
14.4.10. East European School of Theology (EEST) - ein Fortbildungsprogramm	259
14.4.10.1. Geschichte	259
14.4.10.2. Ausrichtung	260
14.4.10.3. Das akademische Programm	262
14.4.10.4. Beurteilung der bisherigen Entwicklung	264
14.5. Auswertung	266
15. Veränderungen in Rußland und ihre Auswirkungen auf theologische Ausbildung	270
15.1. Einführung	270
15.2. Hochschulreformen	272
15.3. Hochschulen und Religion	276
15.4. Formen theologischer Ausbildung aus der Perspektive des Gesetzgebers	279
15.4.1. Richtlinien für die Vorbereitung des Baccalaureus im Fachbereich 520200 der Theologie	280
15.4.2. Freie Hochschulen aus dem Blickwinkel des Gesetzgebers	282
15.5. Auswertung	284
16. Gesamtauswertung: Leitlinien für die Mission der theologischen Ausbildung in der FSU	286
16.1. Einführung	286
16.2. Teil des Missionsauftrags Gottes	287
16.2.1. Theologische Ausbildung ist Mission	287
16.2.2. Ganzheitliche theologische Ausbildung	288
16.3. Verbinden der Vergangenheit und Gegenwart	289
16.4. Kritische Auswertung der gegenwärtigen Entwicklung	292
16.5. Strukturelle Bereiche der Ausbildung	294
16.6. Säkulare Ausbildung in der FSU in der Wechselbeziehung zur theologischen Ausbildung	303
16.7. Resümee	307
Literaturliste	308

1. Einleitung

1.1 Ortsbestimmung und Ansiedlung der Arbeit

Die Geschichte der Evangelikalen in der GUS¹ hat zu keiner Zeit einen solchen Boom an theologischen Ausbildungsstätten gesehen wie heute. Der historisch bedingte Verzicht auf theologische Ausbildung in den früheren Jahrzehnten und die nun sich öffnenden Möglichkeiten und Gegebenheiten sind der Grund für diese rasante Entwicklung der letzten zehn Jahre seit der Öffnung der Sowjetunion und der Lockerung der Religionsgesetze. Der Aufschwung ist aber vor allem auf den enormen Bedarf an theologisch geschulten Frauen und Männern in der GUS, die in verschiedenen Kirchen angesichts der neuen Herausforderungen gebraucht werden, um der *missio dei* und dem *kairos* der Geschichte gerecht zu werden, zurückzuführen.

Der Beginn dieser neuen Ära wurde durch die Tausendjahrfeier der Christianisierung Rußlands eingeläutet, die 1988 quer durch alle christlichen Denominationen und Gruppen gefeiert wurde. Dieses historische Datum kündigte eine neue Zeit der Mission in der ehemaligen Sowjetunion ein. Nach beinahe zehn Jahren ist es wichtig, auf die stattgefundene Missionstätigkeit der Kirche zurückzuschauen und, soweit es bereits möglich ist, Bilanz zu ziehen. In dem komplexen Bild der Missionsarbeit in der GUS spielen die fast zweihundert verschiedenen theologischen Ausbildungsstätten eine gewichtige Rolle.

Dabei haben evangelikale Ausbildungsstätten in der GUS eine sehr junge Geschichte, weshalb sie auch kaum eigene Ressourcen, auf die sie zurückgreifen können, aufweisen, Erfahrungen, die sie in diese neue Situation hineinbringen und nutzen können. Der Blick in den Westen, von dem viel Hilfe während der Zeit der Unterdrückung und Verfolgung kam, scheint natürlich zu sein. Dort hat man jahrzehntelange Erfahrung mit theologischer Ausbildung. Man kann auf eine reiche Geschichte zurückblicken und findet große Schätze an Literatur. Das Einladen von

¹ Rußland, Sowjetunion (SU), Frühere Sowjetunion (FSU) und Gemeinschaft Unabhängiger Staaten (GUS) - sind verschiedene Stadien einer Geschichte und eines geographischen Bereichs. Dabei schließt es für die Gegenwart solche Staaten wie Rußland, Ukraine, Weißrußland und die zentralasiatischen Staaten ein, in denen eine größere russischsprachige Bevölkerung lebt. Bei den Begriffen versteht sich die besondere Situation der Staaten mit ihren multiethnischen Realitäten.

westlichen Dozenten und die Übersetzung ihrer Bücher bietet sich förmlich an. Doch in dieser kurzen Zeit, in der die westlichen Missionswerke, Schulen und Gemeinden zu helfen begonnen haben, kam es immer wieder zu befremdenden Erlebnissen bei der Begegnung zwischen den GUS Gemeinden und der importierten Theologie.

Eine etwas längere Erfahrung als die evangelikalen Bibelausbildungsstätten hat die Orthodoxe Kirche, die in den letzten Jahrzehnten durch ähnliche Zeiten ging, wie die Evangelikalen. Ihre mehr als 300-jährige Geschichte von biblischer Ausbildung und die Nähe zu Kultur und Herkunft könnte anderen Denominationen eine gewisse Ausrichtung in der Suche nach rechter biblischer Ausbildung bieten. Etwas absolut nicht Ungewöhnliches im Westen. Wenn z. B. Evangelikale im Westen Theologie studieren, kommen sie nicht um die Realität der reichen Theologie der Katholischen, Reformierten und Lutherischen Kirchen. Das Beschränken auf nur evangelikale Literatur würde viele evangelikalen Ausbildungsstätten in ihrer Mission einengen und in einer wenig effektiven Vorbereitung der Studenten auf den kontextuellen Dienst resultieren. Und obwohl es in der englischsprachigen Welt wesentlich mehr an evangelikaler Tradition gibt, dürften noch so konservative Ausbildungsstätten kaum auf das reiche Erbe der traditionellen Kirchen verzichten.

Ein gemeinsames Erbe, die Heilige Schrift, die Ausgangspunkt aller kirchlichen Traditionen und deren theologischer Ausbildungsstätten ist, stellt sicherlich eine bedeutende Orientierungshilfe für diese wichtige Mission dar, zu der sich auch die evangelikalen Christen in der GUS verpflichtet wissen. Entsprechend der osteuropäischen evangelikalen Tradition und ihrem Verständnis ist dies auch die Grundlage, mit der es zu beginnen gilt, wenn nach Orientierung in der Fragestellung nach dem, wie diese Mission der theologischen Ausbildung erfüllt werden kann, gesucht wird. Die Heilige Schrift bietet eine Grundlage und einen hermeneutischen Schlüssel auch in der Bewertung der auf die osteuropäischen evangelikalen Kirchen einströmenden Vielfalt an Ideen und Konzepten aus dem Ausland, mit denen die Christen im Osten nicht vertraut sind. Sie gibt grundlegende Antworten in wichtigen Fragen und bietet somit eine gewisse Orientierung für die Bemühungen um die Aufgabe der theologischen Ausbildung.

1.2. Aufgabenstellung und Zielsetzung

Die vorliegende Arbeit hat sich zum Ziel und zur Aufgabe gemacht, eine Auswertung der theologischen Ausbildung in der früheren Sowjetunion in Geschichte und Gegenwart vorzunehmen. Dabei geht es nicht um eine bloße Auswertung um der Auswertung selbst willen; die Arbeit soll den jungen evangelikal-theologischen Ausbildungsstätten Orientierung und Hilfe in dem sich neu eröffnenden Zweig der Missionsaufgabe der Kirche bieten. Sie möchte einige Fragen von einheimischen Kirchen und theologischen Schulen beantworten und sie in den breiteren Kontext stellen, in dem sich Evangelikale in der GUS zur Zeit befinden. Ebenso sollen Leitlinien für die Erfüllung der Mission der Gestaltung einer bibeltreuen und effektiven theologischen Ausbildung vorgeschlagen werden, die helfen sollen, in der Gegenwart und Zukunft für die Mission der Kirche Mitarbeiter und Leiter zu schulen.

Theologische Ausbildung ist eine verpflichtende Mission, der die Kirche sich zu stellen hat. Diese These soll in der vorliegenden Arbeit zuerst biblisch begründet werden. Um dieses angemessen tun zu können, bedarf es zunächst der Untersuchung einer Reihe von biblischen Texten, die etwas über Ausbildung in ihrem breitesten Verständnis zu sagen haben. Hierzu werden in Teil I alt- und neutestamentliche Texte und Begriffe exegetisch untersucht sowie Aufgaben und Rahmenbedingungen erarbeitet. Walton (1992:26) hat recht:

What we learn does not exist independently somewhere out there, separate from what we do. Learning best looks at the wholeness of reality. In the same way, we study the Bible so as to use it, not for the explicit purpose of learning about the Bible.

Da es früher keine theologischen Ausbildungsstätten im klassischen Sinne unserer Zeit gab - weder im Alten Testament, noch im Judentum und auch nicht im Neuen Testament - muß die damals gegebene Situation bewertet und Prinzipien für die heutige theologische Ausbildung hergeleitet werden. Dabei soll die damalige Weise theologischer Schulung eine Herausforderung bedeuten und einen Bewertungsmaßstab für die Analyse der theologischen Schulen der späteren Zeiten bieten.²

² Zu bedenken ist, daß die Trennung zwischen den verschiedenen Ebenen und der Intensität theologischer Ausbildung im Neuen Testament wie auch im Alten fließend ist. „It is not often perceived that the Scriptures and the majority of the writings in the early patristic period were efforts at adult lay education. It is

Besonders der neutestamentliche Teil der Arbeit als bedeutender Faktor soll helfen, Prinzipien deutlich zu machen, die bedacht und in die gegenwärtige Praxis theologischer Ausbildung eingearbeitet werden müssen, um diese relevant zu machen und als eine Missionsaufgabe zu definieren. Denn von hier aus bekommen wir das dringliche Mandat für theologische Ausbildung als verpflichtende Mission.

Auch Möglichkeiten und Gefahren von theologischer Ausbildung, wie sie vor allem in den neutestamentlichen Texten bezeugt und dargestellt werden, sollen unterstrichen werden. Dies wird zum Teil im Kontrast zum hellenistischen Verständnis von Ausbildung wie auch vor allem zum Rabinertum zur Zeit Jesu und des Spätjudentums gehalten.

Um Ergebnisse als solche herauszukristallisieren und zu zeigen, daß theologische Ausbildung als Missionsaufgabe der Gemeinde in der ersten Kirche ganzheitlich verstanden und durchgeführt wurde, wollen wir sowohl kurz ins Alte Testament hinein schauen, als auch in das Judentum, aus dem die neutestamentliche Gemeinde hervorging, und deren Verständnis theologischer Ausbildung summieren. Dann aber sollen grundlegende definierende Begriffe und Konzepte wie auch Praktiken, z. B. die des Paulus, herausgearbeitet werden.

Im zweiten Teil wendet sich die Arbeit den gegenwärtigen Entwicklungen von evangelikaler theologischer Ausbildung vor allem in Angloamerika, aber auch in ihrer internationalen Situation zu. Dies geschieht, weil die Mehrheit der Protestanten in der GUS evangelikalen Gemeinden und Denominationen angehört und angloamerikanische Vorbilder in diesem Bereich die meisten Erfahrungen für evangelikale theologische Ausbildungsstätten weiterzugeben haben. Selbst die westeuropäischen Evangelikalen, die als Vorbilder in Frage kämen, orientieren sich ebenfalls stark an der Situation Angloamerikas. Die internationale Erfahrung in theologischer Ausbildung hat dem evangelikalen Lager der GUS sehr viel zu bieten, da sie oft in einer ähnlichen ökonomischen, gesellschaftlichen und missionarischen Situation stattfindet.

Hier sollen daher drei wesentliche protestantische und evangelikale Bewegungen zum Erarbeiten von Leitlinien für theologische Ausbildung in der

commonly noted that neither the New Testament books nor the majority of patristic writings were written as scientific inquiries into theology, but as works of a practical nature written for the sake of the *pleroma* of the Church“ (Harakas 1979:105).

GUS näher betrachtet werden: 1. Die Association of Theological Schools (ATS); 2. das Theological Education by Extension (TEE) und 3. der International Council for Evangelical Theological Education (ICETE). Die ATS, die als Akkreditierungsstruktur vielen evangelikalen und anderen theologischen Ausbildungsstellen in Angloamerika klare akademische Richtlinien gibt, ist sicherlich von ihrem Ansatz und ihren Qualitätsbestimmungen her wegweisend für die Formen, wie sie in der GUS in nichtstaatlicher Akkreditierung wachsen können. TEE als eine alternative Form theologischer Ausbildung, derer sich vor allem die Zweidrittel Welt bedient, um ihren Bedarf an theologisch gebildeten Mitarbeitern in Kirche und Mission zu decken, wurde als Methode in der GUS vor mehr als 10 Jahren eingeführt. Die Analyse dieser Bewegung in der Arbeit vermittelt ein Verstehen, welche Dynamiken und Ergebnisse sich in der GUS mit dieser Methode herauskristallisiert haben, und versucht eine Ausrichtung für die Zukunft zu geben. ICETE ist vor allem als das internationale Dach für sieben evangelikale Akkreditierungsvereinigungen weltweit interessant; seit einigen Jahren ist er für die theologischen Ausbildungsstätten in der GUS attraktiv geworden. Seit Februar 1993 bemühen sich evangelikale theologische Ausbildungsstätten in der GUS, eine achte Akkreditierungsvereinigung, nämlich die Euro-Asian Accrediting Association (EAAA), zu gründen und sie unter das Dach des ICETE zu bringen. Die vorliegende Arbeit soll die Geschichte, Gegenwart und Kriterien des ICETE und vor allem der European Evangelical Accrediting Association (EEAA), eine der sieben Akkreditierungsvereinigungen unter ICETE, aufzeigen und neben Information und Auswertung Leitlinien für die einzelnen evangelikalen theologischen Ausbildungsstätten in der GUS anbieten.

Teil 3 beschäftigt sich mit der Geschichte und Gegenwart von evangelikalen theologischen Ausbildungsstätten der GUS, aus denen sich ebenfalls Leitlinien für die Gegenwart und Zukunft erarbeiten lassen. Diese geschichtliche Analyse wird nicht auf die 130 Jahre der Existenz von evangelikalen Kirchen in Rußland und der GUS beschränkt. Sinn und Bedeutung bekommt die Erarbeitung erst dann, wenn das größere Umfeld der gesamten Geschichte der Christenheit in Rußland als Kontext genutzt wird und die orthodoxen Bemühungen und Ergebnisse von theologischer Ausbildung mituntersucht und ausgewertet werden und in Leitlinien zum Tragen kommen. So soll in dieser Arbeit zuerst die vorevangelikale

theologische Ausbildung kurz geschildert werden wie auch die spätere theologische Ausbildung von russischen evangelikalen und orthodoxen Christen kurz vor und nach der Revolution in 1917. Die Bemühungen beider nach dem zweiten Weltkrieg bis zur Gegenwart stehen ebenso im Blickpunkt.

Das Kapitel zur Fragestellung der Wechselbeziehungen zwischen dem säkularen Staat und theologischer Ausbildung in der Handhabung von Religion an staatlichen Hochschulen und seitens des Gesetzgebers soll ebenfalls helfen, Leitlinien für die bestehenden evangelikalen theologischen Ausbildungsstätten zu formulieren. Der gesetzliche Kontext wie auch das religiöse Denken an den staatlichen Hochschulen für Wissensvermittlung und Forschung zeigen nicht nur die Wende, die der Staat in Fragen Religion und Religionsdenken gemacht hat, sie zeigen auch den gesellschaftlichen Boden, auf dem theologische Ausbildung verankert bzw. untergraben und in Frage gestellt wird. Gerade dieser Entwicklung sollte nicht zu wenig Beachtung geschenkt werden, um die Gegenwart und Zukunft von theologischen Ausbildungsstätten zu sichern, auszuweiten und abzugrenzen.

1.3. Wichtigkeit und Notwendigkeit

Eine Auswertung der obengenannten Bereiche, die einen nicht zu unterschätzenden Einfluß auf die Entwicklung theologischer Ausbildung in der GUS haben, und die Erarbeitung von Leitlinien ist sicherlich für die in der GUS auf diesem Gebiet tätigen Missionswerke, die vor allem aus dem Westen stammen, notwendig. Aus der westlichen Interessensperspektive ist bereits einiges ausgewertet und zu Papier gebracht worden. Die vorliegende Arbeit richtet sich vor allem an die nationale Kirche und hat einheimische³ Bemühungen um

³ „Einheimisch“ wird im Sinne der englischen Begriffe „indigenous“ und „national“ gebraucht. Es begrenzt sich nicht auf eine bestimmte Volksgruppe, sondern auf alle Volksgruppen, die im geographischen Rahmen der FSU historisch bedingt wohnen. Hierzu gehören z. B. auch Nationalitäten, wie Juden, Koreaner, Türken, Deutsche und andere. Doch es grenzt gleichzeitig von denselben und anderen Volksgruppen ab, die wohl auch diese Nationalität tragen, wie z. B. Armenier, Koreaner, Türken, Deutsche und andere, die aber die FSU als von außen kommende Missionare lang- oder kurzfristig aufsuchen, um dort zu leben und zu arbeiten.

Eine besondere Rolle spielen Emigranten aus den in der FSU lebenden Volksgruppen, die bereits Staatsbürger von USA, Kanada, Deutschland oder Großbritannien sind und die vor oder nach der Revolution 1917 oder auch in den sechziger Jahren aus den geographischen Grenzen der FSU ausgewandert sind. Sie

theologische Ausbildung im Sinn. Deshalb werden auch Interessensbereiche dieser Gruppe in erster Linie berücksichtigt und weniger die derjenigen, die von außen in irgend einer Form an der theologischen Ausbildung in der GUS teilnehmen.

Aus diesem Grund wird der biblischen Grundlage solch gründliche Beachtung gewidmet; entsprechende spezielle Entwicklungen in westlicher und internationaler theologischer Ausbildung gesammelt und bewertend dargestellt. Im Blick auf die einheimischen Interessenten wird das historische Erbe von theologischer Ausbildung in Rußland und der ehemaligen Sowjetunion wie auch das der jüngeren Geschichte erarbeitet und ausgewertet. Mit den drei Teilen soll der Versuch unternommen werden, sowohl ein umfassendes Informationspaket für die in der GUS in theologischer Ausbildung engagierten Kirchen und Personen zu sammeln als auch eine Auswertung im Sinne von Leitlinien anzubieten, die den jungen theologischen Ausbildungsstellen und deren Leitern eine Orientierung und eine Ausrichtung geben will, die dringend notwendig ist.

1.4. Quellen zur Forschung und Eingrenzungen

Bei der Suche nach Quellen für eine Arbeit mit der beschriebenen Zielvorgabe dürfte eine reiche Vielfalt, je nach Themenbereich, in Frage kommen. Im biblisch-exegetischen Teil sind die Quellen und das vorhandene Material leichter durch die ausgewählten Texte der Bibel mittels Kommentare und entsprechender exegetischer Zeitschriften einzugrenzen. Eine Einschränkung seitens der Herkunft, Konfessionalität oder Methodik wird nicht vorgenommen. Ziel ist es ja, eine objektive und sachliche biblische Grundlage für die Arbeit zu legen und so theologische Ausbildung als Missionsaufgabe in dem gegebenen Rahmen zu konstituieren.

Um dem Leser zu helfen, solche angloamerikanischen und internationalen Ausbildungsinitiativen wie die ATS, das TEE und den ICETE in Geschichte und Gegenwart zu erfassen, wird vor allem auf Zeitschriften und periodische Literatur zurückgegriffen. Seltener werden Bücher eingesetzt; diese kommen eher in Frage,

werden in dieser Arbeit insofern nicht als Einheimische behandelt, da sie bereits eine Mischkultur aufweisen, unter anderen Einflüssen standen und eine gewisse Emigrantenmentalität und -kultur entwickelt haben, die mit der im Lande nicht gleichzusetzen ist. Meist werden auch sie in dieser Arbeit als westliche Missionare behandelt, obwohl sie auch in diese Kategorie nicht ganz hinein gehören.

um die historische Entwicklung so gut wie möglich zu erfassen. Aber auch anderes Material, wie Protokolle, Handbücher, Informationsblätter und ähnliches, teilweise nicht veröffentlichtes Material, wird zu Rate gezogen.

Sehr viel komplexer ist das Material des dritten Teils. Historische Fakten können zum Teil aus Büchern, Zeitschriften und Archivmaterial erarbeitet werden. Für die jüngere Geschichte und die Gegenwart mußten vor allem verschiedene unveröffentlichte Materialien aus dem Umfeld theologischer Ausbildung in der GUS verwendet werden. Viele Protokolle, Vorträge, Informationsblätter, Konferenzdokumente, Interviews und Gespräche werden verarbeitet, um die gegebene Untersuchung auf möglichst viele und verschiedenartige Quellen zu stützen.

Teil 1:
Biblische Faktoren
Eine Studie des biblischen Befunds

2. Das Alte Testament und theologische Schulung

2.1. Einführung

Als Teil der biblischen Begriffsklärung muß das Alte Testament untersucht werden, da hier einige Aspekte für die Findung einer biblischen Theologie und Mission für biblische Schulung vorliegen. Es birgt viele Begriffe und Konzepte in sich, die in Israel und in der alttestamentlichen Zeit verwendet wurden, um in der Familie, aber auch in der Gesellschaft, die Vermittlung der Gottesoffenbarung zu beschreiben. Da sind, zum Beispiel, die Führer des Volkes, die von Generation zu Generation über biblische Werte informiert sein mußten, um diese anzuwenden, - sie befanden sich ja schließlich in einer Theokratie. Da sind die Lehrer der Anfangszeit - die Propheten und Gottesmänner und -frauen, wie auch die Priester und Leviten, - die nicht nur das Volk belehren, sondern auch innerhalb ihrer Gruppe Wissen von Generation zu Generation weitergeben sollten. Neben der Entdeckung eigentlicher Erziehungskonzepte und -begriffe ist die Bedeutung des Alten Testaments nicht zu unterschätzen auch deswegen, weil auf dessen Boden das Judentum und das Christentum entstanden sind, deren Beitrag zur biblischen Ausbildungskonzeption ebenso untersucht werden soll.

It is virtually impossible to approach a Christian philosophy of education without acknowledging our debt to the Hebrew educational system and especially to Old Testament revelation. The law, the prophets, and the psalms - all must be fulfilled, none is set aside. The Christian commitment to absolute revelation is foundational to building an understanding not only of the Judeo-Christian heritage of our culture in general, but of a biblical and evangelical philosophy of education specifically (Gangel & Benson 1983: 19).

Und so soll in diesem Teil gerade der alttestamentliche Beitrag zur biblischen Ausbildung dargestellt werden als Mandat und Missionsaufgabe für die theologische Ausbildung unserer Zeit.

2.2. Die Familie als Zentrum biblischer Ausbildung

From the earliest days of the human race in the Garden of Eden the family has been the most important educational agency on earth. It is so designed by God, and the Hebrews never got away from the centrality of the home in the educational experience (:21).

Das Alte Testament macht die Familie zu einer theologischen Ausbildungszelle, wie sie in vielen, auch säkularen, Bereichen eine Ausbildungsstelle noch bis in die Zeit der beginnenden Industrialisierung war. Erst dann wurde die Trennung zwischen Erziehung und Ausbildung vollzogen, wobei die Erziehung weitgehend in der Familie verblieb, während Ausbildung akademisch definiert wurde und damit in hierfür besonders vorgesehenen Gebäuden stattfand.

Gemäß des Alten Testaments ist Erziehung wohl das Wort, das am besten beschreibt, was in der Familie vom Kindes- bis zum Erwachsenenalter am Menschen geschah. Eine zentrale Rolle für eine alttestamentliche biblische Theologie hierfür spielt Dtn. 6, 4-9 (Elberfelder revidierte Übersetzung):

Höre, Israel: Der HERR ist unser Gott, der HERR allein! Und du sollst den HERRN, deinen Gott, lieben mit deinem ganzen Herzen und mit deiner ganzen Seele und mit deiner ganzen Kraft. Und diese Worte, die ich dir heute gebiete, sollen in deinem Herzen sein. Und du sollst sie deinen Kindern einschärfen, und du sollst davon reden, wenn du in deinem Hause sitzt und wenn du auf dem Weg gehst, wenn du dich hinlegst und wenn du aufstehst. Und du sollst sie als Zeichen auf deine Hand binden, und sie sollen als Merkzeichen zwischen deinen Augen sein, und du sollst sie auf die Pfosten deines Hauses und an deine Tore schreiben.

Lernen und Erziehen finden in diesem Text ihre Einheit im Hören und Lieben Gottes. Dieses Lernen, das methodisch aufs Hören und Sehen abgestimmt ist, ist auf Gott ausgerichtet und wird von Generation zu Generation fortgeführt. In der Familie wurde daher im Leben der Eltern gesehen und gehört. Diese Art von Lernen wird von Rozell mit Recht als „too big to be confined within a precise, scholastic definition“ (1956:2) bezeichnet. Es schließt das direkte Zeigen und Lehren wie auch „the communication of experience“ (Gregory s.a.:16) und das eigentliche Tun ein. „Theirs was the task of training the next generation, and failure in that task would not be taken lightly by the God who had called them to it“ (Gangel & Benson 1983:22). Allein die ganzheitliche Erziehung in der Familie konnte dieses hohe Ziel erreichen.

Dabei kannte das Judentum beide Elternteile als Lehrer. Nach der Entwöhnung des Kindes, was im Judentum mit etwa drei Jahren geschah,¹ begann ein Lernprozeß für das Kind, in den auch der Vater hineingenommen wurde, der meist für die geistliche Erziehung zuständig war.² Diese wurde sowohl den Söhnen als auch den Töchtern zuteil, wobei der Hauptakzent der Thoraschulung den Söhnen galt (Weinfeld 1991:340-341).

An dieser Stelle, welche die Eltern als erste Tradenten der Heilsgeschichte im Blick hat, wird nämlich auffälligerweise die Mutter vor dem Vater genannt. Auch die Rabbiner... [erklären] später den Vater zum Hauptverantwortlichen bei der Erziehung der Söhne (Riesner 1981:103).

Die Söhne genossen somit die volle Aufmerksamkeit ihres Vaters, den das Gesetz zur Unterweisung seiner Söhne verpflichtete, was im übrigen auch außerhalb der jüdischen Kultur in der Antike der Fall war (Eissfeld 1966:226ff.). Möglicherweise kommt aus dieser Funktion des Vaters die Bezeichnung der jüdischen Lehrer, wie z. B. bei Elia und Elisa, mit Vater, auf die dann die kritischen Anmerkungen Jesu in Mt. 23 ausgerichtet sind.

Die Töchter wurden von den Müttern in die Aufgaben der Frau der Antike hineinerzogen, damit sie sowohl in der Ehe als auch im Haushalt ihre Frau stehen konnten (vgl. Sprüche 31). Zeitgenossen, wie Philo und andere, fordern diese „geschlechtsspezifische Erziehung“, dennoch erwarten sie von den Vätern eine geistliche Erziehung auch der Töchter (Anmerkung zu Eph. 6,4 in Strack & Billerbeck 1985:Bd 3,615). Da die Frauen in den Synagogengottesdienst mit hineingehörten, wurden sie sowohl von Vater als auch Mutter hierauf vorbereitet.

2.3. Die Priester und Leviten

Neben den Pflichten um den Tempel und das Opfersystem in Israel gehörte zur Aufgabe der Leviten und Priester noch bis in die Zeit nach dem Exil auch das Lehren des Volkes. Danach nahmen die Schriftgelehrten das mosaische Lehramt in ihre Hände. Die Lehraufgabe wird noch einmal am Ende des Deuteronomiums unterstrichen (Dtn. 33, 9b.,10a): *Denn sie haben dein Wort beachtet, und deinen Bund bewahren sie. Sie lehren Jakob deine Rechtsbestimmungen und Israel dein*

¹ Vgl. hier die Geschichte Jesu nach den Synoptikern, vor allem Matthäus und Lukas, und die Geschichten um Ägypten.

² Siehe 2 Makkabäer 7,27 und auch rabbinische Anweisungen im Talmud.

Gesetz. „The priests communicated the letter and meaning of the law and were responsible for delivering into the hands of the people a knowledge of the meaningful religious rituals and patterns of ancient Israel“ (Gangel & Benson 1983:21).

Daß diese würdige Funktion erst nach dem Exil zum vollen Recht kam, davon zeugen die historischen und prophetischen Bücher aus der vorexilischen Zeit. Zwar erscheint die Wahrnehmung solcher Funktionen zwischendurch unter David und Salomo und teilweise auch im geteilten Reich (2.Chron.17,9), doch dies war oft eher Ausnahme als Regel.

Die Ausbildung der Priester

vollzog sich anfänglich innerfamiliär vom Vater zum Sohn. Darauf deutet hin, wenn in priesterlichen Verordnungen des Pentateuchs neben Aaron auch meist seine Söhne mit genannt werden. Offensichtlich gab es an den vorköniglichen Heiligtümern den Brauch, auch einzelnen Jungen aus nichtpriesterlichen Familien eine kultisch-liturgische Ausbildung zu geben (Riesner 1981:156).

Die nachexilischen Leviten und Priester wurden in ihrer Aufgabe zwar aufgewertet und bekamen für eine Zeit die Lehraufgabe für das Volk,³ doch spätestens im Neuen Testament ist ihr Dienst vor allem auf Aufgaben um den Altar beschränkt, während die schriftgelehrten Pharisäer die Lehraufgaben übernommen haben (McCready 1986:965-970).

2.4. Alttestamentliche Prophetenschulen

Die Prophetenschule dürfte eine alte Einrichtung in Israel gewesen sein.⁴ Wahrscheinlich geht es schon im 1. Samuelbuch um diese Gruppe.⁵ Sie leben

³ Zeugnisse aus der nachexilischen Zeit bezeugen sogar, daß Priester und Schriftgelehrte oft ein und dieselbe Gruppe waren oder sich zumindest überschneiden haben. Dies gilt z. B. für den Priester Esra, der als ein Schriftgelehrter und daher Gesetzeskundiger identifiziert wird (vgl. Esra 7,6). Auch der uns nach Esra bekannte Schriftgelehrte, Ben Sira, scheint ein Priester zu sein, so die Doktorarbeit von Helge Stadelmann (1980).

⁴ Riesner (1981:280) bestätigt: „Es wurde die These vertreten, daß man in solchen vorköniglichen Prophetenkreisen jene Geschichtsüberlieferungen des Pentateuchs weitergegeben habe, die besonders nomadisch und patriarchalisch gefärbt sind. ‘Amphityonische Traditionen’ lassen sich nicht nur bei Elia und Elisa, sondern ebenfalls schon bei Nathan und Gad nachweisen. Wenn dabei besonders auch die Vorstellungswelt des ‘Heiligen Krieges’ begegnet, so weist das auf eine Verbindung mit den charismatischen Heerbannführern der Vorkönigszeit zurück“.

zurückgezogen in einer Art „shepherd's camp pitched outside a city“ (in McCarter Jr. 1980:328), in der Nähe des Propheten, der sie anleitet. In 1. Sam. 19, 19-24 geht es beim Anleiten um eine autoritative Position, die Samuel innehatte. Das Wort „Schar“ oder „Gruppe“, wie die meisten Übersetzungen der LXX das Wort *chakat*⁵ wiedergeben, dürfte dasselbe meinen, wie in den Königebüchern.

Obwohl auch in den Königebüchern nur am Rande erwähnt, bekommen wir hier doch etwas mehr Einsicht in diese Gruppe der Propheten. 1. Kön. 2,3ff. spricht von den Söhnen der Propheten. *Ben* wird hier wohl eher im Sinne von Zugehörigkeit zu einer gewissen Gruppe verwendet worden sein (Haag 1973:670-682), daher wohl eher mit Prophetenschüler, bzw. Prophetenjünger zu übersetzen. Mordechai Cogan und Hayim Tadmor (1988:31) kommentieren diese Gruppe der Propheten wie folgt:

The prophetic groups spoken of here appear as loosely organized brotherhoods living together in the towns of northern Israel, and are referred to mostly in the Elisha story cycle. They are not associated with local shrines, as is sometimes claimed, and are probably to be distinguished from the prophets consulted by the Omride kings.

Inwiefern wir hier von einer lockeren Struktur ausgehen können, wage ich zu bezweifeln. Bedenkt man die Dauer der bereits damals schon existierenden Prophetenschulgruppen, so dürfte hier doch eher eine straffere Form vorherrschen, vielleicht im Sinne der Rabbinerschulen zur Zeit Jesu und der Jesus-Jünger. Es wäre sogar möglich, daß die Rabbinerschule in der Prophetenschule ihren Anfang hatte.

⁵ In 1. Sam. 10, 5 und 19, 20-24 wird von der weissagenden Prophetenschar gesprochen. Diese wird von den Kommentatoren oft mit den Prophetensöhnen gleichgestellt. Bemerkenswert ist z. B. in 1. Sam. 19, 19.20, wo von David's Treffen mit Samuel in Rama gesprochen wird. Dort im Ort nimmt Samuel ihn nach Najot. Vom hebräischen Wort ausgehend, könnte hier die Rede von Wohnungen sein, von Prophetenwohnungen, wohin Samuel David bringt. Dies wird Saul, der David suchte, berichtet. Und so sendet er seine Gesandten dorthin und geht am Ende selbst an diesen Platz, wo alle prophetisch reden. Damit wäre in Rama z. B. ein Ort, wo Propheten sich aufhalten und wohnen. P. Kyle McCarter, Jr. (1980:327-328) übersetzt es mit „the camps“: „The precise form of the noun is uncertain... but it is probably related to *naweh* (plural construct, *nevot*), pasturage, abode (of shepherds). The meaning has been elucidated by comparison to Akkadian Semitic nomadic or seminomadic tribes...“

⁶ In der LXX mit τὴν ἑκκλησίαν τῶν προφητῶν.

Eines der deutlichsten Beispiele einer Prophetenschule zeichnen die Königebücher anhand von Elia und Elisa auf. Die Prophetenschulen waren hier vor allem an den israelischen Heiligtümern zu finden, in Bethel, Jericho und Gilgal (2. Kö. 2,1ff.). Dabei fällt die enge Beziehung zu den Führern dieser Bewegung auf, zu Elia und seinem Nachfolger Elisa. In der Anrede von Elisa und Elia mit Vater (*ab*) wird, wie später im Rabbinertum, der Lehrer der Gruppe gekennzeichnet. Riesner (1981:282-283) weist mit Recht auf eine organisierte kommunenartige Dynamik mit entsprechender Verantwortung hin, die die Prophetenschulen aufzeigten.

Diese Gruppen, obgleich sie oft der Kultur und der Gesellschaft kritisch gegenüberstanden, waren durchaus nicht ungebildete Nomaden, trotz der sie in Hebr. 11 kennzeichnenden Kleidung. Dies dürfte für die meisten von ihnen stimmen, beobachtet man ihre Sprachgewandheit und ihre Wortwahl. Demnach dürfen wir wohl davon ausgehen, daß es eine lange und ausgeprägte Tradition der Prophetenschulen und deren Lehrer gab, die sowohl die Thora als auch die übrigen Schriften bestens kannten. Dieses dürfte während des Exils wie auch danach fortgesetzt worden sein (Riesner 1981:282ff.). Vielleicht betrachteten sich gerade die Essener als die Fortsetzung der Prophetenschulen.⁷ Auf jeden Fall bezeugen neutestamentliche Texte, wie 1. Petr. 1,10f., daß Propheten theologische Forscher waren, die „das Heil suchten und nach ihm forschten“.

Über die in den Prophetenschulen damals gelehrteten Inhalte sind wir auf Spekulationen angewiesen. Sicher ist, daß das Kurrikulum in erster Linie auf die Thora und die Geschichte Israels ausgerichtet war und

recitation, storytelling, symbolism, question and answer - those and other methods built a cultural consciousness, a unit of custom based upon the Old Testament concept of an omnipotent God. Monotheism reigned supreme and dominated the educational patterns as well as all facets of the life of the Hebrew people (Gangel & Benson 1983:21).

⁷ Man darf nicht vergessen, daß sowohl der Lehrer der Weisheit, der selbst von Gott seine Lehre erhalten hat, als auch der Prophet sich mit einer guten Bildung auszeichnen, wie Kommentare von Josephus u.a. zeigen. „Wenn Josephus mehrmals prophetisch redende Essener erwähnt, so wird man solche Nachrichten nicht leichtthin als ungeschichtlich abtun können. Der jüdische Historiker gibt aber auch gleichzeitig zu erkennen, in welchem starkem Ausmaß die essenische Prophetie von gelehrter Schriftauslegung geprägt war (Bell II 159), und die Qumran-Funde haben diese Aussage bestätigt“ (Riesner 1981:291-292).

2.5. Der nachexilische Schriftgelehrte

Nach der Zerstörung des Salomonischen Tempels und dem beginnenden Exil suchten die Juden nach einer neuen gottgeweihten Stätte. Das Danielbuch bietet uns mindestens zwei solcher Versammlungsstätten an: am Wasser (Dan. 8,2)⁸ und im Obergemach (Strack & Billerbeck 1983:Bd.2,594). Das war die Geburtsstunde der Synagoge.

So sah das Haus des Ezeziel manche fromme Versammlung, die durch den Propheten selber geleitet wurde, und in diesen Hausgemeinden lag, wie eben auch später beim Diasporachristentum, der eigentliche Keim zur Kirchenbildung (Maier 1961:27).

Es ist interessant festzustellen, daß die meisten ältesten uns bekannten Synagogen ehemalige Privathäuser waren, die für das Judentum eine zentrale Rolle seit dem Exil bekommen haben. Selbst als der zweite Tempel wieder aufgebaut war, behielt die Synagoge in Jerusalem ihre Position bei (Stuhlmacher 1989:72). Sie hatte die Rolle übernommen, das Volk zu schulen. „During the fifth century B.C. the synagogue became the central place of instruction in Hebrew theology.“ (Gangel & Benson 1983:30). Hier wurde vor allem das Volk unterrichtet, während die Elite und die heranwachsenden Schriftgelehrten sich um Rabbis sammelten, die ihnen eine tiefere Bildung boten. „Methodology was largely oral with strong emphasis on memorization and recitation. The dialogue technique made postexilic Hebrew education quite progressive by the standards of earlier centuries“ (:31).

Die Vielfalt der Lehrer, die nicht nur aus der Gruppe der Pharisäer stammten, sondern auch von den Essenern und sogar von den Sadduzäern,⁹ spiegelte sich später auch in der Vielfalt der Positionen der Rabbinerschüler, wie sie der Talmud wiedergibt. Bemerkenswert ist im Neuen Testament deshalb, daß nicht alle schriftgelehrten Pharisäer eine Position gegen Jesus beziehen.

Es ist auffällig, daß Josephus zwar auch einzelne Pharisäer mit Namen nennt, aber keinen von ihm erwähnten Gelehrten als Pharisäer bezeichnet. Überhaupt werden nur von sehr wenigen Schriftgelehrten, die uns

⁸ Flüsse und Seen waren wegen der jüdischen Reinigungsriten sehr beliebt; vgl. auch Apg. 16,13.

⁹ Riesner (1981:173) meint dazu: „Schriftgelehrte zählten auch die sadduzäische Partei in ihren Reihen. Allerdings scheint es nach den Angaben des Josephus, daß unter den Sadduzäern ein ausgesprochener Individualismus typisch war, so daß es kaum zur eigentlichen Schulbildung kam“.

namentlich bekannt sind, eine Zugehörigkeit zum Pharisäismus oder doch zumindest pharisäische Neigungen bezeugt (Riesner 1981:173-174).

Die Ausbildung trug ein durchaus missionarisches Mandat, das es von den Anfängen beibehalten hatte und das der heutigen Volks- bzw. Heimatmission ähnlich ist. Die Sekte der Pharisäer, die sich hier als „besonders kundige Erklärer des Gesetzes“ (Flavius 1982:148) heraufstaut, versuchte mit der Schulung des gemeinen Volkes, das recht unwissend in der Schrift war, ihr Missionsziel zu verwirklichen, nämlich die Ausbildung aller im Volke in den jüdischen Verordnungen und Satzungen.

Neben der Volksmission wurde auch die Außenmission betrieben, die die Heiden im Auge hatte. Von den lokalen Synagogen ausgehend, die eine Art Missionszentrum in den Städten der Diaspora bildeten, betrieben ansässige und reisende Schriftgelehrte ihren Missionsdienst, die zu Proselytenarbeit führte. Dies gilt zumindest für einige Rabbinerschulen, wie das folgende Zitat zeigt (Bosch 1992:127):

Paul, or rather Saul, was from the school of Hillel, which was more open to Gentiles than other rabbinic schools. It is therefore possible that, before he became a Christian, Paul had been well-acquainted with and perhaps even actively involved in Jewish proselytism.

Damit wurde im Judentum spätestens nach dem Exil theologische Ausbildung ein Vehikel der Mission, die einerseits die sich um die Rabbiner sammelnden Jünger für den Lehr- und Missionsdienst ausbildete, andererseits hatte die Lehre selbst, als gepredigtes oder in der Diskussion verwendetes Wort, das Erreichen und das Schulen von Juden und Proselyten als Ziel. Demnach sammelt sich seit Esra eine Schar um eine Lehrkanzel, die nach innen und nach außen den Missionsdienst des Lehrens wahrnimmt.

2.6. Die Essener und ihre Schulungen

Über die Essener wissen wir heute dank der Qumranfunde einiges mehr. „Essener oder Essäer wird häufig mit dem aramäischen Wort *assaja* - Arzt in Verbindung gebracht“ (Flavius 1982:512). Josephus schien von ihnen ziemlich beeindruckt worden zu sein, da er viel über ihr Leben schrieb. Ihre, gegenüber den Pharisäern noch größere Gesetzestreue, die sich auch in ihrer Bruderliebe widerspiegelte, machte sie zu Außenseitern innerhalb ihres eigenen Volkes. Hat

etwa Jesus an sie gedacht, als er sagte: „Wenn nicht eure Gerechtigkeit vorzüglicher ist als der Schriftgelehrten und Pharisäer, so werdet ihr nicht in das Reich der Himmel eingehen“ (Mt. 5,20)?

Da die Essener am Tempelgottesdienst nicht teilnahmen, hielten sie ihre Gottesdienste und auch den Lehrdienst in Häusern bzw. Haussynagogen. „Die Damaskusschrift sagt dafür *bet histahawot* (D 11,22), ein philologisch nicht ganz geklärtter Ausdruck, den man aber frei mit ‘Bethaus’ wiedergeben kann“ (Klauck 1981:94). Inwieweit dieses Konzept der Essener nun das Frühchristentum in Jerusalem beeinflusst, oder gar geprägt hat, ist sicherlich nach zwei Tausend Jahren schwer zu sagen. Trotz vieler Berührungspunkte zwischen der Qumrangemeinschaft und der Christusgemeinde kann man beide als unabhängig voneinander sehen, wenn man bedenkt, daß beiden das Alte Testament als Grundlage ihrer Lehre diente. Dennoch ist die Berührung vor allem in Jerusalem, nach Michel (1983), offensichtlich da.¹⁰

Die Identifizierung mit den frühchristlichen Nachrichten über die Essener bei Plinius dem Ältesten, Philo, Josephus, Hippolyt und Dio Chrysostomus dürfte trotz aller Abweichungen wahrscheinlich sein... Zwischen dem „Mutterhaus“ in Qumran und den „Lagern“ im Lande Damaskus sollte aber grundsätzlich unterschieden werden (:107).

Ein Blick in die Funde von Qumran verrät ein großes Interesse an Theologie. Viele Bücher der gefundenen Bibliothek sind Kommentare des Alten Testaments, wobei ein Schwerpunkt auf der Auslegung prophetischer Literatur und den Psalmen liegt. Außerdem finden sich eine Reihe von apokalyptischen Büchern, die sich zum guten Teil mit der Suche des Messias beschäftigen (Tantlewschij 1994:26-27). Ihr Interesse an dem Erlernen des Alten Testaments und insbesondere an der Thora wird selbst von Josephus Flavius (1982:136) bezeugt.

¹⁰ Michel (1983) will mit Hilfe der Archäologie nachweisen, daß Essener und die Christengemeinde im selben Viertel zur Nachbarschaft wohnten. Vgl. S. 107ff. und z. B. die Abendmahlsgeschichte mit Jesus schon im Essenerkontext, S. 116. Manche versuchen hinter neutestamentlichen Gruppen, wie den „Herodianern“ (Mt. 22,16; Mk. 3,6; 8,15; 12,13), „Lügenpropheten“ (Mt. 7,15), „wilden Tiere“ (Mk. 1,13; 1. Kor. 15,32), „Juden“ (im Hebräerbrief) und anderen Begriffen, Essener zu finden und eine zum Teil polemische Auseinandersetzung des Christentums mit den Essenern nachzuvollziehen, was zu beweisen wäre (vgl. C. Daniel, Yadin, usw.).

Gemäß der Ausgrabungen, dürften in Qumran bis an die 600 Personen, vom Friedhof her ausgehend, meistens Männer, gelebt haben. Diese Gruppierung scheint sich um den einen Leiter zu sammeln, der in den Schriften als der Lehrer der Gerechtigkeit auftaucht und wohl der Begründer der Bewegung ist.¹¹ In dieser apokalyptischen Gruppe stand Lehre und Gottes Wort, dessen Lesung nie aufhörte, als eine wichtige Tätigkeit jedes einzelnen Mitgliedes (Tantlewschij 1994:148). Auch hier dürfte das Lehrmaterial durch das Alte Testament und dessen Kommentierung bestimmt gewesen sein und die Methodik derjenigen der Rabbiner ähneln.

Der Text [An dem Ort, wo zehn Männer sind, soll nicht einer fehlen, der Tag und Nacht im Gesetz forschet...(1QS 6,6-8)] zeigt einerseits, welche intensive Kenntnis der Thora für alle Gemeindeglieder angestrebt wurde. Andererseits blieb die Schriftforschung im eigentlichen Sinn ähnlich wie bei Ben Sira nur auf einen bestimmten Kreis beschränkt. Nach anderen Qumran-Texten kam nämlich Priestern und Leviten diese Aufgabe zu... Das rege Interesse an der Kommentierung der Propheten könnte ein Hinweis auf die Traditionslinie sein, welche den Essenismus mit den vormakkabäischen prophetischen Konventikeln verbindet (Riesner 1981:170-171).

Die Qumranschriften zeugen davon, daß die theologische Schulung bei den Essenern mit der Einweihung der Jugendlichen beginnt und sowohl vom biologischen Vater als auch von den Lehrern der Sekte betrieben wurde (:171f.).¹²

Eine gewisse Mobilität der dort damals Lebenden scheint feststellbar zu sein, so daß es durchaus denkbar ist, daß solche, die dort einige Jahre studiert hatten, danach selbst in Städten, wie Damaskus, Jerusalem, usw., zu Lehrern und Leitern wurden. Ob Michels und anderer Annahme auch für Johannes den Täufer, als aus Qumran stammend, der aus der Zurückgezogenheit auf die Straßen geht und evangelistisch wirkt, richtig ist, bleibt eine Hypothese (Michel 1983:106ff.).

¹¹ Kommentare zu Psalm 37 und andere in Qumran gefundenen Texte bezeugen dieses Konzept (4QpPs37).

¹² In 1. Qsa 1,4f: Von Jugend auf sollen sie im Buch HGY unterwiesen werden.

2.7. Zusammenfassung

Dieser Teil, der sich mit dem Alten Testament und dem Judentum beschäftigt, ist sicherlich nicht eine ausschöpfende Darstellung dessen, was wir über geistliche Erziehung und theologische Ausbildung finden können. Dennoch geben die wenigen genannten Beispiele eine Stimmung der jüdischen theologischen Ausbildung wieder. Im Grunde finden wir folgende Aspekte theologischer Schulung:

1. Theologische Schulung geschieht in der Familie. Diese Schulung ist gottgewollt und hat vor allem einen Ganzheitscharakter zu und auf Gott hin. Die Geschichte Israels bis in die Gegenwart zeigt das Auf und Ab, das direkt mit diesem Gottesgebot zusammenhängt.

2. Theologische Schulung geschieht für das allgemeine Volk, vor allem seit dem Exil, und dort in Synagogen und ähnlichen Plätzen. Doch auch vor dem Exil war dies eine bedeutende Ergänzung im Blick auf die geistliche Schulung im Volk. Die Pflichtbesuche am Heiligtum, vor allem der Männer, die die geistlichen Lehrer in der Familie waren, der Auftrag der Priester, Propheten und die Wahrnehmung dieses Lehramtes durch die Lehrer in der Zeit Jesu, sollten die geistliche Erziehung des Volkes fördern.

3. Theologische Ausbildung geschieht dennoch auch für eine elitäre Gruppe, die die Aufgabe hat, andere im Volk zu schulen. Dies findet entweder im Sinne von Volksmission statt, die sich bemüht, durch Schulung das Volk auf Gott hinzuführen, oder in der Diasporamission, die sowohl den bereits genannten Aspekt der Schulung der Volkszugehörigen im Auge hatte, aber sich auch über die Grenzen hinaus an die dem Volk nicht Zugehörigen wandte, um sie mit einer zum Gott des Alten Testaments führenden Lehre zu konfrontieren.

a. Die Priester wurden diesbezüglich vor allem in der Familie geschult, damit sie anschaulich Gottes Heil an den heiligen Orten Israels darstellten. Dies geschah durch verschiedene Opferhandlungen, heilige Feste, Gebete, die Gestaltung und das Aussehen der heiligen Stätte und der Kleidung der Priester selbst.

b. Die Propheten wurden zu einer Ergänzung der Priester durch ihre prophetischen Predigten, die die Hörer über den gegenwärtigen Willen Gottes belehrten und diese in den Willen Gottes hineinriefen. Als Oppositionsgruppe waren vor allem sie im organisierten theologischen Unterricht von den leitenden

Propheten geschult und zum Lehr- und Erziehungsdienst ausgesandt worden. Ihre Schulungsorte waren Bildungsstätten der ganzheitlichen Theologie mit viel prophetischem Anschauungsmaterial.

c. Den Fußstapfen der Propheten folgten die Rabbiner der verschiedenen Gruppen. Doch der Akzent scheint hier mehr auf dem Vermitteln des Wissens zu liegen, das vom einem zum Lehrer gewordenen Schüler wieder an die nächste Schülergeneration weitergegeben wurde. Diese Entwicklung (die Konzentration auf der alleinigen Wissensvermittlung) wird, wie im folgenden noch zu zeigen ist, von Jesus, aber auch dem Neuen Testament, kritisch beurteilt und in diesem Zusammenhang wird ein Aufruf zu einer Änderung im Lehren und Lernen deutlich. Die Vermittlung von geistlichen Wahrheiten war gleich zu Anfang der Formung des alttestamentlichen Volkes ein Auftrag und damit eine Mission von Gott, die an die Führer und das Volk gegeben worden war. Das Ziel war die Festigung, Stärkung und Ausbreitung des Gottesvolkes. Ein Versagen der geistlichen Schulung auf einer der genannten Ebenen führte zum Zerfall oder wenigstens zur Schwächung des Volkes.

3. Μαθητής als Missionsauftrag

3.1. Einführung

Die Begriffsgruppe um μαθητής ist für die weitere Suche nach Aspekten theologischer Ausbildung als Mission sehr bedeutsam. Nicht nur deswegen, weil sie sich in μανθάνω mit antiker, alttestamentlicher und altjüdischer Schulung berührt, sondern auch insbesondere weil der Begriff in Mt. 28, 19.20 den Missionsauftrag der Gemeinde bildet, in dem διδάσκοντες im Jüngerschaftsprozess eine wichtige Rolle spielt. Dieser Abschnitt der Arbeit soll somit nicht nur zeigen, daß theologische Ausbildung ein Missionsauftrag ist, sondern auch, daß der Missionsauftrag, geistliche Schulung zu geben, im Neuen Testament im μαθητής-Begriff einen klaren Auftrag und eine klare Form erhält, die den oben genannten alttestamentlichen Prinzipien nicht widersprechen, sondern diese, unabhängig von der Abweichung im späten Judentum, wieder aufgreifen und fortsetzen.

3.2. Μαθητεύω und μανθάνω als sprach- und konzeptverwandte Begriffe zu μαθητής

Μαθητεύω. Eines der häufigsten Worte des Neuen Testaments, das sowohl in den Bereich der Missiologie als auch Pädagogik und Ekklesiologie hineingehört und diese Bereiche in sich verbindet, ist μαθητής. Als Verb kommt es nur wenige Male, genauer gesagt 4 mal, im Neuen Testament vor. μαθητεύω im intransitiven Gebrauch heißt „ein Jünger, Schüler jemandes zu sein bzw. zu werden“.¹³ Im Hellenismus ist der intransitive Gebrauch viel häufiger als der transitive.¹⁴ Die einzige Stelle im Neuen Testament, die als sicher intransitiv verstanden werden kann, ist Mt. 27,57. Auf Joseph von Arimathea wird hierbei μαθητεύω angewandt, was einen inneren Bezug zum neutestamentlichen Konzept von Jüngerschaft beschreibt. Transitiv - „zum Jünger machen“ - kommt dieses Verb

¹³ Blass, Debrunner & Rehkopf (1976: §148,3) führen hierzu weiter aus: „Die hellenistische Umwandlung von intrans. Aktiva in aktive zeigt sich in μαθητεῖν: es war zunächst „Jünger sein“, wurde dann Deponens, und von diesem ging ein neues Aktiv „zum Jünger machen“ aus“. Vgl. auch Anm. 5 derselben Quelle in diesem Zusammenhang.

¹⁴ Merkwürdig erscheint, daß die intransitive Form, die sehr häufig im klassischen Griechisch und bei den Philosophen gefunden wird, „in LXX [fehlt] und auch bei Philo und Jos. nicht vor[kommt]“ (Rengstorff 1969: Bd.IV, 465).

etwas häufiger vor, z. B. in Mt. 13,52. Mt. 28,19 gebraucht einen Imperativ, so daß „zum Jünger machen“ der Auftrag des klassischen Missionstextes wird. „Jünger machen“ wird zur zentralen Perspektive der Mission, die nicht nur ein Rufen und Taufen einschließt, sondern auch ein διδάσκοντες (V. 20). Das Verb wird später als Beschreibung der Tätigkeit von Barnabas und Paulus und deren Mission in Apg. 14,21 gebraucht, wieder im Sinne von „Jünger machen“.

Vielleicht steht hinter diesem zunächst nur nt.lichen Gebrauch des Wortes die Erkenntnis, daß man zum Jünger Jesu - und das steht auch hinter Mt. 13,52 - nur auf Grund eines Rufes wird, der einen in seine Nachfolge führt (Rengstorf 1969:Bd.IV,465).

Obwohl μαθητεύω mit dem Ruf beginnt, scheinen doch die vier Stellen im Neuen Testament von tieferen Inhalten zu reden als nur vom Ruf Jesu. In der Hälfte der Stellen kommt μαθητεύω in Verbindung mit Schulung vor, wobei Mt. 28,19.20 Schulung als Teil des μαθητεύω-Prozesses beschreibt, der die Aufgabe der Apostel, bzw. Jünger, und so auch der Gemeinde bildet, den Missionsauftrag der Christenheit. Dieser Teilaspekt des Missionsauftrags, im Sinne von διδάσκοντες, ist aber auf τηρεῖν πάντα ὅσα ἐνετείλάμην ὑμῖν (zu halten alles, was ich euch befohlen habe) anzuwenden. Es geht hier also um ein geistliches Studium bzw. Bibelstudium.

Μανθάνω ist ein weiterer, dem μαθητεύω und μαθητής sprachverwandter Begriff. Insgesamt kommt es „25 mal im NT [vor], 6 mal in den Evv., 1 mal in der Apg., 7 mal in den Pls-Briefen, 9 mal in den Deuteropaulinen (mit Kol. Eph.), 1 mal in Hebr. [und] 1 mal in der Offb“ (Nebe 1981:Bd.II,943). Diese Anzahl in Neuen Testament ist erstaunlich niedrig, (auch in der Verteilung von μανθάνω und μαθητής fällt ein Unterschied im Gebrauch vor) vergleicht man die Häufigkeit in z. B. parallelem, nicht neutestamentlichem Material. Von Homer, über die Schüler von Sokrates, Plato und anderen wird dieses Wort sehr häufig verwendet (D. Müller 1972:Bd.2,947). Es fand Anwendung in der antiken Philosophie, in der Metaphysik bei Sokrates und Plato und auch zur Beschreibung von Lernvorgängen der Schulphilosophie. „Das Wort ist je länger desto stärker intellektualisiert und rationalisiert worden“ (Rengstorf 1969:Bd.IV,399).

μανθάνω bezeichnet den Vorgang, durch den es zu theoretischer Erkenntnis kommt. Deshalb spielt dieses Wort im spekulativen Denken seit Sokrates eine bes. Rolle. Sokrates ist der Meinung, daß der Mensch im Lernen in das Wesen aller Dinge - auch in sein eigenes - eindringen soll, damit er über diese

„Einsicht“ zur Erkenntnis des Sittlichen gelangt, um der Sittlichkeit gemäß praktisch handeln zu können... Platon geht insofern über Sokrates hinaus, daß er „das *μανθάνειν* näher als *ἀνάμνησις*, dh als Wiedererinnerung an vorzeitlich Gewußtes“ bestimmt (D. Müller 1972:Bd.2,947).

Außerdem wurde das Wort auch zum kultischen Fachwort im Hellenismus.

Das Corp Herm läßt mit der Möglichkeit rechnen, daß im Kreise der kultischen Mystik *μανθάνειν* zur Bezeichnung der Übernahme des *ἱερός λόγος* durch den Mysten gebraucht worden ist, die ihrerseits als ein wesentliches Stück der Initiationsriten zu gelten hat. Es entspricht den Umständen, wenn das Wort dabei in die Nähe von *γινώσκειν* rückt (Rengstorf 1969:Bd.IV,400).

Das Alte Testament in der LXX und das Judentum folgten hier mehr dem hebräischen *lamad*, das 30 mal von insgesamt 40 in der LXX der Verwendung von *μανθάνω* Modell stand. Das Verbum *lamad* bedeutet im Qal „lernen“ und im Piel „lehren“. „Die unterliegende Bedeutung scheint ‘Erfahrungen machen’ zu sein, vielleicht auch (wie Koehler) ‘sich an etwas gewöhnen, sich vertraut machen’“ (Kapelrud 1984:Bd.IV,577).

Schon das Alte Testament kannte Lernen in Verbindung zum Schüler, wobei „es sich nicht um Jünger in der Schule, sondern meistens um Prophetenschüler“ handelte (ebd.).¹⁵ Und so war es die Aufgabe der von Gott Gesandten, das Volk und auch kleinere Gruppen, unter anderem Könige, zu lehren, Gutes zu tun, Gerechtigkeit zu üben und gottesfürchtig zu sein.¹⁶ Der Lehrauftrag galt damit in erster Linie den bereits in den mosaischen Bund Eingeschlossenen - sie sollten gelehrt, korrigiert, und wieder ausgerichtet werden. Die Propheten Gottes, wie vor ihnen auch geistliche und politische Führer, wie Moses, Joshua, die Richter, einige Könige, waren Sendboten Gottes, um sein Volk auf dem rechten Weg zu halten und Licht unter den Heiden zu sein. In dieser Mission des Alten Testaments war die Schulung auf verschiedenen Ebenen somit unerläßlich (Kapelrud 1984:Bd.IV,577-582). Dieser Richtung der praktischen Frömmigkeit folgen die Rabbiner, während Josephus und Philo sich eher an die hellenistischen Konzepte hielten.

¹⁵ Vgl. mit 2. Kön. 2,3ff.; Jes. 8,50 und 50,4.

¹⁶ Jes. 1,17; 26,9f. und viele andere Stellen - dieser Aufruf kommt vor allem bei den Propheten und in den Psalmen häufig vor.

Im Neuen Testament scheinen andere Akzente gesetzt zu werden, so daß das Wort hier „eine verhältnismäßig geringe Rolle [spielt]. Διδάσκω erscheint viermal so häufig, und das ist um so auffälliger, als beide Worte sachlich eng zusammengehören“ (Rengstorf 1969:Bd.IV,408).¹⁷ Wo das Neue Testament aber den Begriff μανθάνω verwendet, wird dies im alttestamentlichen Sinne getan. Bemerkte man, daß μανθάνω in den Evangelien beinahe überhaupt nicht vorkommt, während μαθητής ein beständiges Wort derselben ist, so ist dies sicherlich als Akzentverschiebung Jesu im Verhältnis sowohl zu den Hellenisten als auch zu den Rabbinern zu sehen.

Der sprachstatistische Befund und die Untersuchung des jeweiligen Zusammenhangs zeigen, daß das Merkmal des μαθητής nicht eigentlich das μανθάνειν, sondern vielmehr das ἀκολουθεῖν ist. Das entspricht der Verkündigung Jesu; ihm kommt es nicht auf die Mitteilung von Kenntnissen an, auch nicht auf die Vertiefung einer schon vorhandenen Haltung, sondern auf vorbehaltlosen Anschluß an ihn. Daß der μαθητής Jesu als ἀκολουθῶν auch ein μανθάνων ist, ist selbstverständlich (vgl. nur Mt 11,29); aber das μανθάνειν ist - anders als beim *talmid* des Rabbinen - eben nicht das, was ihn zum μαθητής macht. Bei Johannes sagt Jesus selbst am deutlichsten, wie die Dinge hier liegen, wenn er 8,31 zu den Juden, die zum Glauben an ihn gekommen sind, spricht: ἐὰν ὑμεῖς μείνητε ἐν τῷ λόγῳ τῷ ἐμῷ, ἀληθῶς μαθηταί μου ἔστε. Die Trennung des nt.lichen Gebrauchs von μανθάνω von den außer-nt.lichen und besonders die von dem rabbinischen Gebrauch von *lamad* vollzieht sich demnach am Wort Jesu als seinem Wort, dh letztlich an seiner Person (Rengstorf 1969:Bd.IV,408).

Folgende Akzente sind durch die neutestamentlichen Texte gesetzt worden, die den Begriffsinhalt von μανθάνω, beziehungsweise dessen Umfeld, festlegen:

1. Der neutestamentliche Gläubige soll aus dem Alten Testament lernen, Gottes Willen im Leben anzuwenden (Mt. 9,13), und somit von Gott (Jesus) lernen (Jn. 6,45; Mt. 11,29). Das Evangelium soll gelernt werden, was auch ein intellektuelles Begreifen und auch das Wissen aus der Predigt einschließt. Dennoch ist vor allem an Verinnerlichung und Erfahrung zu denken (vgl. Rö. 16,17; 1. Kor. 4,6; 14,31; Eph. 4,20; Kol. 1,7; 2. Tim. 3,14; Ofb. 14,3.) Hier darf eine soteriologische Komponente nicht übersehen werden.
2. μανθάνω schließt christliches Verhalten ein, das angeeignet werden soll. Jesus selbst wird als Lernender im Hebräerbrief dargestellt, was ethisch ausgelegt wird,

¹⁷ διδάσκω und μανθάνω z. B. sinngleich in Röm. 16,17.

im Sinne des Gehorsams gegenüber seinem Vater (vgl. Phil. 4,11; 1. Tim. 5,4.13; Tit. 3,14; Hebr. 5,8, vgl. auch Nebe 1981:Bd.II,944).

3. Für das intellektuelle Lernen findet sich ebenfalls neutestamentlicher Beweis. Dies zeigt, daß darauf ebenso Wert gelegt wird, wie auch auf das Lernen richtigen Verhaltens (vgl. Jn. 7,15; Mt. 24,32; Phil. 4,9; 2. Tim. 3,7; 1. Tim. 2,11).
4. μαθηάω wird auch im Sinne von in Kenntnis bringen, erfahren verwendet (Apg. 23,27; Gal. 3,2).

Das Lernen, wie es mit μαθηάω im Neuen Testament beschrieben wird, ist dennoch nicht sehr vom alttestamentlichen Erbe zu unterscheiden. Die Schrift, das Alte Testament, steht wie bei Jesus, so auch bei den Aposteln, in der Mitte des Geschehens. Dabei beansprucht Jesus die Autorität der wahren Schriftauslegung und dementsprechend des wahren Lehrens. Das Lernen bezieht sich auch auf das Neue Testament, vor allem wenn es darum geht, sich das von Jesus Gesagte, Gezeigte oder Vorgelebte anzueignen. Diese Idee des von Christus Lernens wird in den Gefangenschafts- und Pastoralbriefen fortgesetzt (Rengstorf 1969:Bd.IV,409-412).

Dennoch bleibt die Vorsicht im Neuen Testament bestehen, besonders da, wo μαθηάω zum intellektuellen Aneignen heranwächst. „Das ‘Lernen’ erscheint geradezu als eine Gefahr für den Glaubensstand der Gemeinde. Geschäftigkeit und eine intellektualisierende Frömmigkeit machen sich breit, besonders unter den Frauen (2 Tm 3,6f; 1 Tm 5,13),¹⁸ und geben so Irrlehrern Gelegenheit, sich in den Gemeinden einzuschleichen“ (:412). Diese intellektuelle Frömmigkeit geht einher mit der nomistischen und verdrängt so das μαθητής-Konzept des Neuen Testaments. Ein Problemgebiet, von dem auch die Kirchengeschichte Zeugnis abgibt.

3.3. Μαθητής

Das Substantiv μαθητής ist ein bei den Synoptikern und im Johannesevangelium häufig gebrauchtes Wort. Insgesamt kommt es 261 mal im Neuen Testament vor, davon bei Matthäus 72 mal, bei Markus 46 mal, bei Lukas 65 mal (37 mal im Evangelium und 28 mal in der Apg.) und 7 mal im

¹⁸ Wobei es hier weniger um das eigentliche Lernen geht, als vielmehr um eine Aneignung negativen Verhaltens, die mit diesem Wort skizziert wird (vgl. Oberlinner 1994:238-239).

Johannesevangelium. Damit scheint der Begriff sich vor allem auf die Anfänge der christlichen Gemeinde einzuschränken. Ein Umgekehrtes könnte vom historischen Hintergrund gesagt werden: die meisten der genannten Schriften sind späteren Datums, als z. B. die paulinischen. Nichtsdestoweniger ist es bemerkenswert, daß die frühesten Schriften dieses Wort nicht aufweisen. Damit scheint das Wort in erster Linie mit der Zeit Jesu zu tun zu haben, mit einem kurzen Nachklang in der Übergangszeit zur Gemeinde. Doch auch hier ist zu bemerken, daß beide Begriffe, ἑκκλησία und μαθητής, z. B. in der Apostelgeschichte, parallel einhergehen und, während ἑκκλησία in Apg. 20,28 das letzte Mal erscheint, kommt μαθητής noch in Kap. 21,16 vor.¹⁹

Als μαθητής wird ein Mensch bezeichnet, der sich an einen anderen bindet, um sich dessen Kenntnisse anzueignen: der *Lehrling* (zB in einem Handwerk), der *Studierende* (zB einer Philosophenschule oder der Medizin). μαθητής kann man nur sein in der Umgebung eines διδάσκαλος, eines *Meisters bzw. Lehrers...*(D. Müller 1972:Bd.2,947).

Das Alte Testament kennt dieses Konzept nur bedingt und wieder im Sinne von Propheten und Prophetenschülern.²⁰ Allerdings waren die Prophetenjünger wohl eher Diener der Propheten, wie z. B. bei Elia, Elisa. Teilweise waren sie zwar mehr, als nur Diener, aber dann doch dies in erster Linie. Ähnlich verhält es sich in

¹⁹ In Apg. 11,26 werden die Nachfolger Jesu zum ersten mal Christen genannt und man könnte annehmen, daß Begriffe wie μαθητής und ἑκκλησία damit in den Hintergrund treten würden. Dies geschieht jedoch nicht: ἑκκλησία wird vor 11,26 6 Mal, danach 16 Mal gebraucht mit 20,28 als letztes Mal überhaupt in der Apg.; μαθητής erscheint vor 11,26 10 Mal, danach 17 Mal mit 21,16 das letzte Mal in der Apg.

„Auch nach dem Abschied Jesu von der Erde heißen die an ihn Gläubigen als seine Anhänger so.“ Ignatius schreibt über einen διδάσκαλος, der auch die Propheten als seine μαθηταί belehrt. In späteren Jahrhunderten werden Blutzugehörige „Jünger des Herrn“ genannt: Solange noch kein Blut geflossen ist, ist er nur ein Anfänger im Jüngertum, noch nicht „wahrer Jünger Christi“ (vgl. Rengstorf 1969:Bd.IV,464).

²⁰ Das Alte Testament kennt eine Auseinandergliederung des erwählten Volks und des Einzelnen, der unterwiesen wird, nicht. Deshalb hat das Substantiv keine Bedeutung im Alten Testament. Rengstorf (1969:Bd.IV,429) stellt daher mit Recht fest: „Somit ist es von der das Bewußtsein der at.lichen Gemeinde beherrschenden Tatsache ihrer Erwählung durch Gott aus gar nicht möglich, ein von *lamad* gebildetes Substantiv zur Bezeichnung eines einzelnen Menschen zu machen, der sich speziell dem *lamad* hingibt, und ihn dadurch von den übrigen Gliedern des erwählten Volkes zu unterscheiden.“

der Beziehung von Moses und Josua, wo es terminologisch ebenfalls um Dienerschaft geht, die aber doch einer Jüngerschaftskonzeption am nächsten ist.

In the rabbinic realm, the *talmid* devoted himself to learning Scripture and the religious tradition, above all that tradition which is passed on through his teacher (RABBI, as in Mt. 23,7f.; Mk. 7,8.13). A disciple was himself esteemed; he would become a teacher after the proper period of listening and learning. In this system, both teacher and disciple typically sat in an appointed room, and the teacher taught by question, and through repetition and memorization. It was expected that the disciple would render respectful service to his teacher during his apprenticeship (Meyer 1980:Bd.1,947).²¹

Es ist dennoch bemerkenswert, daß μαθητής in der LXX gar nicht vorkommt. Den am nächsten dem μαθητής-Konzept kommende Sachverhalt, neben den Alternativlesungen zu Jer. 13,21 und 20,11, finden wir in 1. Chr. 25,8 (μανθανόντων), wo es auch in Verbindung mit Meister erscheint. "The apocryphal literature as a whole provides no examples of the use of μαθητής in the Greek translations. Semantically associated terms such as scholar, student, apprentice, or rabbi do not occur either" (Willkins 1988:95-97).

Der Jüngerbegriff wird im Neuen Testament auf Nachfolger von Johannes dem Täufer angewandt (Mt. 9,14; 11,2; 14,12; Mk. 6,29; Lk. 7,18; Jn. 1,35.37; Jn. 3,25), auf Nachfolger von Moses, die meist die Pharisäer waren (Jn. 9,28), der Pharisäer (Mt. 22,16) und sicherlich auf Nachfolger von Jesus, sei es die Zwölf, die Siebzig oder auch andere Nachfolger. Jedenfalls wird der Terminus nicht nur auf die Zwölf eingeschränkt. Es „bleibt manchmal zweifelhaft, ob die betreffende Stelle wirklich die Zwölf meint und nicht einen, sei es größeren, sei es kleineren Kreis.“ Ähnliches gilt auch für die Pseudoepigraphen (Bauer 1971:960).

Das Matthäusevangelium zeigt, nach Johannes, die häufigste Verwendung von μαθητής auf. Im Matthäusevangelium ist es die allgemeine Bezeichnung seiner Anhänger, manchmal sogar im Sinne eines Eigennamens derselben.²² Diese

²¹ Vgl. auch Willkins (1988:45): "Talmidh appears to be the Hebrew equivalent of μαθητής. Just as μαθητής ('learner', 'disciple') is derived from the verb for 'learn' (μανθάνω), so talmidh is derived from the Hebrew verb for 'learn' (lamadh), literally meaning 'taught one'". Damit ist talmidh das hebräische Äquivalent zu μαθητής.

²² Willkins (1988:222) bestätigt dies: „Matthew has basically intended μαθητής to be linked with οἱ δώδεκα. With both the moment of the historical disciples and the moment of the church before the reader, one is able to see that Matthew's portrait of the disciples both passes on the tradition about the Twelve,

Jünger bei Matthäus werden von Jesus (1) in der Bergpredigt unterwiesen (Mt. 5-7), bei der Aussendung (Mt. 10) wird ihnen das Wesen ihrer Mission erklärt, eine Mission, deren Teil sie selbst geworden sind als Beter um Arbeiter in der Ernte und gleichzeitig Gebetsantwort (Mt. 9,37). Die Unterweisung der Jünger geschieht auch durch Gleichnisse, wobei sie eine zusätzliche Erläuterung im engsten Kreis bekommen, während das Volk nur die eigentlichen Gleichnisse zur Gedankenanstrengung bekommt (Mt. 13,10.36; 16,13.20).²³ (2) Sie werden in die zeichenhaften Handlungen Jesu mit hineingenommen, werden selbst damit beauftragt (Mt. 10), doch sind nicht in der Lage zu tun, was Jesus tut.²⁴ (3) Die Jünger bekommen Streitgespräche über verschiedene Probleme mit und führen einige religiöse Handlungen durch, die ihr Lehrer ihnen aufträgt, so wie er es will.²⁵

The relationship of the μαθηταί to various characters in Mt shows that Matthew has used the term with both literary and theological purposes. One significant use of the term was to accentuate his Christology. Jesus is so often considered alone in order to accentuate various aspects of his life and ministry. The term μαθητήσ also becomes a signal word to specify a certain teaching as a discipleship teaching. Matthew has created a literary device to show the way Jesus taught his disciples and to show how that teaching can relate to his church (Willkins 1988:222).

and at the same time presents an example of discipleship for the Church. The disciples are a positive example of what Matthew expects from his church, a negative example of warning, and a mixed group who are able to overcome their lackings through the teaching of Jesus. The historical disciples become a means of encouragement, warning, and instruction as examples.“

²³ Einige Stellen, die zum Teil den Bereich der Schulung direkt oder indirekt einschließen: Mt. 15,23 Belehrung aufgrund des Glaubens der Kanaaniterin, 16,5 über den Sauerteig der Pharisäer. Hierzu kommt auch das Bekenntnis des Petrus, als Test und Jüngerschaftsbekenntnis (16,21; 20,17; 26,1), das gefolgt ist von der Lehre über Nachfolge bis in den Tod und Unterweisungen über Seinen eigenen Tod; 18,1 Lehre über den Größten im Himmelreich, 19,10 über die Ehe, 19,23-25 über den Reichtum und in Kap. 23, 24 über die letzten Dinge.

²⁴ Wunder als zeichenhafte Handlungen: 8,23; 9,19; 14,15-33; 15,32-36; in 17, 16.19 können die Jünger nicht heilen und sehen, wie Jesus es tut.

²⁵ Streitgespräche finden meist mit Schriftgelehrten und Pharisäern statt über Themen der jüdischen Frömmigkeit: 9,10 Verhalten mit Zöllnern, 14 Fasten, 12,1ff. Sabbath, 15,2ff. Waschungen und andere. Die Jünger bereiten das Passah vor und verbringen mit Jesus die Anfänge des Arrests, Mt. 26,17ff., 27,64; 28,13.

Trotz der ähnlichen Verwendung von μαθητής im Markusevangelium, ändert das Ziel desselben auch die Verwendung des Begriffs. Die oft negative Kennzeichnung der Jünger im Markusevangelium führte zu Vermutungen, daß es ein Evangelium gegen die ursprünglichen μαθηταί ist (Best 1986:101-102). Vergleicht man das Matthäusevangelium, so ist die Skizzierung der Jünger und deren Versagen nicht anders als bei Markus. Allerdings können wir mit Best sagen, daß die Berichte über die μαθηταί sowohl im positiven, als auch im negativen Sinne als Anschauungsmaterial für die lesenden und hörenden μαθηταί dienen (1986:123).

Für das Lukasevangelium ändert sich im Vergleich zu den Beschreibungen von Matthäus und Markus nichts Wesentliches.²⁶ Im Einklang mit den Synoptikern wird das bekannte Bild des Jüngers gezeichnet, wobei Lukas mehr als andere die Tiefe der Selbstverleugnung eines Nachfolgers Jesu, gleichgesetzt mit einem Jünger Jesu, aufzeigt (Morris 1990:196). Das Johannesevangelium meint wohl die Jünger,²⁷ doch sieht auch insbesondere die Gemeinde, an die sich das Evangelium richtet, im Begriff des μαθητής miteingeschlossen.

Die Reflexion auf die Jüngerschaft schlechthin gilt in ganz bes. Weise für das Johannesevangelium. Nicht nur, daß der engere und weitere Jüngerkreis, den Joh. aus dem Traditionsgut übernahm, grundsätzlich über sich hinaus auf die von Joh. angededete Gemeinde weist (vgl. Joh 6,60.61.66 u. ö.), sondern μαθηταί... ist bei Joh oft einfach der Begriff für *die Christen* (Joh. 8,31;13,35;15,8 u. ö.) (D. Müller 1972:Bd.2,952).

In der Apostelgeschichte finden wir einige Zusatzinformationen, die zum Verständnis von „Jünger sein“ beitragen. Der Begriff wird meist im Plural verwendet - „die Jünger des Herrn“ (9,1) werden als eine Einheit gesehen. „In der

²⁶ (1) Jünger werden unterwiesen, 6; 8,9; 9,18; 11,1ff.; 12,22 u.a.; (2) bekommen Streitgespräche mit, 5,30.33; 6,1ff.; (3) sehen Wunder, 7,11; 8,22; 9,14; (4) können einen Geist nicht austreiben, 9,40. Jünger werden von der Menge unterschieden: bei der Feldrede, als Jesus mit den Zwölfen kam, traten zu ihm „eine Menge seiner Jünger“ und „eine große Menge des Volkes“, Lk. 6,17.

²⁷ Zusätzliche Charakteristiken eines Jüngers: Jn. 8,31 im Wort verbleiben, 13,34-35 einander lieben, 15,8 viel Frucht bringen (vgl. Nestle-Aland's Übersetzung). Nach der Auferstehung entwickelt Johannes schon ein ähnliches Konzept der Jünger wie es in der Apostelgeschichte gefunden werden kann: die Jünger sind in Gemeinschaft, zusammen hören sie über die Auferstehung, sehen und erkennen den Herrn (vgl. Jn. 20,18.19.26.30; 21,1-14).

Apg wird die Bezeichnung μ[αθητῆς] für alle gebraucht, die zur Gemeinde gehören, sei es in Jerusalem..., Damaskus..., Antiochia - wo man übrigens begann, die Bezeichnung 'Christen' für die Jünger zu gebrauchen“ (Neper-Christensen 1981:Bd.II,922). Der Begriff μαθητῆς scheint manchmal junge Gläubige zu beschreiben und dann wieder die versammelte Gemeinde (vgl. μαθητῆς für Gemeinde in Jerusalem in 6,1-7; 9,26, in Damaskus in 9,1.19, in Lydda in 9,38).

In Antiochien werden vier Begriffe für dieselbe Gruppe gebraucht: Gemeinde - Jünger - Christen - zahlreiche Menge.²⁸ Trotz der scheinbaren Änderung in der Terminologie wird der Jüngerbegriff weiterhin beibehalten und benutzt.²⁹ Dennoch zeichnet sich eine Besonderheit gegenüber den anderen Begriffen ab. In 15,10 werden Heidenchristen mit Jünger bezeichnet, wodurch die Individualität jedes Gläubigen und seine persönliche Nachfolge deutlich hervortreten, während ἐκκλησία (Gemeinde) ein Ganzes, einen zusammenhängenden Organismus bedeutet.³⁰

...it becomes clear that Luke resists the type of reductionism so characteristic of much contemporary Christianity. On the one hand, in Luke-Acts discipleship cannot be reduced to mission: it also involves formation. But neither can it be reduced to formation: it involves mission. It is not either formation or mission in Luke-Acts; it is both/and. On the other hand, the Lukan view of discipleship has no place for a Robinson Crusoe Christian: discipleship is communal. Neither does Luke have room for an „enthusiastic“ Christian (that is, one with an over-realized eschatology). Discipleship is lived out in this world and is shaped by the tradition of Jesus and the apostles. Nor does the evangelist have any conception of Christian life devoid of the experience of the numinous. The community of disciples shaped by the tradition of Jesus lives out of the power, direction, and

²⁸ Vgl. in Apg. 11,26, wo Paulus und Barnabas ein ganzes Jahr mit der ἐκκλησία zusammenkamen, ὄχλος (eine zahlreiche Menge) lehrten; μαθητῆς wurden Christen genannt.

²⁹ Die genannten Begriffe werden abwechselnd gebraucht: 13,52 neue Gläubige in Antioch in Pisidien, 14,20 neue Gläubige in Lystra, 19,30 Christen in Ephesus, 20,1.30; 21,4 Christen auf Cypern, 14,22.28; 18,23 Gläubige werden eine längere Zeit gestärkt.

³⁰ Vgl. einzelne Christen 9,10 Ananias, 9,26 Saul, 16,1 Timotheus, 19,1 Gläubige, die nur Johannes den Täufer kannten, 19,9 neue Gläubige in Ephesus, 21,16 Mnason aus Cypern. Interessant ist die Stelle in 18,27 wo „Brüder“ aus Ephesus (wobei es eigentlich noch keine Gemeinde gab, siehe Kap. 19, wo sie erst durch Paulus gegründet wird) ein Empfehlungsschreiben für Apollos an die „Jünger“ in Achaja verfassen.

protection of the numinous that is experienced directly and regularly in their lives. Only when all of these components are held together as part of a balanced whole do we grasp the distinctively Lukan view of discipleship (Talbert 1985:73).

Dies führt uns zur Beziehung zwischen μαθητής und διδάσκαλος.

3.4. Aspekte der Jüngerschaft in Beziehung zum Lehrer

Der Jüngerbegriff wird in direkter Abhängigkeit zum διδάσκαλος Jesus beschrieben, wie es sich auch im Rabbinertum und den *talmudim* verhält, was vor allem die Evangelien bezeugen (Neper-Christensen 1981:Bd.II,915). Einige Aspekte, die für den Jüngerbegriff von Bedeutung sind, gibt Lk. 9,57-62 weiter, wo drei Beispiele rechter Nachfolge in der Jüngerschaft erscheinen. Lukas arbeitet Momente der Nachfolge heraus: Kosten, Prioritäten, Forderung der Unumkehrbarkeit. Ähnlich auch bei Mt. 8,21, wo ein „Jünger“, der seinen Vater begraben möchte, bevor er folgt, im Zusammenhang von Unterweisung über rechte Nachfolge mit der Frage der Prioritäten konfrontiert wird. Wahrscheinlich ist das Interesse vorhanden, allerdings müssen die Prioritäten anders gesetzt werden. Dem interessierten und zur Nachfolge bereiten Schriftgelehrten, der sich gerade davor an Jesus wendet, zeigt Jesus die Konsequenzen und die Kosten einer totalen Nachfolge, bzw. Jüngerschaft, auf. Die Frage bleibt, ob es hier um eine stufenweise Hingabe geht oder um mehrere Entscheidungen zur Jüngerschaft.

Mt. 10,24-25 ist wohl eine allgemeine Aussage, die nicht nur auf die Zwölf bezogen bleiben muß, aber wahrscheinlich doch eher Jesus und Jünger im engeren Sinne beschreibt. Während es möglich ist, daß der Schüler in anderen Bereichen über seinen Lehrer hinauswachsen kann, ist dies nicht so mit dem auferstandenen Herrn. Der Jünger ist nicht höher als Jesus der Lehrer (διδάσκαλος). In Bezug auf Leiden und Verachtung³¹ ist er seinem Lehrer gleich. In der Parallele von Jünger-Sklave, Lehrer-Herr wird der Jünger in diesem Aspekt auf die Stufe des Lehrers aufgewertet: er wird wie sein Κύριος behandelt und ist auch derselben Ablehnung wie sein Διδάσκαλος würdig (vgl. Lk. 6,40; Jn. 13,16; 15,20).

³¹ Siehe Kontext 10,22ff., wo der Hausherr „Beelzebub“ genannt wird.

Mt. 16,24-26 spricht von Nachfolge³² als einem Weg der Selbstverleugnung, als einem stetigen Kreuz-auf-sich-nehmen und Ihm, dem Meister, folgen. Lk. 14,25-33 äußert ähnliche Gedanken und kennzeichnet dieses Verhalten als „mein Jünger sein“. In dieser Weise wird Autorität vom Lehrer zum Jünger beschrieben, aber auch eine Beziehung demonstriert.³³ Diese Beziehung wird noch stärker zum Ausdruck gebracht, wenn Jesus in Mt. 12, 46-50 die Jünger seine wahren Verwandten nennt. Und wer ihnen auch nur einen Becher kalten Wassers gibt, wird belohnt (Mt. 10,42).

Ein bedeutender Begriff, der parallel, aber nicht synonym, verwendet wird, ist ἀπόστολος. Er, der Lehrer wählt aus der Jüngerzahl zwölf Apostel aus (z. B. Lk. 6,12), die zwar weiterhin auch Jünger genannt werden, aber sich dennoch im größeren Kreis der Jünger durch ihre Berufung auszeichnen.³⁴

Wir dürfen daher wohl feststellen, daß eine gewisse Nähe zumindest zum rabbinischen Judentum auch in der Lehrer-Jünger Beziehung bei Jesus gesehen werden kann. Dennoch sind die Rollen anders. Der Lehrer ist nicht ein μαθητής eines anderen Lehrers, nicht bloß ein Theologisierender über die vorhandene Tradition, sondern auch Herr und Offenbarer. Der μαθητής Jesu ist nicht zum διδάσκαλος eines anderen oder einer Gruppe geworden, davon warnt Mt. 23,8ff. eindringlich.

Ohne daß hier der gesamte Komplex untersucht werden könnte, sei doch auf einige Tatsachen hingewiesen, die im Gegenteil zeigen, wie fern - bei gewissen formalen Analogien - die erste christliche Generation und das

³² Ohne allerdings das Wort Jüngerschaft zu benutzen, par. in Mk. 8,34-38; Lk. 9,23-26.

³³ Die Lehrer-Jünger Beziehung wird an mehreren Stellen betont. In Lk. 19,39 ermahnen die Pharisäer Jesus beim Einzug in Jerusalem: Lehrer, weise deine Jünger zurecht! In Jn. 13,16 geht es im Kontext der Fußwaschung, nachdem Jesus seine Position als Herr und Lehrer bekräftigt hatte (v. 13.14), um sein Beispiel im Dienst, dem die Jünger nachahmen sollen. Lk. 6,40 läßt zu, daß ein Jünger, wenn er „vollendet ist“, sein kann wie sein Lehrer, allerdings nicht höher, er kann nur das aufnehmen, was ihm geboten wird. Die Diskussion beginnt mit blinden Blindenleitern (Warnung an unfähige Lehrer) und endet mit dem Splitter-Balken Gleichnis (unvorbereitete Jünger, die genauso in Finsternis über ihren Zustand geblieben sind).

³⁴ Vgl. auch Rengstorff (1969;Bd.IV,454): „Οἱ δώδεκα (μαθηταί, ἀπόστολοι) hebt jeweils den engsten Kreis um Jesus entweder aus dem größeren Kreis der μαθηταί oder dem größeren Kreise der ἀπόστολοι heraus.“

Neue Testament jeglichem Traditionsprinzip griechischer oder rabbinischer Prägung stehen (Rengstorf 1969:Bd.IV,457).

Und so ist der μαθητής des Neuen Testaments in der ersten und den folgenden Generationen immer ein μαθητής Jesu, und Jesus dem μαθητής διδάσκαλος, Herr und Retter. Dies prägt die Beziehung zu Jesus als dem einzig wahren διδάσκαλος und der neutestamentlichen διδάσκαλοι zu den Jüngern Jesu hin, sie sind Bruder unter Brüdern, unter dem einen διδάσκαλος.

Eine zentrale Perspektive, aus der wir den μαθητής Begriff sehen müssen, ist der Ausgangspunkt der Kirche. Denn die Kirche formuliert sowohl, wer Jesus ist, als auch, was der μαθητής ist. Folgt man hier den neutestamentlichen Texten, so steht die Kreuzigung Jesu als Mittelpunkt, um den sich die Gegenwart und Zukunft der μαθηταί formiert. Dabei geht es um die Tatsache des Bezeugens von Kreuz und Auferstehung. Apg. 1,8 dürfte eine grundlegende Darstellung dessen sein, was ein Jünger ist: ein Jesuszeuge. Damit wird die Identität sowohl der Kirche als des Jüngers im Zeuge-Sein festgestellt, so daß der Jünger zum Missionar und die Kirche in ihrem Dasein zur Missionskirche wird (Haehnchen 1959:112).

So erscheinen in den Evangelien Jesu Jünger nicht als seine Tradenten, sondern als seine Zeugen. Dieser Sachverhalt ist nicht zufällig. Vielmehr ergibt er sich mit Notwendigkeit nicht allein (positiv) aus der Bedeutung, die in der Gemeinschaft mit ihm seiner Person zukommt, sondern auch (negativ) aus der Haltung, die Jesus selbst zur religiösen Tradition und zum Traditionsprinzip eingenommen hat (Rengstorf 1969:Bd.IV,458-459).

Diese Identifizierung der Jünger Jesus begrenzt sich nicht auf das erste Jahrhundert. Damit ist eine Herausforderung an die Christen aller Jahrhunderte ausgesprochen, die nicht in erster Linie „zur Traditionskette“ christlicher Lehre und Lehrer gehören, sondern vor allem zu denen, deren διδάσκαλος ihr Herr ist und sie seine μαθηταί. Er ist Herr und Auftraggeber und sie sind seine Zeugen.

3.5. Zusammenfassung

Die Begriffe μαθητεύω, μανθάνω und μαθητής bieten im Zusammenhang unserer Frage nach theologischer Ausbildung als Mission sehr viel wertvolles Material. Während das antike und alttestamentliche, aber auch rabbinische μανθάνω, die klassische theologische Ausbildung unserer Tage rechtfertigen würde, geht es bei μαθητεύω und μαθητής tatsächlich um weit mehr, als

Vermittlung und Aneignung von Information im Sinne von Traditionsüberlieferung mit eigenen Zusätzen.

Beides kann in gewisser Weise Mission genannt werden, denn auch die Überlieferung kann eine Aufgabe sein und ist nach Mt. 28,19 ein Teilauftrag des Ganzen: „... macht alle Nationen zu Jüngern (μαθητεύσατε πάντα τὰ ἔθνη)...indem ihr sie lehrt alles zu bewahren, was ich euch geboten habe“.

The church's teaching function is thus of great importance. We teach because Jesus commanded us to teach, and there is no way of diminishing the importance of an activity that owes its origin to the command of our Lord himself. But Jesus is not speaking about education for education's sake (Morris 1992:749).

Der Auftrag der Jünger zur Jüngerschaft bezieht sich auf das Lernen zum richtigen Leben. Dabei ist Lernen in seiner Ganzheit und zum ganzheitlichen Leben als μαθητής gefragt, und nicht weniger. μαθητής sein bedeutet damit eine Mission haben, und μαθητής heranbilden heißt, dies im Sinne der Mission Jesu zu tun, indem Jünger nicht zu Informationsträgern, sondern zu lebendigen Zeugen des gekreuzigten und auferstandenen Herrn werden.

Bei aller formalen Gemeinschaft mit dem *talmid*-Institut des rabbinischen Spätjudentums besteht zwischen diesem und den μαθηταί Jesu eine innere Gemeinschaft nicht. Der Grund liegt darin, daß die Jünger Jesu sowohl hinsichtlich ihres Ursprungs als auch hinsichtlich ihres Wesens durch das Selbstbewußtsein Jesu bestimmt sind: Er ist für sie kein Rabbi/διδάσκαλος, sondern ihr Herr. Daß sie μαθηταί heißen, ändert daran nichts (Rengstorf 1969:Bd.IV,459).

Die μαθηταί unserer Tage tun gut daran, diese Dimension in ihren Dienst und Missionsauftrag einzutragen und sich bewußt zu machen, daß es auch heute bei der Formung von μαθηταί um diesen hohen Auftrag - das Missionsziel unseres διδάσκαλος und Herrn - geht.

4. Der neutestamentliche Schriftgelehrte

4.1. Einführung

Der neutestamentliche Schriftgelehrte ist eine reale neutestamentliche Figur und gehört in die von Christus gegründete neue Gemeinde genau so, wie der Schriftgelehrte in die Gemeinde Israel gehörte. Es ist ein umstrittener Dienst in der Gemeinde. Die einen befürchten die Gefahr dieser Schriftgelehrten, eine Gefahr, die nicht nur die Schriftgelehrten zur Zeit Jesu darstellten, nämlich das Volk zu beladen und es vom Gottesreich fernzuleiten oder womöglich sich sogar in den Weg der Himmelsherrschaft zu stellen, so daß niemand eingehen kann.

Das Wort Himmelsherrschaft hat hier die gleiche Bedeutung wie immer. Es ist die zukünftige Welt Gottes, und der Zugang zu ihr wird im Wort erschlossen. Dieses Wort war den [schriftgelehrten] Pharisäern anvertraut. Aber sie haben die Himmelsherrschaft nicht aufgeschlossen, sondern zugeschlossen, sich selbst und den ihnen Anvertrauten den Zugang wehrend (Schniewind 1968:229).

Die andere Gruppe, die Schriftgelehrten in der Gemeinde ehrend, hütet ihre Gelehrten und lauscht in anbetungsvoller Glückseligkeit den weisen Worten der Schriftgelehrten. Beiden Gruppen zum Trotz beruft Gott für die neutestamentliche Gemeinde Schriftgelehrte. Der Begriff für den in die Gemeinde gesandten γραμματεὺς ist derselbe, wie auch für die Schriftgelehrten zur Zeit Jesu, die vor allem in der Opposition zu Christus standen. Ihre Aufgabe, die eine apostolische und prophetische ist, wird vor allem im Matthäusevangelium beschrieben, wohl deshalb, weil Matthäus ein besonderes Interesse an dieser Gruppe hat, die eine gewisse Kontinuität von alt zu neu schafft in der Auseinandersetzung seiner Zeit zwischen der jüdischen und christlichen Gemeinde (Bosch 1992:59-60). Vor allem Mt. 13,52 und Texte aus Mt. 23,8-12 und 34-36 geben Aufschluß über den Auftrag und die Position des neutestamentlichen Schriftgelehrten.

4.2. Der neutestamentliche Schriftgelehrte und sein Auftrag

In der Auseinandersetzung von neu und alt zeichnet sich Matthäus im Neuen Testament dadurch aus, daß er nicht einfach die Vergangenheit abhackt und mit etwas absolut Neuem beginnt. Er versucht durch sein Evangelium eine Fortsetzung des Alten darzustellen. Für diese Tätigkeit im Neuen Gottesreich, die Christus predigt, braucht er den γραμματεὺς (Morris 1992:362-363). Die Aufgabe des

neutestamentlichen Schriftgelehrten führt er in einem von Jesus erzählten Gleichnis vor (Mt. 13,52).

Die Himmelreichsgleichnisse des 13. Kapitels enthüllen allmählich das angekündigte Gottesreich. Das mit dem sich offenbarenden Messias kommende Neue aber soll nicht beziehungslos zum Alten stehen. Deshalb steht am Ende der Gleichnisrede nicht einfach ein Schlußsatz Jesu,³⁵ sondern ein Hinweis auf die Verbindung vom Neuen zum Alten hin, die in der Aufgabenbeschreibung des γραμματέύς formuliert wird. Διὰ τοῦτο zu Beginn von Vers 52 ist hier daher, wie in Mt. 6,25 und 18,23, nicht begründend, sondern bekräftigend oder auch einfach weiterführend zu verstehen - „und so geschieht es, daß jeder Schriftgelehrte...“. Es reiht sich damit nicht einfach in die vorhergehenden Himmelreichsgleichnisse ein noch bringt es alles Vorhergehende auf den Punkt. Ob dieses Gleichnis aus einer anderen Tradition stammt oder ob es eine rabbinische Herkunft hat, wie manche vermuten, ist schwer zu beweisen.

Das Bild [das dieses Gleichnis aufzeigt] hat also in sich keinerlei Evidenz. Wohl aber leuchtet bei einem jüdischen Schriftgelehrten ein, daß es seine Aufgabe ist, die Schätze der Weisheit zu öffnen, die alte Weisheit der Väter zu überliefern und selbst neu sprudeln zu lassen oder die Tora vom Sinai zu tradieren und selbst für seine eigene Situation neu anzupassen. In diesem Gleichnis wird also die Bildhälfte erst von der Sachhälfte her evident! Ist also ein jüdischer Spruch über den Schriftgelehrten nachträglich in ein Gleichnis verwandelt worden? Von der Sprache her könnte Mt dafür verantwortlich sein (Luz 1990:362).

γραμματέύς hat „von Hause aus auch eine offene, untechnische Bedeutung, im Sinne von schriftkundig“ (:363). Das hebräische Äquivalent *sopher* oder *sopherim* ist

α) ein Schreiber, zB ein Gerichtsschreiber Sanh 4,3; 5,5; ein Schreiber privatrechtlicher Urkunden BM 5,11; ein Schreiber von Scheidebriefen Gittin 7,2; 8,8; 9,8; von Thorarollen, Tephillin u. Mezuzoth, s. Traktat *Sopherim*); β) ein Gelehrter gemeint; u. da das Interesse der jüdischen Gelehrsamkeit sich fast ausschließlich um die Schrift u. das Gesetz drehte, so hießen nun *Sopherim* insonderheit die Schriftgelehrten γραμματεῖς, die

³⁵ Dennoch bleibt es unklar, warum am Ende der Himmelreichsgleichnisse nun ein Gleichnis über einen Schriftgelehrten kommt. „Aus dem formalen Grund, weil der Text so besser als Abschluß des Gleichniskapitels paßte? Oder aus hermeneutischen Gründen, weil ein Gleichnis im Unterschied zu einem Spruch eine Entschlüsselung verlangt und die Leser zwingt, darüber nachzudenken, was mit „alt“ und „neu“ gemeint sein könnte? Oder war das Bild ursprünglich ausführlicher und klarer?“ (Luz 1990:362-363).

Rechtskundigen νομικοι = Juristen, die Gesetzeslehrer νομοδιδασκαλοι (Strack & Billerbeck 1986:Bd.1,79).

Diese Terminologie wird aber im rabbinischen Sprachgebrauch „nur zu Bezeichnung der älteren (vorchristl.) Generation der Schriftgelehrten verwandt, ... während die späteren (nachchristl.) Schriftgelehrten fast allgemein“ mit *chakamim* bezeichnet werden.³⁶ „Die spätere Selbstbezeichnung der Rabbiner lautet“ daher auch nicht *sopher* oder *sophrim*, sondern *chakam* (Luz 1990:363).

Der Schriftgelehrte war damit im neutralen Sinne Gelehrter und, wie z. B. in Apg. 19,35, ein höherer Beamter. Doch meist wird dieser Terminus im Neuen Testament zur Bezeichnung eines Menschen im Sinne eines Theologen gebraucht. Die Gruppe der Schriftgelehrten wird im Neuen Testament mit anderen Gruppen des Judentums genannt, vor allem z. B. mit den Pharisäern. Allein im Matthäusevangelium geschieht dies siebenmal. Doch sie sind nicht automatisch der pharisäischen Gruppe zugehörig. Ihr Platz ist unter den Ältesten des israelischen Volkes, sie sind im Synhedrium oder mit den Hohenpriestern (Morris 1992:111).

„Wie die alte Gemeinde Israels ihre Schriftkundigen hat, so sind der neuen Gemeinde auch Schriftkundige gegeben, die ihre eigene Unterweisung empfangen haben“ (Grundmann 1986:357). Dies wird sicherlich von Mt. 23,34 unterstützt, wobei diese Schriftgelehrten von Christus selbst gesandt sind. Ob es in der matthäischen Gemeinde bereits solche Schriftgelehrten gab, läßt sich schwer sagen. Ebenso läßt sich die Frage, ob es Schriftgelehrte waren, „who become disciples of the kingdom“, nicht aus dem Text erschließen (Carson 1984:331-332; vgl. auch Jeremias 1956:181).

Tatsache ist, daß wir hier den Schriftgelehrten für die neutestamentliche Gemeinde finden, der ein Jünger der Königsherrschaft Gottes geworden ist. Und dies ist das Unterscheidungsmerkmal zum traditionellen jüdischen Schriftgelehrten

³⁶ Siehe Strack & Billerbeck (1986:Bd.1,79-80) hierzu: „Nur selten wird [*sopher* oder *sophrim*] auf die späteren Gelehrten angewandt, u. wo er sich im nachchristl. jüdischen Schrifttum scheinbar in dieser Bedeutung findet, bezeichnet er in der Regel den Jugendlehrer, speziell den Bibellehrer im Gegensatz zum Mischnalehrer, oder auch den des Tischgebetes Kundigen im Gegensatz zu einem rohen Menschen, der dieses Ritus unkundig ist. - Die von den Talmuden gegebene Erklärung des Namens *chakamim* hat nur haggadischen Wert.“

aus der Zeit des Matthäus.³⁷ μαθητεύω ist ein Partizip und wird transitiv gebraucht, ähnlich wie zu „Jüngern machen“ in Mt. 28,19 oder vielleicht auch als ein intransitives Deponent, wie im „Jünger werden“ in Mt. 27,57.³⁸ Vom Kontext der beiden Stellen wird es richtiger sein, das Wort als „zu Jüngern machen“ oder „Jünger werden“ und nicht mit der an sich auch möglichen engeren Bedeutung „belehren“ zu übersetzen. Die intransitive Grundbedeutung von μαθητεύω heißt „Jünger sein“.

Die Näherbestimmung des neutestamentlichen Schriftgelehrten wird damit durch μαθητευθεὶς τῇ βασιλείᾳ τῶν οὐρανῶν festgelegt, wobei βασιλεία τῶν οὐρανῶν wohl dem βασιλεία τοῦ Θεοῦ gleichzusetzen ist.³⁹ Der Dativ βασιλεία τῶν οὐρανῶν kann ein Dativ der Beziehung sein, was die meisten Kommentatoren bevorzugen, oder ein *dativus commodi* („Jünger werden für das Himmelreich“), er könnte auch im Sinne eines *dativus instrumentalis* gebraucht worden sein. Eine zweifelsfreie Entscheidung ist hier kaum möglich (Luz 1990:363). Da es sich hier auf jeden Fall um einen christlichen Schriftgelehrten handelt, der möglicherweise ein Jünger Jesu ist, könnte Matthäus sich hier vor allem dann selbst sehen, wenn der γραμματεὺς als ein untechnischer Begriff

³⁷ Vgl. Tasker (1973:140) dazu: „In the somewhat difficult saying of Jesus with which Matthew brings the present collection of parables to a close, the word *scribe* would seem not to have its usual meaning of a Pharisaic teacher of the law: for that would make the saying somewhat irrelevant to the context. The reference would appear to be to the disciples of Jesus who have learned the truths of the kingdom of heaven (the *these things* of verse 51) about which Jesus has been giving instruction.“

³⁸ Zum transitiven und intransitiven Gebrauch von μαθητεύω wie auch zu weiteren inhaltlichen Aspekten vgl. 3.2. dieser Arbeit.

³⁹ Vgl. auch Goppelt (1980:95) hierzu: „Bei Matthäus, und zwar nur bei ihm und im judenchristlichen Nazaräerevangelium, wird oft von dem ‘Reich der Himmel’ geredet. Die Parallelüberlieferung erweist die Wendung als sachlich identisch mit ‘Reich Gottes’. Sie erklärt sich aus palästinischem Sprachgebrauch. Man scheute sich, den heiligen Gottesnamen auszusprechen und umschrieb ihn daher. ‘Himmel’ ist eine der üblichen Umschreibungen; sie begegnet als solche auch in den Evangelien (z. B. in Mk 8,11 und Lk 15,18). ‘Das Reich der Himmel’ - der Plural gibt das pluralisch gebrauchte hebr. *schamaim* wörtlich wieder - ist demnach das Reich dessen, der im Himmel ist, nicht ein Reich, das im Himmel ist oder vom Himmel kommt.“

behandelt wird und lediglich einen Schreib- und Lesefähigen bezeichnet (Tasker 1973:140).

Aber es geht nicht um ein individuelles Selbstportrait etwa in ähnlicher Weise, wie sich mittelalterliche Maler auf biblischen Bildern selbst porträtierten; dagegen spricht eindeutig das generalisierende *πάς*. Klar ist, daß mit dem Ausdruck nicht einfach alle von Jesus Unterrichteten gemeint sind, wie es eindeutig vom Kontext her zu erwarten wäre, sondern nur die Schriftkundigen unter ihnen. Alle von Jesus Unterrichteten haben die Aufgabe, zu verkündigen (Mt. 28,19f.). Die Schriftkundigen unter ihnen aber haben noch eine besondere Aufgabe (Luz 1990:364).

Und diese Aufgabe wird vom zweiten Teil des Gleichnisses bestimmt, wobei der Schriftgelehrte mit *οἰκοδεσπότης* charakterisiert wird. Das Nomen kommt im Neuen Testament insgesamt 12 mal, und das hauptsächlich bei Matthäus, vor. *Οἰκοδεσπότης* ist jemand, „dem die Verfügung über den im weitesten Sinne verstandenen *οἶκος* zusteht. Bei Matthäus mehrfach mit dem betonten Zusatz *ἄνθρωπος* in Gleichnissen“ (Rengstorf 1969:Bd.V,48).⁴⁰ Das bei Matthäus gebrauchte Wort ist vom Inhalt her dem hebräischen *baal hawait* gleich und bezeichnet den „Haus- und Grundbesitzer im weiteren Sinne“ (ebd.).

Der neutestamentliche Schriftgelehrte besitzt Eigentum gleich dem Haus- und Grundbesitzer. Ein Besitz, der mit *θησαυρός* näher bestimmt wird, in dem sich Neues und Altes befindet. Carson vermutet, daß hinter *θησαυρός* allgemein steht „a man’s ‘heart’, its wealth and cherished values... that we must understand the discipled scribe to be bringing things out of his heart - out of his understanding, personality, and very being“ (1984:332). Es scheint mir, daß es sich hier eher um Kenntnisse handelt, die dieser Schriftgelehrte angesammelt hat. Auf jeden Fall ist dieser „Schatz“ wohl eher ein Vorrats- oder Lagerraum,⁴¹ wenn er im Verhältnis zum *οἰκοδεσπότης* verwendet wird.

⁴⁰ Verwendung in Mt. 10,25; 13,27.52; 20,1.11; 21,33; 24,43.

⁴¹ Bauer (1971:718-719) bietet hier die folgenden zwei Varianten: 1. d. Aufbewahrungsbehälter, d. Schatzkasten, dh. im direkten Sinne: (a) Schatzbehälter, d. Schatzkasten, oder (b) Vorratshaus, d. Speicher, d. Magazin. Im übertragenen Sinne, v. Herzen als d. Schatzkammer nichtirdischer Güter. Der Begriff ist auch als Schatz bezeugt, z. B. auch als himmlischer Schatz, ein Gläubiger sammelt seinen Schatz im Himmel. Am Ende ist Christus derjenige „in welchem alle Schätze der Wahrheit und der Erkenntnis verborgen liegen.“ (Kol. 2,3).

Das, was sich in diesem θησαυρός befindet, wird mit καιλὰ καὶ παλαιά bezeichnet, Begriffe, die viel Spekulationen schon von alters her verursacht haben. Schon die jüdischen Schriftgelehrten kannten diese Darstellung und verstanden darunter die Erklärungen und Auslegungen der alten Texte (Strack & Billerbeck 1986:Bd.1, 677). Bei den Kirchenvätern wurde bei neu und alt zwischen dem Neuen und Alten Testament unterschieden (z. B. bei Irenäus, Haer. 4,9,1). Ob Matthäus tatsächlich mit alt die damalige Bibel und mit neu die Jesusoffenbarung und -botschaft meinte oder unter dem Neuen die Erfüllung des Alten, der Verheißung, sah?

Entscheidend, und für die Theologie von Matthäus typisch, ist die Verbindung von Alt und Neu.⁴² Denn Jesus ist nicht gekommen, das Alte durch das Neue zu ersetzen (Kap. 5,17) und das Gesetz und die Propheten aufzulösen, sondern diese zu erfüllen. Es gibt eine Kontinuität von alt zu neu. Dabei legt er nicht einfach die Thora und die Propheten neu aus, sondern setzt in der Weise fort, daß er „den Willen seines Vaters proklamiert. Das bedeutet gegenüber rabbinischer Schriftauslegung mindestens einen neuen Akzent, ohne daß dadurch die Kontinuität zum jüdischen Schriftkundigen bewußt aufgehoben würde“ (Luz 1990:365).

Dennoch wird zwischen dem Alt und Neu unterschieden und dem Neuen Vorrang gegenüber dem Alten gegeben. Die Aufgabe des neutestamentlichen Schriftgelehrten ist somit Alt und Neu zu entfalten und zu verbinden. Diese Verbindung könnte in der heilsgeschichtlichen Exegese so aussehen:

If the word order is significant, the new matters more than the old and Jesus is saying that the new teachings his followers are embracing do not do away with the old teachings (those in the Old Testament), but are the key to understanding them. The new age has dawned, and it is only in recognition of that fact that the old can be understood in its essential function of preparing the way for the new (Morris 1992:363).

⁴² Günter Röhser (1995:32) schreibt: „Auch für die Bestimmung des Verhältnisses von ‘altem’ und (entstehendem) ‘neuen Testament’ ergeben sich aus dem Dargestellten Konsequenzen: Nach dem hier vorliegenden Ansatz ist das ‘Neue’ nicht Ersetzung des ‘Alten’ (vgl. dazu ‘Neues und Altes’ in Mt. 13,52 sowie das *Nebeneinander* von verklärtem Jesus, Mose und Elia in 17,2-4), sondern eher - vielleicht nach Art der aramäischen Targumim - Neu-Auslegung und - auf dieser Basis - Ergänzung und Kritik (um das Alte aus sich selbst heraus zu verbessern und zu ‘vervollkommen’...).“

4.3. Die Stellung des neutestamentlichen Schriftgelehrten in der Gemeinde

Das 23. Kapitel im Matthäusevangelium ist bekannt als „Warnung vor den schriftgelehrten Pharisäern“.⁴³ Wie nirgends sonst im Neuen Testament, scheint sich Matthäus hier mit den Pharisäern und Schriftgelehrten in aller Härte auseinanderzusetzen. Diese Schärfe findet sich auch nicht in den Synoptikern. Zwar haben sie diese Gruppe nicht geschont (z. B. Mk. 12,38-40 und Lk. 20,45-47), doch ihre Aussagen wären eher mit dem vorhergehenden Kapitel bei Matthäus zu vergleichen. Die sieben „Wehe“-Rufe an die „Schriftgelehrten und Pharisäer“ sind mit all der Ernsthaftigkeit des göttlichen Gerichts, vom Messias selbst ausgesprochen, geladen.

Doch wenn dieses Wort nur an die Schriftgelehrten und Pharisäer der damaligen Zeit gerichtet war, so ist es doch verdächtig, daß Jesus ein solches Urteil ausspricht, ohne daß Matthäus sie in der Zuhörergruppe überhaupt erwähnt. Sein Wort richtet sich an die „Volksmenge und zu seinen Jüngern“ (23,1). Und daß diese Begebenheit in den anderen Evangelien nicht in dieser Kraßheit dargestellt ist und zum großen Teil fehlt, zeigt wohl eher das besondere Interesse von Matthäus an dem Thema der Schriftgelehrten (Luz 1990:363-366).

Auf diesem Hintergrund zeichnet das Matthäusevangelium den neutestamentlichen γραμματεύς, der eine andere Stellung in der Gemeinde haben soll, als der jüdische γραμματεύς (23,8-12), und den Gott als seinen ἀπόστολος miteinreihet in die Gruppe der anderen Gesandten, wie der προφήτας και σοφούς (23,34). Diese Sonderstellung wird zuerst einmal in den Versen 8-12 definiert.

Mt 23,8-12 steht in einem antipharisäischen Zusammenhang, obwohl die Worte an Anhänger gerichtet sind. 23,8 ist nur verhältnismäßig äußerlich durch das Stichwort ῥαββί an 23,8-12 angeschlossen. Beides spricht dagegen, daß 23,8ff einfach vom Evangelisten gebildet wurde. Die Verse 23,8-10 werden durch das Stichwort καλεῖν zusammengehalten und können daher schon in der mündlichen Überlieferung vereinigt worden sein. Innerhalb der Wehe-Rede Mt 23 bilden 23,8-12 den zweiten von fünf Unterabschnitten. Bei solchen Abschnitten liebt der Evangelist

⁴³ So die Überschrift in der revidierten Elberfelder Übersetzung. Ähnlich bei vielen anderen, auch bei den Kommentatoren. Grundmann (1986:481) überschreibt das ganze Kapitel mit „Trennung der Gemeinde von den Pharisäern und ihren Schriftgelehrten“ und betitelt die ersten 12 Verse mit „Die Grenze der Schriftgelehrten Autorität und die Ordnung der Gemeinde Jesu“.

Dreiergliederungen und eine solche läßt sich auch hier beobachten (Riesner 1981:260).

Die parallele Struktur⁴⁴ der Verse 8-10, in denen das Matthäusevangelium durch Negationen nicht nur den Pharisäern gegenüber, die Position der neutestamentlichen Schriftgelehrten bestimmt, ist besonders aufschlußreich.

(V. 8) ὑμεῖς δὲ	(V. 9) καὶ πατέρα	(V. 10)
μὴ κληθῆτε,	μὴ καλέσητε	μηδὲ κληθῆτε
ῥαββί,	ὑμῶν ἐπὶ τῆς γῆς	καθηγηταί, ὅτι
εἰς γὰρ ἐστὶν ὑμῶν	εἰς γὰρ ἐστὶν ὑμῶν	καθηγητῆς ὑμῶν ἐστὶν
ὁ διδάσκαλος,	ὁ πατὴρ ὁ οὐράνιος.	εἰς ὁ Ἐριστός
πάντες δὲ ὑμεῖς		
ἀδελφοί ἐστε.		

Bemerkenswert ist, daß die Stellung des ῥαββί bzw. διδάσκαλος, πατήρ und καθηγητῆς allein Gott überlassen und Gott, bzw. der Dreieinigkeit,⁴⁵ zugeordnet wird. Das auf sich Beziehen dieser Ehrentitel ist ein Vergreifen an dem, was allein Gott zusteht.

Der Ehrentitel ῥαββί stammt aus dem Hebräischen und wird mit „mein Herr“ oder „mein Lehrer“ zu übersetzen sein, wobei ραν in der Bedeutung

⁴⁴ „Es war schon festgestellt worden, daß die Art, wie Matthäus 23,8 und 23,9f. als kleine Baueinheiten verwendete, eher auf Selbständigkeit der beiden Stücke hinweist. Tatsächlich haben sie auch eine unterschiedliche poetische Struktur, die oben bei der Textwiedergabe hervorgehoben ist: 23,8 ist ein Dreizeiler, bei dem die beiden ersten Zeilen eine Art antithetischen Parallelismus bilden, während die dritte eine Klimax bringt. 23,9f. aber ist ein Vierzeiler. Zeile eins und zwei sowie drei und vier bilden ähnlich wie der Beginn von 23,8 antithetische Parallelismen. Die beiden Parallelismen Paare jedoch bilden zusammen eine Art synthetischen Parallelismus. Nimmt man an, daß 23,9 und 23,10 schon immer zusammen gehörten und ein von 23,8 unabhängiges Wort bildeten, dann wird ohne weiteres verständlich, warum 23,10 erhalten blieb, obwohl es für sich genommen nichts Wesentliches über 23,8 hinaus sagt“ (Riesner 1981:261).

⁴⁵ „Die Form des Spruches scheint bekannten Formen des Alten Testaments wie auch später der nt.lichen „Einer ist Gott“ verwandt und sich an das Schema anzulehnen“ (Lohmeyer 1967:339). Hier wäre zu diskutieren, ob es an dieser Stelle, ähnlich wie bei Paulus in 1. Kor. 12, 4-6, um alle drei Personen der Gottheit geht oder inwieweit διδάσκαλος im Matthäusevangelium für den Heiligen Geist verwendet wird.

‘Lehrer’ schon im Munde des um 110 v. Chr. lebenden Jehoschua b. Perachja: Schaffe dir einen Lehrer *rav* u. erwirb dir einen Studiengenossen *chaver*“, gebraucht wird. „Gegen Ende des 1. Jahrh.s n. Chr. wird *ravi* Titel der palästinischen Gesetzeslehrer, wobei das Personalsuffix seine ursprüngliche Bedeutung verlor“ (Strack & Billerbeck 1986:Bd.1,916-917). Dieser Titel wurde noch zur Zeit Jesu nicht als ein *terminus technicus* für Schriftgelehrte verwendet. Dalman weist u. a. nach, daß zur Zeit Jesu *ravi* „die ältere jüdische Bezeichnung des von der römischen Regierung anerkannten Hauptes der Juden“ bezeichnete (in Strack & Billerbeck 1986:Bd.1,917). Im Neuen Testament wird ῥαββί́ als ehrende Anrede verwendet, im Sinne von „mein Herr“, „mein Meister“ oder auch „mein Lehrer“ (:917). Dennoch scheint dieser Begriff schon von den jüdischen schriftgelehrten Pharisäern für sich als Ehrentitel verwendet worden zu sein, weswegen Jesus diesem Brauch für die Schriftgelehrten der Gemeinde eine Absage erteilt.⁴⁶

Vers 9 birgt zahlreiche Probleme in der Verwendung von πατήρ auf die Schriftgelehrten. Gemäß einiger Kommentatoren ist diese Bezeichnung für Schriftgelehrte nicht nachzuweisen und wird auch im Neuen Testament nicht als Titel verwendet (Morris 1992:577). Dennoch wird der Begriff als „title of honour for rabbis and great ones of the past“ (Tasker 1973:220) gefunden.

Vater ist weitverbreitete Bezeichnung in Israel mit seiner ausgeprägten Väterfrömmigkeit (vgl. Sir. 34, den Preis der Väter); es ist auch als Rabbinerbezeichnung geworden, wie aus dem Mischnatraktat Pirque Aboth und entsprechenden Rabbinenbenennungen hervorgeht, wenn es auch als Anrede kaum nachzuweisen ist (Grundmann 1986:486).

⁴⁶ Lohmeyer (1967:339) bestätigt dies: „Der Name ‘Rabbi’ bezeichnet bekanntlich in der Zeit Jesu noch nicht einen bestimmten Beruf, sondern eine allgemeine Würde, wie in einer noch deutlicheren Weise das Wort ‘Mari’ (κυριε). Beide verhalten sich zueinander wie etwa im englischen Sir und Lord... Was hier den Jüngern untersagt wird, ist, sich mit allgemeinen Würdetiteln nennen zu lassen, die sie vor allem auszeichnen; denn ‘ihr seid alle Brüder’, alle sind gleichen Ranges und Wertes.“ Von hier aus versucht Lohmeyer eine Parallele zu dem Wort „einer ist gut“ um den Kontext zu zeigen „einer ist euch groß“, daher Gott. Für Riesner (1981:268) ist diese Annahme, daß ‘Rabbi’ erst später ein Amtstitel geworden ist, recht fraglich. „Mit ‘Rabbi’ werden in der rabbinischen Literatur auch solche Gelehrte wie Hillel, Jochanan b. Zakkai... oder der um 90 n.Chr. wirkende Nachum aus Gimzo... angeredet, deren Namen Rabbi noch nicht als Titel vorangestellt ist... Schon bevor ‘Rabbi’ eine fixierte, sozusagen amtliche Titulatur war, wurden Gelehrte von ihren Schülern so angeredet, um ihnen Respekt zu bezeugen.“

Diskutiert wird, ob es hier womöglich auch um die biologischen Väter geht. Dies scheint aber unwahrscheinlich zu sein, wenn man den Kontext des Matthäusevangeliums nimmt und Jesu Aufruf zur Loyalität und Ehrerbietung den Eltern gegenüber beachtet (15,4; 19,19). Und dennoch macht die Aussage über den Vater im Himmel als den einzigen Vater ein Umdenken der christlichen Familie notwendig, wo die Familie sich als Kerngruppe einer Gemeinde in die „Brüderbeziehung“ zueinander einebnet.⁴⁷

There is, of course, a sense in which a Christian may be spoken of as „father“ to other believers (or for them to be called his children, e.g., 1 Kor. 4:15; 1 Tim. 1:2), but in the New Testament the term is not used as a title, nor is it to be employed in any spirit of superiority. We are all brothers and sisters and belong to one family with one Father, the *heavenly* Father. The adjective enables us to grasp something of his surpassing excellence and to recognize that Jesus is not speaking of some light and unimportant person. There is some emphasis on *your*; whatever be the case with others, the followers of Jesus are such that they recognize that they have but one Father (Morris 1992:577).

Vers 10 führt einen weiteren Terminus ein, der oft als äquivalent zu oder als „eine andere Rezension von V. 8“ gesehen wird (Dalman in Strack & Billerbeck 1986:Bd.1,917).⁴⁸ „Durch Lightfoot (zu 23,7) ist es üblich geworden, *moreh* als

⁴⁷ Zur neuen, wahren Familie des Königreichs, zu der Jesus seine Jünger mittels eigenen Beispiels ruft (Mt. 12,48-50), gehören solche, die den Willen Gottes tun. Das Haupt dieser Familie ist Gott selbst, und die Erkenntnis seiner Vaterschaft führt zu einem Brüder- und Schwesternverständnis (Vgl. Jean Carmignac 1978:140). Meistens, wie auch besonders im „Vater Unser“ Gebet zu erkennen, wird der Vaternamen in den synoptischen Evangelien im Zusammenhang einer Gruppe gebraucht (mit wenigen Ausnahmen in Mt. 6,4.6.18), was zur Theorie führen könnte, daß der neutestamentliche Vater-Gott, ebenso wie der alttestamentliche, als Vater eines Volkes gesehen wird und weniger als Vater eines einzelnen Christen. (Vgl. Gnika 1986:217). Es ist interessant zu bemerken, daß, wenn Jesus den Jüngern eine hundertfältige Vergeltung verspricht dafür, daß sie alles verlassen, um ihm zu folgen, alle verlassenen Personen und Objekte als solche aufgezählt werden, die sie wiederum erhalten werden, außer der Väter, obwohl diese auch verlassen werden (vgl. Mk. 10,29.30). Gott allein übernimmt diese Position in der Königreichsfamilie.

⁴⁸ Alfred F. Zimmermann (1988:164) weist hier das Gegenteil nach: „Zwar entsprechen sich V. 8a und V. 10a formell sehr schön:

V. 8a ὑμεῖς δὲ μὴ κληθῆτε ῥαββί...

V. 10a μηδὲ κληθῆτε καθηγηταί...

Aber V. 9a paßt in die Reihe Vv. 8a.9a.10a nur bedingt hinein.“ Aus dieser Regel folgert Zimmermann allerdings: „Wenn es damit als sicher gelten kann, daß sich die Gemeinderegeln Mt. 23,8-10 nachösterlich gegen ein aufkommendes ‘christliches Rabbinat’ gerichtet haben wird, stellt sich die Frage nach dessen

das rabbinische Äquivalent von καθηγητής anzusehen. Aber wo der gegenwärtige Talmudtext die Anrede *mori* hat, ist zu lesen *mari* 'mein Herr'" (Strack & Billerbeck 1986:Bd.1,919). Tatsächlich wird das Wort im Neuen Testament nur an dieser Stelle verwendet und scheint von daher, wie die anderen Begriffe, einen Ehrentitel anzudeuten im Sinne von *moreh*.

Und dennoch gibt καθηγητής eine weitere neue wichtige Nuance, die über den ῥαββί und διδάσκαλος hinausgeht. Der vor allem in der späthellenistischen Zeit gebrauchte Terminus weitet vor allem einen sachlichen und technischen Begriff wie διδάσκαλος durch die Dimension der inneren, bzw. Gewissenserziehung und Prägung des Schülers (Riesner 1981:263).

Jesus returns to that theme in v. 10, completing an A-B-A chiasm. Thus v. 10 largely repeats v.8, using a different word for „Teacher“...but it is not repetitious, still less anticlimactic, because it ends by identifying the sole Teacher as the Christ, the Messiah. This not only picks up the theme of 1:1 and 16:16 but echoes the confrontation in 22:41-46 regarding Messiah. Jesus' enemies, the certified teachers of Israel, could not answer basic biblical questions about the Messiah. Now he, Jesus the Messiah, declares in the wake of that travesty that he himself is the only one qualified to sit in Moses' seat - to succeed him as authoritative Teacher of God's will and mind (Carson 1984:475).

Während sich der dreieinige Gott den endgültigen Lehrsitz vorbehält, ist der neutestamentliche Schriftgelehrte Bruder unter Brüdern (V. 8). Daß es hier um Einebnung und Werteänderung geht, in der hierarchisches Denken keinen Platz hat, zeigen die Verse 11 und 12. Dies ist die Stellung des neutestamentlichen Schriftgelehrten: ὁ δὲ μείζων ὑμῶν ἔσται ὑμῶν διάκονος (der Größte aber unter euch soll euer Diener sein). Dies war die ursprüngliche Rolle auch des jüdischen Schriftgelehrten. Er sollte sich nicht einfach mit der Schrift auseinandersetzen, sondern diese dem Volk auslegen, so daß der einfache Gläubige wisse, wie er sich zu verhalten habe. Vers 3 zeigt ein durchaus positives Verhältnis Jesu zu diesen Auslegern und deren Auslegung (Strack & Billerbeck 1986:Bd.1,909). Man beachte allerdings auch, daß es darum geht, ihr fehlendes

zeitlichen Einordnung.“ (:185). Spätestens hier wäre doch zu fragen, inwieweit diese zeitlich wohl vor Paulus entstandene Regel nicht eine grundsätzliche Vorsicht des Christentums des ersten Jahrhunderts den Schriftgelehrten gegenüber ist, ohne dabei allerdings den Dienst des Lehrers als Bruder unter Brüdern abzulehnen. Eine Vorsicht, die in den meisten Fällen im zwanzigsten Jahrhundert nicht anzutreffen ist.

vorbildliches Leben zu kritisieren, das nicht Gottes Gerechtigkeit zeigt, sondern Suche nach eigener Ehre. Doch ihre Autorität als Ausleger der Schrift zeigt ihre Verantwortung (v. 13). Besonders dort, wo sie in der Konfrontation mit Jesus den Messias verwerfen und seine Ankündigung des kommenden Gottesreiches verachten, verführen sie diejenigen, die ihnen vollends vertrauen (Morris 1992:578-579).

Vor dieser Gefahr der autoritativen Auslegung der Schriftgelehrten des Neuen Testaments versucht Jesus die Schriftgelehrten der Gemeinde zu bewahren, in dem er sie nicht zu Herren, sondern zu Dienern setzt, was mit Vers 12 durch negative und positive Aussagen unterstrichen wird. Der neutestamentliche Schriftgelehrte ist nur dann ein solcher, wenn er den Weg der Niedrigkeit geht und auf Gottes Ehre verweist. Eine Aufgabe, die nicht so leicht zu erfüllen ist, wo ihn doch sein Dienst sehr bald in Glanz und Ehre bringen kann und dann auch vergessen lassen kann, daß er ein Dienender ist.

Betrachtet man aus dem bisher gewonnenen Blickwinkel den Schriftgelehrten der Gemeinde als jemand, der anderen und Gott dient, so unterstreichen die Verse 34-36 vor allem die Funktion des Gott Dienenden, der ohne Rücksicht auf Zuhörer, kompromißlos Gottes Wort auslegt, weil er von Gott, wie die alttestamentlichen Propheten, gesandt ist - eine *Missio Dei* zum Volk Israel nach alttestamentlicher Art.

Wie schon zu Beginn erwähnt, wird der neutestamentliche γραμματεὺς zusammen mit den προφήτας καὶ σοφούς ausgesandt (ἀποστέλλω).

Therefore seems to mean something like „because this is the way it happened again and again,“ „because God’s sending of his prophets and the like has never been welcomed.“ That God has sent his messengers is a truth that is plain throughout the Old Testament (cf. 2 Sam. 12,1; for the repetition, Jer. 7:25-26; 25:4). The emphatic I here seems to mean God the Father; there is a sense in which Jesus sends out his messengers (the mere word „apostle“ means „messenger“), and grammatically he could be saying that he himself is sending people (Morris 1992:588).

Die Mission des neutestamentlichen Schriftgelehrten ist die gleiche, wie die des Propheten und des Weisen. Geht man von Mt. 13, 52 aus, so ist der Schriftgelehrte mit derselben Botschaft beauftragt, wie die Propheten des Alten und Neuen Testaments. Denn wie es die Aufgabe der alttestamentlichen Gesandten, der Propheten, war, die Thora zu aktualisieren, so ist die Aufgabe des

Schriftgelehrten des Neuen Testamentes die gleiche, „Selbstverständliches neu und Neues verständlich zu entfalten... Das heißt: im Alten das Neue zu entdecken und das Neue an Vertrautes anzuknüpfen“ (Luz 1990:366). Somit ist der Schriftgelehrte ein Missionar (ἀπόστολος) und seine Aufgabe eine prophetische Lehrberufung.

4.4. Zusammenfassung

Die Stellung des neutestamentlichen Schriftgelehrten ist gemäß Mt. 23 eine doppelte. Einerseits ist er ein Diener, und weder dieser Ausdruck noch andere Ausdrücke sind Ehrentitel. Er bekleidet nicht einen wichtigen und ehrenvollen Posten in der Gemeinde. Andererseits ist er ein Gesandter, ein Missionar mit einer Botschaft von Gott.

Mt. 13,52 zeigt die Aufgabe des Schriftgelehrten. Er ist berufen in der Balance von neu und alt zu bleiben. Traditionelles entspricht dem Alten, das die Bibel, das Alte Testament beschreibt, und μαθητής deutet auf das Neue, das Evangelium Jesu vom Himmelreich. Neues steht für den Jünger und Altes für die Aufgabe des Schriftgelehrten. Dieses muß der neutestamentliche Schriftgelehrte in sich vereinigen, wenn er ein solcher sein will. In dieser Balance von neu und alt, bringt der γραμματεὺς μαθητευθεὶς τῇ βασιλείᾳ τῶν οὐρανῶν das Wort Gottes dem Zuhörer, dem sich dadurch der Weg zum Himmelreich öffnet (vgl. Kap. 23,13.34-36).

5. Neutestamentliche Begriffe zur Definition von Ausbildung

5.1. Einführung

In der Studie über die μαθητεύω-gruppe und auf der Suche nach einem neutestamentlichen Bild des Schriftgelehrten haben wir bereits einige Begriffe genannt, die bei einer Definition von theologischer Ausbildung als Mission behilflich sein können. Diese Begriffe aufzuzeigen und ihre Bedeutung zu untersuchen, ist die Aufgabe dieses Abschnitts. Begriffe aus der διδάσκω- und κηρύσσω-Gruppe wie auch ἀγγέλλω, κατηχέω und παιδεύω sollen hierfür bemüht werden. Diese, wie die bereits schon genannten Worte, zeigen die Bedeutung der geistlichen Schulung im Neuen Testament.

5.2. Διδάσκω-gruppe

διδάσκω ist ein recht häufig gebrauchtes Wort im Neuen Testament und kommt in verschiedenen Derivaten vor, wie διδακτικός (2 mal), διδακτός (3 mal), διδασκαλία (21 mal), διδάσκαλος (59 mal), διδάσκω (97 mal) und διδαχή (30 mal).

διδακτικός kommt zwar nur zweimal vor, deutet aber die Wichtigkeit des Lehrens in den Gemeinden der Pastoralbriefe an. Zum Lehren geschickt, lehrfähig soll ein ἐπίσκοπος sein (1.Tim 3,2 und ähnlich auch der Diener des Herrn in 2. Tim 2,24), eine Fähigkeit, die „die Widersacher in Sanftmut zurechtweisen“ kann. Diese Fähigkeit soll die Gemeinde vor Irrlehrern von außen und innen schützen, aber nicht Züge der Streitsucht aufzeigen, so der Kontext dieses Textes. Rengstorff (1969:Bd.II,168) folgert aus dem Kontext über die Zeit und Rolle dieser Lehrer:

Sie führt in eine Zeit, in der sich um der geistlichen Ordnung in der Kirche willen die Verschmelzung des bis dahin freien διδάσκαλος mit dem Leiter der Gemeinde anbahnt, und zwar wohl darum, weil von der Seite derartiger διδάσκαλοι Gebärden..., Schwierigkeiten entstehen, die dem inneren und äußeren Leben der Gemeinden unzutraglich sind und abgestellt werden müssen.

Mir scheint, daß dabei die Datierung der Pastoralbriefe wohl eine wichtige Rolle spielt. Dennoch finden wir die hier vorliegende Konzeption nicht im Kontrast zu Briefen, die von ihrer Datierung aus als früher geschrieben angenommen werden. Sicherlich spricht der gesamte Kontext, wie auch schon die mündlichen Überlieferungen der Worte Jesu, von einer gewissen Vorsicht. Daß hier

möglicherweise eine Konkurrenzsituation zwischen den διδάσκαλοι und den επισκοποι vorliegt, ist höchstens als eine These zur Kenntnis zu nehmen.

διδακτός heißt so viel wie gelehrt: als Adjektiv - unterwiesen sein, oder als Adverb - beigebracht sein. διδακτός wird als ein von-Gott-Lernen im Neuen Testament verwendet. Jesus benutzt diesen Begriff in seiner Rede über das Brot des Lebens in Jn. 6,45 und verweist mit Hilfe dieses Prophetenzitats auf sich, um zu zeigen, daß das, was die Juden hören, sie von Gott hören, und das, was sie von Jesus lernen, sie von Gott gelehrt bekommen.⁴⁹ Ähnlich auch in 1. Kor. 2,13 bei Paulus, der nicht mit Worten verkündet, die von menschlicher Weisheit, sondern von dem Geist, beigebracht sind.

Hier zeigt das doppelte διδακτός (in der Bedeutung *b [angelern, beigebracht, auch c. lehrbar]*), daß Paulus nicht auf die Art pocht, wie er das, was er sagt, im Unterschiede von andern empfangen hat, sondern daß er sich auf Grund von dessen Herkunft von ihnen getrennt weiß. Damit gibt er allerdings auch das zu erkennen, daß nicht das wesentlich ist, daß er διδακτός ist, sondern daß er seine Belehrung von dem rechten Ort her empfing. So ordnet sich der Vers in der Polemik des Paulus gegen die σοφία τοῦ αἰῶνος τούτου ohne weiteres ein (Rengstorf 1969:Bd.II,167-168).

διδασκαλία steht für Unterweisung und Lehre und wird vorwiegend in den Pastoralbriefen verwendet (in den Timotheusbriefen 11 mal und im Titusbrief 4 mal.; vgl. Weiß 1981:Bd.1,762-763). Die Lehre, die mit diesem Wort beschrieben ist, kann menschliche Lehre, aus Menschengeboten bestehend sein (Mt. 15:9, par Mk. 7:7; Kol. 2:22), hierzu gehören auch Dämonenlehren (1. Tim. 4,1). Oder es ist eine Lehre göttlichen Ursprungs, hierzu gehört z. B. die Schrift (Röm. 15,4, 2. Tim. 3,16), obwohl Paulus sie als „meine Lehre“ bezeichnet (Tit. 2,10; 1.Tim. 6,3; auch 2. Tim. 3,10). Aufgrund ihres Ursprungs wird die Ermahnung beigelegt, ihr zu folgen (1.Tim. 4,6; 2. Tim. 4,3; Tit 2,1), sie zu pflegen (1.Tim. 4,16), an ihr verschiedene Konzepte zu messen (1.Tim. 1,10; Tit. 1,9) oder, umgekehrt, sie zu meiden und sich nicht von ihr einfangen zu lassen (Eph. 4,14). Das Lehren, oder die Lehre, wird als eine Geistesgabe (Röm. 12,7) und damit auch als ein Dienst in der Gemeinde (1.Tim. 4,13; 5,17; Tit. 2,7) gesehen. Sie soll nicht durch

⁴⁹ Es ist in diesem Kontext interessant, daß von-Gott-Lernen und dann später „glauben an Jesus“ als Parallelworte benutzt werden, wobei das Resultat des Lernens und Glaubens ewiges Leben, bei Johannes daher Zugehörigkeit zum Gottesreich, bedeutet.

unwürdiges Verhalten von Gemeindemitgliedern unglaublich gemacht werden (1. Tim. 6,1; Tit. 2,10).

In den Pastoralbriefen steht das Wort für apostolische Lehre schlechthin. „Ihre Kennzeichnung als ‘gesunde’... als ‘gute’... oder als die ‘der (rechten) Frömmigkeit’ entsprechende *Lehre*... zeigt zugleich den Gegensatz zur Irrlehre an.“ Im Kontrast hierzu wird die Irrlehre als ἑτεροδιδασκαλέω, d. h. als „eine andere Lehre verbreiten“ gekennzeichnet, was Paulus auch als ein „anderes Evangelium“ ablehnend bezeichnen kann (Weiß 1981: Bd. 1,763-764).

διδάχη ist ein breiter gestreutes Wort und ist in der Verwendung als Unterweisung, Lehrvortrag, Lehre, vielleicht sogar als *kerygma* und Ermahnen in Gestalt der Lehre zu bezeichnen (:769). Es wird überwiegend von der Lehre Christi oder der Lehre über Christus gebraucht, nur in Hebräer und in der Johanneischen Literatur (kommt nur in Offenbarung vor) beschreibt es auch Irrlehren.⁵⁰ Es geht um den Inhalt der Botschaft, die von Gott kommt und maßgebliches Kriterium ist.⁵¹ Aufgrund des göttlichen Ursprungs der Lehre bekommen ihre Verkünder auch die Autorität: in der Verkündigung von Jesus ist dies besonders auffallend (Lk. 4,32; Jn. 7,16.17; Jn. 18,19; Mt. 7,38; 22,33; Mk. 1,22.27; 11,18); aber auch die Apostel werden mit Vollmacht ausgestattet (Apg. 2,42; 5,28). Es ist weniger als ein Dienst oder eine Geistesgabe, sondern vor allem als Christuswirklichkeit zu verstehen.

Bestandteile solcher Wortunterweisung sind (1. Kor. 14,6): Offenbarung, Erkenntnis, Weissagung, Lehre; 14,26 addiert noch Psalm, Sprachenrede, Auslegung hinzu. Weil dies der Maßstab ist, wird Timotheus aufgefordert in Langmut und Lehre (*kerygma*) zu ermahnen (2. Tim. 4,2), während der nächste Vers allgemein von der „gesunden *didaskalia*“ spricht. Hier werden Überschneidungen der Bedeutung von *kerygma* und *didaskalia* angedeutet. Doch nicht nur die Apostel, auch der *episkopos* muß „an dem der *didache* gemäßen

⁵⁰ Vgl. Hebr. 13,9 verschiedenartige und fremde Lehren; Ofb. 2,14 Bileams Lehre, v.15 die der Nikolaiten, v.20 die der Isebel; dagegen 2. Jn. 9 Ermahnung zum Bleiben in der *didache* Christi.

⁵¹ Röm. 6,17 gebraucht τύπον διδαχῆς. Die Gläubiggewordenen werden diesem „Maßstab“ übergeben, anvertraut, überliefert (nicht umgekehrt), anbefohlen. Sie sollen auf die achten, die gegen diese Lehre gehen (16,17).

Wort“ festhalten, damit er fähig ist, mit der „gesunden didaskalia“ zu ermahnen (Tit. 1,9).

διδάσκαλος „kommt 59 mal... vor, davon in den Evv. in Bezug auf Jesus... rund 40 mal“ (Weiß 1981:Bd.1,764). Die Evangelien verwenden es ähnlich häufig, nur bei Johannes kommt es seltener vor. Meist ist der Gebrauch in den Evangelien ähnlich: in direkter Anrede an Jesus oder in Aussagen über ihn.⁵² Der Gebrauch - von allen Gruppen der damaligen Öffentlichkeit auf Jesus angewendet - betonte die Gleichstellung des hebräischen *Rabbi* mit *didaskalos*.⁵³ Wann immer Jünger Jesus ansprechen, heißt er „Lehrer“. Jesus bestätigt den Gebrauch und nimmt ihn ohne Ablehnung an. Auffallend ist aber, daß die Jünger bei Matthäus den Begriff nicht gebrauchen,⁵⁴ dies aber dafür häufig bei Markus vorkommt. Da bei Markus sowohl ῥαββί als auch διδάσκαλος erscheinen, müßte das matthäische ῥαββί und die Verwendung von διδάσκαλος gleichzuschalten sein.⁵⁵

In den übrigen Büchern des Neuen Testaments wird διδάσκαλος im Gemeindedienst als Lehrdienst aufgenommen (vgl. Apg. 13,1; 1. Kor. 12,28.29, Eph. 4,11 [Paulus als Lehrer 1. Tim. 2,7; 2. Tim. 1,11], Jak. 3,1). Der Autor des Hebräerbriefs gebraucht διδάσκαλος, um die Reife von Gläubigen zu beschreiben,

⁵² 2 Ausnahmen: von Nikodemus auf Tempellehrer angewendet und als Bezeichnung von Johannes dem Täufer.

⁵³ Jesus als Lehrer angesprochen: von Schriftgelehrten (Mt. 8,19; Mk. 12,32; Lk. 10,25), Pharisäern und Herodianern (Mt. 9,11; 22,16; Mk. 12,14; Lk. 19,39; Jn. 3,2), von Steuermeintreibern (Mt. 17,24), vom 'reichen Jüngling' und Obersten (Mt. 19,16; Lk. 18,18), von Sadduzäern (Mt. 22,24; Mk. 12,19; Lk. 20,28), von den Jüngern (Mk. 4,38; Lk. 7,40; Jn. 11,28 Martha und Maria), von Dienern (Mk. 5,35; Lk. 8,49), aus der Volksmenge (Mk. 9,17; Lk. 9,38); Selbstbezeichnung (Mt. 26,18; Mk. 14,14; Lk. 22,11); Rabbi-Lehrer Gleichstellung (Mt. 23,8; Jn. 1,38; Jn. 13,13 'Lehrer und Herr').

⁵⁴ Riesner (1981:250) kommt zu dem Schluß: „Ebenso wie bei Lukas kommt auch beim ersten Evangelisten die Anrede διδάσκαλε für Jesus im Mund von Jüngern nicht vor. Entweder begegnet bei Matthäus die Anrede κύριε oder es fehlt überhaupt gegenüber den Seitenreferenten eine entsprechende Anrede. Mit zwei Ausnahmen fehlt auch ῥαββί als Jüngeranrede an Jesus. An seiner Stelle bietet Matthäus gegenüber Markus einmal κυριε und einmal überhaupt keine Anrede. Der Ersatz einer διδάσκαλε-Anrede durch ein κύριε ist historisch und philologisch durchaus legitim.“

⁵⁵ Riesner (1981:247) weist nach, daß hinter der Anrede der Evangelien mit διδάσκαλος das hebräische *Rabbi* steht.

die nun so viel über Grundsätze des Glaubens wissen müßten, daß sie andere lehren könnten (Hebr. 5,12). Der Römerbrief weist mit διδάσκαλος auf Juden hin, die das Gesetz kennen und daher der Heiden Lehrer sind (Röm. 2,20). Nach 2. Tim. 4,3 können auch Irrlehrer so genannt werden.

διδάσκω. Eine der Aktivitäten von Jesus, neben umherziehen, predigen und heilen, wird mit διδάσκω bezeichnet (Mt. 4,23; 5,2; 7,29).⁵⁶ An vielen Stellen findet man die Lokalität seines Lehrens: Synagoge, Berg, Städte, Tempel und auch See. Jesus lehrt mit Autorität (Mk. 1,21.22) und zeigt den Weg der Wahrheit, ohne die Person anzusehen (Mt. 11,1; 13,54; 21,23; 22,16; Mk. 12,14). Dies scheint eines seiner täglichen Aktivitäten zu sein (Mt. 26,55; Mk. 14,49), motiviert aus Mitleid über die Richtungslosigkeit des Volkes (Mk. 2,13; 4,1.2; 6,2.6.34). Zum Inhalt seines Lehrens meint Zimmermann (1988:58-59):

Jesus steht nach den Synoptikern formell und inhaltlich im Rahmen seiner jüdischen Umwelt. Das heißt, daß er grundsätzlich von der gleichen Basis ausgeht wie Schriftgelehrtentum und Pharisäismus seiner Zeit, nämlich von der Schrift des Alten Testaments. Jesus als Lehrer ist wie seine ihn umgebenden jüdischen Lehrer also zunächst Interpret des Alten Testaments. Das Neue an Jesus besteht... darin, daß er in seiner Schriftauslegung - besonders in seiner Thorainterpretation - den gemeinhellenistischen Intellektualismus durchbrochen hat. Indem er dadurch, daß er die Schrift in seinen Dienst nimmt, rep. zur Bestätigung seines eigenen persönlichen Verhältnisses zu Gott als seinem „Vater“ benutzt, die buchstabengläubige Kasuistik relativiert, nimmt er nach den Synoptikern im διδάσκειν die Linie des alten *lamad*... mit seinem tieferliegenden Totalitätsanspruch wieder auf.

Evangelien verwenden διδάσκω 58 mal - fast alle Bezüge auf Lehren als Aktivität Jesu, die er fortwährend (täglich, gewöhnlich) ausführte. Dabei werden einige Charakteristiken seines Lehrens unterstrichen: mit Vollmacht, Mitleid, ohne Bevorzugung erkennen zu lassen, Lehre über den Weg Gottes, von Gott selbst unterwiesen und vollkommen von Ihm bezüglich der Botschaft abhängig. Wegen des Lehrens ist Jesus geehrt, aber auch gehaßt. Positives Lehren des Heiligen Geistes wird angedeutet, auch etwas von der Lehrpraxis der Jünger im positiven gesagt. Als Aktivität anderer Menschen, vorwiegend der Pharisäer und Schriftgelehrten, kommt es nur als falsche Lehre vor (Weiß 1981:Bd.1,755).

⁵⁶ Blass et al. (1976:§155,1) führt dazu aus: „Das NT stimmt hierin meistens mit der klas. Sprache überein“; vgl. auch Fußnote 1 der genannten Quelle.

Außerhalb der Evangelien ist διδάσκω vorwiegend in der Apostelgeschichte und bei Paulus zu finden (:768). In der Apostelgeschichte wird es vorwiegend als Aktivität der Apostel gesehen (der Zwölf, von Paulus und Barnabas, von Apollos), weiterhin als Tätigkeit von Paulus und derer, die er als Lehrer eingesetzt hat, wie z. B. Timotheus und Titus. Apg. 13,1 bezeugt die Existenz von Propheten und Lehrern in der ersten Gemeinde, außerhalb der Jerusalemer Tradition. Damit wird sowohl das matthäische (Mt. 13,52) als auch das paulinische (Eph. 4,11 und 1. Kor. 12) Gemeindekonzept durch Praxisberichte bestätigt.⁵⁷

Die Pastoralbriefe mit ihrer ganz anderen Zielsetzung als die übrigen Briefe des Paulus haben die Rolle der διδάσκαλοι näher bestimmt und im Rahmen der Gemeindestruktur und Gemeindeleitung eingebunden (1. Tim. 1,7; 2,7; 2. Tim. 1,11; 4,3 und die Texte von 1. Tim. 3 und Tit. 1 im Kontext). Dennoch wird διδάσκαλος nicht nur als ein getrenntes Amt behandelt, sondern eher als die Fähigkeit, die der πρεσβύτερος bzw. ἐπίσκοπος besitzen soll, also ganz im Sinne von Eph. 4,11. Allerdings scheint auch eine getrennte Funktion des διδάσκαλος möglich zu sein, auch wenn diese vor allem negativ in den Pastoralbriefen kommentiert wird.

Immerhin ist dieser Vorgang bemerkenswert. Die Bezeichnung des Völkermissionars und Apostels als κηρυξ καὶ ἀπόστολος καὶ διδάσκαλος geht auf der Ebene der Ortsgemeinde parallel zur betonten Unterordnung der Lehrgabe unter das Amt des Episkopos (1. Tim. 3,2) resp. Presbyters (1. Tim. 5,17). Damit ist für den Gebrauch des Titels διδάσκαλος für ein Amt innerhalb der Gemeinde in doppelter Weise ein Riegel geschoben: Einerseits ist nur Paulus selbst wahrer διδάσκαλος, andererseits wird die Lehrgabe von den Vorstehern und Ältesten

⁵⁷ Zimmermann (1988:123) schreibt hierzu kritisch: „Apg 12,25-13,3 als narrativer Text wird auch nach formkritischer Betrachtungsweise durch 13,1 unterbrochen. Die Deskription geht so weit, daß eine Liste von antiochenischen Propheten und Lehrern gebraucht wird.“ Tatsache ist, daß im lukanischen Doppelwerk die Kombination von „Propheten und Lehrer“ nicht mehr vorgefunden wird. Deshalb kann Zimmermann auch dann behaupten, daß „das Amt der διδάσκαλοι ... als Relikt einer vergangenen Zeit des Urchristentums [erscheint,] von dem Lukas sonst nichts mehr weiß“ (:134). Von hier aus folgert er, daß dieses urchristliche Amt in der späteren Kirche in Vergessenheit geraten ist, was die späteren Schriften des Neuen Testaments und der apostolischen Väter bestätigen sollen (vgl.: 141ff.). In der Tat scheint sich mir hier genau das Gegenteil anzubahnen. Während Jesus das jüdische Schriftgelehrtentum ablehnt, wächst es unter anderem unter dem Einfluß von Paulus in einer abgewandelten Form dennoch zum Schriftgelehrtentum im neutestamentlichen Sinne auf.

wahrgenommen. Andere διδάσκαλοι treten nur im negativen Sinn auf (Zimmermann 1988:212-213).⁵⁸

Der Jakobusbrief - die Diskussion um seine Pseudonymität in den protestantischen Kreisen beiseite lassend - spricht vom Dienst des διδάσκαλος in Kap. 3,1. „Der Verfasser gibt Jakobus resp. sich selber in 3,1 als Vertreter eines Kreises von διδάσκαλοι aus“ (:194). Auch hier scheint von der Selbstverständlichkeit dieses Dienstes die Rede zu sein, mit dem Verweis auf die mögliche Gefahr hin und die Kosten, die ein Lehrer zu überschlagen hat. Weil dieser Dienst eben auch eine ehrenvolle Aufgabe ist, kann Mißbrauch möglich sein.⁵⁹ „Jak 3,1 bezweckt also, ‘Kandidaten’ für das Lehramt von diesem abzuhalten. Damit bindet der Verfasser des Jakobusbriefes die Tätigkeit der Lehrer zurück“ (:201).⁶⁰

Gläubige sind von Christus selbst und von anderen über Christus belehrt worden, wobei Paulus betont, daß er das Evangelium direkt empfangen und nicht gelernt hat.⁶¹ In diesen Überlieferungen des Evangeliums (*kerygma*) sollen die Gläubigen und Zuhörer bleiben und nicht davon abweichen. Es scheint, daß, obwohl Lehren eine Gnadengabe ist (Weiß 1981:Bd.1,769), doch von allen erwartet wird, daß sie sich in einer gewissen Weise am Lehren beteiligen. Gelehrt werden sollen vor allem solche, die es nachher auch weitergeben können, wobei der Inhalt des Lehrens die Überlieferung ist, ähnlich wie bei den Rabbinern im

⁵⁸ Auch hier scheint mir, daß Zimmermann das findet, was er sucht, und nicht, was tatsächlich vorhanden ist.

⁵⁹ Der jüdische Kontext zeigt auf die frühe Tradition für das Christentum hin und damit auf die vom Anbeginn des Christentums gebrauchte Funktion in der Gemeinde, die sicherlich damit den jüdisch-rabbinischen Hintergrund noch einmal unterstreicht, aus dem sie stammt.

⁶⁰ Man findet hier, sollte dies eine der früheren Traditionen, bzw. eine aus dem syrisch-palästinischen Raum und Zeit stammende Warnung sein, einen direkten Einklang mit der vorsichtigen Behandlung des Lehrdienstes bei Paulus und allen Vertretern des Neuen Testaments, was ein einheitliches Bild des Christentums des ersten Jahrhunderts abgibt.

⁶¹ Vgl. Gal. 1,12; Gläubige sind von Christus und über Christus gelehrt Eph. 4,21; Kol. 2,7; 2. Thes. 2,15; von Christus und dem Heiligen Geist belehrt 1. Jn. 2,27.

Judentum (Kol. 3,16; Hebr. 5,12). Das Ziel alles Lehrens, Verkündigens und Ermahnens ist die Reife der Gläubigen (Kol. 1,28).

5.3. Κηρύσσω-gruppe

Die Wortgruppe κηρύσσω (61 mal), κήρυγμα (9 mal), κήρυξ (3 mal) ist im Neuen Testament anders geprägt (Blass et al. 1976: §206,4 und Anmerkungen unter Fsn. 6), als wir dies im griechisch-hellenistischen Denken vorfinden, und orientiert sich an der alttestamentalen und alttestamentar-apokryphen Begriffsprägung (Merk 1981:Bd.2,712).

In der Herausbildung der frühchristl. Verkündigungssprache in Anknüpfung an sachverwandte und doch mit neuem Inhalt zu füllende Begriffe werden κηρύσσω und κήρυγμα in den Anfängen der christl. Mission im Verbund mit sachentsprechenden Ausdrücken... relevant. Sie gehören in die vor-pln Tr. und werden von Pls - im NT zuerst literarisch faßbar in seinen Briefen - aufgegriffen im weiteren Urchristentum theol. entfaltet und an Jesu eigene Botschaft gebunden (ebd.).

Da der Begriff sich teilweise mit διδάσκω überschneidet, ist es wichtig, hier diesen Begriff näher für den Missions- und Lehrdienst als Mission zu entfalten.

κηρύσσω in den Evangelien ist vorwiegend eine Tätigkeit von Jesus,⁶² Johannes dem Täufer und den Jüngern (Mt. 10,7.27; Mk. 3,14; 6,12).⁶³ Ihre Botschaft bezieht sich auf das Königreich, ruft zur Umkehr und zum Glauben auf. Manchmal wird der Begriff für die Erzählungen von Geheilten gebraucht, die überall verbreiten, was Jesus ihnen getan hat (Mk. 1,45; 5,20; 7,36; Lk. 8,39). Jesus deutet an, daß das Evangelium auch über sein Leben hinaus gepredigt werden wird, bis das Ende kommt (temporär) und (geographisch) bis an das Ende der Welt (Mt. 24,14; Mk. 13,10). In zusammenfassenden Aussagen über Jesu Tätigkeit erscheint κηρύσσω (nur) bei Matthäus zusammen mit διδάσκω. Und während bei Matthäus der Missionsbefehl an die Jünger mit διδάσκω formuliert ist, gebraucht Markus κηρύσσω (Mk. 16,15.20). Bei Lukas haben wir eine

⁶² Johannes der Täufer predigt über das Königreich und fordert Konsequenzen in Form von Buße: Mt. 3,1; Mk. 1,4.7; Lk. 3,3; Jesu Predigt: Lk. 4,18.19.44; 8,1; bei Matthäus in Verbindung mit *didasko* (4,17.23; 9,35; 11,1), bei Mk. 1,14.38.39 predigt Jesus in Synagogen, während er bei Matthäus in Synagogen nur lehrt.

Zusammenfassung des Evangeliums und einen Ausblick auf die weitere Entwicklung in 9:2 und 24,47, wo κηρύσσω gebraucht wird. Die synonyme Verwendung von διδάσκω und κηρύσσω ist sicherlich nicht nur an dieser Stelle zu sehen. „Whereas Mark uses ‘proclaim’ (κηρύσσω) and ‘teach’ (διδάσκω) as synonyms, Matthew consistently distinguishes between the two activities“ (Bosch 1992:66). Bemerkenswert ist, dass κηρύσσω im Johannesevangelium gar nicht vorkommt.

Wie in den Evangelien, so auch in der übrigen Literatur wird κηρύσσω von διδάσκω nicht eindeutig getrennt. Gepredigt wird sowohl innerhalb als auch außerhalb der Gemeinde. Allen Menschen unter den Nationen, einschließlich der Geister im Gefängnis, der ganzen Weltschöpfung, wird Christus gepredigt. Die Botschaft ist seine Person, sein Leben, Tod und seine Auferstehung, sein Evangelium, Frieden durch ihn, Sohnschaft Gottes, sein Herrsein, manchmal auch „das Wort“ (2. Tim. 4,2), nicht aber die eigene Person des Predigers (2. Kor. 4,5) oder ein anderer Jesus. Es wird auf Bekehrung und Glauben hin gepredigt, manchmal allerdings auch zum Durchhalten aufgerufen (1. Kor 9,27), wobei verschiedene Inhalte der Motivation eine wichtige Rolle spielen (Phil. 1,15).

„Verkündigen“ ist nach Pls ein den Verkündiger wie den Hörer in einen aktiven Vollzug einbeziehendes Geschehen (und dieses wird darum - wie verbreitet im Urchristentum - mit dem Vb. κηρύσσω zur Geltung gebracht), es korrespondiert darin dem in höchster Aktivität die Leistung ausschließenden, betroffenen vom anredenden Wort, sich einweisen läßt in den aus der Verkündigung entbundenen Dienst. In der Zuordnung von „Kerugma“ und „Didache“ (Stuhlmacher u. McDonald: passim) wird der Gesamtaspekt christl. Existenz in der Einheit von Glaubensgehorsam, Bekenntnis und konkreter Lebensführung sichtbar, und die anstehende Wortgruppe wird hierbei sachgemäß in den breiteren Strom urchrist. Verkündigungsterminologie eingebettet, die ihrerseits - offenbar unter der vorrangigen Verwendung des Vb. κηρύσσω - missionsterminologisch Tiefenschärfe gewinnt (Merk 1981:Bd.2,713-714).

Deshalb sind zum Dienst des Predigers alle Christen aufgerufen (Apg. 10,42), vor allem weil die Rettung der Menschheit von der Predigt direkt abhängt (Röm. 10,14.15). Denn der Glaube kommt ja aus der gehörten Predigt (πίστις ἐξ

⁶³ Interessanterweise beschreibt Mk. 6,12.30, daß die Jünger auszogen, um zu predigen, aber, als sie zurückkamen, berichteten sie, was sie gelehrt hatten. Bei Matthäus und Lukas lehren die Jünger nie.

ἀκοῆς), und damit dies geschehen kann, sind Boten von Christus mit diesem Dienst beauftragt (ἀκοὴ διὰ ῥήματος Χριστοῦ) (Röm. 10,17).⁶⁴

5.4. Ἀγγέλλω, κατηχέω und παιδεύω

ἄγγέλλω und die verwandte Wortgruppe kommt relativ häufig im Alten Testament vor. Obwohl immer vom Kontext abhängig, „meinen diese Wörter die Tätigkeit des Boten, der die ihm aufgetragene Botschaft mündlich oder schriftlich überbringt... und auf diese Weise den Absender selbst vertritt“ (Becker & Müller 1972:Bd.3,1274). Das Wort dient zur Beschreibung der Übermittlung von verschiedensten Botschaften und kann daher sowohl melden als auch berichten, verkündigen und predigen bedeuten.

Die Botschaft des AT und des Spätjudentums weiß bereits, daß dort, wo die Herrschaft des göttlichen Herrschers proklamiert wird und seine Heilstaten verkündet werden, kein Platz mehr für die Proklamation der Herrschaft anderer Götter ist. Es ist deshalb zu fragen, ob die besondere Bedeutung der nt. Vokabeln nicht aus dem at. und jüd. Sprachgebrauch abzuleiten ist... Theol. gefüllt sind die Begriffe in LXX also überall da, wo auf Jahwes Geheiß und im Wissen um sein Heilshandeln proklamiert, verkündigt wird (ebd.).

Im Neuen Testament kommen vorwiegend ἀναγγέλλω (13 mal, vor allem in der Johanneischen Literatur und in der Apostelgeschichte), ἀπαγγέλλω (kommt am häufigsten vor, insgesamt 46 mal, und davon mehr als die Hälfte im lukanischen Doppelwerk) und καταγγέλλω (‘zu predigen, verkünden, bekannt machen’, erscheint 18 mal vor und wieder vor allem in der Apostelgeschichte und 7 mal bei Paulus) vor. Johannes verwendet, wie schon oben erwähnt, nirgends κηρυσσω, statt dessen kommt vor allem die genannte Wortgruppe vor, die er entsprechend theologisch füllt.

In diesen Worten handelt es sich weniger um Verkündigung, die im Akt des Geschehens Erfüllung schafft, nicht um das Ausrufen und Proklamieren der neuen Zeit, die im Verborgenen des Messias anhebt, sondern mehr um das Eröffnen, das „Referieren“ dessen, was „von Anfang an war“ (1. Joh. 1,1) (Becker & Müller 1972:Bd.3,1275).

Dies gilt für Jesus Christus und auch den Heiligen Geist und seine Verkündigung. „Der Glaubende darf getrost in die dunkle Zukunft gehen, weil ihm durch den Geist die volle Wahrheit des Wortes jeweils eröffnet werden wird“

⁶⁴ Hier dürfte der Missionsbefehl der Evangelien gemeint sein.

(ebd.). Diese Verkündigung bei Johannes schließt sowohl die Erinnerung an das bereits Gesagte und Verkündigte des Evangeliums vom Heil und ewigen Leben ein als auch die Ermahnung und Verkündigung des Gebotes, das wiederum neu aufgegriffen wird, weil es alt ist oder an die Vergangenheit und an Christus anknüpft.

Am häufigsten, nämlich insgesamt 48 mal, wird die Wortgruppe im lukanischen Doppelwerk verwendet. Obwohl, wie in der klassischen Literatur, auch die Verwendung wie „reden“ und „erzählen“ angebracht wäre, so ist doch im Sinne des Alten Testaments die feierliche Verkündigung der Taten Gottes im Vordergrund. Ähnliches gilt auch für die Verwendung bei Paulus, der das Wort allerdings auch im Sinne von Gebieten und Bekennen gebrauchen kann (1. Kor. 14,25).

Im Gegensatz zu Johannes handelt es sich aber bei Lukas und Paulus doch mehr um Proklamation eines vollzogenen oder um die Ankündigung eines besonderen Geschehens in dem Sinne, daß das Verkündigte für den Adressaten neu ist (Apg. 4,2; 16,17; 1. Kor. 9,14) und in der Verkündigung in Kraft tritt (Apg. 13,38; 1. Kor. 2,1) (:1276).

κατηχέω kommt im Neuen Testament 8 mal vor und wird im Sinne von autoritativer Instruktion verwendet.

Its basic meaning is „to sound from above“ and this obviously carries with it the sound of authoritative instruction. In the New Testament κατηχέω is used in the sense of „to tell about something“ and „to instruct concerning the content of the faith“ (Harakas 1979:111-112).

Apollos bekommt auf diese Weise eine Erweiterung seines Wissens, das er dann kräftig in der Diskussion in der Synagoge nutzt (Apg. 18,25). Dies ist die Weise wie Juden im Gesetz unterrichtet wurden (Röm. 2,18) und wie auch Paulus unterweist, wenn es um Streitfragen, wie Beschneidung, geht (Apg. 21,21). An Theophilus richtet sich das Lukasevangelium und will ihn κατηχεῖν (Lk. 1,4). Diese Art von Unterweisung würde Paulus eher in der Gemeinde sehen wollen, als das von den Korinthern so begehrte Zungenreden (1. Kor 14,19). Er fordert für solche, die diese Art von Unterweisung in der Gemeinde verrichten, daß ihnen Anteil an den Gütern zuteil wird, daher daß diese materiell, bzw. finanziell unterstützt werden (Gal. 6,6).

In der späteren Kirchengeschichte ist aus κατηχέω ein Konzept entstanden, das vor allem hellenistische Vorbilder hatte und zu Katechetenschulen in der

Gemeinde für diejenigen, die sich der christlichen Kirche anschließen wollten, führte (:112-113).

παιδεύω und seine Wortgruppe kommen im Neuen Testament nicht sehr häufig vor.⁶⁵ Es scheint ein spezifisch pädagogischer Begriff zu sein⁶⁶ und wird im Neuen Testament im Sinne von Schulung, bzw. Ausbildung, gebraucht, mit der für die Antike dazugehörigen körperlichen Züchtigung, dies vor allem bei der Kindererziehung (Schneider 1981:Bd.2,6-7). Während im griechischen, anthropozentrischen Umfeld der Begriff mehr als Erziehung mit einer Tendenz ins Intellektuelle, als Bildung und Unterricht verstanden wurde, kann man im Neuen Testament eher ein alttestamentliches Denken in Bezug auf παιδεύω bemerken, das als Beispiel Gottes Erziehung in Barmherzigkeit und Gericht hat (vgl. Jentsch 1951:142).

⁶⁵ Als Substantiv kommt παιδεία 6 mal vor (Eph. 6,4; 2. Tim. 3,16 und Hebr. 12,5.7.8.11), während das Verb 13 mal erscheint.

⁶⁶ Kelsey (1993:9) gibt eine gute Definition, wie dieser Begriff sich in den gegenwärtigen Fragen der Pädagogik auswirkt. Bemerkenswert ist, daß unser Wort 'Pädagogik' von παιδεύω abgeleitet wird, und damit an sich die Frage nach Kindererziehung beantwortet und nicht die Schulung von Erwachsenen direkt berührt. Dabei hat aber wohl der Begriff seine ursprüngliche antike und biblische Grundlage eingebüßt.

„(1) The goal of *paideia*, which is the cultivation of the excellence or *arete* of the soul, consists not in acquiring a clutch of virtues but in knowledge of the Good itself. Education as *paideia* is defined as inquiry into a single, underlying principle of all virtues, their essence. To be shaped by *arete* simply is to know the Good.

(2) The Good is not only the underlying essence of the moral and intellectual virtues; it is the highest principle of the universe. It is the divine. Plato came to be understood as the founder of a religion, and *paideia* was understood to be an education whose goal was in some way religious as moral.

(3) The goal of *paideia* cannot be taught directly - for example, by simply conveying information about various philosophers' doctrines regarding virtue knowledge which is an intuitive insight, a *gnosis* of the Good. Accordingly, all a teacher can provide a student is indirect assistance, intellectual and moral disciplines that will capacitate the student for the student's own moment of insight. This can be accomplished by the study of texts not merely Homer now, but the philosophers as well as especially Plato.

(4) Insightful knowledge of the Good requires a conversion, a turning around of the soul from preoccupation with appearances to focus on reality, on the Good. This conversion results from a long educational process that Jaeger characterizes as 'slow vegetable growth.' It requires like vegetable growth, a climate and nutrients that can only be provided by a society and its culture, by the right *polis*. Education as *paideia* is inherently communal and not solitary.“

Gottes παιδεία wird mit dem väterlichen Aufziehen von Kindern zur Reife verglichen und gilt wiederum als Vorbild für alle menschliche Erziehung, wie besonders Hebr. 12,7-11 zeigt. Diese Stelle erklärt wahrscheinlich am besten, was unter παιδεία im Sinne von Züchtigung im Neuen Testament gemeint ist - Erziehung, die Ausdruck von Liebe, Gnade und Fürsorge ist und die zum Erreichen eines gewissen Ziels (Heiligkeit, Geübtsein, Friede, Gerechtigkeit) auch Schwierigkeiten und Schmerzen für den zu Erziehenden nicht scheut (K. Penner 1995:91).⁶⁷

Der Begriff wird oft auf Maßnahmen der Eltern in Bezug auf Kinder angewandt wie auch seitens Gottes auf seine Kinder. Doch sollte man auch andere Verwendungen nicht mißachten, wenn mit παιδεύω z.B. die Unterweisung Moses' in aller ägyptischer Weisheit (Apg. 7,22; intellektuelle Ausbildung) und die Unterweisung von Paulus im Gesetz (Apg. 22,3, wie auch jedes Juden, Röm. 2,20; religiöse Erziehung und Ausbildung) beschrieben werden. Man findet auch seelsorgerliche Nuancen, wie z. B. in der Zurechtweisung von Gegnern zur Bekehrung (2. Tim. 2,25) oder in der Tatsache, daß das Gesetz oder die Schrift παιδαγωγός auf Christus hin genannt wird. Es steht also vor allem Unterweisung, Führung und auch Züchtigung sehr stark im Vordergrund, die Gott an seinen Kindern und Menschen nach Seinem Beispiel aneinander verrichten (Bertram 1969:Bd. V,596-624).

Παιδεύω und das Verständnis theologischer Ausbildung. Die Entwicklung des Begriffs und des damit verbundenen Verständnisses der theologischen Ausbildung in der Kirchengeschichte ist allerdings bezeichnend. Παιδεία wurde schon in der frühen Kirchengeschichte von Origenes und seinem Lehrer Clemens von Alexandria als "not that Christianity was *like paideia*, not that it could simply make use of received *paideia*, but that Christianity *is paideia*, given by God in Jesus Christ" (Kelsey 1993:11). Diese Konzeption führte im Mittelalter zum Verständnis, daß Theologie, wegen der göttlichen Offenbarung, die Königin der Wissenschaften genannt wurde. Denn Gott war in diesem Fall der Lehrer, der die Menschen mittels Heiliger Schrift und Heiligem Geist und an den damals

⁶⁷ Siehe dazu auch Kelsey (1993:170): „Theological education that is unified by having all of its aspects ordered to this one goal would also be a kind of *paideia*. It would be a shaping or forming of persons in their Christian identity, especially in their capacities to think about that identity practically and to practice it reflectively so that they can offer others 'vision' and help in 'implementation' for their common enactment of Christian identity.“

existierenden Universitäten mittels der Professoren, die beides hatten und verstanden, unterwies.

Mit der akademischen Reform im Bildungswesen im Berlin des beginnenden 19. Jahrhunderts entwickelte sich als Reaktion darauf die Forderung nach "Wissenschaftlichkeit" und "Professionalität". Die dahin führende *research* (Forschung) Konzeption setzte sich durch und die Theologie als wissenschaftliche Disziplin mußte sich neben allen anderen wissenschaftlichen Disziplinen behaupten. Friedrich Schleiermacher war zu seiner Zeit bedeutend an der Konzipierung der Theologie als Wissenschaft beteiligt (: 12-13). Und während die *παιδεία*-Konzeption die Schrift zum Absoluten gesetzt und als Ziel hatte, Gott zu suchen und ihn mehr kennenzulernen, konnte der Wissenschaftsbegriff des neunzehnten und auch des zwanzigsten Jahrhunderts keine anderen Absolute neben dem Forscher (*researcher*) und der wissenschaftlichen Methode, die seine Arbeit erst zu einer wissenschaftlichen macht, dulden. Hier ging es eher darum, die Wahrheit über den Ursprung, die Effekte und das Phänomen "Christentum" an sich zu bekommen, und dies unabhängig vom Ausgangspunkt oder Thema, wie z. B. biblischer Text, Kirche und Ekklesiologie, Gottesdienstgestaltung und Pietät und Ethik. (:24).⁶⁸

Mit diesem Wissenschaftsanspruch und den Freiheitsaussagen wurde eine Trennung zwischen Kirche und den theologischen Ausbildungsstellen vollzogen. Parallel mit dem Wissenschaftsanspruch, der das Hinterfragen und Kritisieren als wissenschaftliches Werkzeug hat, um tatsächlich objektiv *research* betreiben zu

⁶⁸ „...essential to a research university is the protection of academic freedom. "Freedom to learn" (*Lernfreiheit*) and "Freedom to teach" (*Lehrfreiheit*) are its central mottos. This was a deliberate rejection of theology's right in traditional universities, by virtue of being the superior faculty and often by virtue of civil law, to be final court of appeal, and hence the ultimate censor, of what could be learned and taught. To include theology in a research university could easily seem a betrayal of the educational revolution that the research university represented" (Kelsey 1993:15).

können, entstand ein Bruch zwischen Theologie und Kirchenpraxis⁶⁹ mit einem nichtvorhandenen Verbindungsstück.⁷⁰

5.5. Zusammenfassung

Die in diesem Abschnitt kurz behandelten neutestamentlichen Begriffe aus dem Feld der theologischen Ausbildung und Erziehung und deren häufiges Vorkommen im Neuen Testament zeigen die Wichtigkeit dieses Themas sowohl für Jesus als auch für die Verfasser des Neuen Testaments. Dabei wird hier in zwei Richtungen abgegrenzt. Zum einen wird sowohl von Jesus als auch von seinen Aposteln und sonstigen Verfassern des Neuen Testaments unterstrichen, wie wichtig Unterweisung, Lehre, Erziehung und Ermahnung für den Christen sind und daß diese Aufgabe der Gemeinde nicht leichtfertig beiseite geschoben werden kann, im Vertrauen auf sich selbst und eigene Erfahrungen. Andererseits wird, wie schon oben in den ersten zwei Abschnitten dargestellt, Vorsicht geübt, wenn es um diesen Dienst geht, der mißbraucht oder auch ganz auf die intellektuelle Ebene eingegrenzt werden kann, was ganz scharf als Verführung und Irrlehre verurteilt wird. Geistliche Ausbildung und Erziehung sind für und in der Gemeinde zu geschehen und muß am apostolischen Wort bewertet werden. Als Ziel hat es, zu einer Änderung der Gesinnung und der Wahrnehmung des Dienstes zu führen, den die Gemeinde in dieser Welt hat, - zur Mission.

⁶⁹ Hier kommt das wachsende Bewußtsein der Kirchen in Bezug auf ihre Beziehung zu den theologischen Ausbildungsstellen und umgekehrt zum Tragen und die Diskussion, die in den Siebzigern um die Beziehung von Schule und Kirche begann; siehe meine Diskussion im 2. Teil unter 8.

⁷⁰ Beide Konzepte, die *παιδεία*-Ausrichtung und die Wissenschaftlichkeitsbestrebungen, sind in ihrer Anwendung sicherlich nicht so einfach zu trennen, wie dies an dieser Stelle simplifiziert wurde. In der Regel haben theologische Ausbildungsstätten etwas von beiden und dies wohl auch unabhängig von der Klassifizierung kirchlicher Ausbildungsstellen oder ihrer konfessionellen Verbundenheit. Der Versuch, im ersten Teil theologische Ausbildung als Mission von der Heiligen Schrift her zu begründen, zeigt sicher auch die Stellung, bzw. Tendenz des Verfassers, den verschiedenen Modellen eine biblische Grundlage geben zu müssen, woran ihre Brauchbarkeit gemessen werden kann. Dabei zeigt gerade diese biblische Grundlage, daß es ein Entweder-Oder zwischen den zwei hier diskutierten Konzepten nicht gibt.

6. Paulus als Bibellehrer

6.1. Einführung

Geschichten und Legenden um Paulus, aber auch biblische Berichte und seine eigenen Briefe, berichten von einer ständigen Gruppe, die sich um ihn sammelte, um mit ihm die damalige Welt mit dem Evangelium bekannt zu machen und damit das Gottesreich zu bauen. Sicherlich bestand dieses Missionsteam nie aus den gleichen Menschen und man muß mit Ollrog feststellen, daß es wenigstens drei Kategorien von Personen gab, die sich um Paulus scharten:

first the most intimate circle, comprising Barnabas, Silvanus, and particularly Timotheus... second, the „independent co-workers“, such as Priscilla and Aquila, and Titus... and third, and perhaps most important, representatives from local churches, such as Epaphroditus, Epaphras, Aristarchus, Gaius, and Jason (in Bosch 1992:132).

Namen wie Johannes Markus und der Arzt Lukas dürften schwer in die eine oder andere Kategorie einzuordnen sein. Sie waren alle, wie Ollrog sicherlich mit Recht feststellt, seine Kollegen und nicht „just Paul’s assistants or subordinates“ (ebd.). Und dennoch erleben wir einen Prozeß des Lernens und Heranwachsens vom Kofferträger zum Apostel, wie dies z. B. bei Timotheus und vielleicht bei Titus der Fall sein dürfte. Daß das ihnen zukommende Schulen und Lernen nicht nur den Begabungen, sondern auch den Aufgaben entsprach, soll in den nächsten Absätzen gezeigt werden. Vorher soll aber kurz Paulus als Lehrer skizziert werden.

6.2. Paulus - Apostel und Lehrer der Heiden

Über Paulus als Person haben wir, dank seiner vielen Briefe und auch nichtpaulinischen Quellen, zahlreiche Angaben. Mit Recht nennt Bosch (1992:123ff.) ihn den „first missionary: first theologian“. Diese zwei Begriffe gegenübergestellt klingen für viele gleich der paulinischen Gegenüberstellung von „Apostel der Heiden“ und „Pharisäer aus Pharisäern“ (Senior & Stuhlmüller 1983:161ff.). Als Brücke hierzu wird meist seine Bekehrung genannt. Doch die Analyse der sogenannten Bekehrungsberichte über den Hergang vor Damaskus sowohl in den Briefen von Paulus als auch in der Apostelgeschichte läßt eher die Sprache einer Berufung als einer Bekehrung erkennen. Die Beschreibung lehnt sich an Berufungsgeschichten im Alten Testament an, wie z. B. bei Jeremia. Selbst auf dem Wege nach Damaskus scheint Paulus bereits ein Missionar Jahwe’s zu sein,

indem er das Volk Gottes vor Irrlehren schützen und die Verirrten zum wahren Glauben der Väter zurückholen will. Was er auf dem Weg nach Damaskus lernen muß, ist, daß seine Missionstheologie Jesus, den Messias der Juden und Heiden, einschließen muß, wenn er für Jahwe Mission treiben möchte. Die Veränderung, die sich auf dem Weg nach Damaskus und wohl noch mehr in den stillen Jahren des Paulus vollzogen hat, betraf nicht seinen Willen zum Dienst, sondern seine besondere Berufung vom und für den Dreieinigen Gott und seine Gemeinde (Ladd 1993:398ff.).

In seiner Rede zu seinen jüdischen Zuhörern in Jerusalem verweist Paulus auf seinen jüdischen Hintergrund (Apg. 22,3).

The verb *anatehrammenos* may well mean „reared from infancy,“ and may express the claim that while he was born in Tarsus, his family moved to Jerusalem while he was still a child, and his entire schooling was in the school of the famous rabbi, Gamaliel. It is not clear that he was ordained as a rabbi, but there are many indications in his letters that Paul thinks and argues like a Jewish rabbi (:398).

Daß Paulus sich sowohl in seinem Schreiben und Argumentieren als wohl auch in vielen Handlungen rabbinisch verhält, ist nicht wenige Male nachgewiesen worden. Dieses dürfte auch in seiner Missionstätigkeit und -theologie offensichtlich sein: „Even though Paul’s view of the Christian mission ultimately placed him at odds with some aspects of Judaism, he still shared many convictions in common with this formative matrix, even on specifics of the mission question itself“ (Senior & Stuhlmueller 1983:163; vgl. auch Eichholz 1977:14-29, vor allem das zweite Kapitel „Der Apostelauftrag im Selbstverständnis des Paulus“). Da seine Ausrichtung der Hillel-Schule entsprach, könnte man vermuten, daß auch die Art seiner Teamarbeit in der Mission und das Schulen von neuen Mitarbeitern einem rabbinischen Modell folgte, was er kannte und was er verändert in seiner Mission verwendet hat (Schoeps 1959:17f.).⁷¹

⁷¹ Die Übersetzung der LXX war der rabbinische Schritt in der Mission der Heiden und die LXX wurde so zum Missionsinstrument für die missionierenden Rabbinerkreise, die man sich ähnlich vorstellen kann, wie die Gruppe um Paulus. „Zunächst wäre hier zu nennen die *missionarische* Abzweckung der Septuaginta (vgl. z. B. LXX Jes. 3,19 gegen M.T.: ‘Ich bestimme dich für die Heiden’ sowie zahlreiche andere Stellen) und ihre universalistische Einstellung, die Paulus (Röm. 10,20) im Stil der LXX etwa Jes. 65,1 auf Heiden beziehen läßt. Diese missionarische Tendenz der LXX sitzt auch Paulus im Blut, der sich doch Gott sogar unter dem Bilde eines Missionars vorstellt, der seine Arbeitsweise wechselt,

Entsprechend der Hillel-Schule ist Paulus auch als Theologe und Exeget zu behandeln, der ein Jünger, aber auch ein Theologe ist, und deshalb werden seine Schüler auch Jünger und Theologen werden, die zum Zentrum die Schrift haben, die missiologisches Explosivmaterial darstellt.

Zeitlebens ist für Saulus die Schrift oberste Norm allen Denkens und Handelns gewesen, so daß auch der Christ Paulus kein Argument vorbringt, das er sich nicht bemüht, biblisch zu belegen, was zumal für die Messianität und die soteriologische Rolle Jesu gilt. Sogar noch die Aufhebung des Gesetzes soll aus dem Gesetz bewiesen werden, was mit einem Lehrsatz des rabbinischen Erbrechts geschieht. Daher ist Paulus mit Recht ein „alttestamentlicher Biblizist“ genannt worden. Ohne nähere Kenntnis des AT und seiner Exegese bleiben weite Strecken der paulinischen Hauptbriefe nahezu unverständlich (:28).

Hier gilt es, auch für die Theologie der Mission und die theologische Ausbildung als Mission im anbrechenden einundzwanzigsten Jahrhundert die paulinisch-rabbinische Marschrichtung zu bewahren.

6.3. Schulung für apostolische (überregionale) Dienste

Timotheus dürfte ein ausgezeichnetes Beispiel dafür sein, wie Paulus Mitarbeiter für den apostolischen Dienst vorbereitet. Er war wohl ein ständiger Begleiter in der Anfangszeit und repräsentiert am besten die erste Gruppe um Paulus. Nach der Trennung zwischen Barnabas und Paulus wegen Johannes Markus kommt Timotheus als ein unerfahrener Gläubiger,⁷² aber mit einem „guten Zeugnis von den Brüdern in Lystra und Ikonien“ bescheinigt, zum noch jungen Team hinzu. Erst auf dem europäischen Kontinent fällt wieder sein Name nach Apg. 17,14.15, wo Silas und er noch in Beröa bei der neugegründeten Gemeinde blieben.⁷³ Sicherlich wird Silas die wichtigere Rolle in der Nacharbeit gespielt haben.⁷⁴

um auf die Menschen mehr Eindruck zu machen (1. Kor. 1, 21). Propaganda und Heidenmission erscheinen LXX als eine Aufgabe jüdischer Frömmigkeit“ (Schoeps 1959:17).

⁷² Die Erfahrungen, die Paulus mit einem jungen Mitarbeiter, wie Johannes Markus hatte, dürften sich zu Gunsten eines jungen Mitarbeiters, wie Timotheus, ausgewirkt haben.

⁷³ Rudolf Pesch (1986:125-126) stellt den Aufenthalt des Timotheus in Beröa in Frage, auf 1. Thes. 3, 1-5 verweisend, daß Timotheus mit Paulus in Athen war und dann nach Thessalonich (zurück)gesandt wird. In der Tat ist hier eine

Nach Thessalonich wird Timotheus schon allein geschickt mit dem Ziel, die neu gegründete Gemeinde zu festigen und ermutigen. Diese Wendung *στηριξαι ὑμᾶς καὶ παρακαλέσαι* dürfte auf das Lehren des Timotheus in Thessalonich hinweisen.⁷⁵ Damit Paulus Timotheus senden konnte, mußte er ihn autorisieren, so Holtz (1990:125):

Weil der Gesandte mit der vollen Autorität des Apostels in der Gemeinde handeln soll, solche Autorität aber in dieser Zeit nur personal gegründet sein konnte, stattet Paulus den Timotheus mit hohen Ehrenprädikaten aus. Es ist, als ob er ihn noch einmal empfehlen wollte. Tatsächlich hat Timotheus sich durch die Sendung, an die Paulus erinnert, als der bewährt, als der er gesandt wurde. Das bestätigt der Apostel mit seiner Prädikation.

Doch dieser erste eigenständige Auftrag ist der Beginn eines kollegialen, nicht nur Lehrer-Schüler, Autorisierender-Bevollmächtigter, Verhältnis von Paulus zu Timotheus, denn nun ist er *συνεργός τοῦ Θεοῦ* (1 Thes. 3, 2). Er wird zum Gesandten des Paulus nach Korinth (1. Kor. 4,17), Philippi (Phil. 2,19.23) und zu anderen Gemeinden. Dabei führt er schon hier in Thessalonich und später an anderen Orten, wie Holtz mit Recht feststellt, apostolische Aufgaben aus. Geht

gewisse Spannung vorhanden. Gehen wir davon aus, daß Lukas doch aus einer zuverlässigen Quelle diese Aussage machte, so muß eine Erklärung in dem nicht lückenlosen Bericht des Lukas gesucht werden, was der Thessalonichertext ja auf jeden Fall beweist.

Leon Morris (1984:84) versucht dies wie folgt zu harmonisieren: „There is the problem of the movements of the missionaries. In Acts 17,14 Paul went on to Athens alone, leaving Timothy and Silas at Berea. From Athens he sent for them (17,15). Then he preached to the Athenians, and proceeded to Corinth (18,5). However, from this passage it is clear that Timothy at any rate was with Paul in Athens. There is no contradiction as some have supposed. The writer of Acts has omitted the journey of Timothy to Athens and back to Thessalonica, which is not surprising, for it was not important for his purpose. But it was important for Paul's purpose in writing, and he mentions it accordingly.“

⁷⁴ Aber auch Timotheus dürfte, wie Pesch (1986:125) es für Silas und die paulinische Strategie bemerkt, eine Rolle dabei gespielt haben. „Falls jedoch, was wahrscheinlich sein dürfte, Silas allein in Beröa zurückblieb, haben wir einen Beleg dafür, wie Paulus in Philippi und Thessalonich verfahren sein mochte: Der ungefährdete Mitarbeiter blieb zunächst bei der jungen Gemeinde.“

⁷⁵ Morris (1984:101) setzt sich mit der Bedeutung von *παρακαλέω* auseinander: „‘To comfort’ is somewhat misleading (unless we understand ‘comfort’ in its etymological sense), for the Greek verb has the meaning of strengthening. Basically it means ‘to call to the side of’. From this derive various ways of helping.“

man davon aus, daß die Pastoralbriefe nicht Pseudopauliner sind, so geben diese zusätzliche Aufschlüsse über die Schulungsarbeit des Paulus an seinem langjährigen Schüler, Mitarbeiter und in den Timotheusbriefen dann schon Apostel.

Der 1. Timotheusbrief richtet sich an Timotheus, der mit dem Lehrdienst und der Einsetzung von Gemeindeleitung in Ephesus beauftragt wurde. Beide Briefe erinnern Timotheus, so zu leben, lehren und handeln, wie er dies von seinem Lehrer und Kollegen gelernt hat (z. B. 2. Tim. 1,13f. u.a.). Und obwohl hier von keinem Kurrikulum die Rede ist, scheint das Grundmodell, mit Hilfe dessen Timotheus sein Wissen ansammelte, wohl dem rabbinischen Konzept am nächsten mit dem kleinen Unterschied, daß Paulus, wie Jesus, der jüngeren Leitergeneration nicht nur eine Lern-, sondern auch eine Lebens- und Dienstgemeinschaft bot.

Weitere Mitarbeiter des Paulus sind Silvanus, Prisca und Aquila, Titus, Apollos und andere. Die Auseinandersetzung mit der judenchristlichen Gruppe in Antiochien (Gal. 2,13) gibt eine gewisse Korrektur der Missionsarbeit des Paulus. Aufgrund der Trennung von Barnabas und Johannes Markus wurde das Team zunächst mit Silvanus neu gebildet.

Daß Silvanus nicht, wie Gal. 2,13 nahelegen scheint, Heidenchrist, sondern Judenchrist war, folgt dann mit Notwendigkeit, wenn man ihn mit dem Silas der Apostelgeschichte identifiziert. Daran kann aber kaum ein Zweifel sein, denn Silas wird von der Apostelgeschichte während der gesamten sog. zweiten Missionsreise bis zur Mission in Korinth (Apg 18,5) als Missionsgefährte des Paulus beschrieben, was hinsichtlich des Silvanus sowohl von 1 Thess 1,1 als auch von 2 Kor 1,19 ebenfalls sicher belegt ist. Es haben sich also in der antiochenischen Auseinandersetzung nicht alle Judenchristen auf die Seite des Petrus geschlagen. Wenigstens Silvanus hielt sich zu Paulus und war einer der wenigen (oder der einzige) von ihnen, der sich ganz der gesetzesfreien Evangeliumsverkündigung des Paulus aufschloß (Ollrog 1979:18).

Auch er gehörte später, wie Timotheus, nach 1. Thes. 1 zum Apostelkreis im Sinne der unten besprochenen Gruppe (siehe S. 73) und entwickelte sich in der Zusammenarbeit mit Paulus zu einer bedeutenden Person der neutestamentalen Zeit. Ähnlich wie bei Prisca und Aquila, bei Titus und anderen finden wir auch im Zusammenhang mit Silvanus nicht sehr viel Information über die prägende und schulende Wirkung, die Paulus auf sie hatte, doch ihre Rolle in der Mission und der Verbreitung von Kirchen haben sie inne dank des Rabbi Paulus, der sie unermüdlich als Missionar und Lehrer für und im Dienst schulte.

6.4. Schulung für Gemeindedienste und lokale Evangelisation

Paulus arbeitete mit einer ungeheuren Intensität an der Schulung von lokalen Gemeindeleitungen und Gemeinden.⁷⁶ Dabei gebrauchte er verschiedene Wege zum Erreichen des einen Ziels. Er blieb eine längere Zeit in der Stadt, wie z. B. in Korinth und Ephesus, und schulte intensiv, wies seine engsten Kollegen in diesen Dienst ein und überließ ihnen die Schulungsaufgabe in der Gemeinde, wie dies bereits oben gezeigt wurde. Er nahm lokale Gemeindeglieder für eine Zeit in seinen engsten Kreis auf und schulte sie oder er schrieb Briefe an die Gemeinden, die oft sehr lehrhaft sind und der Gemeinde grundlegende Wahrheiten über Heil, Ethik, usw. geben. Holtz (1990:125) meint hierzu: „Er bringt durch seine Mitarbeiter, aber auch durch seine Briefe seine Funktion da zur Geltung, wo er sie nicht selbst darzustellen vermag.“

Der Philipperbrief nennt eine Gruppe von Mitarbeitern in der philippischen Gemeinde, wie Syzygos, Syntyche und Euodie, die mit Paulus gewesen waren, aber auch andere Mitarbeiter am Evangelium (Phil. 4,2.3). In Thessalonich treffen wir einen Mitarbeiter mit dem Namen Jason. Obwohl im Epheserbrief kaum erwähnt, dürfte hier, ähnlich wie in Korinth, eine größere Gruppe von Mitarbeitern zu finden sein. Im 1. Korintherbrief werden Krispos, Gaius, Stephanus und andere genannt. Auch in dem von Paulus noch nicht besuchten Rom hat er bereits eine ganze Liste von ihm bekannten Mitarbeitern (Röm. 16).

Es ist bislang nicht gewürdigtes Phänomen der Mission des Paulus, daß der weitaus größte Teil seiner Mitarbeiter aus seinen eigenen Gemeinden stammte. Das ist angesichts dessen, daß die Gemeinden selber soeben erst

⁷⁶ Obwohl eine Paulus-Schule in der neueren Forschung grundsätzlich angenommen wird und die Verfasserschaft von manchen der sogenannten „Pseudopauliner“ auf diese Gruppe zurückgeführt wird, ist das Bild über diese Schule nicht eindeutig. Die einen versuchen, die Pseudopauliner auf die Mitarbeiter des Paulus, d.h. seine Schüler, zurückzuführen, andere sehen beinahe Paulusgemeinden, die sich ebenfalls in der Tradition der Paulus-Schule finden. Lindemann (1979:37-38) meint: „Es wird aber offenbleiben müssen, ob die „Paulus-Schule“ wirklich schon zu Lebzeiten des Apostels eine feste Institution war, oder ob die Deuteropaulinen nicht doch nur auf die Initiative einiger Mitarbeiter oder aber auf die besonderen Verhältnisse in einigen Gemeinden zurückgeführt werden müssen. Es ist jedenfalls fraglich, ob hinter dem Entstehen von Kol. und Eph. ein theologisches Prinzip steht, das zu der Annahme zwingt, es handle sich um „Schul“-Produkte.“ Unabhängig von der Kanondiskussion können wir wohl annehmen, daß Paulus nicht institutionär, aber effektiv und aktiv sowohl seine ständigen Begleiter als auch die lokalen Mitarbeiter schulte.

entstanden waren, gerade erst selber sozusagen die ersten Gehversuche unternahmen, bemerkenswert (Ollrog 1979:95).

Für diese Art von Missionsarbeit bedurfte es einer „Fundamentlegung“, die Paulus in den jungen Gemeinden vornahm, und einer Vorbereitung, die insbesondere den jungen Mitarbeitern zukam, die damit oft zum Gemeindeleitungskreis der gegründeten Gemeinde wurden. Dieses war auch möglich, wie Ollrog (:175ff.) richtig stellt, weil Paulus Christus als Fundament von Mitarbeiterschaft und Mission setzte, ganz im Sinne von Mt. 23, und selber, trotz seiner Autorität, Bruder unter Brüdern blieb, über denen einer Herr ist (1. Kor. 3,10f.).

6.5. Leiter in der Gemeinde, Eph. 4, 11-16

Der von uns zu behandelnde Text ist oft und immer wieder im Kontext von Ekklesiologie oder auch Pastoraltheologie, manchmal sogar in der christlichen Pädagogik, bemüht worden, um für die jeweiligen Disziplinen Prinzipien vorzuschlagen. Dabei bietet dieser Text auch wichtige missiologische Anhaltspunkte. Wenigstens zwei der erwähnten, von Christus eingesetzten Leiter bekleiden direkte und unumstrittene Leitertätigkeiten in der Mission: Apostel und Evangelisten. Doch auch die zwei, bzw. drei übrigen Leitungsaufgaben sind Missionsaufgaben, wie dies im folgenden zu zeigen sein wird. Entscheidend für unsere Arbeit ist es ja, eine klare Beziehung zwischen biblischer, bzw. theologischer Ausbildung und Mission zu finden, oder anders gesagt, zu zeigen, daß Ausbildung selbst Mission ist. Das Ziel dieses Leitungskreises in V. 11 wird in den Begriffen wie „Ausrüstung... zum Dienst“, „Erbauung“, „Erkenntnis und Reife“ und „mündig sein“ beschrieben.

Die Auflistung der Aufgaben, bzw. der Leitungsdienste,⁷⁷ ist von den Beschreibungen in Eph. 2,20 und 3,5 zumindest insoweit zu unterscheiden, als daß wir es in Eph. 4 mit einer anderen Kategorie von Aposteln und Propheten zu tun haben, als in den Texten vorher, obgleich sich die Aufgaben nur im gewissen Maße

⁷⁷ Mir scheint, daß wir hier zwischen Gabe und Aufgabe unterscheiden müssen. Hier geht es nicht, wie in 1. Kor. 12 oder 14 und anderen Aufzählungen, um *charismata*, hier geht es konkret um Dienste, in die reale Personen von Christus gestellt werden. Es geht hier auch nicht um ein Kirchenamt, denn das Neue Testament kennt kein Amtsdienken.

unterscheiden (zu verschiedenen Kategorien von Aposteln und Propheten siehe unten). Auf jeden Fall ist die Anmerkung von Schnackenburg (1982:183) nur aus kirchengeschichtlichen Erwägungen möglich:

Die übliche Übersetzung „er gab die einen als Apostel, die andern als Propheten usw.“, an sich möglich (vgl. 1. Kor. 12,28), läßt die einzelnen Gruppen offener erscheinen; aber für den Verf. sind „die Apostel und Propheten“ schon enger umschrieben, feste Größen der Anfangszeit (vgl. 2,20; 3,5) und das gleiche läßt sich für „die Hirten und Lehrer“ zu seiner Zeit vermuten. Die dazwischen stehenden „Evangelisten“ sind als Evangeliumsverkünder, die von Aposteln und Propheten unterschieden werden, sicherlich auch der Gegenwart zuzurechnen.

Da all diesen Personen mit ihrem Dienstauftrag ein gemeinsames Ziel gesetzt ist, scheint der Lehr-, bzw. Erziehungsauftrag bewußt mit den verschiedenen Akzenten für die Gemeinde notwendig zu sein.

An dieser Stelle wäre *καταρτισμός* näher zu erläutern. Als Nomen kommt es im Neuen Testament nur hier vor.

It is derived from a verb that means „to reconcile“ (e.g. political parties), „to set bones“ (in surgery), or more generally „to restore,“ „to prepare,“ „to create.“ The noun describes the dynamic *act* by which persons or things are properly conditioned... (M. Barth 1974:439).

In dieser Position der Befähigung durch den Dienst der von Christus Eingesetzten werden die *ἄγιοι* nicht nur zu etwas fähig gemacht, sondern zum *ἔργον διακονίας* hingeführt. Die Fähigmachung und damit der Lehrdienst der von Christus Eingesetzten ist nicht Ziel in sich selbst, sondern Mittel zur Mobilmachung aller Gläubigen. Und diese Bereitstellung und Befähigung soll zur *οἰκοδομήν τοῦ σώματος τοῦ Χριστοῦ* (Erbauung des Leibes Christi) beitragen.⁷⁸ Goetzmann (1972:Bd.2,642) sieht hier eine „gnostische Vorstellung“, daß der Bau „gleichsam organisch“ wächst. Michel (1969:Bd.V,161) stellt fest, daß *οἰκοδομεῖν* „theologisch, pneumatisch, kultisch und ethisch verstanden [wird]; es ist ein typischer Gemeindebegriff und wird schon sehr früh im Urchristentum aufgekommen sein, vor allem aber hat Paulus an seiner Entwicklung einen

⁷⁸ *Οἰκοδομέω* kommt im Neuen Testament 40 mal in der Bedeutung von ‘aufbauen, erbauen’ vor. Einige Beispiele der Verwendung: Mt. 16,18 auf Petrus soll Gemeinde gebaut werden; Apg. 9,31 Gemeinde wird erbaut; Apg. 20,32 das Wort hat die Kraft, aufzuerbauen; 1. Kor. 14,4 Weissagung dient zur Erbauung, Ermahnung und Tröstung; 1. Kor. 14,17 Danksagung in Zungen erbaut nicht; 1. Thes. 5,11 erbaut einander.

wesentlichen Anteil⁶⁶. M. Barth (1974:440) scheint mir hier am besten den Begriff im Kontext zu erklären, wenn er schreibt:

The term „building“, however, implies that (as it were from the outside) stones, blocks, beams, joints, and finally a keystone must be added. A building under construction cannot grow except by substantial additions which it receives rather than produces itself. On the other hand, the building metaphor alone might depict the church as a mechanical composite and would neglect the gift of life, will, and personality which according to Eph. 2:1-6:16 are essential to the church.

Damit aber wird οἰκοδομεῖν zum missiologischen Begriff, der von der Tätigkeit des Apostels spricht und vor allem von Gott, der das Wachstum gibt. Die erste Hälfte des Satzes (vv. 11-12) spricht von Leitern, die Gott in der Gemeinde eingesetzt hat mit dem Ziel, die Gemeinde Jesu für den öffentlichen Dienst, und damit auch in ihrem Wachstum bis zur vollen Reife, zu schulen (:441). Der zweite Teil, der bis einschließlich v. 16 geht, unterstreicht diesen Dienst, den die Gemeinde in der Welt tut und für den sie ausgerüstet werden muß, damit sie nicht dem Zersetzen, dem Irrtum und der Unverständigkeit preisgegeben, ihre Aufgabe nicht erfüllen kann.

Nun sollen die einzelnen Leiteraufgaben, die in V. 11 genannt werden und die mit ihren Fähigkeiten und Begabungen dringend gefragt sind, um die Gemeinde ganzheitlich zu erbauen, besprochen werden.

Ein Apostel ist jemand, der von einer höheren Instanz, von einer Autorität, welcher er bereits unterstellt ist, aus einem gewissen Fluß der Gesellschaft und des Lebens herausgezogen wird oder wörtlich abseits genommen wird... Er wird abseits genommen, um in dessen Namen, das heißt im Namen seiner Autorität, seiner höheren Instanz, einen besonderen Auftrag durchzuführen, er ist damit ein Gesandter (Jantzen 1985).

Der Apostelbegriff, so wie Jantzen ihn definiert hat, bedarf sicherlich noch einer weiteren Bestimmung, zumal wir im Neuen Testament das Nomen ἀπόστολος in verschiedener Verwendung über 80 mal vorfinden. Diese Bestimmung zu finden, ist auch deshalb wichtig, weil einerseits der Begriff wegen der falschen Nutzung, besonders seitens von Sekten, kaum im Gebrauch war und nur im Kontext der apostolischen Zeit der Kirchengeschichte verwendet wurde. Andererseits taucht der Begriff vor allem im Kontext der Missiologie wieder auf und muß daher auch seine biblische Prägung bekommen.

Der Gehalt des Begriffs ἀ[πό]στολος hängt an der popular-juristischen Prägung des Wortes, die es aus seiner hebr. Äquivalent *schaliah* bezieht...

Nach bereits vor-ntl. Rechtsbrauch, den die rabb. Quellen nur fixieren... ist *schaliah* direkter Vertreter des Sendenden, der an dessen Stelle autoritativ und rechtskräftig wirksam werden kann... Er ist zu strengem Gehorsam verpflichtet... und hat in allem die Angelegenheit des Sendenden zu fördern. Die Verbindung des Apostelbegriffs mit Rechtstiteln, die seine dauernde Bindung an den Sendenden und die ihm an der Gemeinde übertragene Aufgabe bezeichnen (οἰκονόμος, – διάκονος, – δοῦλος, – ὑπηρετής), entspricht dem Brauch, über den Hausstand des Herrn Bevollmächtigte als seine Vertreter einzusetzen (Bühner 1981: Bd. 1, 345).

Gemäß Hebr. 3,1 ist Christus ein ἀπόστολος.⁷⁹ Selbst der Heilige Geist wird zum ἀπόστολος, der vom Himmel gesandt ist (1. Petr. 1,12). Die von Christus aus der gesamten Jüngerzahl ausgewählten Zwölf, von denen zwischen Passah und Pfingsten ein Platz umbesetzt wird, werden mit ἀπόστολος von den anderen Jüngern abgesondert.⁸⁰ Paulus selbst nimmt eine Sonderstellung ein, da er im Vergleich zu den Zwölf eine besondere Rolle hat, nämlich als ἀπόστολος der Heiden.⁸¹

Pls verwendet den Begriff ἀ[πόστολος] zur betont würdevollen und autoritativen Selbstvorstellung in den Briefeingängen... Er umschreibt mit dem Wort seine Aufgabe der Evangeliumsverkündigung: er ist autorisiert,

⁷⁹ „...als Hohepriester im himmlischen Heiligtum, von Gott mit seiner Aufgabe betraut. Im himmlischen Haus ist er dem Vater verantwortlicher Sohn. Der kultische Dienst im Himmel, mit dem der α. /Hohepriester/ Sohn betraut ist, steht in Aufnahme und Entsprechung zur Homologie (=charismatische Akklamation) der irdischen Gemeinde und ermöglicht ihr παρρησία, die Zuversicht auf freien Zugang zum himmlischen Heiligtum. Der α. - Titel ist hier aus kultischen Bezügen gewachsen und entspricht dem im Judentum für den Priester verwendeten Begriff *schaliah*“ (Bühner 1981: Bd. 1:350). Vgl. auch bei Michel (1960: 94f.) den Exkurs „Der Apostolos und Hohepriester unseres Bekenntnisses“.

⁸⁰ Die vor allem unter den Evangelikalen geführte Diskussion, ob Matthias auf die Initiative von Petrus mit Recht Apostel genannt werden darf, soll hier nur insoweit Beachtung finden, als daß in Apg. 1,15-26 nach Gottes Bestimmung und auf Gottes Führung hin gehandelt wird. Später schließt der Terminus „die Zwölf“ wohl Matthias ein. Dem Argument, daß von Matthias später nicht mehr viel zu hören ist, muß entgegengesetzt werden, daß wir auch z. B. von Nathanael nichts mehr hören. Er bleibt aber dennoch Jesu Apostel. Damit ist die Diskussion, ob Paulus der zwölfte Apostel ist, inhaltslos.

⁸¹ Paulus hat sich wohl als Apostel wie auch Prophet im alttestamentlichen Sinne verstanden, vgl. U.B. Müller 1975:109-117, vor allem der dritte Hauptteil „Zum prophetischen Selbstbewußtsein des Paulus - Die Bedeutung seiner Briefe für die Bestimmung seiner Predigt“.

als Bote und Repräsentant des gekreuzigten und auferstandenen Herrn den heidenchristlichen Gemeinden das Evangelium zu bringen... (Bühner 1981:Bd.1,345).

Von dieser Gruppe der 13 das geistliche Fundament der Kirche legenden Apostel dürfte Eph. 2,20 sprechen, wobei hier τῶν ἀποστόλων καὶ προφητῶν im hebräischen Sinne zu verstehen ist, so daß καὶ verbindend gebraucht wird und die Apostel auch Propheten sind (Jantzen 1985).⁸²

Außer der Genannten werden Barnabas (Apg. 14,14), Andronikus und Junias (Röm. 16,7), Jakobus, des Herrn Bruder (Gal. 1,18.19, vgl. Apg. 9,26.27) und wohl auch Silas, Timotheus und Titus Apostel genannt. Ihre Funktion scheint insofern auch eine apostolische zu sein, als daß sie über Gemeinden und Älteste entscheiden, die letzteren einsetzen, in neuere Gebiete eindringen, um das Evangelium hineinzubringen, usw. (Bühner 1981:Bd.1,348).

Ähnlich, aber doch noch weiter in ihrer Vollmacht begrenzt, sind die Delegierten der Gemeinde, die ebenfalls den Titel ἀπόστολος tragen dürfen. Ihr Dienst ist wohl vor allem zeitlich begrenzt, da es eine Sendung zur Verrichtung einer bestimmten Aufgabe ist. Diese Apostel sind der Leitung der Gemeinde unterstellt (vgl. 2. Kor. 8,23 und Phil. 2,25). Sicherlich ist auch die Gruppe, die sich mit diesem Titel schmückt, aber als falsche ἀπόστολοι identifiziert wird, nicht zu vergessen.⁸³

Diese kurze Ausführung bringt uns darauf, daß wir auch heute für einige Christen diesen Dienst des ἀπόστολος, wenn auch nicht unbedingt den Titel, haben. Dies gilt nicht für die Kategorie der 13 fundamentlegenden Apostel. Es sind Menschen, die von Christus für einen apostolischen Dienst gesetzt sind, der in Eph. 4 zum Teil beschrieben ist, wobei hier auch ein unmißverständliches Ziel des Dienstes genannt wird.

Der ἀπόστολος ist in seiner Aufgabe allen Gemeinden verpflichtet und ist deren Diener. Vor allem kann der sogenannte Missionsbefehl auf ihn und seine

⁸² Oft wird diese Gruppe als einzige mit ἀπόστολος betitelt.

⁸³ Vgl. 2. Kor. 11,13 und Offb. 2,2: Die Tatsache, daß in der Offenbarung noch von der Unterscheidung zwischen falschen und richtigen ἀπόστολοι die Rede ist, obwohl kaum davon ausgegangen werden kann, daß zu der Zeit noch viele von den 13, außer vielleicht Johannes, noch lebten, zeigt, daß es außerhalb dieser Gruppe noch andere richtige Apostel gab.

Aufgabe bezogen werden. Und dieser Missionsdienst, wie wir schon festgestellt haben, ist auf das Jünger-Machen ausgerichtet, wozu auch Lehren gehört (:349-350). Bemerkenswert ist, daß nicht alle der Apostel in allem Könner waren, wie Paulus und vielleicht auch noch Petrus. Manche von ihnen, wie z. B. Johannes, scheinen vor allem ihren apostolischen Dienst nach innen in die Gemeinde gerichtet gesehen zu haben, um die Gemeinde zu erbauen, ihr Lehre und Glaubensgrundlagen zu vermitteln. Entscheidend ist, beim Dienst der Apostel die überregionale Wirkung in und außerhalb der Gemeinde zu sehen.

Bei den Propheten dürfen wir ähnliche Verhältnisse feststellen, ohne diese wiederum so detailliert zu behandeln, wie bei den Aposteln.⁸⁴ Als Wort kommt προφήτης mehr als 140 mal im Neuen Testament vor und wird in den Evangelien und der Apostelgeschichte am häufigsten gebraucht, damit auch auf die alttestamentlichen Propheten verweisend.⁸⁵ „Von den 144 Belegen beziehen sich 123 Stellen auf atl. und nur 21 auf ntl. Propheten“ (Schnider 1981:Bd.3,443). Dennoch ist das Spektrum neutestamentlicher Propheten ähnlich wie bei ἀπόστολος.

Nach dem Zeugnis des NT gab es in verschiedenen urchristl. Gemeinden Personen, die als *Propheten* bezeichnet werden. 1. Kor. 12,28f. Eph. 4,11 werden sie zusammen mit Aposteln und Lehrern... neben Heiligen genannt. Daraus ist zu schließen, daß die hier erwähnten Propheten in ihren Gemeinden eine bestimmte Stellung hatten (:447).

Neben den fundamentlegenden Propheten, wie im Zusammenhang von Eph. 2 bereits besprochen, gibt es die Kategorie der Wanderpropheten, der Gemeindepropheten, wie Agabus oder die Töchter des Philippus, und sicherlich

⁸⁴ U.B. Müller (1975:114) meint dazu: „Apostolat und Prophetenamt berühren sich darin, daß für beide das Prinzip der Sendung durch Gott bzw. Christus konstruktiv ist. Für das Apostolat sehen wir dies anhand von Gal. 1,1 und Apg. 13,1-3. Für das Amt des Propheten ist die Tatsache göttlicher Sendung in ähnlicher Weise anzunehmen. Die Botenfunktion als Ausdruck der Sendung durch Christus bzw. den Geist begegnete uns ja bei den sog. Sendschreiben der Apk. wie in Apg. 21,11, wo der Gebrauch der Botenformel die faktisch vorliegende Sendung durch Christus bzw. den Geist erweist.“ Vgl. auch Zimmermann 1988:116.

⁸⁵ Schnider (1981:Bd.3,444) führt aus: „Die Vorsilbe προ- von π[ρο]φήτης] wird im NT nicht nur instrumental, sondern auch temporal verstanden. Die Propheten haben vorausgesagt. Das Evangelium Gottes hat Gott selbst durch seine Propheten in den heiligen Schriften voraus angekündigt...“

auch der falschen Propheten. Die Aufgabe der Gemeinde- und Wanderpropheten wird von Paulus vor allem in 1. Kor. 13,8-10 und Kap. 14 unter der Prophetengabe behandelt. „Prophetie war ja im Alten Testament grundsätzlich die Verkündigung einer Last vom Herrn“ (Jantzen 1985). Damit ist diese Gruppe mehr im Predigtendienst von sowohl Frauen als auch Männern zu suchen, deren Ziel vor allem Gottes Reden in der und an die Gemeinde ist.

Nach 1. Kor. 14,3.31 erwartet Pls von den Propheten die Erbauung, Ermutigung und Tröstung der Gemeinde und die Überführung der Außenstehenden (14,24f). Deshalb soll das prophetische Reden nicht in Ekstase, sondern in geordneter Reihenfolge (14,29-32), in verständlicher, vernünftiger Rede (14,15f) und nach Maßgabe des Glaubens (Röm. 12,6) geschehen. Wahrscheinlich waren diese Propheten an die Gemeinde gebunden... und keine Wanderpropheten (Schnider 1981:Bd.3,448).

Schnider scheint hier zwischen den Propheten, denen die $\chi\alpha\rho\acute{\iota}\sigma\mu\alpha\tau\alpha$ zuteil geworden sind, und allen, die den Geist der Prophetie haben, nicht zu unterscheiden, was Paulus am Ende des 14. Kapitels tut.

Der Evangelist taucht bei Paulus in der Liste der aufgezeichneten $\chi\alpha\rho\acute{\iota}\sigma\mu\alpha\tau\alpha$ von 1. Kor. 12 als solcher nicht auf. Der Grund hierfür mag sein, daß 1. Kor. 12 sich auf die innergemeindlichen Gaben beschränkt, während der Evangelist ja seine Aufgabe außerhalb der Gemeinde ausführt.

Auch die „Evangelisten“ sind hier [nachapostolische Zeit, so Schnackenburg] anzusiedeln; der in Apg. 21,8 „Evangelist“ genannte Philippus und Timotheus, der nach 2. Tim 4,5 das „Werk eines Evangelisten“ tun soll, sind keine Apostel, wohl aber Evangeliumsverkünder in Übereinstimmung mit den Aposteln. Diese einzigen ntl. Belege außerhalb von Eph. 4,11, die zeitlich in der Nähe von Eph. stehen, legen es nahe, darin Männer zu sehen, welche die „apostolische“ Verkündigung aufnehmen und fortsetzen. Auch die spätere Kirche verstand sie als christliche Missionare, die in weitere Gebiete vordrangen... und in den Ortsgemeinden „Hirten“ einsetzten (Schnackenburg 1982:184).⁸⁶

Das oben angeführte Zitat weist eine Reihe vorgefertigter Meinungen auf, wie die Kennzeichnung des $\epsilon\upsilon\alpha\gamma\gamma\epsilon\lambda\iota\sigma\tau\acute{\eta}\varsigma$ als Mann und auch als denjenigen, der quasi die Fortsetzung der missionarischen Tätigkeit des Apostels darstellt. Tatsächlich gibt der gesamte Kontext des Neuen Testaments keine Möglichkeit,

⁸⁶ Bemerkenswert ist hier die sonst vom Neuen Testament sich nirgends anbietende Abhängigkeit von Apostel und Evangelist, die aber Schnackenburg als These aufstellt, ohne sie neutestamentlich oder auch historisch halten zu können.

diese Aufgabe so zu definieren, es sei denn als jemand, der verkündigt, was eine Aufgabe aller der in Eph. 4,11 Genannten ist.⁸⁷

Daß der Evangelist in den Leitungskreis der Gemeinde gestellt wird, zeigt die Notwendigkeit, im Leiter- und Lehrdienst der Gemeinde den Blick aus der Gemeinde in die Welt beizubehalten und sich nicht in der innergemeindlichen Theologie zu verlieren. Der Evangelist ist hier als Leiter sicherlich als Lehrer der Gemeinde im Fach Evangelisation zu sehen.⁸⁸

Hirte und Lehrer ist die vierte Gruppe, die Christus in den Leitungsdienst der Gemeinde einführt. Dabei soll an dieser Stelle keine Diskussion darüber geführt werden, ob wir es mit einem oder mit zwei verschiedenen Diensten zu tun haben. Für beide Positionen gibt es gute Argumente (siehe Schnackenburg 1982:183). Ich möchte ποιμένας καὶ διδασκάλους als einen Dienst behandeln, wobei die andere Position keine besondere Veränderung in meiner weiteren Ausführung bringen würde. Das καὶ sehe ich damit, auch wie in Eph. 2, im Sinne von ποιμένες, die auch διδάσκαλοι sind. Der ποιμὴν wird damit zum Gemeinde-διδάσκαλος.⁸⁹

Gnilka (1971:212) geht von den Trennung der Ämter von ποιμένες und διδάσκαλοι aus und beschreibt diese Lehrtätigkeit wie folgt:

Die Lehrer stellen einen Stand dar, der von Paulus an in den christlichen Gemeinden vertreten ist (1. Kor 12,28; Apg 13,1; Did 15,1f. 13,2; Herm[v]

⁸⁷ „Der Name Evangelist hat sicherlich mit der Verkündigung und Ausbreitung des (mündlichen) Evangeliums zu tun. Die Erklärer sind nahezu einhellig der Auffassung, daß diese Leute neben und nach den Aposteln in deren missionarische Arbeit eintraten, mit ihrer Tätigkeit also der Gesamtkirche und nicht einer Ortsgemeinde zugeordnet sind. Sie gelten nicht als Offenbarungsträger, sondern sie haben die Offenbarung von den Aposteln und Propheten übernommen“ (Gnilka 1971: 212). In der Tat ist der Evangelist der Verkündiger der Offenbarung, die die fundamentlegenden Apostel und Propheten von Gott her gesprochen und geschrieben haben. Wenn man den Evangelisten auf eine apostolische Ebene stellt, was grundsätzlich möglich ist, so ist der Evangelist auch der Diener der Gesamtkirche. Dennoch dürfte die Ortsgemeinde mit lokalen Evangelisten und Evangelistinnen zu rechnen haben, was möglicherweise im Philipperbrief von den Mitarbeitern von Paulus, die sich in Spannung miteinander befinden, anzunehmen ist, ohne daß diese als Evangelistinnen benannt werden. Vgl. hierzu auch die Diskussion in Vincent (1985:129-133).

⁸⁸ Apg. 21,8 - diese Tätigkeit wird weiter vermittelt.

⁸⁹ An dieser Stelle ist meine Diskussion des Begriffs διδάσκαλος (S. 52-54 dieser Arbeit) zu beachten.

3,5,1; [m]4,3,1-, [s] 9,15,4; 9,16,5), der gelegentlich kritisiert wird (Jak. 3,1; Barn. 1,8;4,9) und dem man die Aufgabe wird zuschreiben können, die sich ausbildende und verfestigende christliche Lehre und Tradition sowie die Schrift im Gemeindeunterricht auszulegen.⁹⁰

Von meiner Perspektive der Exegese ist der Lehrdienst eine Aufgabe des Hirten.

Zimmermann unterstellt hier dem Urchristentum, daß sie „mit den διδάσκαλοι... wenig anfangen“ können. „Sie stehen nicht mehr an der dritten Stelle nach den Aposteln und Propheten, sondern geraten an den Schuß der Reihe, während *Evangelisten und Hirten* offensichtlich bekannte und klar abgegrenzte Größen sind, die sich besser an die Apostel und Propheten anschließen lassen“

(Zimmermann 1988:116).⁹¹ Zu dieser Aufgabe gehört auch, wie Gnilka mit Recht feststellt, die κυβέρνησις als Gabe und Aufgabe. Darüber hinaus kommen andere Aufgaben des Hirten hinzu, die Gnilka (1971:215) ebenso wie andere Kirchenämter sieht:

Es ist bemerkenswert, daß unter den Diensten nicht auch Episkopen und Diakone aufgezählt werden, obwohl gerade sie in frühpatristischen Schriften zusammen mit den hier fallenden Ämternamen öfter erwähnt werden. Diese Beobachtung bestätigt die Vielgestalt kirchlicher Strukturen in der frühen Kirche, aber auch die Unsicherheit, in die man hineingerät, wenn man sich bemüht, ein klareres Bild zu bekommen.

⁹⁰ Es wäre wohl exegetisch richtiger an dieser Stelle zu sagen, daß der Hirte der Lehrer in der Gemeinde ist, obwohl die von uns untersuchte Stelle im Matthäusevangelium und sicher auch einige der von Gnilka aufgelisteten Stellen zeigen, daß es auch Lehrer in der Urgemeinde gab, die wohl unter der Leitung des Hirten standen, der für die Lehre in der Gemeinde zuständig war und diese zu überwachen hatte.

⁹¹ Auf S. 117 setzt Zimmermann noch krasser diese Meinung fort (Hervorhebung durch Autor): „Mögen die διδάσκαλοι allein aus traditionsgeschichtlicher Abhängigkeit von 1Kor 12,28 nachgetragen worden sein oder mögen die Hirten zur Zeit des Eph. zusätzlich gelegentlich διδάσκαλοι genannt worden sein - der Schluß ist unausweichlich: *Eph. 4,11 bezeugt, daß man über Funktion und Stellung der διδάσκαλοι zur Zeit des Epheserbriefes ratlos geworden ist. Als eigenes charakteristisches Amt kommen die διδάσκαλοι offensichtlich nicht mehr in Betracht.*“ Allerdings gibt weder der Kontext noch die syntaktische Verbindung zwischen Hirte und Lehrer solche Auskünfte. Nur wenn man aus dem vorliegenden Kontext den Lehrer als eine Leitungsperson neben dem Hirten suchen will, könnte man auf solche Schlüsse kommen. Geht man davon aus, daß die Syntax eine Form des Dienstes in Hirte und Lehrer zeigen will, fällt das Resultat von Zimmermann nicht sinnvoll aus.

Die Apostelgeschichte (20,17-38) scheint hier in ihrem Missionsbericht nicht zwischen ποιμένες, πρεσβύτεροι und ἐπίσκοποι zu unterscheiden, wenn sie die πρεσβύτεροι mit der Aufgabe des Hirtendienstes beauftragt (ποιμνίω, 28) und sie als solche bezeichnet, die der Heilige Geist (v. 28) zu ἐπίσκοποι gemacht hat. Damit fallen in das Hirtenamt sowohl das Weiden,⁹² Sehen, Beobachten, Aufseher sein, was die Tätigkeit des ἐπίσκοποι ist, als auch das eine reife Person sein, wovon πρεσβύτερος Zeugnis gibt (vgl. Schneider 1982:296-297). In dieser Gesamtaufgabe ist die Lehraufgabe des Hirten eine wesentliche, wie dies auch die Pastoralbriefe bezeugen.

6.6. Der Heilige Geist als Lehrer und Lehrbefähiger

Christian education is unique because of its *subject matter* - the Bible, God's written revelation; because of its *goals* - spiritual transformation of lives; and because of its *spiritual dynamics* - the work of the Holy Spirit. To neglect the Spirit's ministry in teaching is to overlook one of the most important aspects of Christian education (Zuck 1989:32).

Bücher, die sich mit dem Thema von christlicher oder biblischer Ausbildung beschäftigen, vernachlässigen meist die Diskussion des Heiligen Geistes im Lehrdienst. Wenn sie es dennoch tun, versuchen die Autoren, den Heiligen Geist zu definieren und zu systematisieren, so daß der Eindruck entsteht, daß er wohl funktionell eine wichtige Rolle spielt, doch niemand weiß genau, wie und auf welche Art. Ein weiterer Grund, dieses Thema zu umgehen, ist die zunehmende Polarisierung um die Pfingst- und charismatische Bewegung, die sich teilweise in der Rechtfertigung ihrer Auswüchse auf den Heiligen Geist beruft, der als einziger wahrer Lehrer stehen bleibt und keiner Ergänzung/Vermittlung seitens Pädagogen und manchmal sogar der Bibel bedarf. Wieder andere minimieren das Handeln des Heiligen Geistes, so daß „the Holy Spirit is concerned primarily with applying the Bible lesson to the student's life“ (Wilhoit 1986:41), wobei die Theorie oder die Exegese ohne den Heiligen Geist geschehen kann. An dieser Stelle soll ein Versuch

⁹² Ps. 23 dürfte hier Modell stehen, wo Gott der Hirte ist. Der Gemeindegirte hat für die geistliche Nahrung und Versorgung der Gemeinde zu sorgen. Dies bedeutet Lehren, und es schließt auch die Auswahl der Lehre ein. Denn der Hirte führt zur richtigen Lehre und bewahrt vor der falschen in Zeiten schwerer Umstände.

unternommen werden, die Rolle des Heiligen Geistes in biblischer Ausbildung aufzuzeigen.

Aus den vielen Beschreibungen des Heiligen Geistes, die wir in der Bibel finden, gibt es eine Anzahl solcher, die den Heiligen Geist und seine Aufgabe im Lehr- und Lerndienst beschreiben. Zuck (1963:17-24) zeigt wenigstens sieben solcher Titel oder Beschreibungen auf, die die Aufgabe des Heiligen Geistes näher bestimmen: „Spirit of wisdom, Spirit of wisdom and understanding, Spirit of counsel and might, Spirit of knowledge and of the fear of Jehovah, Spirit of truth, Paraclete und Spirit of wisdom and revelation.“ Im Rahmen unserer Arbeit ist es vor allem wichtig, den vom Geist begabten Menschen als Lehrer zu sehen.

Die Charismata für den Lehrdienst. Die Diskussion um χάρισμα in der Moderne ist spätestens seit der Pfingstbewegung wieder neu entfacht und ist heute vor allem im Rahmen der Ekklesiologie in aller Munde. An dieser Stelle möchte ich zwischen χαρίσματα, πνευματικά und διακονία, wie ich dies für Eph. 4,11 bestimmt habe, unterscheiden, obwohl einige Theologen es nicht gerne tun. Diese Unterscheidung ist bedeutend für die/das danach zu diskutierende Charisma im Lehrdienst, den wir in Eph. 4 für die Gemeinde definiert und zu dem noch der γραμματεὺς dazugehört.

Obwohl πνευματικῶν und χαρισμάτων sich durchaus nahe sind (Conzelmann 1969:245-246),⁹³ handelt es sich doch um zwei verschiedene Begriffsinhalte.⁹⁴ Der Blick in den Epheserbrief und seine Verwendung von

⁹³ Zimmermann (1988:99) deutet die Schwierigkeit an, mit der sich Kommentatoren im Korinthertext auseinandersetzen: „In der Einleitung 1. Kor 12,1-3 spricht Paulus ab V. 2 in einer derart dunklen und andeutungsvollen Weise, daß es der späteren Auslegung besonders schwergefallen ist, die vorausgesetzten Erfahrungen noch zu verstehen.“ Nur der größere Kontext des Neuen Testaments hilft weiter.

⁹⁴ Gordon Fee (1987:576) stellt daher wohl richtig fest: „It seems likely, therefore, that even though at points the two words are nearly interchangeable (as 12:31a and 14:1 would imply), the emphasis in each case reflects the root word (*pneuma*, Spirit; *charis*, grace). When the emphasis is on the manifestation, the ‘gift’ as such, Paul speaks of *charismata*, when the emphasis is on the Spirit, he speaks of *pneumatika*. If so, then both here and in 14:1 the better translation might be „the things of the Spirit,“ which would refer primarily to spiritual manifestations, from the perspective of the *Spirit's* endowment; at the same time it would point toward those who are so endowed.“

πνευματικός deutet diesen Unterschied an. Während es in Eph. 2,18 um geistorientierte Menschen geht, handelt es sich in Eph. 6,12 um die dämonische Welt, gegen die sich der Christ bewaffnen soll, um zu bestehen. Die πνευματικοί in 1. Kor. 12,1-3 sind also geistliche Menschen, es geht um eine bestimmte Haltung, nicht um Gaben.⁹⁵

Der Begriff χάρισμα ist vor allem von Paulus geprägt, der auch die einzelnen χάρισμα auflistet. Da χάρισμα in den Briefen, die an Christengemeinden geschrieben sind, vorkommt, können wir im Kontext von 1. Kor. 12 davon ausgehen, daß diese nur bei Christen anzutreffen sind.

Die älteste christl. Verwendung von χ[άρισμα] im Sinne der Einzelgabe findet sich durchgehend in 1 Kor sowie Röm,12,6; 1. Petr.4,10. Der Grundsatz ist, daß es verschiedene Charismen gibt (1. Petr.4,10 „vielfältige Gnade“; Röm. 12,6 „verschiedene Charismen“; 1 Kor 12,4 „Verschiedenheiten der Charismen“) und das jeder (Stichwort ἕκαστος 1 Petr 4,10; 1 Kor 7,7 und 12,7 „jedem“) sein eigenes (ἴδιος 1 Kor 7,7) hat. Daher zeigt sich in diesen Texten eine Tendenz zur Reihenbildung mit Aufzählungen verschiedener Charismen (Berger 1981:Bd.3,1103).

Dabei ist die Liste der χάρισμα und deren Zählung verschieden. George Ladd identifiziert 18, die er bei Paulus verwendet sieht, wobei er auch den Ephesertext mit in die Zählung nimmt (1993:579-580).⁹⁶ χάρισμα ist eine

⁹⁵ Klaus Berger (1981:Bd.3,1104-1105) meint: „So gilt für Pls bei χ[άρισμα] dasselbe wie bei πνεύμα und πνευματικά: Neben dem, was für alle gleichmäßig gilt und ihnen bei der Taufe oder bei der Verkündigung der Botschaft mitgeteilt wird,... gibt es die individuelle Geistesgabe und das individuelle Charisma. Wie ähnlich sich beide Konzeptionen auch strukturell sind, zeigt sich nicht nur daran, daß Charisma in beiden Fällen mit Ruf/Berufung verbunden ist (1 Kor 7,7.17.20; Röm 11,29), sondern auch daran, daß nach 1 Kor 13 die Einzelcharismen ebenso vorläufige Gaben bis zur Offenbarung Jesu Christi sind wie der den Christen gemeinsame Geist nach Röm 8,19-27. - Aber während der Taufgeist... in Früchten jetzt nur indirekt, dann aber vor allem bei der Auferstehung sichtbar wird (2 Kor 5,5-10), ist die beste Definition des Einzelcharisma, daß es 'Offenbarung des Geistes' jetzt ist (1 Kor 12,7), also gewiß nicht jede beliebige Tätigkeit, sondern eine staunenerregende, in die Vertikale weisende, also wohl z. B. Ehelosigkeit, aber nicht Verheiratetsein... oder auch ein aufsehenerregender Machterweis Gottes.“

⁹⁶ Fee (1987:583) argumentiert mit Recht, daß es zumindest in 1. Kor. 12 nicht darum geht, eine vollständige Liste zu präsentieren. Dies dürfte aber auch für andere Aufzählungen gelten, die nicht vordergründig alle Gaben nennen wollen, sondern vielmehr einige als Beispiel nennen oder aus einem bestimmten Grund und Zweck gerade diese anführen möchten.

Fähigkeit und auch eine Kraft, die von der χάρις ausgeht, von ihr bestimmt und zur Aufgabe der χάρις aktiviert wird. Jede χάρισμα ist anders in der Funktion und Wirkungsweise (1. Kor. 12,4). Am Ende gehören χάρισμα, διακονία und ἐνεργήματα zusammen als ein Ganzes (1. Kor. 12,4-6).

These verses give the keynote of the passage. Having given the narrative and positive criterion of genuine spiritual endowments as manifested in speech, the Apostle goes on to point out the essential oneness of these very varied gifts. In doing so he shows clearly, and perhaps of set purpose, that Trinitarian doctrine is the basis of his thought... And there, as here, the Trinitarian Unity is at once followed by a statement of the distribution of grace to each separate individual (Robertson & Plummer 1914:262).⁹⁷

Für unsere weitere Betrachtung sind vor allem die χαρίσματα des Wortes von Bedeutung.⁹⁸ Dennoch ist die Trennung in dieser Art schwierig. Eine „Eigenschaft der Gnadengaben ist die, daß sie einander ergänzen... nebst ihrer Vielfalt. Keine Gnadengabe ist vollkommen genügend für den Dienst des Herrn“ (Jantzen 1985). Es ist auch wichtig, noch einmal die Trennlinie von Dienst und Gabe zu ziehen. Paulus scheint in 1. Kor. 12,6 anzudeuten, daß eine Gabe nicht automatisch zum selben Dienst führt, d.h. die Gabe des Lehrers, des Propheten oder auch Apostels führt nicht automatisch zu nur einem Dienst (Conzelmann 1969:247). Dieses wird besonders dann schwierig, wenn z. B. jeder Christ scheinbar dieselbe Gnadengabe hat. Paulus schreibt in Röm. 1,5, daß „wir alle Gnade und Apostelschaft“ empfangen haben, was nicht dazu führen kann, daß jeder ein Apostel ist, aber dazu führen muß, daß jeder im gewissen Sinne doch ein

⁹⁷ Vergleiche auch Fee (1987:585): „Since contemporary interest in these texts is often related to the list of „gifts“ in vv. 8-10, some preliminary observations need to be made: First, Paul’s argument ist entirely *ad hoc*, reflecting the Corinthian situation itself; therefore his own concern is not with instruction about ‘spiritual gifts’ as such, their number and kinds. Indeed, the list of nine items in vv. 8-10 is neither carefully worked out nor exhaustive; it is merely *representative* of the diversity of the Spirit’s manifestations. Paul’s concern here is to offer a considerable list so that they will stop being singular in their own emphasis.“ Es ist hier in der Tat wichtig, die Einheit, in der wir auch die zu besprechende Gabe des ehrens sehen müssen, zu bewahren, eine Einheit, Zugehörigkeit und Abhängigkeit zu anderen Gaben und der Gesamtgemeinde. Die Lehrgabe ist eine von den anderen durch die Gemeinde zu ergänzende Gabe, die Gott der Gemeinde gegeben hat.

⁹⁸ Fee (1987:590) nennt die Gruppe „gifts of inspired utterance“.

ἀπόστολος Gottes ist.⁹⁹ Oder wenn wir Hebr. 5,12 näher betrachten, so soll jeder Christ Lehrer sein.¹⁰⁰ Aber nicht jeder trägt damit einen Lehrdienst, obwohl er in gewisser Situation doch einen Lehrauftrag hat.

Auf der Suche nach Trennung zwischen den sogenannten natürlichen Gaben und den χαρίσματα ist es wichtig, gerade wenn wir den Lehrdienst und die Gabe des Lehrens als χάρισμα nennen, gründlich zu unterscheiden. In der vielfach unverständlichen Trennung möchte ich χαρίσματα so definieren, daß χαρίσματα nichts anderes sind als Gaben, die einen geistlichen Zweck verfolgen, oder auch wie Fee es ausdrückt, „*manifestations of the Spirit*“ sind (Fee 1987:591), nämlich die Gnade wirken zu lassen und damit geistliche Frucht im Diener wie in denen, denen gedient wird, zu wirken. Es kann also eine natürliche Gabe sein, die aus dem gewöhnlichen Gebrauch in einen Dienst von und für Gott und sein Reich wird. Damit bekommt jede Gabe, auch die Gabe des Lehrens, eine Missionsdimension, weil sie nach innen und außen Gottes Reich zum Wachstum verhilft.

Unter die Gruppe der χαρίσματα des Wortes gehört die Gabe der Prophetie, des Lehrens, der Weisheit, der Unterscheidung, der Leitung und sicher auch des Apostels. Obwohl außer in Eph. 4 vom Evangelisten sonst nicht als Gabe geredet wird, dürfte dies, wie im Falle von manchen anderen Gaben, einfach unterlassen worden sein ohne sie damit abzuwerten. χαρίσματα sind also Gaben, die im Sinne Gottes und unter der Führung und Leitung des Heiligen Geistes eingesetzt werden, um Gottes Gemeinde zu bauen.

⁹⁹ Michel (1978:75) legt diese Stelle folgendermaßen aus: „δια ist Präposition für Christus als Mittler, απο für Gott als Urheber aller Gaben (Röm. 1,7). Der ‘schriftstellerische’ Plural ἐλάβομεν (der Aorist weist auf ein bestimmtes Ereignis zurück) läßt Paulus in das Amt des ‘Apostels’ zurücktreten, meint daher in einer Form der *Bescheidenheit* letztlich nur ihn selbst... Das doppelte Objekt χάριν καὶ ἀποστολήν bezeichnet wohl nicht zweierlei (Christenstand und Apostolat), sondern ist eine nähere Beschreibung der einen Sache: das Apostolat ist eine besondere Gabe der Gnade Gottes (1. Kor. 3,10; 15,10; Gal. 2,9; ähnlich Apg. 1,25: διακονίας καὶ ἀποστολῆς).“ Michel versucht die scheinbare Apostelschaft eines jeden wegzuerklären, was grammatisch jedoch nicht haltbar ist. Andere Positionen, dieses auf den Apostelkreis einzuschränken, scheinen vom Text her nicht nachzuvollziehen sein.

¹⁰⁰ „...so wird deutlich, daß διδάσκαλος und διδάσκειν nicht auf das spezielle Amt des ‘Lehrers’ in den urchristlichen Gemeinden zu beziehen ist, sondern lediglich als *oppositum* zur in V. 13 folgenden Kennzeichnung der Adressaten als „unmündiger Kinder“ steht“ (Weiß 1991:331-332).

In diesem Rahmen ist das Charisma des Lehrens eine Missionsgabe an und für die Gemeinde, die selbst eine missionierende ist. Folglich ist der Dienst mit der Gabe des Lehrens, ein Missionsdienst der Gemeinde im engeren wie auch weiteren Sinn. Über diesen Rahmen hinaus kann man zumindest bei Paulus an dieser Stelle eine Funktion der διδάσκαλος nicht erkennen.¹⁰¹

6.7. Zusammenfassung

Während wir in den früher behandelten Abschnitten von der eher theoretischen Seite sehen konnten, was die Aufgabe des Lehrens und damit der geistlichen Schulung in sich birgt, sehen wir anhand dessen, was Paulus als Apostel und Lehrer tut, wie geistliche Schulung in der Gemeinde und auch außerhalb der lokalen Gemeinde im Missionskontext geschehen kann. Paulus schult Mitarbeiter auf dem Einsatzort oder zumindest im Missionsdienst.¹⁰² Das Resultat diesen Schulens sind fähige Missionspartner, oder auch Apostel, und junge wachsende Gemeinden, die in der Lage sind, in der multireligiösen Welt die Mission der Gemeinde zu erfüllen.

¹⁰¹ Zimmermann (1988: 113) geht hier noch weiter, wenn er schreibt: „Hat sich somit die Trias und ganz besonders der διδάσκαλος-Beleg 1 Kor 12,28 als „ökumenisches“ Zugeständnis des Paulus erwiesen, bestätigt sich, daß der Apostel in der Bezeichnung von Gemeindemitarbeitern als διδάσκαλοι kein eigentliches Interesse hat. Er scheint in bewußter Abgrenzung zum jerusalemitisch-jüdischen Flügel der frühesten christlichen Gemeinde kaum von urchristlichen διδάσκαλοι zu sprechen. Es ist dies ein überraschender Befund, der ausgewertet werden muß.“ Hier wäre, um tatsächlich ein umfassendes Bild über die paulinische Ekklesiologie und die Rolle, die der διδάσκαλος spielt, auch andere paulinische Literatur zu betrachten. Sicherlich ist hier wichtig festzustellen, ob der Epheserbrief in den paulinischen Kanon gehört oder wenigstens aus seiner Schule stammt. In übrigen handelt es sich ja hier um χάρισμα und nicht zwangsläufig um Dienste, zu denen χάρισμα hinführen.

¹⁰² Dabei ist zu bemerken, daß der Einsatzort nicht nur die Gemeinde ist, wie es der heutigen TEE (Theological Education by Extension) Philosophie entsprechen würde. Paulus kann z.B. einen Timotheus für überregionale Dienste aus der Gemeinde herausnehmen und ihn in seine reisende Schule eingliedern. Bedenkt man die Tatsache, daß es damals keine residenten Schulen gab, ähnlich wie man bis zum 3. Jahrhundert keine Kirchengebäude nachweisen kann, könnte dies dem Vorgehen der heutigen residenten Ausbildungsstätten am nächsten kommen, wenn sie, anders als TEE, nicht die Lernenden in der Gemeinde lassen, sondern sie aus ihrem Kontext herausnehmen.

Verschiedene Gruppen derer, die geschult werden, finden wir vor. (1) Mitarbeiter für den apostolischen überregionalen Missionsdienst. (2) Förderung und Heranbildung eines vielseitigen leitungsfähigen Teams in der lokalen Kirche, gemäß Eph. 4,11ff, wobei diese geschult werden mit dem Ziel, weitere Schulung in der Ortskirche anzubieten (2. Tim.2,2). (3) Die geistbegabten Lehrer der Kirche, die nicht unbedingt in den Leitungsstrukturen zu finden sind, sondern unter der örtlichen Leitung der Hirten stehen und (4) diejenigen, die in der Gemeinde in der gegenseitigen Erbauung in der Kirche und nach außen hin aktiv sind. Damit ist ein flächendeckendes Lehrprogramm mit garantierter Effektivität geschaffen, das Paulus in den Kirchen und für die weltweite Gemeinde hinterlassen hat, als Apostel und Missionar für die Sache der Mission der beauftragten Kirche. Es ist ein praktisches Konzept theologischer Ausbildung, dem sich jede theologische Ausbildung unserer Zeit stellen muß, um Effektivität in der Erreichung des Ziels, nämlich der Mission der Kirche förderlich zu sein, zu zeigen.

7. Zusammenfassung und Auswertung

Das Ziel dieses Teils bestand darin, die geistliche bzw. theologische Schulung im Kontext vor allem des Neuen Testaments als Missionsaufgabe für die und von der Gemeinde ausgeführt aufzuzeigen. Dabei haben wir sowohl den jüdischen Kontext im Alten Testament und Rabbinertum untersucht als auch die einzelnen Auffassungen und Konzepte des Neuen Testaments aufgearbeitet für eine biblische Theologie, die theologische Ausbildung als Mission formuliert.

In der Analyse von vor allem neutestamentlichen Stellen, die sehr direkt von theologischer Schulung und Erziehung zum Dienst als Mission reden (z. B. Mt. 23 und 28), aber auch von Aufgaben der Leviten, Propheten und auch der späteren Schriftgelehrten¹⁰³ wurde deutlich, daß dies als Mission im Kontext der Gesamtmision Israels und der Gemeinde in der Welt gesehen wird. Die Aufgabe der theologischen Schulung ist eine herausragende, der das Neue Testament sehr viel Bedeutung beimißt, indem es sowohl die Wichtigkeit und Notwendigkeit dieser Arbeit aufzeigt und hierfür einen ganzheitlichen Ansatz bietet als auch vor der Gefahr, die durch falsche Handhabung dieses Auftrags kommt, warnt. Im Einzelnen kann man folgende Punkte unterstreichen.

1. Der alttestamentliche und jüdische Kontext ist der Schoß, aus dem neutestamentliche theologische Ausbildung herausgewachsen ist. Im Alten Testament ist es zum großen Teil die Familie, die einen gewichtigen Anteil an der Weitervermittlung der Theologie an den Einzelnen der Gemeinde Israels hat. Jeder Elternteil bekommt den Status des Familienlehrers zur Erziehung der aufkommenden Generation in geistlichen Dingen, der Generation, die, wie die alte, den Missionsauftrag in der Welt hat, ein Licht Jahwes zu sein. Diese Schulung geschieht von innen in den kleinsten Zellen der Gemeinde Israels. Von außen ist es die Aufgabe der Leviten, die sie durch die Gestaltung religiöser Feiertage und am zentralen Heiligtum des Volkes verrichten. Auf diese Weise sollte die Gemeinde Israel ein allgemeines Grundwissen der Theologie bekommen. Ergänzt wurde dies durch die prophetischen Botschaften, die das Glaubensgut der Thora aktualisierten. In der späteren Geschichte Israels, nach dem Exil, kommt eine weitere Gruppe hinzu, die diese Mission besonders ernst nimmt, die Schriftgelehrten der

¹⁰³ Die Aufgaben der genannten Personen wohl nicht direkt, tragen doch signifikant dazu bei.

verschiedenen Sekten des Judentums, der Pharisäer, Sadduzäer und Essener. Sie möchten das Volk auf dem rechten Weg behalten, wie auch den wahren Gott in die Diaspora hineinbringen. Die Stätte der Volksbildung in der theologischen Disziplin ist die Synagoge, die zum festen Ort geistlicher Schulung und Erziehung des jüdischen Volkes wurde.

Doch das Judentum entwickelt auch Orte, an denen eine geistliche Elite ausgebildet wird. Inwieweit dies für die Priester im Sinne einer konventionellen Schule nachzuweisen ist, ist schwer zu sagen. Sie waren als Stamm von Gott zu einer besonderen Gruppe herausgerufen worden, die das Volk geistlich leiten und lehren sollten. Die Schulung für diesen besonderen geistlichen Dienst geschah wohl damals eher in der Familienkonstellation. Sicherer ist der Nachweis von Schulen für Propheten, die schon in die Richterzeit datiert werden können und somit eine alte Tradition besitzen. Ihre Ausbildungsstellen scheinen, zumindest da, wo sie erwähnt werden, in der Nähe heiliger Orte Israels zu liegen. Man dürfte aus Anmerkungen von Amos und anderen Schriftzeugnissen vermuten, daß diese Schulung einen durchaus formellen Charakter hatte.

Obwohl eine Nähe zwischen den theologischen Schulkonzepten im Judentum und in den Prophetenschulen naheliegt, vor allem wenn man die Essener und ihre Konzentration in Qumran sieht, muß hier keine zwingende, aber kann eine mögliche Fortsetzung der Prophetenschulen angenommen werden. Die aus der Zeit nach dem Exil stammenden Bewegungen führen zu mehr und mehr formellen theologischen Ausbildungsstätten und zur Bildung des Rabbinats als theologische Institution.

Die Verbindungen zwischen den Konzepten des Neuen Testaments und dem Rabbinat sind fließend. Bekannte Personen, wie Paulus, ein Hillelschüler unter Gamaliel, und Jakobus, der Halbbruder Jesu, der möglicherweise, wie Johannes der Täufer, essenische Prägung und Schulung genossen hat, mögen unter anderem aufgezählt werden.¹⁰⁴ Auf jeden Fall ist eine Abgrenzung des neutestamentlichen Verständnisses von theologischer Ausbildung als Mission ohne diese Ergebnisse nicht vollständig.

¹⁰⁴ Hier ist sicherlich davon auszugehen, daß dies eine Hypothese darstellt, die allerdings, sollte sie stimmen, noch mehr Verbindungen und Übereinstimmungen, als wir hier annehmen, zu bedenken geben würde. Vergleiche

2. Ein für die Formulierung der Missionsaufgabe theologischer Ausbildung bedeutender Begriff ist μαθητής. Hier überschneidet sich die jüdische Tradition mit der christlichen. Denn sowohl die Schüler im Judentum als auch die Schüler Jesu werden so genannt. Die neutestamentliche Verwendung des Wortes geht zurück zu den Prophetenschulen, wo eine ganzheitliche, d.h. nicht nur intellektuelles Lernen in den Vordergrund stellende, dieses aber einschließende, Ausbildung geboten wurde. Begriffe, wie z. B. μαθηάω, werden vor allem in den Evangelien gemieden und zeigen Jesu ablehnende Haltung dem theologischen Schulungskonzept gegenüber, das hinter diesem Begriff steht. Dennoch beschreibt dieses Wort eine Beziehung von Lehrer und Schüler, wie sie im großen und ganzen bei den μαθηταί Jesu und den jüdischen Rabbinern zu beobachten ist. Es wird aber auch ein Unterschied klar gemacht, denn ein μαθητής Jesu wird nicht, wie im Judentum, Rabbi und sammelt um sich μαθηταί, sondern alle Christen und der Gemeinde Zugehörigen, wie dies vor allem die Apostelgeschichte zeigt, bleiben μαθηταί Jesu und werden mittels diesen Begriffs auf eine Stufe gestellt. Damit beschreibt der Begriff eher eine ständige Beziehung zu Jesus als dem Lehrer aller in der Gemeinde.

Die Aufgabe der Gemeinde und der Apostel ist, damals wie heute, μαθητεύω, nämlich das Zu-Jüngern-Jesu-Machen oder, anders gesagt, das Bestreben, daß Nicht-Jünger zu Jüngern Jesu werden. Sie wird formuliert im Missionsauftrag in Mt. 28, 18-20, in den διδάσκω hineingehört, was ein bedeutender Teil des Jesu-Jünger-Seins zu sein scheint. Das Neue Testament ist hier, wie das Alte Testament, darauf bedacht, daß die Gemeindeglieder eine grundlegende theologische Schulung bekommen als Teil der Jüngerschaft und Gemeinschaft in der Gemeinde. Dasselbe Konzept, das schon für die Gemeinde Israels galt, wird hier noch klarer ausgearbeitet. Die Familie spielt eine nicht unbedeutende Rolle, wobei Familie von Jesus neu als eine geistliche Jüngerschaft umformuliert wird.

3. Damit gibt es aber auch Raum für den neutestamentlichen γραμματεύς, der in der neutestamentlichen Gemeinde einen wichtigen Platz und eine wichtige Mission hat. Dieser muß sich zuerst selbst in die Reihe der μαθητής eingereiht

hierzu Michels Abschnitt „Qumran und das neutestamentliche Schrifttum“ (1983:106-116).

haben (Mt. 13,52) und auch Bruder unter Brüdern sein (Mt. 23, 8-10). Er ist also im Gottesreich einer wie alle, hat aber einen besonderen Auftrag, der seine Mission beschreibt, wie Mt. 23,24 unmißverständlich zeigt. Es kennzeichnet ihn als einen Missionaren an die Gemeinde Israels und wohl auch Christi. Daß der Begriff διδάσκαλος bei Matthäus anders gefüllt wird als bei Paulus oder Lukas in der Apostelgeschichte,¹⁰⁵ zeigt der Vergleich von Matthäus mit anderen Verfassern. Der γραμματεὺς des Matthäus ist bei Paulus und anderen als διδάσκαλος in der Gemeinde im Leitungsteam aktiv.¹⁰⁶

4. Dennoch ist die Position des γραμματεὺς nicht unumstritten. Der Blick ins Judentum, aber auch schon in das erste Jahrhundert der Kirche, offenbart eine Welle von Kritik und Vorsicht gegenüber diesem Dienst, wie nicht nur in den Warnungen von Mt. 23, sondern durch das ganze Neue Testament hindurch zu beobachten ist.¹⁰⁷

Die im Neuen Testament genannten Begriffe, die die Tätigkeit eines theologischen Lehrers beschreiben, z. B. διδάσκω und κηρύσσω mit ihrem sprachlichen Umfeld wie auch andere Termini, zeigen die Wichtigkeit und Notwendigkeit einer theologischen Ausbildung sowohl für die Gesamtgemeinde als auch für eine Elitegruppe, die als Lehrer, Apostel, Propheten, Hirten, immer wieder gekennzeichnet werden. Sie haben die Aufgabe, andere zu schulen, ähnlich wie wir dies im Judentum und im Alten Testament vorfinden. Gleichzeitig wird Vorsicht geboten, kritisiert und Vergreifen im Dienst angeprangert, ohne dabei den

¹⁰⁵ Apg. 13,1ff., wo eine ähnliche Konstellation die Gemeinde leitet als die, die Mt. 23,24 beschreibt. Dies zeigt, daß Lukas, wie auch Paulus, hier nicht unterscheiden, wie es Matthäus tut. Siehe Abhandlung hierzu unter „Der neutestamentliche Schriftgelehrte“.

¹⁰⁶ Hier sollten vor allem die kritischen Anmerkungen zu Zimmermann beachtet werden und seine Diskussion, die mit meiner oben ausgeführten nicht überein stimmt.

¹⁰⁷ Hier noch einmal die andere Position von Zimmermann, der davon ausgeht, daß es im frühen Christentum mit starken Wurzeln im Judentum eine positivere Stellung zu Lehrern gab und diese zu den Leitern der Kirche gehörten, was im Laufe der Entwicklung nicht nur eingeschränkt wurde, sondern diese Gruppe mit Vorsicht betrachtet und im Kontext der Gemeindeleitung kaum noch eingeordnet wurde. Eine schwierig zu verteidigende Position, wenn man bedenkt, daß die Kritik doch durch alle Schichten der Kirchenzeit gleichbleibend zu beobachten ist.

Dienst als solchen negativ zu bewerten, ähnlich wie im Alten Testament die falschen Propheten entlarvt wurden. Im Neuen Testament sind es die falschen Apostel, die sogar Antichristen genannt werden. Dennoch wird kein Zweifel gelassen, daß es einen echten Christus gibt, echte Apostel, Propheten und andere, die zur Mission in ihrem Dienst von Christus berufen werden als Lehrer für die Gemeinde und für die Schulung der Gemeinde zur Mission. Sobald allerdings Suchen nach eigener Ehre aufkommt oder sich eine Trennung von Leben und Wissen vollzieht, ist der Rotstift an die neutestamentlichen Lehrer anzusetzen. Richards (1978:313-314) formuliert zur positiven Rolle des Lehrers vier Punkte, die dies balanciert zusammenfassen:

First, the teacher as a model does not present himself as one who is an authority but one who is subject, with the learner, to the authority of God through Scripture. The teacher is one who learns with the student, and who essentially is concerned with showing the learner how to understand the Word as livable truth.

Second, to serve as an example of Scripture's life meaning, there must be a relationship between the teacher and the learner which is close and personal, and which lets the learner come to know the teacher as a person. Exposure to the teacher's inner states is of vital importance if learning is to be a life-sharing (rather than concept-sharing) kind of thing.

Third, a love relationship between teacher and learner is important as well. The process of identification, implicit in the „example“ teaching of Scripture, is enhanced as a deep caring for one another develops. This relationship of love is also important because of the stress in Scripture on love as a touchstone of Christlikeness; love will be one of the truths the teacher is expected to model.

Fourth, interaction in settings where the learner can see the truth lived by the teacher has priority over other settings. The traditional classroom approach to teaching/learning tends to limit the kinds of data that are processed, and gives little or no opportunity for the learner to see the teacher functioning as a whole person.

5. Ein besonderes Beispiel für ganzheitliche theologische Ausbildung zeigt der Gamalielschüler, der erste Theologe, Heidenapostel und Missionar, Paulus. Unter rabbinischem Einfluß aufgewachsen kennt er die Konzeption und das Vorbild eines Schriftgelehrten von Mt. 13,52. Mit diesem Wissen schult er nicht nur im ganzheitlichen Sinne die Gemeinde, sondern lebt ein Beispiel der Praxis für die kommenden Lehrergenerationen. Sein großes Verdienst besteht auch in der Formulierung einer Theologie für die junge Kirche, einschließlich einer Theologie für Schulung und Ausbildung.

In der Theologie beobachten wir verschiedene Lehrer, die diesen Dienst in der Gemeinde tun, gemäß Eph. 4,11ff. Hier scheint der Lehrer nicht als eine separate Leitungsperson in der Gemeinde genannt worden zu sein, wobei dies noch in Apg. 13 aus lukanischer Darstellung der Fall war und auch Matthäus diesen Leitungsdienst sieht. Die Lehre von dem διδάσκαλος als χάρισμα durchzieht aber sämtliche Leitungsaufgaben der Gemeinde, wie z. B. den Hirten-, bzw. Pastorendienst. Es erscheint auch als Lehrgabe, die nicht unbedingt zum Leitungsdienst führen muß, aber zum Lehrdienst in vielfältiger Weise in der Gemeinde eingesetzt wird.

Die Praxis zeigt vor allem vier verschiedene Ebenen der paulinischen theologischen Ausbildung: (1) Mitarbeiter für den apostolischen überregionalen Missionsdienst; (2) Förderung und Heranbildung eines vielseitigen leitungsfähigen Teams in der lokalen Kirche; (3) geistbegabte Lehrer der Kirche, die nicht unbedingt die Leitung ausmachen, sondern unter der örtlichen Leitung der Hirten stehen und (4) Mitglieder der Gemeinde, die in der gegenseitigen Erbauung in der Kirche und nach außen aktiv sind.

Für die theologische Ausbildung unserer Tage ist der biblische Befund sicherlich eine Herausforderung. Eine Herausforderung vor allem dann, wenn theologische Ausbildung eine Missionsaufgabe ist, die es zu erfüllen gilt und der gegenwärtige Schulen gerecht werden müssen. Eine Herausforderung auch, weil das Neue Testament häufig harsche Kritik an untreuen Ausbildern übt bis hin zu den Weherufen Jesu und zur Betitelung solcher als Irrlehrer.

Ausgangspunkt dieses ersten Teils war ja, den jungen evangelikalen theologischen Ausbildungsstätten in der früheren Sowjetunion eine Richtung zu bieten bei der Suche, was ihre Mission ist, wenn sie in der Mission Jesu bestehen wollen. Inwiefern sind die meistens als westliche Initiativen, aber auch national gegründeten theologischen Ausbildungsstätten wirklich das, was sie sein sollten? Haben sie die Vision, eine ganzheitliche theologische Ausbildung zu schaffen, oder sind sie lediglich darauf aus, zu kopieren, was in den anderen bereits etablierten theologischen Schulungsstätten der Evangelikalen mehr oder weniger gut gemacht wird?

Die Mission der Theologen und die missionarische Aufgabe der theologischen Ausbildung hat zum Ziel die Formung aller zum Gottesreich

Gehörigen in das Bild eines μαθητή. Das bedeutet, daß jeder der Gemeinde Zugehörige eine Grundschulung in Theologie haben sollte, einzelne in und außerhalb der Gemeinde ein tiefergehendes Programm genießen sollten, um Lehrer zu sein und mit dieser Gabe und in dieser Aufgabe den Gemeinden und der Welt zu dienen. Dieses Theologiestudium darf Studierende nicht aus der Welt, aus dem Dienst und Mission der Gemeinde herausreißen und ihnen Wissen vermitteln, das die Mission Gottes zum Anhalten bringt. Es muß ein Lernen sein, das die Mission weiter zu ihrem gottgegebenen Ziel treibt. Damit steht und fällt unser Tun, das neu überdacht und vielleicht neu konzipiert werden muß.

Die Neuorientierung sollte bei dem Lehrenden beginnen, der nur dann in der Mission steht, wenn er ein Lernender bleibt, ein Bruder oder eine Schwester unter Brüdern und Schwestern und Zeit seines Lebens ein μαθητής, der es sich zur Aufgabe gemacht hat, andere zu μαθηταί Jesu Christi zu gewinnen. Dieses hat die besagte ganzheitliche Schulung für alle Ebenen in der Kirche im Sinne, sowohl auf der Ebene der Gemeindeschule als auch auf höheren Ausbildungsebenen. Hierfür gibt es in unserer Zeit leider nicht sehr viele Beispiele und viele Theologen haben diesen Weg verlassen. Dennoch bleibt der Auftrag an den Lehrer-Jünger und an seine Mission von der Grundlage und dem Modell, das wir in der Schrift vorfinden, genau so ungekürzt und unverändert bestehen, wie es in diesem ersten Teil der Arbeit dargestellt worden ist. Dieses Lehrer-Konzept engt keineswegs die Möglichkeiten eines Lehrers ein, es weitet sie und eröffnet ihm neue Dimensionen für seinen Dienst als Jünger unter Jüngern. Einen solchen Ansatz in Bezug auf den Lehrer in der theologischen Ausbildung in der GUS zu entfalten, dürfte in einer so jungen Bewegung, wie die der evangelikalen theologischen Ausbildung, zu interessanten Impulsen und Konzepten führen. Da die Arbeit noch nicht sehr etabliert ist, läßt es sich auch leichter integrieren. Andererseits lastet das autoritäre Erbe der postsowjetischen Zeit schwer auf der Kirche und ihren Leitern, die leicht versucht sind, sich solcher Leitermodelle zu bedienen. In dieser Gefahr befinden sich auch die Lehrer der jungen Schulen. Und es ist dringend notwendig, sich von unbiblischen und unevangelischen Modellen zu lösen und sich das Vorbild zu eigen machen, das wir in der Schrift vorfinden.

Konsequenterweise dürfte theologische Ausbildung im Sinne von μαθητής auch Folgen für das Verstehen eines Ausbildungsprogramms haben, das in und für

die Mission der Kirche konzipiert und durchgeführt werden muß. Hier müssen alle Bereiche einen gleichwertigen Platz in der Schulung haben, unabhängig von der Ausbildungsebene: die Wissensvermittlung muß untrennbar vom inneren Wachstum und dem praktischen Engagement in der Mission der Kirche bestehen und jeder der Teile muß das Gesamte der theologischen Schulung befruchten. Es bedarf daher mehr als nur die Zusammensetzung eines Kurrikulums, das auch Praktika und geistliche Formierung einschließt. Die Mission der theologischen Ausbildung hat den Jünger Jesu zum Auftrag und Inhalt. Gerade in einer slawischen Kultur, wo innere Werte besonders betont werden, darf theologische Ausbildung sich nicht einfach auf das Auffüllen mit Wissen beschränken und das Innere der „russischen Seele“ der Mystik überlassen, die getrennt von Vernunft und Wissen zu sein scheint. Hier ist das Kennen und Anwenden von biblischer Anthropologie unabdingbar, damit Wissen mit Leben und Geist gefüllt wird, um Irrwege vorzubeugen.

Was vor allem die Studie von Paulus und seiner missionarischen Theologie und Ausbildung betrifft, so ist es wichtig, nicht alle Energie der theologischen Ausbildung auf eine kleine Elite zu verpulvern. μαθητής meint jeden zur Kirche Gehörigen und damit kommt eine Basisausbildung für alle als Pflicht in Frage. Die Kirche hat dieser verpflichtenden Mission nachzukommen. Natürlich muß auf verschiedenen Ebenen und mit verschiedenen Schwerpunkten, gemäß der Begabung und Berufung des Jüngers, geschult werden. Doch eine Grundlage, sei es in einer formellen, informellen oder alternativen Weise, muß jedem Jünger zukommen. Dies durchzieht die Familie und jede lokale Kirche bis hin zu den theologischen Hochburgen. Auf verschiedensten Ebenen soll der Leib Christi, seine Kirche, zugerüstet werden.

Was für die weiteren Teile dieser Arbeit sich als fast grundlegend erweist und zur Priorität im Dienst der Schulleitung gemacht wird, nämlich die Ressourcen für theologische Ausbildung, wie vor allem die Finanzen, scheint im biblischen Befund nicht diese wichtige Rolle zu spielen. Diese andere Einstellung, bei der der Blick erneut zum biblischen Befund und Praxis führt, könnte die μαθηταί in einer sich umwertenden Welt wie der unseren vor allem in der GUS, in der es nie genügend Ressourcen gibt, wo allerdings jeder davon redet, weil Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur an dem Fehlen von Ressourcen zerbricht, von der Übernahme falscher

Wertesysteme bewahren. Damit sollen die Ressourcen nicht minder bewertet werden; sie sollen aber auch nicht den hohen Stellenwert bekommen, den sie momentan in Ost und West in Bezug auf theologische Ausbildung bekommen haben.

Teil 2:
Westlich-Evangelikale Faktoren
Übersicht und Analyse westlicher und internationaler evangelikaler
Strömungen in theologischer Ausbildung

8. Einführung und Überblick

Auf der Suche nach der rechten Art von theologischer Schulung¹ in der GUS werden Christen unmittelbar mit der Diskussion der westlichen Methodik konfrontiert. Tatsächlich wird eine Vielfalt von bewährten und verworfenen Methoden eingesetzt. Und in einer Zeit, wo jeder, der halbwegs unterrichten konnte, mehr als willkommen war, konnten diejenigen, die in ihrem Land und ihrer Kultur mit ihren Ideen und Methoden nie zum Zug gekommen wären, sich voll entfalten und drauflos experimentieren. Dabei wurde den evangelikalen Kirchen der GUS enormer Schaden zugefügt.

An uneasiness exists among educators who remember the mistakes made in the development of theological education in the third world during the post-colonial era of missions. Expatriate educators are aware that differences exist between Western models of education and models which seem to be more indigenous to Eastern Europe. However, the practice of importing Western models of education is repeated over and over, usually for the sake of expediency. Educators may be conscious that the imported model is different, but the practice continues, either because they are not sure what would be appropriate or the pressures of time dictate the use of that with which they are already familiar (Charter 1994:2).

Oft muß man feststellen, daß die Erfahrung der westlichen Missionare in der Dritten Welt in der GUS fehl am Platze ist und daß die scheinbaren Lektionen, die dort auf dem "Missionsfeld" gelernt wurden, nicht nur nicht gelernt wurden, es waren die falschen Lektionen für die GUS.² Der oberflächliche Blick eines westlichen Missionars sagt:

¹ „Ausbilder“, „Ausbildung“ und „Schulung“ werden in dieser Arbeit oft als Umschreibungen des englischen „Educator“ und „Education“ verwendet, obwohl sie vom Begriff her nicht die gesamte Breite der englischen Termini ausfüllen und zum Teil auch anders verwendet werden.

² Vgl. Johannes Reimer (1996:18-39). Allerdings scheint bei Reimer eine übertriebene Reaktion statt einer objektiven Analyse und Kritik vorzuliegen. Vor allem fehlt es hier an einer objektiven Selbstkritik an der Situation der Kirchen in der GUS wie an den eigenen Methoden, die Reimer und die Missionsorganisation, die er vertritt, in der GUS an den Tag legen. Es scheint fast, daß die Kritik, die

Nothing in Russia is easy. Russia is a relatively primitive, third-world country fronted with a veneer of twentieth-century advancements and military power. Travel is not easy; there are trains, but buying a ticket can take all day. Communication is not easy; there are phones, but placing a single call, even between major Russian cities, can take an hour or longer. Living is not easy (Buschart, Friebel & Webb 1993:4).

Assoziationen, die oft durch oberflächliche Beobachtungen gemacht wurden, führten zu katastrophalen Ausbildungskonzepten. Das Material in theologischen Schulen wurde auf einer so niedrigen Ebene angeboten, daß ein halbwegs schreibender und lesender westlicher Christ sich schon zum Dozenten an evangelikalischen Ausbildungsstätten berufen fühlte.

Doch neben dieser recht oberflächlichen Arbeitsweise zeichnet sich vor allem in den letzten Jahren eine Schicht von Ausbildern aus, und ihre Anzahl wird immer größer, die sich ernsthaft bemühen, die besten Wege und Methoden zu finden, um die evangelikalischen Kirchen³ in der GUS nicht nur zu stabilisieren, sondern im besten Sinne des Wortes von Innen und Außen zu erneuern. Dieses Suchen nach Methoden für theologische Ausbildung äußert sich schon darin, daß dem Verfasser mehr als ein halbes Dutzend von Doktorarbeiten bekannt sind, an denen momentan gearbeitet wird und die ein auf theologische Ausbildung bezogenes Ziel haben (vgl. z.B. Charter 1994, McNeill 1995).

Einer der bedeutenden Ansätze ist die Untersuchung theologischer Ausbildungsstätten aus der Perspektive der Evangelisations- und Gemeindegründungs- und Gemeindegewachstumsarbeit. Doktoranden, die mit diesem Ziel an theologische Ausbildungsstätten herangehen, bemühen sich, diese von den Bedürfnissen der Erst-Generationschristen her und aus der Perspektive junger Gemeinden zu analysieren und zu bewerten.⁴ Dabei sind sie bestrebt,

vorwiegend an die Adresse der amerikanischen Missionare geht, genauso auch in Bezug auf seine Arbeit angebracht wäre.

³ „Gemeinde“, „Kirche“ - Beide Begriffe sind austauschbar und werden nicht gegeneinander abgegrenzt. Gemeinde und Kirche werden im Sinne von εκκλησια des Neuen Testaments gebraucht.

⁴ Miriam L. Charters Dissertation dürfte hierin exemplarisch sein. Ihre Forschung beruht auf den folgenden drei Fragen, die sie durch Interviews und mit anderen Forschungsmitteln beantworten will: „Research Question #1--Critical Issues in the Educational Environment. What are the critical issues, arising from the historical and contemporary Russian context, decisions about which will

gewisse Richtlinien für das Studienprogramm auszuarbeiten, so daß Absolventen dieses Programms genügend vorbereitet wären, in schwierigen Evangelisations- und Gemeindegründungssituationen effektiv tätig zu sein. Verschiedene theologische Pädagogen und auch einige Organisationen plädieren in diesem Sinne dafür, die theologischen Ausbildungsstätten in der GUS von der Imitation klassischer westlicher Konzepte abzuhalten, um alternative ganzheitliche Modelle für theologische Ausbildung zu entwickeln.⁵ Diese Modelle und Konzepte sollen nicht nur auf das Unterrichten verschiedener Kurse und das „Wie“ des Unterrichtens zielen, es geht auch um die Frage der Erziehung in einer Atmosphäre von Mentoring.⁶

determine whether theological education, as it develops in Russia, will be appropriate to the Russian context? Research Question #2--Russian Perceptions of the Critical Issues. What are the Russian perceptions of how these issues affect the educational process? What is the interplay between these issues and the teaching/learning tasks of Russian students and faculty? Research Question #3--The Implications for Theological Education. Given that the development of leaders for new churches will exist within a context shaped by these critical issues, and the bearing they have on Russian learners and faculty, what are the implications for the planning and practice of theological education in Russia?“ (Charter 1994:6). Siehe auch John McNeill's Dissertation „An Immodest Proposal for Leadership Training in the Churches of the Former Soviet Union (and Perhaps Elsewhere)“.

⁵ Eine führende Rolle spielt OCI mit ihrer beratenden Funktion sowie der finanziellen Förderung von theologischer Ausbildung in der GUS. Einige Analysen und Veröffentlichungen ebenso wie Schulungen sind von dieser Organisation seit 1993 angeboten worden. Andere, wie z. B. Dr. Mark Elliott, nehmen als Wissenschaftler und Ressourcepersonen an solchen Diskussionen teil.

⁶ Während geistliche Erziehung und Mentoring hervorgehoben werden, kommt es bei manchen Autoren zu einer überaus negativen Reaktion klassischer theologischer Ausbildung gegenüber. Sie betonen ausschließlich alternative Methoden: „Here classical models of the 70s, such as TEE or decentralized theological education, are favoured without, however, recognizing that they were not always successful and did not reach their goals even in the countries where they were developed and without considering that they will much less do so in a post Communist society. I certainly do not want to devalue the need for such forms of theological education in the CIS, they have already shown their importance and have gained their firm acceptance here. But in the process of recommending alternative education these authors tend to devalue libraries, accreditation, other standards and forms of education and to present them in a negative light. That this will not be understood in the East where correspondence courses were the only form of theological education sanctioned by the Soviet state and are still perceived as a possible but far from the best form of education is obvious“ (P. Penner 1996b:7).

In diesem Teil der Arbeit sollen, insofern es für die weitere Entwicklung des Gedankenganges nötig ist, Erfahrungen, Modelle und Richtlinien von westlichen und internationalen evangelikalischen Konzepten für theologische Ausbildung dargestellt werden. Da die Arbeit sich mit der evangelikalischen theologischen Ausbildung in der GUS auseinandersetzt, die eine gegenwärtige Präsenz von über 90 % westlicher theologischer Ausbilder aufweist, die ihre Vorstellungen über theologische Ausbildung mitbringen, ist dieses Hintergrundwissen wesentlich. Die obengenannten Konzepte gewinnen auch an Bedeutung aufgrund der begrenzten Erfahrung von Evangelikalen in der GUS in Bezug auf theologische Ausbildung, die sie zu den Evangelikalen im Westen herüberschauen läßt, die diese bereits mehrere Jahrhunderte praktizieren.

Der Blick in den Westen, wenn es um evangelikale theologische Ausbildung geht, richtet sich unweigerlich nach Nordamerika. Denn bis auf das britische Modell, das gewisse Ähnlichkeiten vom System her zum angloamerikanischen aufweist, aber sich dennoch wesentlich von der Mehrheitssituation der Evangelikalen in Angloamerika unterscheidet, orientieren sich evangelikale Kreise auch in Westeuropa auf angloamerikanische Modelle. Der größte Teil der Impulse für Protestanten in der GUS, die ja in erster Linie evangelikale Denominationen und Gruppen sind, stammt ebenfalls aus Angloamerika. Gerade hier finden sich Parallelen zu den Evangelikalen in der GUS. Deshalb soll hier in erster Linie die Situation Angloamerikas in Bezug auf theologische Ausbildung beleuchtet werden.

Der breite Rahmen der ATS (Association of Theological Schools), die hier betrachtet werden soll, schließt mehr als nur evangelikale theologische Ausbildung in Nordamerika ein, ist aber doch kennzeichnend für die Evangelikalen. ATS hat den Vorteil, daß sie über den Rand der Evangelikalen auch für andere Protestanten wie auch für orthodoxe und katholische Ausbildung richtungsweisend werden konnte und so eine Gemeinsamkeit bildet, die in der GUS auf dieser Ebene noch nicht denkbar ist. ATS kann ja auch bereits auf eine 60-jährige Geschichte der Entwicklung und Erfahrung innerhalb der Fragestellung nach qualitativer theologischer Ausbildung zurückblicken (Schuth 1996:7).

Im Kontrast dazu soll der International Council of Accrediting Agencies (ICAA), der inzwischen zu International Council for Evangelical Theological Education (ICETE) umbenannt wurde und der von der Theological Commission of

the World Evangelical Fellowship (WEF) getragen wird und damit im vollen Sinne international ist, gegenübergestellt werden.⁷ Auch diese Gruppierung vereint in erster Linie evangelikale Richtungen und ist damit sehr hilfreich für die Mehrheit der Protestanten der GUS, da sie ja ebenfalls evangelikal sind. Tatsächlich zeigt die Entwicklung der letzten Jahre, daß gerade der ICETE eine wichtige Modellfunktion für die GUS bilden wird, da die theologischen Ausbildungsstätten der GUS sich im Prozeß der Formierung zu einer Euro-Asiatischen Akkreditierungsvereinigung (EAAA) befinden, die sich um die volle Mitgliedschaft im ICETE als achte Akkreditierungsvereinigung bemüht.

Theological Education by Extension (TEE), eine Erneuerungsbewegung innerhalb der theologischen Ausbildung, die in der Zweidrittel Welt konzipiert wurde, soll ebenfalls in die Diskussion miteingebracht werden, da sie weitere Aspekte zur Gestaltung theologischer Ausbildung bietet und als Konzept in der GUS sehr verbreitet ist.

Es soll der Versuch unternommen werden, einen Längenschnitt durch diese obengennanten Ausrichtungen evangelikaler theologischer Ausbildung zu vollziehen, Entwicklungen außerhalb der GUS, vor allem in Angloamerika, aber auch international, aufzuzeigen und damit den Schulen in der GUS viele Fragen zu beantworten, warum westliche und internationale theologische Ausbildung heute genau das GUS Schulen abietet, was es anbietet.

Die Entwicklung westlicher theologischer Ausbildung ist dabei keineswegs als abgeschlossen zu sehen.

In the 1980s Christian theological educators in North America produced the most extensive debate in print about theological schooling that has ever been published. The debate is remarkable in several respects for one thing, it is remarkable that it happened at all... Often debate has led to educational reform. Such critical self-examination has not, however, been a notable preoccupation of theological educators. Almost thirty years had passed since the last major, comprehensive, and theologically self-conscious study of Protestant theological education (Kelsey 1993:1).

Dabei ist, wie Kelsey weiter formuliert, dies eine Diskussion gewesen, in der es um die Frage nach "What is theological about theological education?" (:2) ging.

⁷ Dabei sollte nicht blind von Gegensätzen und Kontrasten die Rede sein. Schließlich kommen viele Impulse für ICETE aus Angloamerika, wohl schon deshalb, weil viele der Mitgliederschulen der sieben Akkreditierungsvereinigungen von angloamerikanischer Unterstützung leben.

Die Entwicklung bis zu dieser Debatte und über sie hinaus soll hier in Kürze skizziert werden. Vor allem die letzten dreißig Jahre sollen ausschlaggebend sein. Die Einflüsse der Fünfziger unter Niebuhr, Williams, Gustafson und anderen oder der Sechziger mit ihren großen Ausbildern bleiben unberücksichtigt, da unsere Aufgabe sich darauf konzentriert, vor allem die gegenwärtigen Konzepte und Entwicklungen der evangelikalen theologischen Ausbildung im Westen und deren Einfluß im Osten zu verstehen.⁸

Die Debatte der siebziger Jahre ist sicherlich mitbestimmt vom Kontext, in dem die Diskussion stattfand. Vor allem zu der Zeit wurde das Auseinanderdriften von theologischen Ausbildungsstätten und der Kirche deutlich. Mit Recht könnte man als eines der Hauptthemen der Diskussion die "ecclesiastical identity of theological schools" bezeichnen. Die Suche der Ausbildungsstätten nach den Kirchen und umgekehrt war gekennzeichnet von der Skepsis, die man in den Kirchen höheren Ausbildungsstätten überhaupt entgegenbrachte.

The major result of the restoration of church-seminary relations was the identity which theological schools accepted for themselves as "instruments of the church." Whether this was the consequence or the cause of restored church seminary relations is difficult to discern. What is beyond question, however, is the prevalence with which this interpretation was accepted by theological schools. The absence of alternative interpretations, significant qualifications, challenges or counter claims concerning this identity of theological schools is startling and can only be understood as evidence of the extent to which theological schools adopted their newly defined identity (Pacala 1981:14).

In diesen Themenbereich fällt selbstverständlich die Frage nach der Ausbildung für den eigentlichen Dienst. Damit sollten theologische Ausbildungsstätten nicht einfach klassische Fächer der Theologie anbieten, sondern gezielt für den Dienst schulen. Theologische Ausbildung hatte also nicht speziell die Aufgabe, sich mit der Theologie zu beschäftigen, sondern sollte eine weiterführende Berufsausbildung bieten. Und angesichts der vielfältigen Dienste in Gemeinden war auch die Forderung an das Ausbildungsprogramm der Schulen ähnlich. "It was a time in which theological schools were transformed from single

⁸ Die Debatte um rechte theologische Ausbildung ist von Nordamerika aus in den Osten verlagert worden. Einige Strömungen und Ideen, die sich als alternative Programme zu den angloamerikanischen verstehen, haben sich in der Debatte und Realität der GUS angesiedelt, ohne daß die Kirchen in der GUS die Diskussion und Polemik immer nachvollziehen können.

purpose institutions committed to preparing ordained clergy to multipurpose institutions devoted to serving more inclusive the needs of churches" (:15).

Die Veränderung in diesen Bereichen wie auch die Verlagerung der Schwerpunkte stand in Wechselwirkung mit dem Wachstum der Zahlen von Studierenden. Diese stiegen vor allem in den praktischen berufsbildenden Programmen, wie z. B. dem D. Min., so daß die Anzahl der Studierenden hier auf um 50 % der Gesamtanzahl kam und die Anzahl von weiblichen Studenten in theologischen Ausbildungsstätten sich mehr als verdoppelte (ebd.).⁹

In den Achtzigern wird die Fortsetzung des Themas der Beziehung von Kirche und theologische Ausbildungsstätte beobachtet.¹⁰ Doch mehr denn je, im Zuge der Entwicklung der Schule zur Servicestelle der Gemeinde, wurde die Richtung und das Spektrum der Schule von den Finanzen bestimmt. Studiengebühren bildeten eine wichtige Einkommensquelle für die Schulen und bestimmten ihr Budget von 30 % bis über 70 %. Das Ziel jeder Schule war damit, die Zahl der Studierenden zu heben. Dazu entwickelte man attraktive Programme, die sich an den Interessen der Studierenden und nicht unbedingt an der Schulvision richteten, ein attraktives *on campus* Leben mit der Einrichtung von entsprechenden Freizeitprogrammen, eine familienfreundliche Gestaltung, da tendenziös mehr ältere und damit verheiratete Studierende mit Familie kamen, zusätzliche Seminare; man achtete auf höhere Qualifikationen der Dozentenschaft, um damit die Qualität der angebotenen Programme nachzuweisen; im gleichen Zug stand die Internationalisierung der Dozentenschaft im Vordergrund als Teil der

⁹ In der Tat war diese Veränderung der Identität den Schulen von außen aufgestülpt worden, so daß sie ein Dienstleistungsbetrieb für die Gemeinden, die Gesellschaft und die Welt wurden.

¹⁰ Dies ist eine Diskussion, die wichtig ist, auch wenn die Tendenz gefährlich werden kann, wenn das Eine gegen das Andere ausgespielt wird. Donald W. Shriver, Jr. (1980:72) macht die notwendige Balance deutlich: "Few graduates of a theological school, few ministers of the church, few theological teachers in the twentieth century have combined in their lives as many elements of the Christian mission to the world as did Bonhoeffer: scholarship, church leadership, love for the oppressed, political ministry, martyrdom. It is an honor to us all to walk in places where such saints have walked. It is a privilege to have some part in their education and their mission. By the marvelous grace of God, to both the seminary and the church have been given that privilege."

Internationalisierung und Globalisierung theologischer Ausbildung.¹¹ Theologische Ausbildung wurde sozusagen in die freie Marktwirtschaft gedrängt und mußte zusehen, daß sie ihr Produkt, ihr Programm für den bestmöglichen Preis verkauft bekommt (Pacala 1981:16-42). Dieses Thema war in den Neunzigern noch genau so aktuell, wie in den Achtzigern.

In den Neuzigern kommt die Betonung einer Flexibilität der Programme noch mehr zum Tragen (Oden 1995:70ff.). Mit der Flexibilität stieg der Bedarf an der notwendigen Technologie, die diese Vielfalt wiederum um ein mehrfaches steigerte. „Schools which provide this capability in their libraries have already made a substantial commitment to technology and must now decide if they wish to concentrate other computer assisted educational programs under their libraries or duplicate hardware, software and staff services“ (S.L. Peterson 1990:140).

Die Vision für ein Theologiestudium zum Ende des Jahrtausends ist ein technologisiertes und computerisiertes Programm, das jegliche Vorstellungen von

¹¹ Die plastische Darstellung von Oden (1995:49-50) der fünf Generationen von theologischen Schulen, wie er sie sieht, soll hier, trotz der Länge, zitiert werden, um vor allem das Dilemma der gegenwärtigen theologischen Ausbildungsstellen aufzuzeigen: “Think of this [die gegenwärtige] generation of emerging classical theologians as analogous to the legislators elected to attempt to correct a huge national debt when long-term spending patterns have become ensconced expectations. Suppose we are now into our fifth generation of deepening economic deficit. Generation 1 was poor but pious Bible-reading, praying generation. In Generation 2 were the upwardly mobile sons and daughters of pious Generation 1. These wealthy sons of the revival gave generously to sustain the values of their pious parents’ generation, because they believed in the ideals of the revival, even if they had better things to do with their lives. With Generation 3 come the modernizing grandchildren of the revival, who take over its robust institutions and turn them into a secularizing counterrevival. With Generation 4 come the spoiled spendthrift, reckless intellectual elites, the great-grandchildren of the revival who detest the revival and see it as alien to their interests, but benefit daily from the inheritance and legacies of the institutions it has built. That is their moral quandary. This intellectual aristocracy now controls the institutional endowments, but has completely lost touch with grassroots supporting constituencies who are still sentimentally attached to the ideals of the revival, and by now the elites are unable to fund and sustain the institutions built by the second generation.

Now comes Generation 5, which I am calling postmodern classical, who grasps anew the vital vision of Generation 1 and is trying to make the institutions proximately accountable to the first generation’s values and the second generation donors’ bequests. Generation 5 must deal simultaneously with the severe debt crisis, the theological recovery, institutional nature, and fence-building with an alienated constituency. This is the arduous task facing the young fogeys.”

gestern als überholt erklärt. Für jede Schule kommt es vor allem darauf an, wie gut sie mit der Technik vorwärtsschreiten kann, um damit auf dem theologischen Marktplatz ihr Produkt geschickt zu verkaufen.¹²

Graydon F. Snyder (1981:175) gibt einer am Markt entlang entwickelten theologischen Ausbildung eine gewisse Legitimität, wobei er den Markt mit "consensus" der Kirche, die sowohl Theologie als auch das, was theologische Ausbildungsstätten unterrichten sollen, bestimmt, beschreibt. Absolute oder ein Glaubensbekenntnis ohne Wandel im Laufe der Zeit ist hier nicht angebracht.

The context for theological education must be found in the theological school as faith community. Theology cannot be taught abstracted from the people of God. Theology/*habitus* and theology/*scientia* are not denied, but theology for the Free Church means primarily the faith reflection of the community in light of God's will and the sociopolitical world in which it lives. To abstract theology from life would be to consider theology as a truth in a way not understood by the Free Church tradition (:175-176 - Hervorhebung durch Autor).¹³

Und in der Tat können theologische Ausbildungsstätten in den Neunzigern, in der Zeit des Postmodernismus, nicht eine heile Insel sein oder ein Platz, der immer noch mit Geistern der Vergangenheit kämpft. Sie müssen sich dem Marktplatz dieser Welt stellen und eine Theologie lehren, die nicht vom Marktplatz

¹² Bruce C. Stewart (1990:47-48) warnt vor dieser Tendenz: "Tensions arise when new programmes are initiated primarily to attract students or dollars." Er bringt Beispiele von Schulen, die sich bewußt gegen diesen Strom stellen, um dem *Mission Statement* der Schule, nicht einfach dem Markt, zu dienen.

¹³ Die täuferischen Schulen gehen in ihrem Ansatz zur Lehrprogrammbildung spezifisch vor. Da Theologie hier von der Kirchengemeinschaft gestaltet wird, ist die Theologie und damit der Inhalt des Lehrprogramms ein immer im Werden Begriffender. "Theology/faculty enables students in this dialogue to be congruent with their faith position, their understanding of the heritage, their understanding of cognate disciplines and their own *modus vivendi* in the faith community"(Snyder 1981:177) Dies hält die Kirche als Gemeinschaft des allgemeinen Priestertums auch beteiligt in der Richtungsgebung von theologischer Ausbildung. Doch in dieser Konzeption wird das Ethos der Kirche zum Maßstab für Theologie, einer Theologie, die dem radikalen Flügel der Reformation ihre Radikalität abnimmt, weil die Umgebung und Kultur der Christengemeinschaft die Theologie formen (:178). Eine gewisse Balance von ekklesiologischer Theologie und Ausbildung, im Sinne einer "consensus" Theologie und einer "correspondence" Theologie, wäre die „goldene Mitte“, die die Kirche vor sich selbst schützen würde, ohne dabei den "consensus" ganz aufzugeben.

bestimmt, aber für den Marktplatz formuliert ist.¹⁴ Bedauerlicherweise stimmt die Kritik seitens der Kirchen an theologischen Ausbildungsstätten in Bezug auf ihre Weltfremdheit, die Thomas C. Oden vor allem an den Evangelikalen übt (1995:40):

Brilliant academics with no experience whatever in the actual practice of the ministry of Word, Sacrament, and pastoral care are often those who compete best in the race to become teachers of ministers in the trendy, fad-impaired seminary. Should an experienced, godly pastor who had a distinguished Cambridge doctorate apply for a position in that faculty, that person's extensive parish experience might well be viewed as a negative factor by PC purists who, having no experience in ministry, prefer colleagues who have not been contaminated by any exposure to local church practice or any strong tradition of piety. This is analogous to someone teaching dermatology in a medical school and doing grand rounds weekly, but who has never removed a mole, or one teaching contracts in a law school who has never drawn up a lien for a client.

Im Kontrast zur angloamerikanischen Situation der evangelikalen theologischen Ausbildung steht eine weltweite Entwicklung theologischer Ausbildungsstätten vorwiegend aus der Zweidrittel Welt, wo sich prozentual die Mehrheit evangelikaler Christen befindet und wo sich die Kirchen im Aufbruch und Wachstum befinden. Der ICETE ist ein Zusammenschluß von regionalen Akkreditierungsvereinigungen, der auf der Konferenz der Theological Commission von WEF in Hoddesdon, England vom 17. bis zum 20. März 1980 von bereits existierenden Akkreditierungsvereinigungen ins Leben gerufen wurde.¹⁵ Entsprechend sind auch die Ziele dieser evangelikalen Gruppierung:

¹⁴ Um sich auf diesem Markt zu behaupten, sind manche Schulen recht kreativ. "To attract non-traditional students, many schools have established extension centers far removed from the central campus or have adapted class schedules to meet the needs of their student bodies. Some schools are now offering complete degree programs in off-campus settings or have started using new high-tech 'delivery systems' in order to capture new student markets." Wenn es um Überlebenskampf geht, dann ist es "easy to allow marketing to take precedence over a school's mission." Marktplatzherausforderungen und Pluralismus bringen grundsätzliche Fragen nach einer Möglichwerdung eines Kurrikulums für solche Situationen auf (vgl. Senior & Weber 1994:21).

¹⁵ Der ICETE General Sekretär, jetzt Acting President, Paul Bowers (1994:2), schreibt: „All major regions of evangelical theological education worldwide were represented, namely Africa, Asia, the Caribbean, Europe, Latin America, North America, and the South Pacific. In addition, each of the existing major regional associations for evangelical theological schools was represented, namely the Accrediting Council for Theological Education in Africa (ACTEA), the Asia Theological Association (ATA), the Caribbean Association of Bible Colleges

1. To promote the improvement of evangelical theological education.
2. To promote a sense of community within evangelical theological education world-wide, for mutual assistance, stimulation and enrichment.
3. To serve as a medium for contact and collaboration among ICAA participating agencies for evangelical theological education.
4. To promote the enhancement and recognition of accreditation services among member bodies, and the wide academic recognition of theological education institutions and programmes accredited under ICAA member bodies (Kemp 1994:v).

Dabei hat sich die evangelikale Kooperation zur Mitte ihres Programms das ICAA Manifesto gemacht, das Inhalt und Ziel anhand von 12 Punkten formuliert: (1) Contextualization, (2) Churchward orientation, (3) Strategic Flexibility, (4) Theological grounding, (5) Continuous assessment, (6) Community life, (7) Integrated programme, (8) Servant moulding, (9) Instructional variety, (10) A Christian mind, (11) Equiping for growth und (12) Cooperation (Manifesto1990). Dieses Manifest soll vor allem eine Neuorientierung in evangelikaler theologischer Ausbildung vorantreiben, indem es die verschiedenen Positionen im evangelikalen Lager zusammenbringen und die Energie der aufreibenden endlosen und wenig ergiebigen Diskussionen unter Traditionalisten und extremen Gruppen im Bereich von theologischer Ausbildung in konstruktivere Bahnen lenken möchte (Ferris 1990a:28-31 über „Development of the ICAA Manifesto“). Das Projekt ICETE konnte sich mittlerweile zu einer Erneuerungsbewegung innerhalb der evangelikalen theologischen Ausbildungsstätten und deren Akkreditierungsvereinigungen herausbilden, verschiedene Strömungen verbindend und einen fruchtbaren Dialog zwischen den Methodologen, Praktikern, Vertretern verschiedener Ausbildungswege und den evangelikalen theologischen Ausbildungsstätten auf internationaler Ebene kanalisierend.

Ähnlich wie bei der angloamerikanischen Situation geht ein klarer Ruf zur Änderung und Erneuerung von theologischer Ausbildung durch die internationalen Flure der Evangelikalen. Allerdings stand die internationale Vereinigung des ICETE stärker als die ATS (angloamerikanische Schulen) unter dem Einfluß von Lausanne 1974. Und so könnte man die Faktoren für die achtziger und neunziger Jahre, die zur Erneuerung führten und auf die die evangelikalen theologischen Ausbildungsstellen sich ausrichten sollten, mit (1) das Evangelium, (2) die Kirche

(CABC), the European Evangelical Accrediting Association (EEAA), and the American Association of Bible Colleges (AABC).“

und (3) die Mission bezeichnen (Nicholls 1994:5-16). Dabei geht es beim Evangelium um eine Hermeneutik und eine Systematische Theologie, die relevant ist und nicht einfach ein Theologisieren beinhaltet. Bei der Frage nach der Kirche handelt es sich um ein Ablegen der institutionellen Modelle und damit um die Absage an die Orientierung der theologischen Ausbildung auf die meist vom Westen her geprägte Kirchenform. Statt dessen soll die Ausrichtung von theologischen Ausbildungsstätten auf nationale Kirchen und auf den ganzen Leib Christi geschehen. Dabei steht in der Tat die rapide wachsende Kirche in der Zweidrittel Welt im Vordergrund, die mehr als die institutionelle Kirche Leiter, Prediger, Pastoren, Gemeindegründer und Missionare braucht. Es geht auch um die Veränderung von Kirchenmodellen und Konzepten, denen adäquate evangelikale theologische Ausbildung Rechnung tragen soll (Ferris 1990a:20-28). Die Ausrichtung der theologischen Ausbildung auf die Mission in ihrem vollen Sinne soll, gemäß der Lausanner Verpflichtung, der Welt der achtziger und neunziger Jahre mit ihrer sozialen Ungerechtigkeit, politischen Instabilität und ihren ökonomischen Talfahrten begegnen und die Auszubildenden an theologischen Schulen für den Marktplatz der Welt vorbereiten, um Gottes Heil und Licht der unheilen dunklen Welt zu bringen (Nicholls 1994:13-16). „Theological education becomes part of a total strategy for evangelism, church planting, church growth, and church leadership development“ (McKinney 1994:37).

Um diesem gerecht zu werden, wurden von Bruce J. Nicholls schon in Lausanne 1974 folgende fünf Vorschläge für theologische Ausbildung unterbreitet (Ferris 1990a:22): (1) Redefining educational objectives, (2) Diversifying educational programs, (3) Redefining education by extension, (4) Expanding educational methodologies und (5) Promoting educational accreditation (Nicholls 1994:16-20; vgl. auch Chow 1995:220-227). Der erst sechs Jahre später entstandene ICETE hat diese Impulse, die damals noch durch die Theologische Kommission der WEF verarbeitet wurden, aufgenommen und mit einem internationalen Beigeschmack versehen, wie später noch zu zeigen sein wird.¹⁶

¹⁶ Bong Rin Ro (1995:214-218) gibt insgesamt 9 Vorschläge, wie diese internationale Kooperation fruchten soll: (1) „That an International Council of Accrediting Agencies for evangelical theological education (ICAA) be formed, to provide a medium for international cooperation in evangelical theological education.“ (2) „That ICAA strengthen the regional accrediting agencies, by developing criteria, procedures, and facilities for evaluating their accreditation

9. Klassische theologische Ausbildung im Wandel der Kriterien (ATS)

9.1. Einführung

In der Beobachtung der sich in den Anfängen befindenden Bemühungen, Akkreditierungsstandarte für die evangelikalen Ausbildungsstätten der GUS zu formulieren, ist es hilfreich, von den Evangelikalen im Westen mit ihrer längeren Geschichte des Ringens um Kriterien und Themen zu lernen. Eine kurze Übersicht nicht nur der Geschichte, sondern auch der Frage, warum die Akkreditierungsprozesse im Westen gerade diesen Weg beschritten haben, soll helfen, in den späteren Kapiteln die Bemühungen in der GUS nicht nur besser zu verstehen, sondern auch gewisse Richtlinien für sie vorzuschlagen. Dabei soll die Association of Theological Schools (ATS) als Beispiel dienen.

Im Jahre 1936 wurde folgendes als richtunggebend entschieden, was noch bis in die siebziger Jahre galt, daß "in accrediting a theological seminary or college regard should be had for the quality of its instruction, the standing of its professors, the character of its administration, the efficiency of its offices of record, and its proved ability to prepare students for efficient professional service or further scholarly pursuits" (Aleshire 1994:5). Die Änderungen der letzten Jahrzehnte, vor

schemes and recognizing them." (3) „That ICAA develop commonly agreed academic standards for the accredited degrees of member agencies, and the facilities for monitoring practice in order to assure everyone that the standards are being maintained in each participating area.“ (4) „That ICAA publish a quarterly bulletin on accreditation for the accredited theological schools of its member agencies and for other interested schools and individuals throughout the world.“ (5) „That ICAA sponsor periodic international consultations to deal with various issues of importance in evangelical theological education.“ (6) „That ICAA in its budget include financial assistance to its member agencies, particularly in the Third World.“ (7) „That ICAA, in collaboration with the WEF Theological Commission, call an international consultation to develop guidelines, policies, and suggestions for professional contact and cooperation between evangelical theological educators and schools in the West and in the Third World, and to address the matter of training Third World nationals in the West.“ (8) „That ICAA, in collaboration with the WEF Theological Commission, plan with western missions leaders three separate consultations, in North America, the United Kingdom, and West Germany, to consider how western mission societies might more effectively relate to the needs of Third World evangelical churches in theological education.“ (9) „That ICAA establish an extension education taskforce to seek means of cooperation with TEE programmes world-wide, towards providing needed international contact and coordination, including the possibility of a world-wide TEE bulletin, and the question of accreditation of TEE programmes.“

allem in den neunziger Jahren, waren durch die Situation und den Wandel von höherer Ausbildung notwendig geworden.¹⁷

North American theological education has become gender-inclusive in the last 30 years. The presence, voice, and contribution of women students, faculty, administrators, and board members in ATS schools must be attended to carefully in the process of developing standards by which theological schools should be evaluated...North American theological education also has become increasingly inclusive of racial, linguistic, and cultural minority persons within the United States and Canada (:11).

Für ATS selbst veränderte sich die Lage bereits dadurch, daß zu der bis dahin protestantischen Vereinigung von der einen Seite konservative Protestanten und Evangelikale hinzukamen - sie bildeten mehr als ein Viertel der Mitglieder - und von der anderen Seite ähnlich viele Schulen aus dem römisch-katholischen und orthodoxen Lager beitraten (:7). Ein entscheidender Punkt bei der Suche nach Akkreditierungsstandarten war die Definition von Qualität, die jeweils neu für die Zeit bestimmt werden mußte. Doch in all dem, "quality theological education has to do with schools, teachers, and students who can imagine how to do their work well and cannot imagine doing it any other way. In this way, quality begins to draw upon theological understandings of creation, stewardship, care, and community" (:13).

Kriterien für Akkreditierung wurden in der Vergangenheit von einem Minimum her definiert. Fragen, wie folgende, waren ausschlaggebend: Wie viele Buchtitel muß eine Bibliothek haben, wenn sie einen B.A. oder M.A. anbieten möchte? Wie viele Dozenten auf wie viele Studierende sollten minimal an einer Schule sein? Welchen Abschluß müssen die Dozenten minimal haben, um auf dieser Ebene unterrichten zu dürfen? Was gehört minimal zu einer guten Administrativarbeit? Welche Strukturen in der Studentenarbeit sollten existieren? Welche Fächer oder zumindest Bereiche mit wie vielen Credits im Minimum müssen vorliegen? Wieviel Arbeit soll im Unterricht und außerhalb des Klassenzimmers geleistet werden? Ein Minimalkatalog, der sicherlich in seiner detaillierten Form seinen Dienst geleistet hat. Doch globale Veränderungen

¹⁷ Schuth (1996:8) schreibt: „Accreditation has also changed, perhaps even more dramatically than the ATS constituency. The most recent debates in accreditation have focused on the importance, if not centrality, of educational outcomes. The issue of educational outcomes is not a passing interest: it will continue to be a central issue in the evaluation of educational institutions.“

verlangten von der ATS Kriterien, die flexibler und auf Vielfalt angelegt waren, die den Veränderungen in Gesellschaft und Ausbildungsform angepaßt wären und diesen Veränderungen Rechnung tragen würden (Schuth 1996:9ff.). Dies führte zu folgendem Ansatz:

Perhaps more helpfully, accrediting standards should seek to define what good practice is and describe what quality would look like in a good theological school. Such standards of accreditation need to point toward a high ceiling to which a school should aspire. Accreditation should assure the public that certain things are true about an accredited institution, but beyond this, accreditation should help a school to envision an upward trajectory, an institutional goal, an institutional capacity to improve. If redeveloped, ATS standards only broaden the floor, or redefine minimally acceptable levels of operation, they contribute little to quality in theological education, and, ultimately, little to the good of the religious communities served by theological schools (Aleshire 1994:13).

1996 zählte ATS 224 Mitgliedsschulen, eine beträchtliche Anzahl aus der Gesamtheit der nordamerikanischen Schulen (Schuth1996:7). So waren und sind die Richtlinien der ATS von großer Bedeutung und Gewicht auch für die Schulen, die nicht Mitglied der ATS innerhalb und außerhalb Nordamerikas sind. Die Entwicklung der ATS hat großen Einfluß auf diese Schulen und Gruppierungen, wie z. B. den ICETE, und in der weiteren Projektion auch auf die Situation von theologischer Ausbildung in der GUS. Die Richtung der Veränderungen, die von der ATS in den letzten Jahren vorgenommen wurden,¹⁸ betraf folgende fünf Hauptthemen, die nun kurz skizziert werden sollen.

9.2. Kurrikulum

Das Kurrikulum bezeichnet in der Regel ein bestimmtes akademisches Programm, das eine Schule anbietet. Damit wird z. B. von einem B.Th. Kurrikulum gesprochen, das einen genauen akademischen Inhalt voraussetzt. Manchmal wird der Begriff auch als ein Sammelbecken von allem gebraucht, was einem Studierenden an der Schule begegnet und was mit und an ihm geschieht: „classes, internships, worship, friendships with fellow students and professors, financial pressures, personal growth and crisis experiences, familylife, and other similar experiences“ (Senior & Weber 1994:20). Für die ATS wird Kurrikulum

¹⁸ „Recommendations of the Quality and Accreditation Project Steering Committee and the ATS Commission on Accrediting and Plan of Implementation“, die 1996 vorgelegt wurden, zeigen einen Aktionsplan über 1998 hinaus.

folgendermaßen definiert: „The theological curriculum is the means by which teaching and learning are formally ordered to educational goals“ („The Theological Curriculum“ 1996:29).

Wie schon gesehen, sind Entwicklungen in der Gesellschaft an theologischen Ausbildungsstellen nicht spurlos vorbeigegangen. Trends, wie der bereits besprochene Technotrend oder andere Gesellschaftsbewegungen, wurden ebenso in der Theologie mitverarbeitet oder manchmal zu Theologie gemacht, was im klassischen Verständnis nicht denkbar wäre.¹⁹ Auch die Welle der Befreiung innerhalb der Gesellschaft, die Antirassismus oder auch die feministische Bewegung wurden theologisch auf vielfältige Weise ausgewertet.

In the last decade the curriculum of seminaries has been liberated for sexually permissive advocacy, political activism, and ultrafeminist hype (as distinguished from believing feminist argument). The study of Bible and church history becomes a deconstruction of patriarchal texts and traditions. The study of ethics becomes the study of political correctness. The study of pastoral care becomes a support group for the sexually alienated (Oden 1995:54).

Die Diskussion der ATS Schulen in den letzten zehn Jahren betraf vor allem folgende Bereiche des Kurrikulums, als Antwort auf Probleme, bzw. Unzufriedenheit unter Studierenden, Schulleitung und Kirche:

the overspecialization of the theological disciplines; perennial tensions between „theoretical“ and „practical“ approaches; the relationship between academic concerns and spiritual formation; the proliferation of degree programs at the expense of curricular focus; their need to pay more attention to global, gender, racial, and cultural issues; and the seeming inability of the seminaries to turn out the kinds of leaders the churches say they want or need (Senior & Weber 1994:20).

Wie bereits angesprochen, bestimmt auch die Orientierung der theologischen Ausbildung am „freien Markt“ das Kurrikulum einer Schule. Während noch in den

¹⁹ Oden (1995:44) äußert eine ähnliche Kritik: „In this way, much of what has been studied in liberated religion under the heading of ‘theology’ has nothing whatsoever to do with God or God’s revelation or God’s church or the worship of God...Out of hunger, the prefix *theo* can mean literally anything. There is no constraint on ascribing any subject matter to the category of *theology*. ...Then what is called theology is no longer theology but something else. It makes the Jewish or Christian classicist wonder whether the term *theology* might better be abandoned altogether to the syncretists, and then perhaps we might begin to talk straightforwardly again about the study of God revealed in exodus and resurrection.“

Achtzigern die M.Div. Programme besonders bevorzugt wurden, so sind sie in den Neunzigern bereits unattraktiv und verlieren massiv an Boden im Vergleich zu den spezialisierten M.A. Programmen. Oft kommt es auf ein Kurrikulum an, daß ein knappes Programm mit absoluter Spezialisierung und gleichzeitig einer maximalen Flexibilität in der Auswahl und Zusammenstellung der Fächer bietet.²⁰ Für die ATS könnte deshalb folgende Definition für den Begriff und Inhalt eines Kurrikulums hilfreich sein, die Donald Senior und Timothy Weber formulierten (1994:22):

The curriculum of a good theological school should be understood not as an accumulation of courses and other sorts of academic experiences but as an overall process of critical reflection and integration. The curriculum itself, understood in this holistic manner, is "formative" in the full sense of the term... The goal of a theological curriculum is not just the accumulation of knowledge or the development of ministerial skills; it is a way of understanding, a formed perspective, or ... an acquired *habitus* or capacity for doing theological reflection.

Im Ringen um Flexibilität und Qualität und im Suchen der Ausgewogenheit orientiert am Markt haben ATS Schulen einiges an Veränderung im Bereich des „post-baccalaureate“ („The Theological Curriculum“ 1996:29) erfahren. Ihre Kurrikula versuchen die oben genannten Bereiche zu integrieren und dies in einem knappen Korsett von manchmal einem zweijährigen M.A., meist noch viel enger gefaßt, anzubieten. Mit der Herausforderung, die das veränderte Weltbild am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts bietet, wird dies zunehmend schwieriger. Es scheint, daß die ATS sich in ihrem Ringen nach Qualität in allen Bereichen einer theologischen Ausbildung vielleicht in eine Sackgasse hineinmanövriert hat (Dykstra 1991:102).

9.3. Akademische Anforderungen an die theologischen Ausbilder und die Entwicklung der Studierenden

9.3.1. Lehrmethoden in der theologischen Ausbildung sind ein immer mehr an Bedeutung gewinnendes Thema geworden. Immerhin sind Ausbilder in ihrem

²⁰ Zikmund & McKinney (1994:19) führen aus: „Given the changes in student bodies and supporting constituencies, the curriculum should be flexible enough to meet the needs of different kinds of people with a variety of vocational goals. Even the most homogeneous theological schools are not as homogeneous as they used to be, and they will be required to expand their offerings. Good theological schools will have to find ways to live out the Pauline admonition to find unity in the midst of diversity.“ Vgl. auch Senior & Weber (1994:22).

Unterricht ja nicht nur dazu da, um ein Fach zu unterrichten, sondern um Menschen für verschiedene Dienste vorzubereiten („Learning, Teaching, and Research: Theological Scholarship“ 1996:25-28). In einer Zeit der elektronischen Medien mit “what you see is what you get”, “pull down menus”, usw. ist es unumgänglich, daß das zu vermittelnde Material effektiv und anschaulich an den Studierenden gebracht wird. Bislang war es allgemein üblich und auch genügend, wenn dies in einem Vorlesungsstil geschah (vgl. Schnier 1995:13-25 und Kaiser 1995:57-70).

However, there is growing evidence that the lecture should no longer be considered the sole pedagogy for theological education. Discussions of theology among professors and students are also important. Teachers of theology teach by personal presence with their students; presence can communicate to the students commitments about the study of theology....Workshops, seminars, and summer programs may prove helpful to current teachers, and courses in theological pedagogy may need to become a more standard part of the curriculum for those preparing to teach... (Keanne & May 1994:37).

Wie schon erwähnt, ist der gegenwärtige Theologiestudent in vieler Hinsicht anders als der klassische Theologiestudent der sechziger oder sogar siebziger Jahre.²¹ Ältere Studierende mit Lebenserfahrung und Gemeinde- oder Missionspraxis, steigende Zahlen von weiblichen und Studierenden aus Minderheitsgruppen erwarten von einer theologischen Ausbildung mehr als nur eine Anhäufung von Vorlesungen. Die Entwicklung der Welt zu einem globalen Dorf fordert Abstand zu nehmen von der vom Westen her oder von einer spezifischen Gruppe und ihrer Erfahrung her bestimmten Definition von Wahrheit, Dienst und Mission („Purpose, Planning, and Evaluation“ 1996:23-24). Wie soll

²¹ Vergleiche Statistiken, die Larsen (1995:87) gibt: „In 1969, 94 percent of seminary enrollment was of European American background. In 1994, 75 percent are white. The increase of African Americans has been significant, from 2.8 percent to 9.4 percent of the student body. The most dramatic increase has occurred with Asian Americans or Asians since 1983, with an increase from just over one percent to 4.9 percent. Students with a Hispanic background have increased the least: from under one percent in 1969, to 2.8 percent in 1994. The reader should recall that the Hispanic population in the United States is the fastest growing racial/ethnic group.“ Ein Umbruch wird schon in den Achtzigern sehr deutlich. Z.B. bleibt in der Mitte der achtziger Jahre die Zahl der männlichen Studenten im M.Div. konstant, die Gesamtzahl erfährt aber ein enormes Wachstum, vor allem durch weibliche Studenten. Auch das Alter der Studenten steigt. Der Durchschnittsstudent ist 1962 24.4 Jahre alt, 1985 allerdings bereits 31.1 Jahre (:83-84).

dann in der kontextuellen Herausforderung dennoch qualitativ auf wissenschaftlich gutem Niveau heute gearbeitet werden, müßte die logische Frage sein.

Theological scholarship must engage five related communities. First, theological scholars must relate their work to the work of the larger scholarly community. This means that they must meet accepted standards of professional research and find appropriate ways to integrate non-theological material into their work. The relatedness of their work to the larger academy creates a certain tension for theological scholars in as much as the claims of the academy's religious studies perspective may be in tension with certain dimensions of the theological task. Second, theological scholars need to relate their scholarship to the church - both locally and globally. It is important to balance this ecclesial focus with theological study of the social and cultural questions of the day. Third, the individual theologian must be a specialist. But as specialists, theological scholars must be able to contribute to the integrity of the entire theological enterprise. Fourth, theologians must relate their work to the practical needs of those involved in fields such as pastoral ministry, religious education, and organized activities for social justice. Theological scholarship lacks credibility if it remains locked in an ivory tower. Theological scholars must engage in disciplined, systematic, and critical reflection on practice. Fifth, theological scholarship must be committed to the formation of leaders in the churches, while recognizing that church leaders will not be effective unless they are conversant with the entire theological enterprise (Keanne & May 1994:39).

9.3.2. Heranbildung der Dozentenschaft. In der Fragestellung nach der Heranbildung von Nachwuchsprofessoren erscheint bei ATS Schulen das Problem, daß sie viele Dozenten haben, die in ihren Fünfzigern sind, und man überlegen muß, wie dieser Stab reibungslos und fließend durch junge Spezialisten ersetzt werden kann, so daß die ältere Generation in den Ruhestand gehen kann. Joseph C. Hough, Jr. widmet sich diesem Problem in seinem Artikel „Issues for Future Faculty Planning“ (1995b:1-12). Hough gibt für ATS Schulen drei sehr wichtige Themenbereiche für die Zukunft im Bereich von „faculty development“ zu bedenken. (1) Bei der fallenden Qualität in verschiedenen Bereichen akademischer Ausbildung, auch im Promovationsverfahren, „there is good reason to believe that theological education should be concerned about the academic capabilities of future prospects for teaching positions in theological schools“ (:6). (2) Auch soll die Ausrichtung der Doktoranden untersucht werden, inwiefern sie wirklich als Dozenten und Professoren ausgebildet werden.²² Und (3)

²² „For one thing, a growing number of doctoral students in religion are being educated in programs that do not presuppose a degree from a seminary or a

the single most critical issue for the development of future theological faculties is the recruitment of able racial/ethnic candidates for available faculty positions. We have made very little progress in this important area of faculty development during the last two and a half decades. In 1970, both Protestant and Catholic schools had faculties that were more than 96 percent white. By 1993, the percentage of white had declined by only six percent to approximately 90 percent. If one subtracts the minority faculty who teach at predominantly African-American schools, even this small gain disappears. The fact is that the average number of minority faculty in all ATS schools is less than *one*, and almost half of the Protestant schools have no minority faculty at all! (:8).

Sicherlich sind diese Themen, bzw. Problembereiche, wie auch die Frage der älteren Generation von Dozenten, besonders typisch für Angloamerika, dennoch sind sie im übertragenen Sinne wichtig für die frühere Sowjetunion.²³ Vor allem aber ist es interessant zu beobachten, wie ATS Schulen an dem Thema der Heranbildung von Nachwuchsprofessoren arbeiten, wofür Hough ebenfalls einige sinnvolle Prinzipien gibt.²⁴ Im Unterschied zu der früheren Sowjetunion hat die

divinity school and whose academic programs do not follow the old pattern of Christian studies that dominated doctoral work in university divinity schools up through the 1950s. In some fields, graduate work may not even be done in a religious studies context at all“ (Hough 1995b:7).

²³ Die Problematik, die theologische Ausbildungsstätten in der früheren Sowjetunion haben, zeigt oft eine umgekehrte Proportion. Der größte Teil der einheimischen Dozenten stammt eher aus der jüngeren Generation und kaum jemand von ihnen ist älter als 40 Jahre. Dennoch ist die Parallele darin zu suchen, daß in der früheren Sowjetunion der größte Teil der Dozentschaft westliche Dozenten sind, die das Land verlassen werden.

²⁴ „1. We need to give serious attention now to the development of posttenure review procedures that will be both supportive and helpful to faculty members.... 2. Administrators and faculty members in the schools should begin discussions of retirement incentive programs such as lump-sum payouts to those who wish to retire after age 55... 3. Insofar as it is possible, schools should be encouraged to improve faculty salaries and to provide pension plans that will yield a reasonable percentage of actual current income at retirement for all tenure-track faculty members.... 4. ATS should undertake a study to determine the feasibility of and need for a cooperative effort on the part of theological schools to negotiate acceptable options for long-term custodian insurance and supplemental health insurance plans to cover expenses not covered by Medicare or other government-financed programs...“ Because we know so little about students in doctoral programs, ATS should give support and close attention to the results of the study of all graduate students being done by the Center for the Study of Theological Education.... 6. In light of the alarming statistics on the declining numbers of high academic achievers who are entering the teaching profession, especially in the

ATS es allerdings mit einem Überangebot von jungen Nachwuchskräften zu tun (Zikmund & McKinney 1994:14) und nicht damit, daß es kaum nationales theologisch geschultes Personal gibt, was für die frühere Sowjetunion zutrifft. Dennoch sind junge wie traditionelle Schulen vor die Aufgabe gestellt, sowohl nach Nachwuchs Ausschau zu halten als auch die bereits zur Dozentenschaft Gehörigen zu betreuen und zu fördern. Dabei kommt der Dozentenschaft folgende Definition zu:

The members of the faculty of a theological school constitute a collaborative community of faith and learning, and are crucial to the scholarly activities of teaching, learning, and research. A theological school's faculty normally comprises the full-time teachers, continuing part-time teachers, and teachers who are engaged occasionally or for one time. In order for faculty members to accomplish their purposes, theological schools should assure them appropriate structure, support, and opportunities („Faculty“ 1996:37).

humanities, ATS should authorize an ad hoc group to prepare recommendations to the schools for an active and sustained corporate recruiting plan to include high academic achievers in colleges and seminaries. This plan should focus especially on efforts that might prompt racial/ethnic persons and women to consider teaching in a theological school.... 7. We need to know a great deal more about the way in which a collegial learning community is formed.... 8. At the top of any agenda for discussion should be the questions about the function of the dissertation. Most dissertations do not make an original contribution to knowledge except in the narrowest sense“ (Hough 1995b:10).

Dies sind wichtige Bereiche in der Formung von Lehrerschaft, die mit einigen Abstrichen und Zusätzen auch für die frühere Sowjetunion bedeutend sind. Vor allem in der Frage nach akademischen Titeln, mit denen sich viele westlichen oder heimkehrenden nationalen Lehrdienstkandidaten schmücken, müßte man nicht nur die Begriffe sehen, sondern im Einzelfall auch die Programme, die dahinter stehen. Nicht jeder Magister ist ein Magister, der zum Lehrdienst führt. Z. B. ein Magister, der nach einem säkularen B.A. in Elektronik angetreten wurde, dürfte eine recht magere Vorbildung für einen Theologen sein. Ein Master of Ministry, aber auch ein M.A., M. Div. oder vielleicht sogar ein M.Th. ist in Abhängigkeit von der Schule und ihres Programms zu bewerten. Ein D.Min. kann manchmal mit einem M. Div. einer anderen Schule gleichgesetzt werden und ist sicherlich weit entfernt von einem Ph.D. oder Th.D. im westeuropäischen Sinne, wobei es auch hier auf die Schule ankommt.

Dabei ist die Titeljagd mit Minimalaufwand etwas Begehrtes nicht nur im Westen. Gerade im Osten, wo sich kaum jemand in den akademischen Graden des Westens auskennt, geht man oft zu ehrerbietig an Titel heran. Dies gilt allerdings nicht für die führenden staatlichen Universitäten in Moskau, St. Petersburg und anderen Städten, die fast alle evangelikalen Versuche von weiterführender Ausbildung mit einem kritischen Rotstift bewerten.

Das Finden von Dozenten und Professoren in westlichen Schulen, wie z. B. in den ATS Schulen, wird von einem Suchkomitee betrieben, das bestimmte Kriterien für die gesuchte Person festgelegt hat und nun die Bewerbungen danach selektiert. Die Kriterien sind abhängig von der Schule und deren Mission wie auch den Aufgaben, für die eine Person gesucht wird. Der akademische Grad ist nur eines davon (ebd.).²⁵ Außerdem kommt die Fähigkeit, Wissen zu vermitteln, Einfühlsamkeit, Wahrnehmen von Öffentlichkeitsarbeit,²⁶ Veröffentlichungen wie auch Besonderheiten der Schule und ihrer Mission hinzu. Dabei könnte so vorgegangen werden: „Each candidate had four intensive sessions: (1) two hours with the appropriate search committee, (2) an hour with faculty (and staff) not on the search committee, (3) an hour with students, and (4) an hour with the president and the dean together“ (Zikmund & McKinney 1994:16).

Eine gut funktionierende Ausbildungsstätte der ATS begnügt sich nicht bloß mit einer einmaligen Anstellung, um dann nach Bedürfnis der Schule den Arbeitsvertrag um weitere Jahre zu verlängern oder auch nicht. Eine regelmäßige Auswertung ist ebenso wesentlich und Bestandteil jeder Schule²⁷ wie auch die aktive Betreuung jedes Lehrenden der theologischen Ausbildungsstelle. Denn jeder

²⁵ Unter 6.1.3 der „General Institutional Standards“ werden unter anderem für die Auswahl der Dozentenschaft eine angestrebte Vielfalt in der Herkunft der Dozenten, ihrer eingesetzten Methoden und Konzepte unterstrichen.

²⁶ Besonders bei kleinen Schulen ist es wichtig, daß die Lehrkräfte nicht nur auf den Lehrdienst beschränkt sind.

²⁷ Hier ein Beispiel dafür: „During the fourth year of each contract a formal review is conducted by the Faculty Review Committee elected for that year. The procedures are as follows:

1. The faculty member writes a self-assessment report.
2. The faculty member meets with the Faculty Review Committee to clarify next steps and to receive suggestions for revisions, concerns, etc.
3. The Faculty Review Committee solicits appropriate materials to assist in the review and combines those with materials from the faculty member to assemble a dossier.
4. The president and the dean review the materials and each writes an additional statement for the file.
5. The file is circulated to every member of the core faculty before the date on which the review will be done.
6. The core faculty meets in special session, chaired by a member of the Review Committee, to discuss with the faculty member his or her situation, and to take a vote“ (Zikmund & McKinney 1994:19).

soll ja Teil des Ganzen sein und sich entsprechend im Interesse der Ausbildungsstelle entwickeln.

9.3.3. Die Studierenden an den ATS Schulen haben sich im Rahmen der letzten Jahre nach Herkunft, Alter und Interesse sehr geändert. Grundsätzlich ist die Zahl der Theologiestudenten an den ATS Schulen über 25 Jahre gewachsen. Während noch in den Siebzigern um 25,000 Studierende eingeschrieben waren, so ist die Zahl 1993 auf 58,000 gestiegen. Mit dem quantitativen Wachstum der Studierenden an den ATS Schulen steigt auch zusehends ihr Alter. „The average age of seminarians increased from 25.4 years in 1962, to 34.2 as ascertained by the 1991 sample in the study“ (Larsen 1995:87). Es steigt jährlich nicht nur das Alter der Studierenden und die Zahl der verheirateten und solcher mit Familien, mit dieser Zahl steigt auch die Zahl derer, die das Theologiestudium nach einer bereits vorhandenen säkularen Ausbildung und Berufserfahrung im säkularen Bereich antreten.²⁸

Etwa ein Viertel der Seminaristen sind noch immer im Arbeitsverhältnis und tendieren dazu, ihr Studium als Teilzeitstudent zu absolvieren und durch die Weiterarbeit Leben und Studium zu finanzieren (:85). Die steigende finanzielle Belastung des Studierenden scheint in Angloamerika zu einem immer größeren Problem zu werden.

More students are borrowing to meet the expenses of their education (but they are borrowing less). In 1986, 38 percent of the students did not anticipate borrowing, but in 1991, only 11 percent indicated that they would not be taking out educational loans. The overall debt load for education dropped, however, from an average of \$7250 to \$4265. Students over 40 anticipated borrowing the least (instead utilizing their accumulated assets). As many as 10 percent borrow \$20,000 and more, which is to be paid back as they serve in a low-salaried vocation. A seminary's financial aid program is looked to as the primary resource in making ends meet (:89).

Mit den großen Darlehn, die ein Seminarabsolvent aufnimmt, muß er eine entsprechende Arbeitsstelle finden, um diesen Schuldenberg abzubauen. Damit kommen die kleineren Gemeinden nur am Ende der Bewerbungsliste, weil sie nicht in der Lage sind, größere Gehälter für eine Pastorenstelle zu zahlen.

²⁸ Im Jahre 1985 waren es bereits 28 %, die diesen zweiten Bildungsweg betraten. Die Hintergründe ihrer Ausbildung sind ganz unterschiedlich, neben den traditionellen Berufen kommt eine große Gruppe auch aus dem Business, den technischen Berufen und einige sogar aus dem Militär. Vgl. Larsen (1995:84).

Nichtsdestoweniger, selbst diese eingeschlossen, bekommen von den 92 % der Absolventen, die eine Anstellung suchen, 88 % der männlichen und 74 % der weiblichen Absolventen eine Anstellung.

Seventy-two percent of the graduates are serving in parish ministry, six percent are in secular employment, and the remainder are in other forms of ministry. Sixty percent of the women are in parishes and 76 percent of the men are. Eighty percent of the younger graduates are in the parish setting, while 65 percent of the oldest group are. Fifteen percent indicate that they had difficulty in obtaining a ministry setting. Twenty-three percent of the women indicated this difficulty versus 12 percent of the men. Twenty percent of the older graduates (45 and up) indicated this difficulty, versus 10 percent of those under 35 (:90).²⁹

Die Problematik der Finanzen überträgt sich auf die Studienart, so daß alternative Ausbildungswege, wo Interessenten teilzeitig studieren können, ein individuelles Programm oder eine Kombination von Selbststudien, Fernstudien und residentem Studium gesucht werden müssen. Die ATS hat in ihren „ATS Redeveloped Accrediting Standards“ unter „Extension Education“ (1996:53-59)³⁰ schon feste Formen geschaffen für solche Fernkursprogramme. „Such courses typically employ printed, audio, video, computer, or electronic communication as primary resources for instruction“ (:54). Dies wiederum bedeutet einen größeren Aufwand an den Schulen und führt zum Anstieg der Kosten.³¹ Es scheint, daß hier ein Weg zur Kostensenkung gefunden werden muß, damit kleinere Gemeinden und Werke sich solche Absolventen auch leisten können. Andernfalls untergraben die Schulen ihr eigenes Fundament und müssen auf längere Sicht mit

²⁹ Dabei ist es bemerkenswert, daß mehr als die Hälfte der Absolventen in Gemeinden unter 250 Gemeindemitgliedern ihren Dienst tun.

³⁰ Vgl. auch das Konzept von dezentralisierter theologischer Ausbildung anhand von Fuller Theological Seminary bei Sogaard 1996:198-207.

³¹ „Extension Education“ (1996:54-57) zeigt den hohen finanziellen und administrativen Aufwand eines solchen Programms, den vor allem kleinere Schulen nicht meistern können. In der Tat müssen solche Projekte in Zusammenarbeit von mehreren theologischen Ausbildungsstellen erfolgen, um Qualität zu sichern und den Aufwand zu rechtfertigen. Es bedarf vor allem eines ausgereiften Apparates, wie dies z. B. die University of South Africa (UNISA) oder die Open University in England (OUUK) den ATS Schulen bereits erfolgreich vormachen. Vgl. Patterson (1996:64).

Studentenrückgang rechnen. Positiver bewerten Absolventen ihre Ausbildung, die sie für den Dienst vorbereiten sollte.³²

The graduates felt their curricula trained them well in the classics of theological education (i.e., theology, church history, Bible) and with preaching, liturgical leadership, and pastoral care. They perceived little help with organisation, administration, teaching responsibilities, and with carrying out a social witness. Seventy-five percent did agree that their „Seminary education was helpful preparation for ministry“ (Larsen 1995:91-92).

9.4. Ressourcen der Ausbildungsstätte

Ressourcen einer Ausbildungsstelle, wie z. B. Finanzen, Immobilien, Ausstattung, Bibliothek und Personal, sind die Grundlage für jede gute und qualifizierte theologische Ausbildung. Die Kriterien in diesem Bereich werden im allgemeinen nicht von Idealmöglichkeiten abhängig gemacht, sondern von den Erfahrungen der einzelnen Schulen, die eine Vereinigung von Schulen bilden. Hier findet sich sicherlich eine Orientierung der ATS an den allgemeinen Bedingungen des Gesetzgebers, wie auch an Standarten in Business, Medizin und sozialen Faktoren (Dreyer 1996:1-21).

9.4.1. Ein eigenes Schulgebäude oder Campus mit einigen

Gebäudekomplexen und Möglichkeiten der Erweiterung ist in der Vergangenheit und auch Gegenwart als sehr wichtig für eine gute Schule empfunden worden. In den Kriterien der ATS wird folgendermaßen definiert: „The physical resources include space and equipment as well as buildings and grounds. A theological school shall demonstrate that the physical resources it uses are adequate and appropriate for its purpose and programs, and that adequate funds for maintenance and capital renewal are budgeted“ („Physical Resources“ 1996:49). Spender sind, zumindest in Angloamerika, williger in Immobilien der eigenen Schulen zu investieren, als in ein laufendes Budget, weil ein eigenes Gebäude das Kapital der Schule und damit möglicherweise auch das jährliche Einkommen steigert. Folgende Punkte in Bezug auf Gebäude sollten jedoch nicht unberücksichtigt bleiben:

³² Patterson (1996:65-68) bewertet die Erfahrung im Bereich von „distance education“ als positiver, weil diese Studierenden besser als die im Klassenraum vorbereiteten ausgerüstet sind und dies auch in der wissenschaftlichen Forschung, in Bezug auf Gemeinde und Kosten.

(1) The relationship between the physical resources of the school and the nature of theological training that takes place there must be reconceptualized, and old assumptions about what is absolutely necessary must be reexamined.

(2) Faculty, administration, and trustees must also consider the relationship between the character and condition of a school's physical resources and the distinctive mission of the school as it is determined by that institution and, if appropriate, by its sponsoring denominational body.

(3) Serious attention must be given to the changing social, cultural, theological, environmental, and other contexts in which our teaching and ministerial preparation takes place to determine what kinds of physical plants and resources are most needed, and whether the physical resources we now have may really be obsolete (Evans & Smith 1994:50).

Dabei bleibt es schwierig, festzulegen, welche Form das Gebäude haben soll, um dem Missionsziel der Schule zu dienen. Die Anforderungen, z. B. an die Anordnung von Schulungsräumen, Bibliothek, Speisesaal oder möglicherweise auch Studentenwohnraum könnten von einem Minimum her definiert werden, doch eine optimale Bau- und Nutzform ist schwer zu bestimmen. Sicherlich wird die Missionsvision für die Schule hier im Einzelnen auch für die Gebäudeart- und -nutzung angewendet werden können. Bei kleineren Ausbildungsstätten ist die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit anderen Schulen in Gebäudenutzung gegeben.³³ Für solche Formen wie auch „Clusters“ werden unter „9.6 Cooperative Use of Resources“ und „9.7 Clusters“ genaue Normen für ATS Akkreditierung festgelegt („General Institutional Standards“ 1996:51-52).

9.4.2. Bibliotheken spielen eine enorme Rolle in den ATS Schulen.

The library is a central resource for theological scholarship and the theological curriculum. It is integral to the purpose of the school through its contribution to teaching, learning, and research, and it functions as a partner in curriculum development and implementation. The library's educational effectiveness depends both on the quality of its collections and information resources and on the vision and organization of its administration. To accomplish its task, the library requires appropriate collections, effective information technology, and sufficient human and physical resources („Library and Information Resources“ 1996:34).

Die Größe der Bibliothek spricht auch für die Qualität der gebotenen theologischen Ausbildung. Entsprechend hatte jede der ATS Mitgliederschulen einiges in ihre Bibliothek investiert, denn als Maßstab galt, daß eine

³³ Vgl. das Beispiel von ACTS (Associate Canadian Theological Schools), das aus drei kleineren Seminaren besteht und auf dem Campus von Trinity Western University in BC, Kanada nutzeffektiv funktioniert.

wissenschaftliche Bibliothek folgende Sachen besitzt: „very large holdings, probably now in excess of 250,000 volumes; an acquisition program which is international in scope, materials in working scholarly language as well as vernacular languages are acquired“ (S.L. Peterson 1990:150). Dies bedeutet, daß eine gute wissenschaftliche Bibliothek ca. 4,500 Buchbestellungen, etwa 1,500 Zeitschriften und um 1,000 „standing orders for monographic series and sets“ im Jahr nachweist. Bei einer durchschnittlichen ATS Ausbildungsstelle sieht dies auch nicht bescheiden aus. „The average ATS institution acquires 2,612 books a year and receives 447 periodicals“ (Fact Book on Theological Education, 1987-1988, Table KK, zitiert bei S.L. Peterson). Dies erinnert etwas an eine Rüstungsspirale unter den konkurrierenden theologischen Ausbildungsstätten und kann mit dem enormen Kostenanstieg über die letzten Jahrzehnte immer schwerer realisiert werden. Auch die Stärksten können nicht mehr alles haben, was sie gern hätten.

Die folgende Tabelle hilft zum Vergleich (S.L. Peterson 1990:144):

	1967-68	1976-77	1986-87
Ave. Institutional Expenditure for Collections	\$26,000	\$ 52,640	\$99,360
Index (1967-69=100)	-----	194.9	427.7
Gain (Loss) of Purchasing Power From 1967-69		3.9%	(14 %)
Per Student Expenditure	-----	\$ 116	\$ 163
Gain (Loss) of Expenditure per Student		NA	(35.8 %)

Tabelle 1: Kostenentwicklung im Bibliotheksbereich

Peterson stellt drei Thesen auf, die die theologischen Bibliotheken für die Neunziger und wohl auch darüber hinaus prägen werden (: 139, 141, 145):

1. The mission of the theological libraries will become more complex. The roles of theological libraries and their place within institutions will require redefinition and these roles very well may enlarge.
2. The collections in theological libraries will become relatively weaker. This trend will adversely affect libraries which essentially serve first degree students and will become critical for comprehensive research collections.
3. The educational role of theological librarians will change. Services will grow in importance while the importance of collections will decline. The relative cost of libraries within institutional budgets will grow.

Vor allem spielt der Einbruch von Computer und Informationstechnik eine entscheidende Rolle bei der neueren Entwicklung und Revolution innerhalb des Bibliothekswesen an theologischen Ausbildungsstätten („General Institutional Standards“ 1996:36). Die Vernetzung zwischen den Bibliotheken und das

gegenseitige Nutzen anderer Bibliotheken stellt die klassische Konzeption, daß eine gute Bibliothek an der Ausbildungsstelle erforderlich ist, in Frage.³⁴ Außer des Ausleihvorgangs ist auch Katalogisierung und das Suchen nach Literatur durch Computertechnologie vereinfacht worden und gibt weit mehr Möglichkeiten, als die klassischen Kataloge und Nachschlagemedien, einschließlich der zum Teil verwendeten Mikrofilmtechnologie.

Diese Entwicklung steigert die Erwartungen an die moderne Bibliothek und den modernen Bibliothekar, der, wie bisher, einen Servicedienst übernimmt, doch dieser Service muß durch weitere Fähigkeiten der Fachkräfte erweitert werden. Theologische und computertechnische Beratung sind nur einige dieser Bereiche. Während die Zahl des Fachpersonals bei ATS Schulen im allgemeinen konstant bei 2.08 Personen im Durchschnitt blieb und wohl auch bleiben kann, ist ein Kostenanstieg im Personalbereich, wegen der erwarteten zusätzlichen Qualifikationen der Bibliothekare für ihre noch wichtigere Rolle im wissenschaftlichen Studium, zu erwarten. „Following the equation of services to personnel, library staff will be relatively more expensive. Institutions will need more staff and, relative to the overall personnel market, librarians will command higher compensation“, meint S. L. Peterson (1990:147).

Librarians will become ever more crucial players in institutional planning. The informational and bibliographic components of these resources will require disproportionate attention and librarians will be indispensable planning officers (: 148).

9.4.3. Informationsressourcen. Dies ist ein Bereich, zu dem alle jüngeren Artikel und Bücher mit einer Erwartung blicken, das er alles, was es bisher an Ausbildungsmethodik gab, in den Schatten stellen soll, dazu noch in den nächsten fünf oder mehr Jahren (Patterson 1996:63-65).

It could be argued that information resources will actually transform all other kinds of resources in profound ways. Given the fact that the United

³⁴ „The traditional and familiar roles of a theological library are predicated on collections judged to be more or less sufficient for the teaching and faculty study needs of an institution. An active ingredient in this traditional equation is the principle of integrity. A collection is expected to fairly and broadly represent Christian thought and the primary literature which has influenced this thought. While few libraries have been expected to be comprehensive, most theological collections have operated within a framework of substantial wholeness and selfsufficiency whereby the daily expectations of their faculty and students are satisfied“ (S.L. Peterson 1990:141).

States and Canada are societies in which information is the primary commodity, power is going to follow information. What will the good theological school be in the post-Gutenberg era? Will traditional textbooks and text-oriented libraries soon be obsolete? Will computer-based multimedia instructional programming replace classroom teaching? (Evans & Smith 1994:57)

Einige Programme mit *satellite campus* sind inzwischen akkreditiert, und die Arbeit an Projekten oder einem Fernkurs mit einem E-mail Mentor gehört in unseren Tagen zur Selbstverständlichkeit. Auch die computerisierte Bibliothek, die durch Netzwerk mit anderen Bibliotheken verbunden ist, ist heute im Westen nichts Neues. Kurse und Bücher auf CD und selbst Examina per Computer online verwundert niemand mehr (Patterson 1996:64).

While this area is only beginning to emerge, it is necessary to begin thinking of ways to assess the quality, institutional coherence, and adaptability of these resources in theological education. Advances in information technology are irreversible, and expensive, and ultimately are necessary for good theological schooling in the future. Schools will have to find ways to share and efficiently employ these resources, at the same time that they exercise caution that information systems do not become ends within themselves rather than the means to an end. The development, management, and future investment in information systems will need to be guided by biblical principles of stewardship (Evans & Smith 1994:57-58).

9.4.4. Finanzen und ihre Handhabung gehören zu den wichtigen Themen, die eine gute Schule ausmachen. „Good stewardship requires attention by each institution to the context, local and global, in which it deploys its resources and a commitment to develop appropriate patterns of cooperation with other institutions, which may at times lead to the formation of clusters“ („General Institutional Standards“ 1996:46). In einer Zeit, wo theologische Ausbildungsstätten an Unterfinanzierung leiden, wird dies Thema sicher eine noch größere Rolle in der Anerkennung einer Schule spielen. Umgekehrt bestimmen heute nicht die Programme der Schule die Finanzen, sondern die Finanzen die Programme einer theologischen Ausbildungsstelle. Von ihnen hängt es ab, welche Programme entwickelt und welche Programme eingestellt werden, unabhängig ihres Nutzens für Kirche und Gesellschaft. Denn der Markt, der die Schule bestimmt, ist nicht immer das, was die Kirche braucht, und der Trend richtet sich nicht danach, worin die Kirche Mangel hat. Aus dieser Perspektive scheint es doch recht gefährlich, in

welche Abhängigkeiten sich theologische Ausbildungsstätten hineinbegeben haben.³⁵ Hollenweger stellt eine berechtigte Frage, die für die Zukunft der theologischen Missionsaufgabe in Ost und West bedeutend ist und die eine pragmatische Antwort nicht dulden wird (1997:17):

What would be a theologically responsible syncretism between Christianity and capitalism? This question is not asked insistently enough - certainly not in missionary circles - despite the fact that the so-called free market economy is certainly not in line with the teachings of Christ and his apostles.

Die Quellen von Einkünften sind daher für die Richtung einer Schule wichtig. In Angloamerika sind folgende Finanzquellen unter anderem wegweisend: "Financial resources include but are not limited to tuition and fees, endowment, current gifts, foundational support, capital gifts, government support, auxiliary enterprises, grants, contributed services, and credit worthiness" (Evans & Smith 1994:55). Dabei geht die Suche der Ausbildungsstätten nach beständigen und sicheren Einkünften, die ein stabiles Funktionieren ermöglichen. Die Stabilität der vorhandenen Finanzen ist eine wichtige Frage bei der Akkreditierung, während die Abhängigkeit vom Finanzmarkt und dessen Richtungsgebung als negativ eingestuft wird.

The financial resources of the school should be adequate to support the programs, personnel (faculty, staff, students), and physical plant/space both in the present and for the long term. The financial resources should allow the school to anticipate and respond to external changes in the economic, social, legal, and religious environment („General Institutional Standards“ 1996:46-47).

Es empfiehlt sich „long-term capital formation and appropriate planning strategies“ zu entwickeln, um das Überleben der Schule zu sichern. Zusätzlich zu diesen Empfehlungen ist der Ausbau eines *public relations* und Entwicklungsbüros und eine flexible und anpassungsfähige Schulleitung nötig, die sich auf Situationen richtig einstellen kann, unumgänglich (Evans & Smith 1994:55-56).

9.5. Leitung und Administration der Schule

Die Strukturierung der Leitung und Administration an Bibel Colleges und Seminaren von Evangelikalen ist in einer nicht all zu fernen Zeit erfolgt (N.D.

³⁵ Dreyer (1996:8-12) wie auch viele andere Beobachter theologischer Ausbildung empfinden diese Abhängigkeit allerdings als durchaus positiv.

McCarter 1996:i-ii). Noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde die Leitung und Administration von nichtprofessionellen Administratoren, d.h. Theologiedozenten und Professoren, wahrgenommen. Die Leitung einer Schule wurde im Rotationsverfahren übernommen, wobei administrative Aufgaben, abgesehen von Sekretärsaufgaben, die z. B. auch an Studierende weitergegeben wurden, unter der Dozentenschaft verteilt wurden.³⁶

Responsibility for the schools devolved on their faculties. Without explicit authorization either in their charter or from their Boards, teachers assumed the roles that earlier belonged to the „Fellows“ of English colleges. They conducted the everyday administration of the schools, recruited students, planned curricula, and, for all practical purposes, selected new faculty members (Miller 1990:25).

Doch die rasante Entwicklung der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts im Bereich von Management und Administration hielt auch Einzug in den angloamerikanischen theologischen Ausbildungsstätten (Warford 1996:1-18). Die Modernisierung und der Ruf nach effektiver Arbeit führte zur Funktion des Präsidenten. „Indeed, it would have been surprising if the professional manager had *not* appeared in Protestant seminaries with their close identification with dominant sectors of American society“ (Clarke 1995:12).

Diese administrative Aufgabe des Präsidenten einer theologischen Ausbildungsstätte wird beschrieben als „not a teacher; he is an executive. His work is to do things, not to tell about them“ (J.K. McLean 1901:10, zitiert von Clarke

³⁶ Theological Education 32 (supplement 1-3) der Jahre 1995-1996 hat sich dem Thema „Leadership - The Study of the Seminary Presidency“ gewidmet und versucht, in einzelnen Artikeln, wie „Catholic Theological Seminaries“ und „Protestant Theological Seminaries“, die Entwicklung des gegenwärtigen Leiterverständnisses aus der Geschichte zu erklären. Dabei geschieht dies für die katholischen theologischen Seminare seitens Joseph M. White in „Leadership in the American Diocesan Seminary: Contexts, Institutions, and Personalities - 1791 to 1965“ und von Robert J. Wister in „The Effects of Institutional Change on the Office of Rector and President in the Catholic Theological Seminaries - 1965 to 1994“. Von der protestantischen Seite gibt es Beiträge von Neely Dixon McCarter im Vorwort zum Supplement 2 und von Erskine Clarke. Damit entwickeln beide Anhänge die Grundlage des Verständnisses gegenwärtiger Präsidenten von Seminaren und Colleges in ATS Schulen, zeigen aber auch die Abhängigkeit von der westlichen, genauer gesagt, der angloamerikanischen Geschichte und Kultur, die nicht in der gleichen Weise in Europa, vor allem nicht in Osteuropa, nachvollzogen werden kann und somit in der Praxis auch nicht angebracht ist.

1995:13).³⁷ Also ein professioneller Administrator, der alle Fäden in der Hand hat und die theologische Ausbildungsstätte in Person nach Innen und Außen repräsentiert (Fenhagen 1996:83-100). Er ist nicht nur das Bindeglied zwischen den Ausführenden in der Schule und dem Vorstand; seine Aufgabe ist vor allem auf die Finanzen zugeschnitten (Cooley 1996:19-58).³⁸ „As a financier, the college president is first to get funds; second to invest funds; and third, to use funds. As he gets funds largely, invests funds safely, uses funds wisely, is his success assured“ (:29-30). Man könnte daher diese Aufgabe für heute so formulieren: „The professional manager, a master of efficiency who knew the language and the techniques of corporate America and who could move with ease among its elite executives, was the image that dominated the new office of president“ (Clarke 1995:16). Dabei kommt es im Dienst des Präsidenten glücklicherweise auch dazu, daß er als geistlicher Leiter ebenso eine Funktion hat, wie als Organisator und Manager.³⁹

Wenn es hier um Leitung und Administration der Schule geht, dann sollte man zuerst eine Definition einzelner Begriffe, wie sie seitens der ATS vorgenommen werden, einholen, die uns dieses Feld etwas klarer abgrenzt (Cooley & Tiede 1994:62).

Governance - the method designed by an institution to provide the means, structure, guidance, and direction essential to pursue its agreed-upon mission and vision. Governance is legally verted by constituencies.

Authority - the legal and ethical power to make decisions. Trustees generally have final or formal authority and provide the faculty with functional authority for educational, curricular, and faculty decisions. Authority is shared and distributed.

Leadership - the offices and roles by which individuals are authorized to carry out distinct responsibilities essential to the institutional mission and vision. Leadership is authorized and responsible.

³⁷ Die Definition der Aufgabe des Präsidenten klingt bei McLean im großen und ganzen wie die heutige Dienstbeschreibung für einen Präsidenten.

³⁸ Cooley zeigt an seiner Biographie, wie er in dieser Rolle, entsprechend der historischen Entwicklung in den USA, gewachsen ist. Die folgende Tabelle von Zeitabschnitten reflektiert die Schwerpunkte, denen er folgte (:24):

1981-1985	Institutional Governance and Structure
1986-1991	Capital Development and Program Formation
1992- Present	Financial Stabilisation and Institutional Reshaping.

³⁹ Hier sind besonders die Artikel von Douglas W. Oldenburg (1996:101-114) und Donald W. Shriver (1996:115-151) interessant.

Administration - the process whereby the governance structures carry out their responsibilities and roles with accountability for legitimacy and competence. Administration is accountable for outcomes.

Wichtig in der Herausbildung von Leitungs- und Administrationsstrukturen, unabhängig von der Tradition einer Schule, ihres kulturellen Hintergrunds und theologischer Definition, ist, daß diese sich insgesamt um das Ziel oder die Mission der Schule sammeln und diesem förderlich sind. Dabei geht es auch um feste Prinzipien der Vergangenheit, die wichtig sind, die aber andererseits mehr Raum für Vielfalt der Leitungs- und Administrationsarbeit geben sollen, anstelle von stereotypen Leitungsformen innerhalb der Ausbildungsstelle. Die Qualität der Leitung und Administration in ihrer Wechselbeziehung ist sehr wichtig.

The various roles that the board, the administrative leadership, and the faculty play in the development of policy and the exercise of authority should be clearly articulated. Because of their different histories and patterns of governance and administration, the role of the governing board varies from institution to institution; and the role also varies dependent upon the authority vested in the governing board and upon the institution's relationship to other educational and denominational structures („Authority and Governance“ 1996:43).

Die Leitungs- und administrative Arbeit, im Sinne der oben beschriebenen Trennung von Verantwortungsbereichen, muß entsprechend der Mission der Ausbildungsstätte eine effektive und sinnvolle Balance zwischen dem Ausbildungsprozeß, dem Personal und den Finanzmöglichkeiten suchen. Damit schaut ATS in der Auswertung einer Ausbildungsstelle im Bereich von Leitung und Administration sowohl nach „all systems of governance and administration by their planning for collaboration among members of leadership teams, including the expectation of the self-correcting capacity of such collegial leadership“ als auch nach „all systems of governance and administration by their clarity about various levels of policy formation and evaluation of its implementation. This standard will include an assessment of the adequacy of the school's inclusion of those whose contribution or authority may have previously been marginalized“ (Cooley & Tiede 1994:67-68).

Ein weiteres Kettenstück in der Fragestellung von Leitung und Administration ist das Thema der Mitarbeiter. Dieses Thema darf sich nicht auf

eine bestimmte Gruppe von Mitarbeitern an der Schule beschränken, eine breitere Schau ist hierfür nötig.

Therefore we saw included among these personnel resources students and their families, faculty, members of the administration, support staff, trustees, donors, alumni/ae, local pastors, local lay leaders, denominational officials, racial/ethnic and other "voices" in the local community, contracted service providers, and representatives of neighboring institutions with whom an institution has cooperative relationships (Evans & Smith 1994:53).

Immer wieder kommt es in der Frage der Zusammenarbeit und des Zusammenspiels von Leitung, Administration und Personal bei den Schulen der ATS um ein Ausbrechen aus den traditionellen Vorstellungen dieser Begriffe, die nicht unbedingt an allen Schulen bereits vorhanden, die aber den theologischen Ausbildungsstellen nur förderlich sind, wenn Flexibilität hier Einkehr hält und damit den Einzugsbereich vergrößert („General Institutional Standards“ 1996:41-45).

Thus, in considering future personnel needs, it is necessary for a theological institution to (1) conceptualize the relationship between its human resources and the quality of theological schooling that it is able to offer, (2) review the relationship between the character and condition of its human resources and its distinctive mission, and (3) assess those resources in light of a dramatically changing external environment (Evans & Smith 1994:53).

Die Rolle des Akademischen Dekans, der ebenfalls zur administrativen Leitung einer Schule gehört und in der Regel dank seiner Funktion als zweite Person in der Schulleitung gesehen wird, wird von ATS Schulen mit der Beachtung ihrer vollen Verantwortung formuliert. Dabei kommt ihm die Rolle des „Chief Academic Officers“ zu, wie Elizabeth Nordbeck ihn im Vergleich zum Präsidentenauftrag trefflich abgrenzt: „If a president is understood as the architect of a school's direction, a dean is the builder. If a president needs to have broad vision, a dean needs to have focused inventiveness...Deanships are positions of enormous, and yet nearly invisible, influence“ (zitiert in J.P. McLean 1996:i).

Seine Aufgabe ist nach innen in die akademische Arbeit der Schule ausgerichtet. Hier ist er Teil der Dozentenschaft, pädagogischer Leiter, Repräsentant der akademischen Arbeit und damit das Gesicht der theologischen Arbeit gegenüber den Kirchen; er ist verantwortlich für geistliche Formierung der Studierenden, weshalb oft die Studentenarbeit und der Studentendekan unter seine

Leitung fällt; die Entwicklung und Ausführung des Kurrikulums und damit auch die administrative Arbeit des akademischen Bereichs, unter die der Registrar und sein/ihr Verantwortungsbereich fallen, liegen in seiner Hand (J. Smith 1996:1-12).

9.6. Geistliche Formierung an der Ausbildungsstelle

Auf die frühere Orientierung des Schulungsprozesses mit dem Kurrikulum an der zentralen Stelle folgt nun die Ausrichtung der achtziger und neunziger Jahre, die sehr viel mehr Wert der Ganzheitsausbildung beimißt, die geistliche Formierung nicht einfach nur einschließt, sondern als einen wichtigen Bestandteil der Ausbildung betrachtet. Allerdings "not everyone in theological education means the same thing by 'spiritual formation'. In fact, the more 'ecumenical' a theological school is, the more difficult it is to settle on a working definition of the term" (Senior & Weber 1994:23; vgl. auch Lothar Engel (1990:109-116, besonders 113-115)).

Der momentan größere Akzent auf geistliche Formierung in Nordamerika ist durch die veränderte Situation in der Gesellschaft gekommen. Während Studierende in der Vergangenheit meist jünger waren, so ist das Alter der Durchschnittsseminaristen über 30 oder sogar 35 Jahre. Oft finden wir Studierende an diesen Schulen, die das Theologiestudium als zweite Karriere nutzen (Larsen 1995:87-88). Außerdem sind sehr viel mehr Personen in den letzten Jahrzehnten an theologischen Ausbildungsstätten angenommen worden, die keinen ausgeprägt christlichen Hintergrund haben, wie eine christliche Familie, Kirchenerfahrung, usw. Ausbildungsstätten versuchen deshalb auf ihrem Campus durch verschiedenartige Veranstaltungen die Atmosphäre einer geistlichen Familie oder Gemeinschaft zu schaffen (Senior & Weber 1994:25-26). Dennoch reicht dies in der Regel nicht aus.

A number of people in the group insisted that the curriculum also effects spiritual formation. What students learn plays an important part in determining the kinds of people they become. It could be a dangerous and counter-productive bifurcation within a theology school to identify spiritual formation only with experience outside of the classroom (:27).

Und so kommt es sowohl darauf an, was unterrichtet wird, als auch darauf, wie und mit welcher Haltung zum Studierenden, der oder den Kirche(n), dem Staat und der Gesellschaft gegenüber dies geschieht. Diese Vorbereitung des

Studierenden beginnt aber bei der Frage nach seinem Glauben und dessen Prägung und Ausprägung und muß im Klassenraum, wie im Schulprogramm, integriert werden und an verantwortliche Personen angebunden sein, die diese Aufgabe als Mentoren übernehmen können. „If the term faith represents the activity of making meaning in relation to the ultimate and the term mentoring represents a nurturing relationship, then faith-mentoring is a nurturing relationship which facilitates one’s spiritual pilgrimage in relation to the ultimate“ (Higgins Matthaei 1991:540).⁴⁰

Gordon T. Smith stellt in seinem Artikel eine Reihe von grundlegenden Punkten vor, die ein Zusammenspiel von theologischer Ausbildung im Sinne von Akademie und theologischer Ausbildung im Sinne geistlicher Formierung und Charakterformung ermöglichen (1996:84-88):

1. We can affirm the priority of spiritual maturity as one element of the goal and purpose of theological education.
2. We can and must affirm that education is a means to this end... This would include the classroom and the library and the whole academic experience where students are encouraged to examine truth through the various disciplines. In this regard, we need to affirm the redemptive value of academic study.
3. Affirming the redemptive value of formal study cannot and does not constitute a blanket endorsement of all that happens in the classroom.
4. Spiritual formation happens when there are activities designed for specific ends in the formation of character that complement the formal academic program.
5. It is also important to stress the central place of the liturgy.
6. In providing spiritual direction, there is no substitute for teaching and enabling people to learn the disciplines of the spiritual life.
7. The context must be favourable to spiritual formation, within the academy, one in which there is a clear sense of a spiritual heritage or tradition.
8. We must not overstate the role of the academy in spiritual formation. The theological school is not responsible for the whole of a student’s formation.

Eine funktionierende theologische Ausbildungsstelle sieht diese wichtigen Zusammenhänge von akademischem Programm und geistlicher Formierung als zwei Seiten eines Kurrikulums. „Good theological schools do not ignore the one just because they put more emphasis on the other, but they seek ways to connect them in light of their particular missions“ (Senior & Weber 1994:24-25). Dabei ist

⁴⁰ Sie definiert den Mentor als „a co-creator with God who, as a living representative of God’s grace, participates in the relational, vocational, and spiritual growth of other persons“.

es nicht unbedingt notwendig, daß jeder an der Schule sich mit der Frage der geistlichen Formierung beschäftigt, da es wohl Schwerpunkte bei jedem Dozenten und Professor gibt und nicht jeder akademisch ausgezeichnete Professor auch ein guter geistlicher Mentor ist.⁴¹

Es werden an den Schulen nicht alleine die Studentendekane mit dieser Aufgabe betraut, sondern ein weitgefächertes Netz von Personen und Aktivitäten wird geknüpft, um eine geistliche Atmosphäre innerhalb der theologischen Ausbildungsstätte für ein gesundes Formieren zu schaffen (Sano 1990:11-15).
Betreuungs- und Austauschgruppen von Studierenden, Professoren und Seelsorgepersonal, Studentenpartnerschaften, geistliche Betreuung von Singles im Studentenwohnheim, Andachten, Besinnungs-, Gebets- und Meditationstage wie auch Basic Christian Believes und Spiritual Formation Seminare im Kurrikulum sind nur einige Bestandteile solch einer Arbeit (:20-21). Denn die Aufgabe ist ja keine geringere, als Mitarbeiter für Kirche und Mission heranzuziehen, die zu dem Dienst, der sie erwartet, in jeder Hinsicht gerüstet sind. Deshalb muß eine Balance gefunden werden „-whether the focus in this regard is on formation, on professional education, or elsewhere - will both want and need to do still more with spiritual formation than this“ (Wood 1991:560). Eine residente Ausbildungsstelle führt nicht allein mit Programmen und Mentoren zur geistlichen Formierung, sondern kann viel mehr Positives bieten, wenn hierzu Freiheiten und Möglichkeiten zur Eigendynamik und Studentenatmosphäre geschaffen werden. Oden hat diese Seite so beschrieben (1995:41):

...there is something wonderful about the liberated seminary, even if everything about it that is wonderful is also its temptation.... It is a place where a lot of bright, delightful, well-intentioned people gather to examine their moral options. A lot of fun is had. It is not a humorless, dull place. A community of worship is formed around the life of learning. It is a place where serious debate occurs without many constraints. A spirited dialogue can be found going on at all hours.

The liberated seminary is a relaxing place where people are given freedom to discover themselves and break through the tyrannized way to reflect the

⁴¹ „Even in schools with strong ties to the church, it is not necessary or even desirable that all faculty be spiritual directors or take an equal interest in relating practical experience to academic study. Most faculty were hired *not* because of their mentoring abilities, but because of their academic expertise. But in the future, theology schools of all kinds will have to keep formational needs in mind as they recruit new faculty and build the corporate character of the faculty as a whole“ (Senior & Weber 1994:31).

catholicity of the church. It is a place where the ideal of fair democratic representation is a first principle.

It is a place where women can articulate their outrage over what they feel is a lifetime of unfairness, and stand on equal ground with males. It is a place where God is present, where earnest prayers are lifted up, where long hours of rigorous study are logged in.

9.7. Auswertung

Die in der Vergangenheit durchgeführten Studien über die Situation der angloamerikanischen theologischen Ausbildung zeigen ein gemischtes Bild. Die gegenwärtigen Studien der ATS, finanziert von Lilly Endowment Stiftung, zeichnen unverblümt eine Realität, die nach Veränderung ruft. Dabei hat die ATS bereits einige Veränderungen erfahren, die Evans und Smith in drei Phasen aufteilen. Nachdem es in der ersten Phase bis 1960 um Qualität ging und in der zweiten Phase bis 1990 um die Mission der Schule, geht es bei der dritten Phase um folgendes (1994:48):

The new approach needs to recognize and value the insight of phase one- that there should be some commonly held notions of what constitutes a theological school. It must also include the insights of phase two- that to some degree the definition of „good“ is continually being shaped in relation to one distinctive mission that individual schools pursue. The approach of the third phase should include not only a focus on the quality of a school's resources (as deemed necessary to conform to an ideal school), or on the adequacy of those resources to the achievement of a school's mission (as defined by the school and/or the supporting denomination), it should also include the ability of the school to respond to the variety of external factors that are affecting theological education today. Here issues of flexibility, adaptability, efficiency, and effectiveness become important. Factors to be taken into consideration include, but are not limited to, changes in student bodies, changes in the economy, theological/social/cultural controversies, shifts in denominational life, changing ministerial expectations, the impact of cultural diversity, the litigious environment in which we live, environmental concerns, and the impact of technology.

In einer relativ kurzen Zeit haben die ATS Schulen Enormes vor allem an Qualität geleistet und haben sich zu exzellenten Ausbildungsstätten weltweit emporgearbeitet, die problemlos mit den Bedingungen und Anforderungen der staatlichen Universitäten mithalten können und in nicht wenigen Fällen sogar weit vor ihnen liegen. Dabei zeichnet sich aber ab, daß sie auf diesem Weg nach und nach ihre Kirchen, für die sie Pastoren und andere Leiter schulen, zum Teil verloren haben. Einerseits fehlt die Nähe zu der realen Welt der Kirchen und

andererseits verlieren die Schulen den Praxis- und Realitätsbezug, in der die Kirche sich heute befindet.

The disciplines of the liberated seminary have in three decades become a playground of competing methodologies that bicker constantly for esteem, recognition, sanction, and approval, especially in terms of narrowly empirical methods of inquiry. It is as if the disciplines were constantly skirmishing for higher status in a strict pecking order, where methods employed at the higher end of the pecking order allow plenty of room for revisionist history and demography and class-warfare analysis, but little or no room for Scripture as the Word of God or divine revelation as a serious intellectual premise. Here is where the reductionist empirical and rational methods of enlightenment modernity have infested the sanctuaries of theological education (Oden 1995:63).

Die Versuche, das Dilemma der Beziehung zur Kirche und der Beziehung zur Realität und dem Alltag von Pastoren, Seelsorgern, usw. zu bewältigen, sind nur zum Teil als gelungen zu bezeichnen. Allerdings gibt es da auch keine allgemein wirksamen Rezepte oder Abkürzungen, um dieses Problem zu meistern.⁴² Dennoch sind sehr viele Ideen in die ATS hineingeflossen, um den Ansprüchen von Kirche und Studierenden, und damit dem Markt, gerecht zu werden. Dies geschah sicher nicht ohne Eigennutz. Dennoch ist eine Orientierung auf Kirche und Studierenden meist sinnvoll.

To attract non-traditional students, many schools have established extension centers far removed from the central campus or have adapted class schedules to meet the needs of their student bodies. Some schools are now offering complete degree programs in off-campus settings or have started using new high-tech „delivery systems“ in order to capture new student markets. By turning to „distance learning“ and block scheduling, one might argue, theological schools are simply emulating other kinds of higher education where such programs have been used for some time (Senior & Weber 1994:21).

⁴² „We prey on the horns of a dilemma. A dilemma does not offer any easy options. The paradox is that God has entered our history and time. The ensuing dilemma is that we are trying to sustain the memory of that incarnation through time, through fragile, corruptible institutional expressions that only proximately embody the life of the living Lord.

The more immediate dilemma is that we cannot pull the plug on the seminary and start anew, and we cannot reform it. Such talk is not motivated by despair. Only grace and the active work of the Holy Spirit can bring new life to the body of Christ. The renewal of the church is not accomplished by our wit or strength. Through our weaknesses God's strength is made perfect. Our best acts and imagings cannot recover life from death. The situation is not merely serious; it is irreparable apart from grace“ (Oden 1995:66).

Diese zusehends flexible Ausbildungsweise wie auch die Art, Akkreditierung abzustecken, ist für die theologischen Ausbildungsstellen in Rußland und der GUS zukunftsweisend, und dies im positiven wie auch negativen Sinne. Einerseits ist eine maximale Flexibilität zur Schulung aller, die diese Ausbildung benötigen, von Vorteil. Doch die Orientierung von Ausbildungsweise und Ausbildungsinhalt am Markt und am Trend scheint gerade auch das Problem der ATS Schulen zu sein. Sie befinden sich in der Zerreißprobe, neben einer gründlichen theologischen Ausbildung auch Managementschulung, Sozialwissenschaften, Psychologie, usw., und dies in eine immer kürzere Ausbildungsdauer, hineinpressen zu wollen. Am Ende sind die Schulen wenig attraktiv in Bezug auf theologische Ausbildung, sind aber auch nicht befriedigend in den hinzugekommenen Bereichen. In diesem Schnellverfahren-Theologieprogramm ist auch etwas, was die Vergangenheit von theologischer Ausbildung ausgemacht hat - ein Ausreifen der Theologie - undenkbar. Es sollte erneut eine Orientierung an der Vergangenheit und an dem biblischen Modell gesucht werden, um wieder brauchbare theologische Ausbildung für Kirche und Welt anbieten zu können und so, wohl nicht marktorientierte, dafür an der Mission Gottes orientierte theologische Ausbildung zu betreiben.

10. Theological Education by Extension (TEE)

10.1. Einführung

TEE wurde in den letzten Jahrzehnten zu einer Erneuerungsbewegung innerhalb der klassischen Reihen von theologischer Ausbildung. Eine gründliche Auswertung der bis dahin geschehenden Ausbildung, die ein zentralamerikanisches theologisches Seminar, das Presbyterian Seminary in Guatemala, 1962 vornahm, führte zu einer Bewegung, die auch heute noch vor allem in der Zweidrittel Welt einen großen Einfluß hat (Weld 1973:ix). Zehntausende von Pastoren, Sozialarbeitern, Missionaren und Evangelisten erhielten auf diese Weise ihre Ausbildung, dezentralisiert, vor Ort, durch Laien, die als Facilitatoren fungierten, und durch das Gespräch um das programmierte Lehrmaterial als dem Lehrer (Ferris 1990a: 13-14).

Die Entwicklung von TEE zu einem funktionierenden alternativen Ausbildungsprogramm ging bis zur Mitte der siebziger Jahre, wonach ein explosionsartiges Wachstum von TEE in verschiedenen Projekten zu verzeichnen war (Weld 1973:28-39). Den größten Eingang fand es in der Zweidrittel Welt, denn dem Westen fehlte, wegen der Übersättigung an klassischen Ausbildungsstellen, der Boden hierfür (Sprunger 1981:39-41). TEE war sicherlich nicht die Lösung der Frage nach theologischer Ausbildung weltweit, als vielmehr ein Phänomen, das in den Teilen der Welt fruchtete, wo klassische Ausbildungsstätten fehlten oder nicht hoch entwickelt waren und, vor allem, wo wegen des enormen Wachstums des evangelikalen Christentums dringend geschulte Leiter notwendig waren (Samuel & Sugden 1983:240; vgl. auch die Arbeit von Mouat 1996:30-32).

Erst in der Mitte der achtziger Jahre konnte und mußte eine Zeit der Auswertung kommen, die den wirklichen Effektivitätsgrad, von dem ja die TEE Väter und Mütter überzeugt waren, und den tatsächlichen Nutzen zeigen sollte. Es ist ein Auswertungsprozeß, der bis zur Gegenwart anhält und neben Bestätigung, bei ehrlicher Auswertung, auch zur Ernüchterung führt. Kritische Fragen werden aufgeworfen, weil die Praxis doch nicht all das gebracht hat, was die Theorie versprach. Allerdings haben die Auswertungen auch die vielen positiven Ergebnisse

von TEE aufgezeigt und Impulse gegeben, die zur Korrektur der klassischen TEE Konzeption führten.⁴³

An dieser Stelle soll zunächst, mit Hilfe von Stewart G. Snook, eine Definition von TEE geschehen (1992:6):

TEE is a field-based form of theological education which does not extract the student from his normal, productive environment... Theological training comes to the student in his home area in a decentralized fashion.

TEE is theological in the sense that the content, motives, and skills derived from the Bible and theology are central. The focus is particularly on pastoral theology; students do the work of the ministry.

TEE is education in that it aims to change students in attitude and knowledge and develop their skills.

TEE is extension in that it brings training programs within the reach of people where they live.

Dieser TEE Definition ist die Bewegung mit einigen Abwandlungen treu geblieben; sie soll im folgenden näher erörtert und dann kritisch beleuchtet werden. Dabei sollen die folgenden Themen Vision und Praxis aufzeigen und kritisch bewerten.

10.2. Das klassische Konzept und die Abwandlungen von TEE

Das klassische Modell von TEE, wie es als fertiges Produkt vorgestellt wird, benutzt viele Vergleiche, die die konzeptuelle Verwirklichung plausibel und annehmbar machen. Eines dieser Modelle ist die Zaun und Pfosten Analogie (Holland 1975:15).

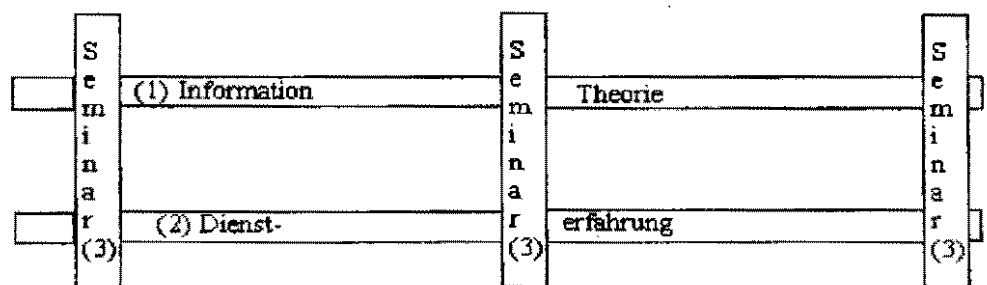


Abbildung 1: TEE Modell

⁴³ Z. B. hat sich der Kurs mit TEE für Indien zur Schulung von Pastoren vor allem in ländlichen Gebieten als sehr effektiv erwiesen. (Samuel & Sugden s.a.:4-6). Etwa 1060 absolvierten seit 1970 in Äthiopien (vgl. TEE Programme Reaches New Heights in Ethiopia 1996:1). Diese und andere Angaben sind gute Ergebnisse für TEE und begründen die Notwendigkeit, auch in Zukunft diesen Ausbildungsweg zur theologischen Schulung einzusetzen. Vergleiche hier die breitere Vision von Gnana Robinson (1977:36-37).

Dieses klassische Modell zeigt die drei Hauptausrichtungen des TEE Konzepts. (1) Einerseits geht es um die Information, die Theorie, die vermittelt werden muß. Dies geschieht in klassischen theologischen Ausbildungsstätten meist im Klassenraum und im Lesen von Literatur in der Bibliothek und der Textbücher zu Hause. Im TEE Konzept wird die Theorie im Selbststudium angeeignet. Der Studierende bekommt hierfür ein TEE Arbeitsbuch, bzw. Arbeitsbücher, um darin das angeleitete (programmierte) Material zu studieren (T. & M. Ward 1971:4,5,9-11). Damit ist das Arbeitsmaterial zum Lehrer geworden und ersetzt komplett den Klassenunterricht und die Bibliotheken (S.D. Samuel 1995:12).

(2) Das bei den residenten theologischen Ausbildungsstätten bemängelte Konzept, daß Studierende aus dem täglichen Leben auf einen „heiligen Berg“ geholt und vom Leben und Dienst isoliert werden, geschieht bei TEE nicht. Da der Studierende nicht von seinem Wohn- und Dienstort zu einem Schulzentrum umziehen muß, kann er seinen gewohnten Diensten in Gemeinde und Mission nachgehen. Er hat damit, so die TEE Gründer, auch gleich die Möglichkeit, daß Gelernte in die Praxis umzusetzen, was sich wiederum auf das Lehrmaterial und die Lernmotivation auswirkt (L.Hill 1974:58-67).

(3) Das Verbindungsstück zwischen dem Dienst des Studierenden an dem Heimatort und dem Lehrmaterial und Lehrer, der in Form eines programmierten Materials bei ihm zu Hause ist, sind die Seminare, die regelmäßig, und nach Möglichkeit einmal in der Woche, stattfinden sollen. Deren Ziel ist es nicht, den klassischen Unterricht im Klassenraum nachzuholen, als vielmehr die Theorie und die Erfahrung durch das Wiederholen und Reflektieren zu verbinden und so beides für einander effektiv zu gestalten. Das Bahngleis-Modell addiert zu diesen drei Bereichen noch die geistliche Formierung, die durch alle drei Bestandteile gegeben wird. Hier bedeuten sie die Steine, auf denen die Balken (Seminare) und die zwei Schienen (Theorie und Praxis) liegen (Snook 1992:28).

Eine zentrale Rolle spielt damit bei TEE das programmierte Material, das sich selbsterklärend vorstellt und den Studierenden anleitet (Mouat 1996:30-31). In der Anfangsphase war es so konzipiert, daß allgemeine Studienbücher mit einem Handbuch versehen wurden, das sowohl Ziele, den Prozeß als auch den Inhalt bestimmte, der Lehrer im Buchformat (T. & M.Ward 1971:39-41). Der Gruppenleiter, der kein Lehrer sein darf, sondern eher ein Facilitator, und der nicht

unbedingt theologisch gebildet sein muß, wird als ein(e) erfahrene(r) TEE Mann oder Frau gesehen, der/die die Gruppe anleitet und das Gespräch dahin führen kann, daß Teilnehmer selbst die Verbindung von Theorie und Praxis finden, indem sie ihre Praxis mit dem Gelernten in eine Synthese bringen (Kinsler 1981:61; vgl. auch Mouat (1996:32) zu „Tutordevelopment“). Der Facilitator, manchmal auch Tutor genannt, ist also ein Gruppenleiter, der das Gespräch zu einem vom zusätzlichen Material für den Facilitator bestimmten Ziel führen, enthusiastisch die Gruppe leiten und sie damit motivieren kann weiterzustudieren, ungeachtet dessen, daß sie ja im Beruf und geistlichen Aufgaben stehen und damit recht beschäftigt und übermüdet sind (Handbook für TEE Students 1994:1-2).

Die Umgebung, in der der Lernprozeß stattfindet, ist von großer Bedeutung. Er findet ja nicht an einer residenten Schule statt, sondern vielmehr durch die Dezentralisierung vor Ort, wo der Studierende lebt und arbeitet. Hierzu werden keine zusätzlichen Gebäude nötig, da ein Kirchenraum oder ein Zimmer im Privathaus schon völlig genügend ist. Dies bringt die theologische Ausbildung nicht nur zum Ort, wo der Studierende wohnt, sondern in die Kirche, die die Situation überblicken kann und die von dem Gelernten gleich profitieren darf. Hinzu kommt, daß dieses Modell vom mittelalterlichen Kirchenmodell des Klerus und der Laien in der Gemeinde abrückt (L.Hill 1974:59).

TEE breaks down the dichotomy between clergy and laity by encouraging all kinds of leaders to prepare themselves for ministry. It stimulates the dynamics of ministry at the local level by training those men and women in the context of their own communities and congregations. It enables the congregation to develop its own leadership for ministry, so they do not need to depend on outside highly trained professional clergy (Kinsler 1981:8).

10.3. Akademische Anforderungen an Ausbilder und Programm

TEE als ein dezentralisiertes und alternatives Ausbildungssystem setzt andere Parameter und Anforderungen an Ausbilder und Programm. Die Maßstäbe, wie sie in klassischen Ausbildungsstätten selbstverständlich sind - der akademische Grad des Ausbilders, das entsprechende Niveau für das akademische Programm, vom Kurrikulum definiert und durch Klassenunterricht, selbständiges Erarbeiten mit Studienmaterial und Bibliothek, erreicht, - sind hier anders (Weld 1973:20-22).

Bei TEE finden wir keine theologische Bibliothek, das Studienmaterial wird zum Lehrer und das Selbststudium wird in die Erfahrung des Studierenden in seiner

Aufgabe hineingebettet. Damit müssen das Studienmaterial, das konzipierte Programm und die angewandte Methodik untersucht werden, um das Niveau des Programms zu bestimmen. Das TEE Kurikulum wurde zuerst an klassischen Modellen orientiert, dann aber entsprechend der Bedürfnisse und Fähigkeiten der Studierenden angepaßt (Snook 1992:35). Doch weil viele TEE Programme gewisse Akkreditierung suchten, aufgrund der Wünsche von Studierenden, versuchte man diese durch einen Anschluß an etablierte klassische Ausbildungsstellen zu erreichen, so daß Absolventen solcher Programme an klassischen Ausbildungsstätten weiterstudieren konnten. Doch recht viele TEE Programme gingen ihren eigenen Weg der Akkreditierung und gegenseitiger Anerkennung (Kinsler 1981:77-83, unter „Evaluation and Validation“).

A fourth essential dimension of TEE has been the functioning of various academic levels. Extension education has made it possible for virtually anyone to pursue theological education, providing his local church has shown support for his endeavors. Four levels of education have generally been recognized: (1) Certificate- for persons who read and write with difficulty; (2) Diploma- for persons who have completed primary school; (3) Bachelor- for persons who have completed at least the basic course of secondary school; and (4) Licentiate- for persons who have completed their secondary education or have some university education. Each student functions at his own level and moves at a pace compatible with his personal capabilities and circumstances (Atkinson 1990:27).

Cochrane zeigt, daß diese vier Ebenen nicht alles sind und auch sein können, was TEE auf der Ebene akkreditierter Programme anbieten kann, und widerlegt die Meinung, daß TEE nur für die Zweidrittel Welt und die weniger Gebildeten von Bedeutung wäre. „What is not true is, that TEE is unsuitable for the highly educated and for quality theological education. These educational methods are now well accepted in higher education, including graduate study. It is possible to earn a doctorate at reputable universities (e.g., the University of London) without ever being in residence“ (Cochrane 1974:260). Damit wird TEE immer mehr auch von den klassischen Ausbildungsstätten und sogar Akkreditierungsgesellschaften anerkannt und akkreditiert.

10.4. Leitung und Administration

Ein dezentralisiertes theologisches Ausbildungsprogramm funktioniert und hat Erfolg, wenn es in eine größere Struktur eingebunden und wenn eine

gutfunktionierende Administration vorhanden ist. Jedes effektiv gestaltete TEE Programm hat einen Leiter, oder Principal, und damit einen Hauptsitz des Ausbildungsprogramms, in dem sich eine Mindestadministration, manchmal auch der Sitz der Programm- und Kursmaterialentwickler, befindet. Sehr oft ist dieses Zentrum Teil oder ist selbst die Missionszentrale einer Mission, manchmal auch Teil des denominationellen Hauptsitzes. Je nach Land und Größe, sind dann regionale Leiter (Supervisors) über die erfaßte Landfläche verteilt, unter deren Leitung Pastoren, Missionare, Freiwillige, Studierende in höherer Stufe desselben TEE Programms und andere als Facilitatoren tätig sind, die den Besuch, Testergebnisse und sonstige Informationen von den Studierenden verwalten und diese dann zum Ende des jeweiligen Kurses dem regionalen Leiter weiterleiten, der wiederum alle Materialien sammelt, verwaltet und die Diplome vergibt, um dann für den nächsten Kurs die entsprechende Studienliteratur zu versenden (L.Hill 1974:52ff., unter „Regional Directors and Centers“).

Da für den Studienkurs auch eine Studiengebühr entrichtet wird, werden über den Facilitator und die regionalen Leiter bis hin zum Hauptsitz die Finanzen abgewickelt. Da die Studiengebühr in der Regel nicht genügend ist, um den gesamten Prozeß zu betreiben, müssen zusätzliche Spenden gesucht und verwaltet werden. Diese Finanzen kommen nicht selten aus dem Westen,⁴⁴ woher auch die Missionare, die oft die Leitung haben, stammen. Snook nennt eine leicht gemäßigte Anzahl als andere Beobachter, nämlich 58 % der Missionare, die solche TEE Programme leiten, und 42 %, die von den Einheimischen geleitet werden (Snook 1992:69).

Im folgenden soll die Struktur eines TEE Programms in Nigeria beispielhaft für so ein Verwaltungsapparat dargestellt werden, ohne die Verantwortungsbereiche und Arbeitsbeschreibungen der jeweiligen Personen näher zu beleuchten (: 119).

1. The director is the chief executive officer. He visits as many classes as possible each year. Pochi, for instance, often travels 15,000 kilometers (7,500 miles [sic]) a year out to the districts as principal. He found that where EBS is functioning well, an annual visit is sufficient. But in areas

⁴⁴ „Outside funding helped TEE get it started in many countries. The Theological Education Fund provided capital for the beginning of the TEE work in Latin America. The major costs became preparation of materials and transport of teachers. These remain as problems today and surface along with other financial concerns...“ (Snook 1992:41).

where the program is weak, it demands more attention, and the principal may visit there two or three times a year.

2. Regional supervisors oversee TEE activity in their area, lessening the work load of the principal. District supervisors are responsible to work under a regional supervisor. They train teachers in the region by holding sample classes throughout each module. A district supervisor may have as many as sixteen teachers from the basis B1, B2, and Post District Bible School under his care, with whom he meets regularly.

3. Editors are responsible for production of new books and validation of translations of AEAM texts as they become available. They also compose test papers for the classes.

4. The bursar maintains financial transactions and keeps centralized records. He meets with supervisors to gather fees and is responsible to the director.

5. The typist types all correspondence and is responsible for preparing books for printing.

6. The storekeeper maintains a stock of books in a warehouse. COCIN maintains this supply for all programs associated with the Theological Education by Extension Association of Nigeria (TEEAN). The key is to prepare for the long haul by having enough materials for all as required. Subsidiy is needed to lay in enough books.

Erschwert wird die Leitung einer solchen theologischen Ausbildungsstelle durch die dezentralisierte Form, wo es passiert, daß manche Gruppen recht schwer zugänglich sind. Und deshalb ist gerade bei TEE, vielleicht noch mehr als bei einem residenten Programm, der Erfolg von dem gut funktionierenden administrativen Netz abhängig, da z. B. der Lehrer ein inflexibles Studienbuch ist und nicht eine Person, mit der gesprochen werden kann und die Entscheidungen umgedacht werden können, was ein Facilitator wegen seiner Inkompetenz nicht tun kann. Ein striktes und gut durchdachtes Konzept der Verwaltung ist deshalb in effektiven TEE Schulen zu finden (Mouat 1996:33).

Ein wichtiger Bestandteil der Administration, um die Effektivität von TEE zu gewährleisten, ist die Pflege von Beziehungen zu lokalen Gemeinden und Leitern von Denominationen. Da das Programm mit eigenen Schulungsräumen nicht rechnet, muß es auf lokale Räume von Kirchen zurückgreifen. Dies wiederum ist davon abhängig, inwieweit das Programm für die Ortsgemeinde und die Denomination nützlich ist und beide, Ortskirche und Denominationsleitung, in der Programmentwicklung gehört werden oder nicht.⁴⁵

⁴⁵ Mouat mißt den 'Church Administrators' eine wichtige Rolle zu: „These are top level church leaders who administer the denomination nationally or regionally. They relate to the TEE program as sponsors and stakeholders; i.e., having a stake in the results which accrue from it“ (1996:30).

10.5. Die Auswahl der Studierenden, geistliche Formierung und Gemeindedienste

Studierende kommen aus den Gemeinden und Gruppen vor Ort. Auch deshalb ist die Pflege von Beziehungen zwischen der TEE Programmleitung und der Gemeinde sehr wichtig. Eine Schulung, die von der Gemeinderichtung abdriftet, wird früher oder später von der Gemeinde abgelehnt, was den Beginn vom Ende der TEE Gruppe bedeutet und sich möglicherweise auch überregional auswirken kann. „Most Third-World churches have come to recognize the fact that they play a crucial role in this process.... they feel that leadership should emerge from the church in a somewhat evolutionary process, through development of spiritual gifts and practice...“ (Atkinson 1990:35).

Damit ist die Auswahl, die Formierung und die praktische Erfahrung von Studierenden im TEE an die Ortsgemeinde gebunden. Sie hat die entscheidende Rolle in der Formung des Studierenden. TEE Programme bieten lediglich Anregungen hierfür und geben Ausbildung, die umgesetzt werden muß. Unter der Betreuung der Gemeinde sollen die Studierenden an Erfahrung, geistlichem Wachstum und gabenorientiertem Dienst zunehmen (Youngblood 1989:25, unter „Relationship with churches“). Der Studierende im TEE soll ein Wachstum erfahren, das Jerome Brunner in sechs Bereichen sieht: „increasing independence, internalizing truth, ability to state intention, ability to interact with others, ability to use one’s language and the ability to deal with alternative solutions and consequences“ (1966:5-6, zitiert bei Snook 1992:14).

Tatsächlich findet hier aber auch ein Verschieben von Verantwortung statt, seitens des Ausbildungsprogramms auf die Gemeinde vor Ort. Während die Theorie gemeindeintegrierte Ausbildung vor Ort fordert, haben gerade die Auswertungen der neunziger Jahre gezeigt, daß auch TEE Programme sehr oft an den Gemeinden vorbei ausbilden können, vor allem dann, wenn das Programm nicht ein denominationelles ist, aber auch dann wenn die Gemeindeleitung vor Ort weniger Interesse für das TEE zeigt oder dieses nur duldet, obwohl Gemeindeglieder derselben Gemeinde zu der Gruppe kommen.⁴⁶ Im allgemeinen ist

⁴⁶ Im folgenden werden persönliche Erfahrungen des Verfassers, der seit 1985 in TEE vor allem in Deutschland unter LOGOS tätig war, sowohl als Facilitator als auch als Leiter des TEE Programms von LOGOS e.V., aus den Jahren 1990-1992 wiedergegeben. Z. B. stellte eine Gemeinde ihre Räume für eine

allerdings die Formung des Studierenden bei TEE durch die ihm bekannte Gemeinde besser, als in einer klassischen Ausbildung, wo der Studierende aus seinem Kontext herausgerissen ist.⁴⁷

10.6. Auswertung

Tragically, the case for TEE was argued with great vehemence, almost always by contrasting the strengths of TEE with „inappropriate“ and „ineffective“ patterns of „residential“ seminaries. As a result, the debate was polarized, and what began as a promising adventure in renewal of theological education was reduced to a sectarian debate (Ferris 1990a: 14).

Tatsächlich ist eben diese Polarisierung und ein fast sektenhaftes Verhalten der TEE Gründer ein ungesundes Hindernis gewesen, das in der Einschätzung des Programms teilweise eine Position auf der einen oder anderen Seite forderte. Doch

Studiengruppe zur Verfügung, wohin aktive Gemeindeglieder gehen sollten wie auch andere Interessierten aus der Region. Am Ende wurde trotz guter Beziehungen diese Arbeit nur passiv unterstützt. In einigen Gemeinden entwickelten sich die Studierende des TEE Programms fast zur Opposition der Gemeinde und in einem Fall führte dies sogar zur Gemeindespaltung. Gründe hierfür waren, daß die Gemeindeleitung anfänglich viel Interesse zeigte, dann aber das Programm in ihren Räumen einfach gewähren ließ und jedem die Möglichkeit gab, am Programm teilzunehmen. Da es keine Aktivität seitens der Gemeinde bei der Auswahl der Studierenden gab, gingen fähige, aber oppositionelle Mitglieder der Gemeinde zu den TEE Kursen. Die TEE Ausbildung gab ihnen eine gewisse Selbstsicherheit und sogar das Gefühl der Überlegenheit gegenüber dem theologisch weniger gebildeten Gemeindeleiter. Eine Statistik, die Snook (1992:66) gibt, ist da sicherlich positiver:

Criteria	Not	Somewhat	Very Much
Works in the Church (n=72)	1	28	71
Completes Book (n=67)	1	33	66
Spiritual Maturation (n=67)	0	36	64
Attends Classes (n=63)	5	36	59
Witnesses (n=66)	0	47	53
Helps Pastor (n=62)	2	60	38
Solves Problems (n=57)	5	77	18

Tabelle 2: Charakteristiken von TEE Teilnehmern

⁴⁷ Doch auch hier ist sicher nicht nur idealistisch für TEE zu plädieren. Es hat grundsätzlich auch einige Vorteile für einen Studierenden, wenn er aus seinem gewohnten Kontext herausgenommen werden kann. Dieses Herausgerissensein und die neue Umgebung ist bereits schon eine positive Möglichkeit der Formung. Ein anderer Kontext außerhalb der gewohnten Situation gibt dem Studierenden neue Chancen, sich zu entwickeln und sich auszuprobieren, was vor allem in einer dörflichen Atmosphäre, wo jeder jeden kennt, schwer möglich ist.

neben dem Enthusiasmus, der bei TEE Unterstützern langsam schwindet, erlauben die Ergebnisse der Schulung eine nicht nur positive Wertung. Die Schwäche der klassischen Ausbildung wurde durch TEE nicht ganz aufgefangen. Z. B. hält sich der Kostenfaktor die Waage, bedenkt man alle Kosten, einschließlich Entwicklung eines Kurses und den Druck, Finanzierung der Missionare, die immer noch recht stark im TEE engagiert sind, die hohen Reisekosten.⁴⁸ Im Eingangsbereich tauchen nur die recht niedrigen Einnahmen durch die Studiengebühren auf, die bei weitem nicht die Hälfte der Ausgaben decken, wie sie es z. B. bei sehr vielen heutigen klassischen Ausbildungsstätten tun.⁴⁹ Müßte ein Studierender die gleichen Kosten für ein TEE Programm zahlen, wie der Studierender in einer residenten Schule, würde er womöglich sich doch für das residente Programm entscheiden.

Ein weiteres Problem ist ein akkreditierter Abschluß z. B. auf einem B.A. Niveau. Wenn ein TEE Programm am Ende doch akkreditiert ist, dann oft durch eine residente theologische Ausbildungsstätte (L.Hill 1974:30-35). Der Weg zu einem Abschluß im TEE Modell ist sehr lang und beschwerlich und kann bis zu 10 Jahren dauern. Deshalb schließen nur sehr wenige Studierende bei TEE ein komplettes B.A. oder M.A. Programm ab, und wenn sie es tun, dann oft mit Hilfe von residenten Modulkursen und vor allem, indem sie nach Anerkennung der mittels TEE absolvierten Kurse den Abschluß an einer residenten Ausbildungsstelle machen (TEE Programme... 1996:2).⁵⁰

⁴⁸ In einer direkten Kostengegenüberstellung wird deutlich, daß die Meinung, die von TEE Vertretern lange verbreitet wurde, daß TEE weniger kostet, eine Illusion ist. Vgl. z.B. Weld (1973:24): „Expenses for extension studies can be greatly reduced from those which have raised the cost of traditional theological education. An extension program can be operated out of an office or home without the need for expensive facilities or equipment.“

⁴⁹ Tatsächlich ist die Frage der Effektivität im Preis-Leistungsverhältnis selten von TEE Enthusiasten gestellt worden. Ein Beispiel aus Äthiopien, daß zur Ermüchterung führt: „More than 90 % of the funding for the TEE programme comes from abroad; less than 10 % comes from the church. Learners say they cannot afford to pay more for the TEE books than they are already paying. Having a Church print shop to care for some of the printing needs only saves the TEE programme a small amount of money“ (TEE Programme Reaches New Heights in Ethiopia 1996:2).

⁵⁰ Hier wird TEE als Teil des residenten Programms gebraucht.

Auch ist das Steckenpferd der geistlichen Formierung bei TEE nur begrenzt positiv zu bewerten. Natürlich ist Formierung in einem Kontext, wo der Studierende eine verbindliche Verantwortung in der Gemeinde hat, eher gegeben, als an einem neutralen Ort, wo der Studierende nicht in seine Heimatgemeinde, sondern in eine Gastgemeinde, wenn überhaupt, sonntäglich hinget und je nach Wunsch sich dort in die Mitarbeit einbringt. Außerdem kann er in der Masse der Studierenden einfach untertauchen. Doch diese negativen Erscheinungen könnten auch für TEE gültig werden. Und vielleicht ist die Selbstverständlichkeit, mit der TEE diese Formierung von der Heimatgemeinde erwartet, gerade gefährlich, so daß die Schulleitung von TEE oder der Facilitator sich um diese Dinge gar nicht kümmert, während dies bei einem residenten Ausbildungsprogramm von vorn herein als ein Problem gesehen wird und Anstrengungen unternommen werden, die Diskrepanz aufzuheben.

Eine wertvolle Hilfe für die Auswertung von TEE bietet Patricia J. Harrison in ihrem Artikel „Issues in Evaluating Theological Education by Extension“ (1991:84-94), in dem sie einen detaillierten Bewertungsfragebogen bietet. Der Fragebogen berücksichtigt vor allem die akademische Perspektive, aber auch die Fragestellung der Durchführung und der Einflüsse auf den praktischen Dienst von Studierenden und den Einfluß des Programms auf die Formung des Studierenden. Dies geschieht vor allem in den folgenden vier Bereichen des Akademischen und drei Bereichen des Praktischen: (1) „Structural Aspects of the TEE Programme“, (2) „Biblical/ Theological Considerations“, (3) „General Educational Considerations“, (4) „Home Study Materials: Technical Aspects“, und die Ausführung von Seminaren und Dienst durch (1) „The TEE Seminars“ und (2) „Pastoral and Ministerial Factors (in addition to those already covered in previous sections)“ wie auch (3) „Contextual/ Global Factors“. Diese Art von Auswertung dürfte enorm helfen, Problembereiche in TEE Programmen zu sichten und, wo nötig, auch Korrekturen anzubringen, um eine relevante theologische Ausbildung durch TEE zu gewährleisten.

Man müßte also einerseits sagen, daß TEE eine wichtige Lücke innerhalb der theologischen Ausbildung vor allem in der Zweidrittel Welt schließt, gerade

dort, wo die Kirchen wachsen und ein enormer Bedarf an Leitern vorhanden ist.⁵¹ Doch TEE kann und sollte nicht an Stelle von traditionellen theologischen Ausbildungsstellen stehen, oder diese gar verdrängen wollen, vielmehr ist es ein wichtiger Weg, gleichwertig zu den klassischen theologischen Ausbildungsstätten. Beide sollten einander als eine bedeutende Ergänzung betrachten und sich in den immer neu anfallenden Anforderungen, Leiter für die Kirche auszubilden, gegenseitig befruchten.

⁵¹ Ferris ist hier anderer Meinung. 1982 machte er eine verblüffende Feststellung, als er in seinem Einzugsbereich, in den Philippinen den Erfolg von TEE analysierte. „The report provided little occasion for celebration. In the ensuing discussion I was asked whether our experience had, somehow, been different from that of TEE practitioners in other areas of the world. Feeling unprepared to speak for the world, I wrote to TEE leaders of international reputation in several countries. Some did not respond to my inquiry, but all those who did indicated that our experience in the Philippines was much more common than anyone had dared to admit.“ Für Ferris ist damit TEE ein Phänomen, das sich heute im Rückzug befindet. Sein vernichtendes Urteil auch für die Zweidrittel Welt ist: „Despite the enthusiastic reports which continue to emanate from some areas, in much of the world TEE has sputtered and burned out“ (1995a:248).

11. Entwicklung und Akkreditierung durch ICETE und EEAA

11.1. Einführung

In seinem Artikel „Theological Education in Europe“ behandelt Helmut Egelkraut (1990:32-36) in Sektion 3 die Frage von theologischer Ausbildung in Osteuropa, aus Westeuropa auf die sich öffnenden osteuropäischen Länder und die damalige Sowjetunion blickend. Die EEAA (European Evangelical Accrediting Association) sieht in der Vielfalt der europäischen Ausbildungssysteme und in der Vielfalt der evangelikalen Formen eine Einheit unter dem Dach von EEAA, oder wenigstens unter ICETE. Dennoch merkt auch er die fast unüberbrückbare Vielfalt in Europa, die sich bis in die frühere Sowjetunion streckt (:35):

All over Eastern Europe there is a lack of theological literature in the vernacular. In some countries, the government permits less students to enter seminaries than could be accommodated....

So far, evangelical institutions for biblical and theological training have not co-operated much. Only recently have schools drawn together on regional and national levels. EEAA and EPTA have proven to be means of wider fellowship. Many schools in southern Europe, and also in Scandinavia and Britain, have not been brought into the wider continental fellowship nowadays...

Theologische Ausbildungsstätten aus Zentral- und Osteuropa und der ehemaligen Sowjetunion bewegen sich unaufhaltsam in diese Richtung. Einige der Schulen sind bereits Mitglieder der EEAA, die sich wiederum als eine der sieben Akkreditierungsvereinigungen unter dem ICETE Schirm befindet. Eine Schule, wie z. B. die St. Petersburger Christliche Universität, hat sogar seit November 1995 den Kandidatenstatus für B. Th., bzw. die Ebene B erreicht (EEAA 1995a; vgl. auch Solheim & Schnurr 1995). Die geographische Nähe der EEAA und deren Mitgliederschulen haben zu vielfältiger Zusammenarbeit zwischen den theologischen Ausbildungsstätten der EEAA und den Schulen in der GUS geführt, wie dies bereits die „Biennial Meeting of the European Evangelical Accrediting Association“ an der Bibelschule Beatenberg, Schweiz, 2.-4. November 1995 aufzeigt, wo unter anderem ein Workshop zum Thema „Eastern Europe“ durchgeführt wurde (vgl. das Protokoll dazu, EEAA 1995b).

Hierzu kommt die sich schon seit 1993 parallel entwickelnde EAAA (Euro-Asian Accrediting Association), die nach gemeinsamen Überlegungen sowohl 1993 als auch 1996 in Kiev bei der Konferenz Theologische Ausbildung-2

übereinstimmend erklärt hat (Sannikov 1996c:2-3), daß sie als achte Akkreditierungsvereinigung dem ICETE beitreten möchte, wegen ihrer einheitlichen säkularen Ausbildungssysteme und des gemeinsamen historischen, kulturellen und theologischen Hintergrundes.⁵²

Beide Organisationen, der ICETE und die EEAA, sollen an dieser Stelle dargestellt werden als in Abhängigkeit stehend, aber doch als zwei mögliche Wege für die theologischen Ausbildungsstätten der früheren Sowjetunion. Hierfür sollen sowohl Materialien herangezogen werden, die ICETE herausgegeben hat, als auch die Akkreditierungsbedingungen und andere Materiale der EEAA und das gemeinsame Manifest, das sieben Akkreditierungsvereinigungen unter ICETE vereint und verpflichtet. Im Behandeln beider, des ICETE und der Dokumente von EEAA, wird insgesamt allen sieben Akkreditierungsvereinigungen Genüge getan, da viele Richtlinien der Sieben gemeinsam gewachsen sind, bzw. z. B. eine der älteren Akkreditierungsvereinigungen, nämlich die afrikanische, zum Vorbild für andere, wie z. B. die europäische, stand (Kemp 1997).

ICETE ist eine im vollen Sinne internationale Vereinigung, in der nur zwei der sieben Akkreditierungsvereinigungen aus dem Westen stammen, wobei sie nicht die wichtigste Rolle spielen. Damit sind die gemeinsamen Standarte für theologische Ausbildung nicht ein westliches, sondern ein gemeinsames Modell aller, mit einem starken Einfluß aus den Teilen der Welt, wo die Kirche nicht nur existiert, sondern wächst und sich in einer Dynamik befindet (Stamoolis 1996:1-2). Akkreditierung und ihre Bedingungen, die auf dieser internationalen Ebene beschlossen wurden, sind wie ein Katalysator der Schulen für die Erneuerung der Kirche weltweit.

Renewal is often looked upon by traditionalists in theological education today as alien to the legitimate concerns of accreditation. And accreditation is in turn being treated by radicalists in theological education today as renewal's latest enemy, a tragic reinforcement of the very problems which make renewal so imperative (Bowers 1995:237).

Diesem Irrtum wollen sich die ICETE Akkreditierungsvereinigungen entgegenstellen und mit einem ganzheitlichen Ansatz von Akkreditierung alle Elemente in die Bewertung einer theologischen Ausbildungsstätte

⁵² Weiteres zu EAAA soll im Rahmen der gegenwärtigen Situation von theologischen Ausbildungsstätten in der früheren Sowjetunion später in dieser Arbeit ausführlich behandelt werden.

mithineinbringen. Dadurch will ICETE eine alternative Form von Akkreditierung schaffen. Dabei soll Akkreditierung nicht von Gefühlen bestimmt werden da, wo die Qualität aussteht. Der prioritäre Maßstab ist, daß Qualität alle Bereiche umfaßt.

Not least therefore in theological education we are to pursue excellence, because of whom we serve. Sincerity, spiritual warmth, public reputation or internal satisfaction are not enough. We are under obligation to engage in regular disciplined self-examination both with regard to direction and with regard to attainment in our theological programs. We are under obligation to distinguish mediocrity from quality, in order to pursue and achieve the latter (:238).

Eine Ausrichtung, die aus Gründen der Spiritualität zu Kosten der balancierten Qualität Anforderungen herunterzieht, wie sich dies vor allem im evangelikalen Lager als Reaktion auf die klassische Akkreditierung beobachten ließ, wird von ICETE abgelehnt, wobei der Spiritualität dennoch eine sehr hohe Stellung zugestanden wird.

Our programmes of theological education must combine spiritual and practical with academic objectives in one holistic integrated educational approach. We are at fault that we so often focus educational requirements narrowly on cognitive attainments, while we hope for student growth in other dimensions but leave it largely to chance. Our programmes must be designed to attend to the growth and equipping of the whole man of God. This means, firstly, that our educational programmes must deliberately foster the spiritual development centred in total commitment to the lordship of Christ, progressively worked outward by the power of the Spirit into every department of life. We must look for a spiritual development. We must devote as much time and care and structural designing to facilitate this type of growth as we readily and rightly provide for cognitive growth. This also means, secondly, that our programmes must foster achievement in the practical skills of Christian leadership. We must no longer introduce these skills only within a classroom setting. We must incorporate into our educational arrangements and requirements a guided practical field experience in precisely those skills which the students will need to employ in service after completion of the programme. We must provide adequately supervised and monitored opportunities for practical vocational field experience. We must blend practical and spiritual with academic in our educational programmes, and thus equip the whole man of God for service. This we must accomplish, by God's grace (Manifesto 1990:6-7).

11.2. Kurrikulum und Anforderungen an Ausbilder

11.2.1. Kurrikulum. Eine theologische Ausbildungsstätte muß ihr Ziel identifizieren, davon hängt dementsprechend das Niveau der Ausbildung und das Kurrikulum ab. Die Frage, die sich eine Ausbildungsstätte stellen muß, ist nicht,

welche Fächer sie anbieten kann und wie viele und welche Fächer in ein drei- oder vierjähriges theologisches Programm hingehören, sondern welche Bauteile einer theologischen Ausbildung führen zu dem gewünschten Ziel, so daß Studierende nach Abschluß als Evangelisten, Pastoren, Lehrer, usw. dienen können. Diese sollten wiederum an den Bedürfnissen der Kirche orientiert werden. Denn eine Ausbildung, die sich auf Theologen konzentriert, während die Kirche Pastoren, Gemeindegründer oder Evangelisten braucht, ist verfehlt, auch wenn sie ein gutes Ziel verfolgt, von einem hierzu führenden Programm und qualifizierten Dozenten unterstützt.

McKinney modifizierte die von McGavran vorgeschlagenen Ebenen der Leiterschaft für die Gemeinde in fünf Ebenen (1994:36):

1. Ebene: Gemeindemitarbeiter
2. Ebene: Leiter von kleinen Gemeinschaften/Gruppen
3. Ebene: Leiter von größeren Gemeinschaften oder einigen kleineren Gemeinschaften/Gruppen
4. Ebene: Denominationelle Leiter
5. Ebene: Theologische Lehrer/Theologen/Forscher

Der Bedarf der Gemeinden in Quantität und prioritätsweise verteilt sich entlang dieser Ebenen. Entsprechend bedarf es einer Streuung von theologischen Ausbildungsstätten, die alle Bedürfnisse der Gemeinden erfüllen können. Dies wird bislang von der traditionellen Ausbildung, vor allem wenn es um Pastoren, Theologen und andere Dienste in der Gemeinde geht, bewältigt und die Früchte sind nicht von der Hand zu weisen. Allerdings kann dies nicht genug sein, um eine entsprechende Ausbildung für alle Ebenen und Bedürfnisse in der Kirche anzubieten. Die alternativen Ausbildungswege können so aussehen:

Night schools function well in urban centers. Intensive, short-term institutes are feasible in many rural areas. In remote regions of the world, radio broadcasts, cassette tapes, or printed materials can be coupled with regular meetings among peers, and occasional visits from professors. In almost all situations, church activities such as Bible study groups can become vehicles for church leadership development. Internship programs are sometimes possible. One-to-one tutorial and discipling relationships can be effective. Theological education by extension (TEE) will function wherever students and teachers can meet together (:45).

Für die EEAA sind vier Ebenen festgelegt worden und eine fünfte Ebene, das M.A. Programm, wird noch diskutiert. Bei den vier Ebenen handelt es sich um (1) Ebene A, was einer Bibelschulbildung entspricht, und (2) Ebene B, die einen Äquivalent des B.Th. beschreibt. Bei (3) Ebene C handelt es sich um ein M. Div. Äquivalent und bei (4) Ebene D um ein Äquivalent des M. Th.. Versuche von Alternativprogrammen, wie z. B. des ICI (International Correspondence Institute), in diese recht feste Form von Kriterien, die sich sehr eng an klassischer theologischer Ausbildung orientieren, einzufügen, blieben bisher erfolglos.⁵³ Die tabellarisch vorgeformte Struktur des Kurrikulums entsprechend der Fächerkombinationen läßt nicht all zu viel Spielraum und erinnert an klassische Akkreditierungsbestimmungen der ATS der sechziger und siebziger Jahre. Allerdings geben gerade diese abgesteckten Rahmen auch konkrete Anforderungen. Dabei wird jede der Akkreditierungsebenen auf folgende Bereiche unterteilt (Manual of Accreditation of the European Evangelical Accrediting Association 1996:12-17):

- Purpose and Nature
- Admission Requirements
- Duration of Training
- Duration of Instruction
- Name of Degree
- Content of Study
- Supervised Ministry
- Qualification of Faculty
- Library
- Papers
- Final Examination und
- Faculty Teaching Load.

⁵³ Die Definition der EEAA in „Duration of Training“ und „Duration of Instruction“ formuliert z.B. die Dauer des Studiums in Jahren, Wochen, Unterrichtsstunden und Hausaufgabenstunden, bzw. Selbststudium (Manual of Accreditation of the European Evangelical Accrediting Association 1996:12-17), was für ein Studium, wie es das ICI oder andere alternativen Programme anbieten, nichts aussagt, denn der Ablauf hier ist ganz anders und man sieht eher das Gesamtergebnis und die Früchte. Dennoch setzten sich westeuropäische theologische Ausbildungsstätten mit der Frage von TEE und anderen Alternativprogrammen auseinander und eine Reihe von residenten Schulen haben diese Programme zu einem wichtigen Teil ihrer Ausbildung gemacht. Alternative Ausbildungsprogramme und deren Einbindung in die EEAA und die Mitgliedsschulen sind von daher ein aktuelles Thema, das z. B. auch auf der EEAA Konferenz im November 1995 diskutiert wurde (Roche 1995).

In der Frage nach dem Kurrikulum ist die detaillierte Beschreibung des Programms sehr klar und stark orientiert an deutschen Universitätsprogrammen für Theologie. Hier z. B. das Programm des B.Th.(:13):

Context of Study:

Exegetical Subjects: Survey of Biblical writings including Bible History; exegesis of major Bible books; instruction to hermeneutical methods.

Systematic Theology: Treatment of the broad spectrum of Dogmatics and Ethics.

Historical Theology: Survey of all eras of Church History; introduction to key questions in the history of dogma including development of the various creeds.

Practical Theology: A comprehensive introduction to children's, youth and church ministries including Christian counseling; where appropriate, introduction to philosophy and practice of religious instruction in public schools.

Missiology: A thorough introduction to the theology and practice of missionary work

Behavioral Sciences: Introduction to Psychology, Sociology and Pedagogy as applicable to Christian ministry.

Languages: Required basic Greek (at least 80 hrs enabling students to use Greek tools in exegesis)

11.2.2. Heranbildung von Dozentenschaft. ICETE versucht die Gewichtung der Dozentenschaft an den ICETE Mitgliedsschulen zu definieren. Vor allem geht es nicht nur um die übliche Definition, daß der Dozent einen akademischen Grad wenigstens um einen höher, als den, den der Abschluß des Programms bietet, in dem er unterrichtet, besitzt. Dies wird selbstverständlich so festgelegt und mit einem Zusatz z. B. bei EEAA ergänzt, daß Dozenten mit einem akademisch niedrigeren Grad eine besondere Erfahrung in einem Spezialgebiet, was meist den praktischen Teil betrifft, haben sollten. Damit werden sie auf dieselbe Stufe gestellt, wie die, die eine entsprechende akademische Ausbildung haben.⁵⁴

Der ICETE beschreibt allerdings eine internationale und oft eine Missionssituation, wo Gemeinden durch Missionsarbeit von außerhalb entstehen und recht starke westliche Einflüsse seitens Missionswerken, westlichen Denominationen und Sponsoren real und massiv zu spüren sind. Das höchste Ziel

⁵⁴ „It is the special role of accreditation to attempt to deal with both of these dangers constructively. By its nature accreditation can look neither complacently on a good teacher who has failed to secure recognizable credentials, nor complacently on a well credentialed teacher who has failed to develop teaching skills“ (Bowers 1995:241).

einer theologischen Ausbildungsstätte in solchen Gebieten ist es, zu erreichen, daß die Dozentenschaft mehr und mehr aus nationalen Fachkräften besteht. Dabei treten folgende zusätzliche Probleme auf:

National teachers who have returned from study overseas may not know theological terms in their own language! Often such teachers try to reproduce the kind of system they knew overseas because that is the one they have been familiar with. We must think carefully to ensure that our theological education is in context! (M. Griffiths 1995:3).

In den meisten Ausbildungsstätten und Regionen der ICETE ist dies ein reales Problem. Dies gilt sogar für einige Gruppen innerhalb von Westeuropa, obwohl sich in diesen Ländern einige der besten theologischen Ausbildungsstätten von Protestanten und Katholiken weltweit befinden. Doch das Problem von evangelikalischen Ausbildungsstätten mit ihrer Besonderheit führt oft dazu, daß viele der gegenwärtigen Dozenten ihr Studium in Nordamerika oder Großbritannien absolviert haben, wo es mehr evangelikale akkreditierte Ausbildungsstätten gibt. Ein Dilemma vor allem im deutschsprachigen Westeuropa, wo die staatliche Akkreditierung ein Monopol der traditionellen Kirchen ist und die EEAA Akkreditierung vom Staat nicht anerkannt wird. Damit ist ein Magister- oder gar Doktorabschluß aus Nordamerika attraktiv, sowohl für den Besitzer als auch für die theologische Ausbildungsstelle. Die Bemühungen im deutschsprachigen Raum, z. B. der FTA (Freie Theologische Akademie), wo Magisterabschlüsse in Eigenherstellung angeboten werden, sind nur begrenzt hilfreich. Ein Absolvent dieser Schulen, der an ein Lehramt denkt, wird sehr wohl ein Auslandsstudium erwägen. Diese Abschlüsse sind wohl sehr entscheidend, haben aber Schwächen für die einheimische Ausbildung:

One of the principal problems of studying in Europe or North America is that students become involved in issues largely irrelevant to their own church context. Thus, for evangelicals in Europe and North America major issues for debate have been inspiration and authority of Scripture; the substitutionary atonement; attitudes towards the Ecumenical movement or controversies concerning Creative Evolution or Flood-theories. These are rarely key issues outside of Europa and North America. Just as the Monroe doctrine attempted to forbid the importation into the Americas of alien political theories or interference with a nation's internal affairs, we need a corresponding doctrine to prevent the export of Western issues into the Two-thirds world (:3).

Andere Akkreditierungsvereinigungen, wie z. B. die asiatische, die ein gemeinsames Projekt der Asian School of Theology ins Leben gerufen hat, zeigen, daß es möglich ist, auch im eigenen Land eine Akkreditierung zu bekommen und Magister- und Doktorstudien anzubieten. Viele der Zweidrittel Welt Schulen versuchen es durch einen Anschluß an eine angloamerikanische oder britische Verbindung. Ein Beispiel hierfür ist das Oxford Center for Mission Studies (OCMS) in Oxford, Großbritannien. OCMS fungiert hier als Brücke oder *broker* für die Zweidrittel Welt und vermittelt diesen britische validierte Abschlüsse von University of Wales, University of Leeds und Open University.⁵⁵

Sehr viele Schulen innerhalb des ICETE haben aufgrund der Missionsituation, aber auch wegen ihrer finanziellen Lage, viele Missionare, die sich als Dozenten an den theologischen Ausbildungsstätten betätigen.

A school should aim at having a qualified faculty that is adapted to its cultural and linguistic context. If there is a substantial number of missionaries on the faculty the instruction is to show evidence of a plan to replace an increasing number of missionary instructors by trained national teachers for whom material provisions should be made as well. The aim should be to have a faculty composed of at least fifty percent nationals within four to eight years (Manual of Accreditation 1996:19).

Das Problem, daß der Missionar aus dem Westen nicht genügend Kultur- und Sprachkenntnisse besitzt, um an diesen theologischen Ausbildungsstätten zu unterrichten, ist nur eines der Schwierigkeiten. Oft ist die Aufrechterhaltung des direkten Einflusses seitens der finanzierenden Missionsgesellschaft der Grund, warum westliche Missionare noch an solchen Ausbildungsstätten tätig sind. Sie sind sozusagen die Garanten für die von der westlichen Missionsgesellschaft oder den Sponsoren gewünschte Richtung.⁵⁶ Denn das Vertrauen der Missionswerke und Sponsoren in eigene Leute ist wesentlich größer, als zu den Einheimischen.

⁵⁵ Informationsveranstaltung bei der Konferenz „Institutional Development for Theological Education in the Two-Thirds World“ am OCMS, 26. Juni - 8. Juli 1995, wo diese Möglichkeit Schulleitern aus der Zwei-Drittel Welt angeboten wurde. Das theologische Seminar in Osjek bekam auf diese Weise August 1997 eine Validierung des M.A. in Biblical Studies durch OCMS von der University of Leeds (CEETE/EEST 1997b).

⁵⁶ Vergleiche hierzu den Artikel von Emilio A.C. Núñez „Accreditation and Excellence“ (1995:268-278), in dem er ausführt, daß Evangelisation, Gemeindewachstum und Gemeindegründung entscheidende Bereiche sind, die sowohl von Einheimischen als auch vor allem von den fördernden

Außerdem ist noch ein weiterer Faktor für die häufige Bevorzugung von westlichen, bzw. vor allem angloamerikanischen Dozenten, der ebenfalls mit der Frage der Finanzen zusammenhängt, zu nennen. Bei der meist schlechten finanziellen Situation vieler theologischen Ausbildungsstätten fällt auch das Gehalt eines einheimischen Dozenten ins Gewicht. Dies ist anders bei Missionaren, die ja vom eigenen Freundeskreis oder einer Missionsgesellschaft finanziert werden. Dieses Problem ist nicht nur in der Zweidrittel Welt häufig, sondern auch im reichen Westeuropa, wo Gehälter von Dozenten sehr hoch sind, aber die unterstützende evangelikale Gruppe in Deutschland oder in Österreich recht klein und nicht sehr finanzstark ist, um alle Dozenten zu finanzieren.

Diesen Entwicklungen hat ICETE sinnvollerweise einen Riegel vorgeschoben und die Förderung und Bevorzugung von Einheimischen gegenüber den westlichen Dozenten als ein wichtiges Ziel jeder theologischen Ausbildungsstätte festgelegt. Im Manifest erscheint es unter Punkt eins (1990:3):

Our programmes of theological education must be designed with deliberate reference to the contexts in which they serve. We are at fault that our curricula so often appear either to have been imported whole from abroad, or to have been handed down unaltered from the past. The selection of courses for the curriculum, and the content of every course in the curriculum, must be specifically suited to the context of service. To become familiar with the context in which the biblical message is to be lived and preached is no less vital to a well-rounded programme than to become familiar with the content of that biblical message. Indeed, not only in what is taught, but also in structure and operation our theological programmes must demonstrate that they exist in and for their specific context, in governance and administration, in staffing and finance, in teaching styles and class assignments, in library resources and student services. This we must accomplish by God's grace.

Dennoch bleibt die Aufgabe des theologischen Ausbilders, ungeachtet seines Herkunftslandes, seiner Sprache und sogar seines akademischen Grades, davon abhängig, inwieweit er in der gegebenen Kultur und Schule an einer relevanten theologischen Ausbildung Teil hat und dazu beiträgt, daß Studierende nicht ein Fach lernen, sondern für den Dienst geschult und vorbereitet werden.

Many theological educators feel that programmes are not adequately designed with 'deliberate reference to the context in which they serve'.

Missionsgesellschaften bevorzugt werden. Damit ist *grassroots* Ausbildung gefördert und „wirkliche“ Theologen werden halt doch in Nordamerika ausgebildet, wohin dann einheimische zukünftige Ausbilder ausgesandt und meist von westlichen Missionswerken oder deren Denominationen unterstützt werden.

Many educators would like to do more to tie together the context with the subject matter. The effective teacher is a person who ties one end of a rope around the major themes of the local context, the other end around the truth of Scripture, and then through the power of the Spirit struggles to pull the two together (Plueddemann 1990:19).

11.2.3. Akkreditierung Evangelikale theologische Ausbildungsstellen

haben neben dem Hauptziel, eine solide Ausbildung zu bieten und so die Leiter von Morgen zu schulen, immer häufiger das Wort „Akkreditierung“ verwendet. Dabei befindet sich hinter dieser schillernden Seifenblase vieles, was sich die jeweilige Schule und Schulleitung erhofft und wünscht. Auf jeden Fall gilt für alle:

Theological schools feel themselves increasingly gripped by a need to secure recognition, from within their sponsoring church constituencies, from within society at large, and especially from within their academic marketplace, in order to facilitate admission of their graduates to advanced studies, proper job placement, local financial and moral support, and open doors for ministry and proclamation (Bowers 1995:238).

Dabei vermischen sich oft Begriffe wie Anerkennung einer Schule und Akkreditierung. Bei der Anerkennung geht es vor allem darum, daß eine Schule einen bestimmten Status innerhalb einer Denomination, unter den verschiedenen Denominationen oder Kirchen oder gar in der Gesellschaft eingenommen hat. Die ist für jede theologische Ausbildungsstelle und deren Weiterbestehen sehr wichtig. Hier fallen viele Faktoren mit hinein, die Akkreditierung nicht ausmachen.

Accreditation or validation is the process of evaluation which concludes with a judgement as to whether an educational institution or a programme (course of study) has met a set of pre-determined educational standards or criteria. The key element in this process is externality. Such a process is normally and most effectively carried out by a group of peers empowered to conduct such a review including persons external to the institution and programme (course of study). In British system, these terms are not fully interchangeable: institutions are accredited; programmes are validated (Guidelines for Development of Undergraduate and Graduate Level Institutions in the Two-Thirds World 1995:2).

In der EEAA sieht der Weg der Akkreditierung wie folgt aus. Mitglieder der EEAA können einen Antrag auf Akkreditierung bei der EEAA einreichen, worauf sie einen Fragebogen ausfüllen und worauf ein Akkreditierungskomitee von zwei bis drei Personen den ersten offiziellen Besuch an der Schule tätigt, von dessen Ausgang und von der Auswertung des Fragebogens es abhängt, ob eine Schule in den Akkreditierungsprozeß aufgenommen wird oder nicht. Wenn alle

Anzeichen für die Möglichkeit einer baldigen Akkreditierung sprechen, wird der theologischen Ausbildungsstätte für das untersuchte Programm ein Kandidatenstatus zuerkannt. Damit beginnt der Akkreditierungsprozeß (Manual of Accreditation 1996:23).

Der zweite Abschnitt des Akkreditierungsprozesses hat die eigentliche Akkreditierung im Blick, die nach einer wenigstens dreijährigen Selbststudie und Auswertung durch einen weiteren Besuch eines Akkreditierungskomitees und den Beschluß des Akkreditierungsvorstands geschehen kann. Doch dieser Weg ist nicht zwingend und nicht unbedingt nach drei Jahren zu erwarten. „The Accrediting Council may grant full accreditation, preliminary accreditation, postpone accreditation, set contingencies or conditions for it or decline accreditation (:24).

Das Erlangen der Akkreditierung ist nur ein Ziel innerhalb des Prozesses. Das Beibehalten derselben ist eine andauernde Herausforderung für die Schule. Dabei kommt es darauf an, daß die von der Akkreditierungsvereinigung gesetzten Standarte nach der vollen Akkreditierung weiterhin beibehalten werden. Anderenfalls fällt sie unter den Status der „Probation“.

A notation of probation does not yet cancel the status of accreditation, which may further be listed in the institution's publications... To remove the probationary status a visit of the review committee is required... If a school is on probationary status for more than three years and does not remove deficiencies it loses its accreditation (:25).

Dabei werden Bereiche, wie Administration, Akkreditierungsebene, Dozentschaft, Ressourcen, Ausbildungsprogramm und die Situation der Studentenschaft zu Kriterien der Akkreditierung bei der EEAA gesetzt (:10-22).

11.3. Ressourcen der Ausbildungsstätte

Ressourcen einer traditionellen Ausbildungsstätte bilden das Fundament einer Qualitätsausbildung. Während diese für alternative Ausbildungsstätten, wie vor allem TEE, anders definiert werden und Bibliotheken, Studentenwohnheime und Ausrüstung weniger bedeutend sind, so sind sie doch wichtig für die Ausbildung in residenten Ausbildungsmodellen. Informationsressourcen, Personal und Finanzen sind aber allen theologischen Ausbildungsmodellen eigen.

11.3.1. Die Bibliothek ist eine besonders empfindliche Stelle vieler evangelikalen residenten Schulen, die zum ICETE gehören. Nur selten hört man

aus diesen Reihen, daß sie über eine gute und ausgewogene theologische Bibliothek verfügen. Und eine Akkreditierungsvereinigung, die hohe akademische Standarte fordert, muß dieses auch in der Frage der Bibliothek tun. „Accreditation cannot look complacently on a library of two hundred well-chosen, well-used books, nor can it look complacently on a library of ten thousand poorly-chosen, poorly-used books“ (Bowers 1995:241).

Für diesen Fall hat die EEAA für ihre Mitgliedsschulen folgende Regelung bezüglich der Bibliothek ausgearbeitet:

The holdings should represent both variety and concentration. Variety with reference e.g. to academic levels, theological orientation and subjects covered. Concentration, e.g. with reference to the theological orientation of the institution and areas of specialization. Preference is to be given to reference works, sources and standard publications in the various areas (Manual of Accreditation 1996:17).

Entsprechend der gewünschten Standarte muß auch das Budget ein ständiges Wachstum nachweisen.⁵⁷ Dabei ist der Standard für ein zwei- bis dreijähriges Bibelschulprogramm bei 5.000 wohlgewählten Bänden, auf B.Th. Ebene bei normalerweise mehr als 10.000, für die Ebene des M. Div. normalerweise bei 15.000 und für die Ebene M.Th. bei 25.000 Bänden (:12-16).

Aus der Perspektive des ICETE sind diese Standarte der EEAA bereits recht hoch, vor allem für die Zweidrittel Welt Länder.⁵⁸ Hier wird nach alternativen

⁵⁷ „The budget ought to allow for an adequate operation of the library and an acquisition program appropriate to the levels at which the institution is to function. For the continued updating of the collection this would normally mean that about 8 % of the total school budget are allocated to library acquisitions and operations. The introduction of new courses or programs or the improvement of neglected sections make special funding necessary, which is to be planned over a period of several years“ (Manual of Accreditation 1996:17).

⁵⁸ Einige Statistiken: Etwa 10.900 Bd. haben im Durchschnitt evangelikale theologische Ausbildungsstellen im Rahmen des ICETE. Die hier zitierte Statistik zeigt die größte Bibliothek mit 23.788 Bd. und die kleinste Bibliothek mit ca. 2.000 Bd. „When schools are considered by degree level, the masters level schools in the survey average 14,400 volumes (15,800 if the tiny library of a school in a closed Asian country is not considered), while bachelor level schools average only 8,500 volumes... The smaller libraries tend to be non-English curricula, although some non-English programs have extensive collections, including the Malaysia Bible Seminary, whose 22,000 volumes are half in English and half in Chinese“ (Hardy 1995b:7).

Hier werden einerseits die Bedingungen zum Teil heruntergeschraubt, andererseits präzisiert. „Undergraduate-level libraries of institutions must normally possess a

Wegen gesucht, wie Bibliotheken oder Ersatz für Bibliotheken Studierenden wie Dozenten gleichermaßen zugänglich gemacht werden können. Eine der Lösungen war die Sammlung von Readern, die an Studierende verteilt wurden. Vor allem die TEE Programme, um die es bei der EEAA gar nicht geht, haben die Bibliothek unnötig gemacht. Doch sowohl in Extension Programmen als auch in residenten Schulen setzt man auf die Zukunftstechnologie, CD Rom und Internet, wodurch Literatur zu finanziell günstigen Konditionen zugänglich gemacht werden soll.⁵⁹ Was allerdings an westlichen theologischen Ausbildungsstätten bereits zur Grundausstattung im technischen Bereich gehört, bleibt bis auf weiteres für die anderen Schulen noch im Bereich der Wünsche. Andererseits könnte dies in der Tat der Weg sein, weniger ausgerüstete theologische Schulen statt mit einer investitionsreichen Bibliothek im klassischen Sinne durch moderne Medien mit weniger Aufwand auf ein gutes Niveau zu bringen (Hiestand 1995:2-7).

catalogued library of at least 10,000 volumes, including all books in print which are contained in course syllabi and a minimum of 5,000 in the theological disciplines. Attention must be given to the quality, range and currency as well as the quantity of the library holdings.“ Außerdem werden in jedem Bereich der Theologie wenigstens zwei professionelle Zeitschriften nachgewiesen (d.h. im Bereich des AT, NT, KG, ST, Soziale Th. und PT). Für „Graduate-level Libraries“ werden 15.000 Bd. gefordert, wobei nicht weniger als 10.000 Bd. im theologischen Fachbereich sein müssen und in den oben genannten Fachbereichen nicht weniger als vier akademische oder professionelle Zeitschriften bezogen werden müssen (ebd.).

⁵⁹ James Stamoolis führt in seinem Vortrag „Theological Education in the 21st Century: Emerging Critical Issues“ (1996:15) aus: „Likewise, I am not entering into a full scale discussion of equity of resources and the need to speak of a redistribution of resources. We all recognize that there is inequity and that the gap is growing greater with the spread of technology. This in itself is a challenge to the Church. However, with judicious use of technology and a willingness to share, significant progress can be made. The church in the developing world selects leaders who can be trained in the West. Western technological institutions will provide the setting for collaboration in projects that will produce reference material. A relatively simple setup would allow printed material to be scanned into a computer. This should be edited and downloaded into a CD ROM Writer. Each CD could hold a substantial amount of material. The CDs could then be mass produced for use as part of the reference collection of a pastor. While currently the hardware to utilize this technology is relatively expensive, it is reasonable to assume that like the transistor radio, it will come into the reach of the average person. In any case, this is an example where the part of the Church with an abundance of resources could assist the parts with less financial resources.“

Bei bestehenden Bibliotheken oder bei sich entwickelnden Bibliotheken soll auf folgende Prinzipien geachtet werden (Bundy 1994:1):

- (1) Bigger is not always better; a carefully crafted small research library can be as important as a larger collection;
- (2) A library, and the institution of which it is a part, need to have a clearly stated, carefully defined mission which provides guidance to everyday decisions;
- (3) A library is not a warehouse, but a gateway to the intellectual world and to our Christian heritage;
- (4) A library is not a passive center, but should be involved in the generation of theological/spiritual resources;
- (5) Modest funds, sustained over a period of time, can be more useful than large sporadic windfalls of monies;
- (6) No one and no library can buy a copy of every book, and therefore, cooperation is essential for everyone;
- (7) Newer technologies do not necessarily produce more faster;
- (8) All technologies have limited lifespan and usefulness.

11.3.2. Studentenwohnheim. Das Studentenwohnheim gehört bei EEAA unter die Rubrik der Studententarbeit und wird damit als eine weitere Möglichkeit der geistlichen Formierung des Studierenden gesehen. Das für ein Studentenwohnheim genutzte Gebäude muß den allgemeinen Bedingungen entsprechen, vor allem aber die Möglichkeiten zum selbständigen Studium bieten.

Housing for resident students shall be suitable in size, furnishings and facilities according to normal local standards and clearly separated by sex. The facilities must be clean, in line with local health regulations and in proper condition. Health services must be available (Manual of Accreditation 1996:21).

In der Regel erfüllt das Studentenwohnheim ein dreifaches Ziel: (1) Es bietet kostengünstiges Wohnen für Studierende und vor allem den besten Einstieg für Studierende zu Beginn des Studiums. (2) Es ist meist ein sich finanziell tragendes Projekt der theologischen Ausbildungsstelle. Durch die einkommenden Finanzen können nach und nach die investierten Gelder zurückerwirtschaftet werden. Manchmal kann es sogar eine Nebenertragsquelle für die theologische Ausbildungsstelle bieten.⁶⁰ Und (3) es ist ein für die Schule zugänglicher Ort, an dem weitere geistliche Formierung im gemeinsamen Leben, Freizeit, Einsätzen,

⁶⁰ Dies ist für viele theologischen Ausbildungsstellen in der EEAA der Fall, vor allem, wenn diese Räumlichkeiten sich während der Sommermonate oder in der übrigen vorlesungsfreien Zeit zu Konferenztage, Ferien-, Erholungs- und Rüstungszentren nutzen lassen.

usw. geschehen kann.⁶¹ Für viele theologische Ausbildungsstellen der Zweidrittel Welt ist dies oft die einzige Möglichkeit, den Studierenden eine Unterkunft überhaupt zu gewähren (Guidelines for Development 1995:6-7). Um so dringlicher ist das Bedürfnis nach dem eigenen Studentenwohnheim. Doch auch hier besteht das Hauptproblem in den Finanzen, die es im Westen für Gebäudeprojekte immer schwerer zu bekommen gibt, die aber im eigenen Land oft noch weniger auffindbar sind.

Today, it is nearly impossible to raise support for a building, especially when it is a 10- story building, for students' accommodation, in a poor country where the Christians are a minority (10 %) and the Evangelicals are only a minority of the minority (20 %). It is much easier to collect money for student scholarships, or for holding a conference ... etc. (Henawie 1995:1).

13.3.3. Finanzen. Eine theologische Ausbildungsstätte, die unter den Schirm des ICETE gehört, ist in den allermeisten Fällen keine staatliche Ausbildungsstätte und nur in wenigen Fällen gibt es Zuschüsse und Beihilfen vom Staat. Meist bilden die Schulen ihr Budget aus der Unterstützung von denominationellen Verbänden, von Missionswerken oder durch Freundeskreise. Die vielfältigen Einkünfte müssen ordnungsgemäß vor dem Vorstand der Schule, der Denomination und auch dem Staat geführt und verwaltet werden. Übliche Überprüfungen für religiöse und andere Vereine sind daher wichtig für die Schule und ihre Akkreditierung. „It [accreditation] can look neither complacently on poor financial patterns which somehow pass an audit, nor complacently on good financial patterns which are not subjected to the disciplines of a regular external audit“ (Bowers 1995:241). Doch auch die Spender sind eher bereit in Schulungsprojekte zu investieren, wenn die Finanzierung durchsichtig und

⁶¹ Dies zeigten Gespräche mit Hartwig Schnurr bei dem ersten Besuch der EEAA Kommission an der SPCU im April 1995 wie auch mit dem Schulleiter von der Bibelschule Bienenberg, Bernhard Ott, und dem Schulleiter der Bibelschule Brake, Doyle Klassen. Gespräche mit Dr. Cleon Rogers III im Sommer 1994 brachten aber auch die Schattenseite der Studentenwohnheimarbeit an der Schule zutage, weswegen die Freie Theologische Akademie in Gießen davon in der Vergangenheit abgesehen hat. Der zusätzliche administrative Aufwand für die Betreuung eines Studentenwohnheims würde allen möglichen Profit verbrauchen. Außerdem würde man sich durch ein Studentenwohnheim zusätzliche Probleme in zwischenmenschlichen Beziehungen schaffen, mit denen sich die Schulleitung auseinandersetzen muß.

überprüfbar ist, was ja an evangelikalen Schulen, wo Vision und Enthusiasmus oft vorherrscht, nicht immer der Fall ist (ebd).

In der Regel spricht man von drei oder vier wesentlichen Bereichen, aus denen eine freie theologische Ausbildungsstelle Einkünfte für ihr Budget bezieht (Wheaton College Investment Policy 1995:1-6):

1. Spenden
2. Studiengebühren
3. Dienstleistungen an Studierende, Gemeinden, Gruppen, usw.
4. Einkünfte aus Investitionen.

Üblicherweise sind evangelikale Ausbildungsstellen vor allem auf die ersten zwei Bereiche fixiert, wobei die Studiengebühren nicht solch hohe Einnahmen ausmachen, wie dies bei den ATS Schulen meist der Fall ist. Für die EEAA Schulen gilt der Richtsatz: "Student fees of all kinds are to be set giving due consideration to the financial ability of the students and the actual expenses of the institution. They must be reviewed regularly" (Manual of Accreditation 1996:22). Oft ist in der Zweidrittel Welt eine umgekehrte Situation vorhanden. Studierende zahlen nicht nur keine Studiengebühren, sie bekommen zusätzlich zum freien Studium Unterkunft und Verpflegung umsonst und ein zusätzliches begrenztes Taschengeld.⁶²

Bei den Spendeneingängen der Zweidrittel Welt ist es oft der Westen, der nicht nur einen großen Teil, sondern bis über 90 % des Budgets trägt. Die Abhängigkeit vom Westen ist deshalb ein Problem für viele Schulen des ICETE. „No doubt, the most difficult thing in a religious ministry is the development of financial resources, whether in the first world or the second, or the third“, schreibt Ekram L. Henawie und fügt hinzu (1995:1):

Since bringing out money from the pocket is a very hard thing, you can thus imagine how difficult financial development can be. It gets more difficult when it takes place in a poor country...deprived of money. Even harder is fund raising if it is not for the purpose of distribution among the poor or saving the sick.

One of the most difficult challenges in financial resource development arises in contexts where results take place in the long term as in educational

⁶² Dies brachte eine Diskussion unter Teilnehmern der Konferenz „Institutional Development for Theological Education in the Two Third World“ am OCMS, 26. Juni - 8. Juli 1995, zutage; es rührt aus der Missionsituation der meisten theologischen Ausbildungsstätten.

institutions or a theological faculty... The need to wait a long time for results makes these institutions less attractive to the donors' eyes.

Deshalb ist das Ziel, eine finanzielle Unabhängigkeit vom reichen Westen zu erreichen, ein wesentliches Anliegen der Akkreditierungsvereinigungen, wo unter anderem nicht nur ein Nachweis über Einkünfte aus dem Inland erwartet wird, sondern Pläne, wie diese Einkünfte gesteigert werden können und die Abhängigkeit zum Ausland abgebaut werden kann (Manual of Accreditation 1996:57; vgl. auch Kohl 1995).

Ein weiteres, was durch die Schulungen der ICETE vermittelt werden soll, sind Prinzipien, wie die Einkünfte durch Investitionen und Dienstleistungen an die örtliche politische Gemeinde gesteigert werden können. Beides sind schwierige Bereiche für die meisten evangelikalen theologischen Ausbildungsstätten der Zweidrittel Welt. Die Empfehlungen kommen aus den Erfahrungen der ersten Welt, wo dies ja gang und gäbe ist.

11.4. Leitung und Administration der Schule

Die Leitung und Administration von theologischen Ausbildungsstätten wird oft nach dem westlichen Modell der Missionsgesellschaften vollzogen. Da viele Schulen Missionsprojekte von westlichen Missionsgesellschaften sind oder zumindest vom Westen zum Teil finanziert werden, werden entsprechende Erwartungen an Leitung und Administration gestellt, wie sie im Westen üblich sind oder von Missionswerken vor Ort verlangt werden. Eine starke Abhängigkeit der Zweidrittel Welt Leiter zum Westen ist oft zu verzeichnen.

Dabei stellt ein solches Modell den Schulleiter und die Administration vor große Probleme. Einerseits soll die Leitung und die Leitungsstruktur kontextuell bestimmt werden, andererseits haben westliche Werke und Stiftungen nur dann Vertrauen in eine theologische Ausbildungsstätte, wenn sie entsprechende Kennzeichen in der Leitung sehen, wie z.B. ein westliches *accountability system*, einen Präsidenten mit entsprechenden Fähigkeiten in Administration und *fund raising* und vieles mehr, was bereits bei der Beschreibung von ATS Schulen behandelt wurde. Hierzu gehört auch der Vorstand, der entsprechend dem westlichen Muster funktionieren muß. Die oft kulturell bestimmten Hintergründe, wie z. B. das Alter von Vorstandsmitgliedern, denominationelle Zugehörigkeit,

Probleme mit Vorstandsmitgliedern, die Finanzfindung, und die Probleme, zwei Anforderungen und Kulturen von Verwaltung und Administration zusammenzubringen, führen Schulleiter in einer Missionssituation in eine Zerreißprobe.⁶³

Grundsätzlich geht es bei der Leitung und Administration ja um folgendes (Chow 1995:224):

As the concern is for integration of academic, spiritual, and practical aspects of training, there should be a corresponding integrated administrative structure that implements and supervises the training programs of the school. There is a tendency for different departments or offices within a school to develop and plan their own programs without overall coordination. Or the academic dean is usually the one who heads up the training programs, thus making the academic aspect appear to be the most important thing, while the Dean of Students stands on the side-line playing a secondary role. If we are determined to provide a holistic training, we must put equal administrative emphasis on the three aspects.

Wie schon bei den ATS Schulen diskutiert, wird die Leitung einer Schule nach klassischem westlichem Vorbild präsentiert. Dabei baut sich die Leitungsstruktur vom Vorstand zum Schulleiter und zu den verschiedenen Bereichen des Schulbetriebs, d.h. akademischer Leiter, administrativer Leiter und Studentenleiter, auf. Wegen der brisanten finanziellen Situation der evangelikaln Ausbildungsstätten wird von den westlichen Experten empfohlen, einen *public relations officer*, der auf der gleichen Ebene steht, wie die oben genannten drei Leitungspositionen, einzustellen.⁶⁴

Die Hauptlast für die Schule in Verantwortung und Ausführung liegt beim Schulleiter. Deshalb werden von ihm enorme Fähigkeiten verlangt, die Douglas McKenna und Jeffry J. McHenry in einer Liste zusammengestellt haben (1992:93):

⁶³ Vgl. dazu Horace O. Russell's Vortrag „The Ministry of Presidency or Principalship With Special Reference to the Two-Thirds World“ (1995:2): „In the Two-Thirds World these values are often intricately intertwined with the values of the society in which the institution is set. These values are religious values which are a mixture, at times an amalgam, of traditional religious values with an overlay of imposed Christian values, values derived from the Christian colonizer. This is not to say that the personal Christian faith is not real.“

⁶⁴ Seine Aufgabe ist es, in Fragen der Geldfindung dem Schulleiter direkt zu unterstehen und ihm dabei zu helfen, mit Kontakten im eigenen Land und einer intensiven Werbearbeit, Gelder für die Schule zu finden. Seine hohe Stellung in der Schule gibt ihm die nötige Autorität, um in verschiedenen kirchlichen Kreisen oder Einzelspendern mit Autorität zu reden (Kohl 1995).

Setting and implementing agendas
 Technical/professional skills
 All about the business one is in
 Strategic thinking
 Shouldering full responsibility
 Building and using structure and control systems
 Innovative problem-solving methods
 Handling relationships
 Handling political situations
 Getting people to implement solutions
 What executives are like
 How to work with executives
 Strategies of negotiation
 Dealing with people over whom you have no authority
 Understanding other peoples' perspectives
 Dealing with conflict
 Directing and motivating subordinates
 Developing other people
 Confronting subordinate performance problems
 Managing former bosses and peers
 Basic values
 You can't manage everything all alone
 Sensitivity to the human side of management
 Basic management values
 Executive temperament
 Being tough when necessary
 Self-confidence
 Coping with ambiguous situations
 Use (and abuse) of power
 Personal awareness
 The balance between work and personal life
 Knowing what really excites you about work
 Personal limits and blind spots
 Taking charge of your career
 Recognizing and seizing opportunities

Dabei werden, wie schon erwähnt, auch hier kulturspezifische Eigenschaften übersehen, handelt es sich doch bei ICETE um eine internationale Organisation, in der es eine Vielfalt von Leiteraspekten gibt, die je nach Kultur unterschiedlich sind. Dies gilt auch für die gesamte Leitungsstruktur, bis hin zum Verständnis des Vorstands, der in afrikanischen oder südamerikanischen Schulen eine ganz andere Funktion und Inhalt hat, als es ein angloamerikanischer Vorstand tun wird.⁶⁵

⁶⁵ Vgl. Governing Independent Colleges and Universities - A Handbook for Trustees, Chief Executives and Other Campus Leaders 1993; dazu verschiedene

11.5. Geistliche Formierung an der Ausbildungsstelle und Gemeindeorientierung

Einer der wichtigsten Faktoren in der Ausbildung, die von ICETE und der Akkreditierungsvereinigungen festgelegt werden, ist die geistliche Ausrichtung und Formierung des Studierenden zu einer Leiterfigur, die in Gemeinde und Mission relevant ist. Das wird aus dem Punkt acht in dem „Manifesto on the Renewal of Evangelical Theological Education“ deutlich (1990:7):

Through our programmes of theological education students must be moulded to styles of leadership appropriate to their intended biblical role within the body of Christ. We are at fault that our programmes so readily produce the characteristics of elitism and so rarely produce the characteristics of servanthood. We must not merely hope that the true marks of Christian servanthood will appear. We must actively promote biblical approved styles of leadership through modelling by the staff and through active encouragement, practical exposition, and deliberate reinforcement. This we must accomplish, by God's grace.

Akkreditierung, so wird übereinstimmend konstituiert, steht nicht im Gegensatz zur geistlichen Formierung eines Studierenden. Mit dieser Aussage des ICETE sind traditionelle evangelikale Gruppen nicht einverstanden und verweisen auf die traditionellen Ausbildungsstätten, die auf dem Weg zur Akkreditierung diese wohl erreicht, aber ihr ursprüngliches Ziel verfehlt haben und von der wahren Aufgabe einer theologischen Ausbildungsstätte abgekommen sind. Paul Bowers sieht hier zwei Gruppen, die auf Akkreditierung, wie sie vom ICETE formuliert wird, reagieren, nämlich die Traditionalisten, aber auch die radikalen Gruppen innerhalb der Evangelikalen, die diese ablehnen oder vom Kurs wegführen wollen.⁶⁶ Doch ICETE Akkreditierungsvereinigungen sehen eine Ergänzung von

Kommentare und einzelne Artikel zu der Situation in der Zweidrittel Welt und in osteuropäischen Ländern.

⁶⁶ „On the one hand, the traditionalist says that these things may or may not be good, but that they are not part of accreditation. To wed the renewal movements to the accreditation movement is to mix alien operations. And accreditation must not allow itself to be taken over or diverted by every prophetic cause out to change the world. We are not in the business of revolutions. On the other hand, the radicalist asserts that accreditation merely reinforces and encourages the bankrupt patterns of the past, which continue to do so much damage to the cause of Christ and his church. The eagerness for recognition too easily passes into a perverting lust, and accreditation by catering to such tastes contributes directly to this perversion. Instead of recognition, we should be focusing on excellence. And instead of defining excellence in terms of books in

akademischer und geistlicher Formierung, die die Akkreditierung ausmachen. Diese ganzheitliche Akkreditierung in der Balance wird im Manifest fest gemacht und in Punkt zehn formuliert (1990:8):

Our programmes of theological education need much more effectively to model and inculcate a pattern of holistic thought that is openly and wholesomely centred around biblical truth as the integrating core of reality. It is not enough merely to reach an accumulation of theological truths. Insofar as every human culture is governed at its core by an integrating world view, our programmes must see that the rule of the Lord is planted effectively at that point in the life of the student. This vision of the theological integrated life needs to be so lived and taught in our programmes that we may say and show in a winsomely biblical manner that theology does indeed matter, and students may go forth experiencing this centering focus in all its biblical richness and depth. This we must accomplish, by God's grace.⁶⁷

Die Ebene der geistlichen Entwicklung und Formierung des Studierenden an der Ausbildungsstelle schlägt sich nieder an der Auswertung der Situation vor Ort, wo Studierende und die Atmosphäre durch die Selbststudie der Schule und das Akkreditierungsteam, z.B. von der EEAA, geprüft werden. Auswertung des Studentenlebens, der Andachten, des Mentoringprozesses spielen damit bei ICETE und den zugehörigen Akkreditierungsvereinigungen eine bedeutende Rolle. Sicherlich ist hier, je nach Konzept, Größe und Niveau, eine verschieden starke Aufmerksamkeit demgegenüber zu beobachten; sie sind auf verschiedene Weisen in das Gesamtziel der Ausbildungsprogramme eingebaut. TEE hat da z. B. andere Möglichkeiten, aber hat eben auch eine Verantwortung in der Formierung, die sie nicht allein den Gemeinden überlassen kann. Die residenten Ausbildungsstätten müssen ihre Klostermauern abbauen und die Studierenden im geistlichen Mentoring immer wieder in die Gemeinden und die Welt zurückschicken.

Wie schon mehrmals innerhalb des Teils, der sich mit ICETE beschäftigt, festgestellt, dreht sich die geistliche Formierung des Studierenden nicht um sich selbst, sondern soll damit den Studierenden für seinen kommenden Dienst vorbereiten. Damit ist der Fokuspunkt nicht der Studierende, sondern die

libraries and credentials in hand, of buildings constructed and credit hours earned, we should focus on ministerial styles and spiritual formation, on outcomes measurement and contextualization“ (Bowers 1995:243-244).

⁶⁷ Diese Ausrichtung nennt das Manifest unter sieben als „integrated programme“.

Gemeinde, für die dieser Studierende auch entsprechend zugerüstet werden soll. Vieles aus der TEE Theorie und Erfahrung wurde in den klassischen Ausbildungsstätten umgesetzt.⁶⁸ Engere Anbindung an die Gemeinden in der Nähe der theologischen Ausbildungsstelle und der nähere Kontakt und die intensivere Zusammenarbeit von Ausbildungsstätte und naheliegenden Gemeinden, die ebenfalls eine Aufgabe in der Ausbildung der Studierenden haben, andere Maßnahmen halfen und helfen eine Nähe zur Gemeinde zu haben, um die Studierenden für die Gemeinde auszubilden. Hierzu ein Auszug aus dem Manifest (1990:3):

Our programmes of theological education must orient themselves pervasively in terms of the Christian community being served. We are at fault when our programmes operate merely in terms of some traditional or personal notion of theological education. At every level of design and operation our programmes must be visibly determined by a close attentiveness to the needs and expectations of the Christian community we serve. To this end we must establish multiple modes of ongoing interaction between programme and church, both at official and at grassroots levels, and regularly adjust and develop the programme in the light of these contacts. Our theological programmes must become manifestly of the church, through the church and for the church. This we must accomplish by God's grace.

11.6. Auswertung

Der ICETE ist ein Versuch, akademische Anforderungen, die sonst in der sogenannten ersten Welt als Standard gelten, in die Erfahrung der Zweidrittel Welt umzusetzen. Dabei wird sehr stark auf den Kontext geachtet. Die Erfahrung des zwanzigsten Jahrhunderts in der Zweidrittel Welt, sowohl mit der kolonialen Vergangenheit als auch mit dem Import westlicher Theologie und theologischer Ausbildung, wird allmählich verarbeitet (M. Griffiths 1995:8).

In the post-colonial world of missions, where contextualization is highly prized, understanding what the issues are is not enough. As nationals and

⁶⁸ „In large measure the lively critique to which I have just referred has arisen from within the new movement for theological education by extension, and has been directed against the defects of traditional residential systems. Yet in more recent years this too easy distinction in assigning praise and blame has perceptibly blurred. On the one hand TEE, with time and experience, has discovered vexing problems inherent in its own systems. And on the other hand large portions of the TEE-generated approach to theological education have been fruitfully adapted for residential programmes. It is my own impression that right now the large portion of the renewal agenda has already attained acceptance among a fairly broad sweep of theological educators throughout the evangelical world“ (Bowers 1995:241-242).

expatriate missionaries work together to develop institutions and structures which are appropriate to the context, a mutual understanding of how these critical issues influence the educational tasks of the other is also necessary (Charter 1994:4).

Dies ist ein ernstes Bemühen des ICETE und seiner bislang sieben Akkreditierungsvereinigungen. Vor allem ist dieses in den Zweidrittel Welt Regionen gelungen, die schon eine längere Zeit ohne Kolonialherrschaft leben. Ein Blick nach Südamerika oder nach Afrika und auf deren Akkreditierungsregelungen zeigt dieses auf. Hierin besteht die Möglichkeit für eine Orientierung der theologischen Ausbildungsstätten von Rußland, der ehemaligen Sowjetunion und vielleicht auch der übrigen ehemaligen Warschauer Pakt Staaten.⁶⁹ Diese Beziehung zu den genannten Vereinigungen und dem ICETE dürfte eine fruchtbare Entwicklung im Austausch von Erfahrungen den theologischen Ausbildungsstätten in der GUS bieten.

Hier dürfte die EEAA als Partner ebenso interessant sein, handelt es sich doch in der GUS um meist europäisch geprägte Hochschulbildung, orientiert vor allem an den deutschen Universitäten, wie dies zum Teil auch bei der EEAA der Fall ist, betrachtet man das Verhältnis der deutschsprachigen Schulen in der EEAA im Gesamtbild zu allen Mitgliedern.⁷⁰ Allerdings spielt die westeuropäische, mehr noch als die nordamerikanische, Akkreditierungsvereinigung eine Sonderrolle, oder gar Außenseiterrolle, innerhalb des ICETE.⁷¹ Aus dem Grund wäre für die GUS

⁶⁹ Dabei ist zu berücksichtigen, daß zentral- und osteuropäische Länder, wie z. B. Ungarn, Polen, die Tschechei, sich immer näher zu Westeuropa hingezogen fühlten, als nach Osteuropa und zu den Staaten der ehemaligen Sowjetunion, die sich kulturell zwischen Europa und Asien befinden und sowohl europäische, asiatische als auch eigene Charakterzüge haben, die den meisten zentral- und osteuropäischen Staaten fremd sind.

⁷⁰ Das von Val Hiscock herausgegebene Directory of Evangelical Bible Schools and Theological Seminaries in Europe (1992:5-7) zeigt, daß von 31 Mitgliedern oder vorläufigen Mitgliedern nur 10 nichtdeutschen Hintergrund haben. Sicher wird das zur Zeit neu erstellte Heft in diesem Bereich einige Korrekturen geben, doch die Tendenz dürfte sich in den letzten Jahren nicht sonderlich verändert haben.

⁷¹ Hierbei handelt es sich nicht um eine negative Wertung, sondern um die besondere Rolle, die die Westeuropäer kirchenhistorisch hatten, mit der Betrachtung der Evangelikalen in ihrem wiederum besonderen Kontext der Staatskirchen.

Schulen eine Verengung zu befürchten,⁷² die sich einerseits auf die Entwicklung der Schulen auswirken würde, wie auch eine ständige minderwertige Position aufgrund der kurzen Geschichte und Erfahrung der theologischen Ausbildungsstätten in der GUS bedeuten.

Die Flexibilität und der Stand der jeweiligen Akkreditierungsvereinigungen im ICETE dürfte eine gute Atmosphäre für die Schulen bieten. Sie wäre hilfreich in der Entfaltung einer eigenen, und damit achten Akkreditierungsvereinigung, die die Region der GUS, vielleicht sogar der FSU, erfassen würde, da hier eine homogene Ausbildungsform zu beobachten ist. Eine Gründung der später noch zu skizzierenden und zu bewertenden sogenannten Euro-Asiatischen Akkreditierungsvereinigung wäre damit ein rechter Weg und würde den theologischen Ausbildungsstätten der GUS maximale Entfaltungsmöglichkeiten im Verband des ICETE bieten. Dabei ist noch einmal die Stärke des ICETE als Dach aufzuzeigen.

Der ICETE und seine Akkreditierungsvereinigungen haben sich mit Recht an Qualitätsausbildung orientiert, die bei ATS und deren Schulen klar vorzufinden ist. Dies ist ein weites Ziel für die meisten theologischen Ausbildungsstellen unter dem ICETE. Aber es sollte nicht tiefer angesetzt werden. Schließlich geht es um die Heranbildung von neuen Leitern für das einundzwanzigste Jahrhundert. Maßstäbe für Qualität im akademischen Bereich helfen den Evangelikalen in ihren Kulturen und Ländern Anerkennung zu bekommen und sie von dem Sektenbeigeschmack und die Einseitigkeit der Pietät kontra Akademie zu befreien.

Allerdings hat ICETE auch einige zusätzliche Momente, was die Evangelikalen in Osteuropa und der GUS anziehen sollte, nämlich die Verbundenheit der Evangelikalen unter sich und das Dach der WEF, unter dem sich ICETE befindet. Hier werden die besonderen Akzente auf die Formung der Studierenden im ganzheitlichen Ausbildungsprogramm gesetzt, die die evangelikale Christenheit ausmacht und die sie nicht im Zuge der Qualitätsgewinnung im akademischen Bereich verlieren sollte.

ICETE, als ein Dach, das weiter gefaßt ist, als es die recht enge Definition der EEAA bietet, gibt auch den vielfältigen alternativen Ausbildungsformen eine

⁷² So zumindest die fast einhellige Meinung der GUS Ausbilder bei der Kiever Konferenz Theologische Ausbildung-2 im September 1996.

wichtige Rolle, die sie ja auch in den verschiedenen Kulturen und Regionen spielen. Auch dies ist für die theologischen Ausbildungsstätten der GUS wichtig, werden doch mehr als zwei Drittel der Studierenden in der GUS heute in alternativen Programmen ausgebildet, angefangen mit TEE und gefolgt von *on-off campus* und anderen Studien. Hier ist es vor allem wichtig nach Asien, Südamerika, Afrika und anderen Regionen zu sehen und von ihnen zu lernen, wie diese vielen Ausbildungswege dort eingebunden und in den Akkreditierungsverband eingeordnet und akkreditiert werden.

Zuletzt ist vor allem die relativ große Freiheit, die eine Akkreditierungsvereinigung unter dem Dach der ICETE hat, wo ein Austausch, aber auch eine eigenständige Entwicklung Teil des Konzepts ist, ein wichtiger Faktor. So können die theologischen Ausbildungsstätten der GUS sich gemeinsam in ihren historischen und kulturellen Besonderheiten entwickeln und doch Teil einer internationalen Familie sein, die helfend und richtungsweisend weiterführen kann, wenn diese Hilfe gewünscht wird.

12. Gesamtauswertung

Das Studium der hier bearbeiteten Materialien über theologische Ausbildung, einschließlich der ATS, des ICETE und von TEE, die als drei von mehreren westlichen und internationalen Ausbildungsmodellen in dieser Arbeit skizziert wurden, weitet den Blick für die jungen theologischen Ausbildungsstätten in Rußland und der ehemaligen Sowjetunion. Die Möglichkeiten, die ATS Schulen in ihrer Entwicklung in Nordamerika hatten, lassen nicht nur Neid aufkommen; sie zeigen vor allem, daß evangelikale Ausbildungsstätten ebenfalls akademische Qualität aufweisen können und es auch tun. Standarte, die hier gesetzt werden, vor allem im akademischen Bereich, in den Ressourcen, aber auch in der Orientierung am Markt, sind wichtige Impulse, die transformiert in der GUS umgesetzt werden können und auch sollten. Zugeständnisse an eine Qualitätsausbildung sind Abstriche an der Effektivität der zukünftigen Leiter in der GUS. Allerdings muß diese von der ATS definierte Qualität eben nicht einfach übernommen, sondern transformiert und neu in der Situation der Kirchen und der Bedürfnisse und Nöte in der GUS angewandt werden.

Die verschiedenen Phasen, die ATS und ihre Mitgliederschulen erlebt haben, sind von großer Bedeutung in der Entwicklung der Schulen der GUS und vor allem für die sich entwickelnde EAAA. Es scheint, daß hier eine Abkürzung des Weges - wenn die EAAA bei der Formulierung von Akkreditierungsstandarten gleich in die dritte Phase der ATS einsteigen würde - schädlich wäre. Eine angebrachte Abkürzung wäre eher die, daß EAAA schneller von der einen zur nächsten Phase wechseln könnte. Doch begonnen werden muß mit detaillierten Minimalkurrikula, einer Minimalbibliothek, usw. Dies hilft bei der Orientierung der jungen Schulen und Schulleiter und gibt eine gewisse enge Richtung, die am Anfang notwendig ist, bevor es zu weiteren Schritten kommt. Allerdings könnte man die ersten zwei Phasen, oder zumindest ihre notwendigen und brauchbaren Aspekte, teilweise verbinden, wie z. B. die Ausrichtung des akademischen Programms oder der Bibliotheksentwicklung an der Mission, die sich die Schule zum Ziel gesetzt hat, entsprechend des Kontextes der Schule zu vollziehen.

Hier ist die enge Ausrichtung des akademischen Programms von z. B. der EEAA durchaus nützlich und wertvoll und kann mit einigen Änderungen, die spezifisch die GUS betreffen, übernommen werden. Hier ist auch die

Akzentuierung seitens ICETE, die auch in der EEAA sichtbar ist, nämlich ein stärkeres Hineinnehmen von geistlicher Formierung in das Gesamtausbildungsprogramm, sehr hilfreich. Eine Hilfestellung dürfte EAAA dadurch erfahren, daß sie sich vor allem das Beispiel der Akkreditierungsbestimmungen der Zweidrittel Welt anschaut und so fragen kann, was wirklich kontextgemäß in Rußland und der ehemaligen Sowjetunion an Ausbildungskonzepten mit Akzenten auf Akademie, Geistliche Formung und Praxis notwendig ist, und was besser nicht übernommen werden sollte. Hierhin gehört auch die besondere Situation im Bereich der Ressourcen, die einerseits Westeuropa ähneln, andererseits aber sehr der Situation der Zweidrittel Welt entsprechen. Ein Beispiel hierfür ist auch die Zusammensetzung der Bibliothek, in die der Reichtum der russischen Literatur hineingehören muß und andererseits doch spezifische evangelikale, dann wohl meist englische Literatur in Exegese, Einführung, Dogmatik, usw. unumgänglich ist, was wiederum bestimmte curriculare Inhalte notwendig macht.

Tendenziös stehen viele Schulen in der GUS, die eine Baccalaureus und höhere Ebenen anstreben, in der Gefahr, den ATS Schulen in ihrem historischen Gang zu folgen. Diese Versuchung der *academia* ist mehr als natürlich in einem Land, wo staatliche Universitäten hohes Ansehen, und nicht nur im eigenen Land, haben und *academia* gehuldigt wird. Auch hier ist der Blick nach Nordamerika hilfreich. Man darf nicht nur sehen, was dort an den Schulen geschieht, sondern auch das, welche Frucht diese Schulen für die Kirchen bringen.

Der Blick in die mögliche Zukunft der GUS, indem man sie mit der Gegenwart der angloamerikanischen Kirchen und theologischen Ausbildungsstätten vergleicht, sollte ernüchternd wirken und helfen, vielfältige Wege bei der Ausbildung der neuen Generation von Laien und Klerikern zu erwägen. Einer der gangbaren Wege ist TEE. Über TEE und deren Impulse und Wichtigkeit in der GUS wäre viel Gutes zu sagen. Nicht nur die Evangelikalen in der Zweidrittel Welt haben vieles dadurch empfangen.

It would be a mistake to conclude that the energies expended on TEE were wasted. Through TEE, thousands-perhaps hundreds of thousands-of Christians in the „third World“ have received ministry training which otherwise would have been inaccessible to them. Just as important, theological educators have been confronted with educational issues and have been exposed to basic principles of adult education. Even the TEE

„residence seminary“ debate had some redeeming value in that it highlighted issues which demand the attention of theological educators. The mere realization that there is more than one way to train for ministry has been an eye-opening experience for some (Ferris 1990a:15).

Die Produktion der meisten evangelikalen theologischen Literatur noch vor der Wende in der Sowjetunion geschah aus den Reihen von TEE und ihrer Modifikationen. Vor allem ist hier BEE zu nennen, die dank des großen Eifers der Missionswerke, die hinter diesem Projekt standen, viele gute Bücher gedruckt haben. Doch auch die Ausbildung, die noch vor 1990 durch diese und andere Fernkursprogramme geboten wurde, ist aus der Geschichte der Evangelikalen nicht wegzudenken, waren es doch die bis dahin einzig möglichen Wege von theologischer Ausbildung. Und solche Programme haben auch in der Gegenwart eine Relevanz, trotz der mehr als hundert residenten Ausbildungsstätten, solange diese in Zusammenarbeit geschieht.

Der Ruf der Achtziger und auch der Neunziger nach Erneuerung in theologischer Ausbildung wiederholt sich im selben Ton, den McKinney folgender Weise auf den Punkt bringt:

In spite of many successes, and in spite of many encouraging events and trends, both extension and residence programs around the world are badly in need of renewal. The renewal of theological education will come about only as we focus our efforts upon the church, and make its ministry central. Education for ministry will help us to sharpen our goals, to develop appropriate curricula, to individualize instruction, to plan holistically, and to nationalize and contextualize our programs (McKinney 1982:91).

Für die theologischen Ausbildungsstätten in der GUS ist diese Debatte der letzten 30 Jahre sehr ergiebig. Schon die Fehlwege und Polarisierungen eines Weges gegen einen anderen sind hilfreich, da sie mit Verspätung von verschiedenen Vertretern westlicher Evangelikaler in der GUS weiterdiskutiert werden. Doch nicht nur die Fehlwege sind für die theologischen Ausbildungsstätten in der GUS lehrreich, auch die entsprechende Erfahrung und das Suchen nach richtigen Zielen für die Ausbildung wie auch das Suchen nach Effektivität und Brauchbarkeit von Methoden und Konzepten. Und so ist der Blick zu den westlichen Evangelikalen⁷³ und auch zur internationalen Gemeinschaft in

⁷³ "Because everything else from the West is in demand in Russia today, foreign approaches to education will also, initially, be accepted. The implications of this Western educational influence are not often even realized or studied, especially

Teil 3:
Historische und gegenwärtige Faktoren
Aufzeigen und Auswerten von theologischer Ausbildung
in Geschichte und Gegenwart in Rußland und der GUS

13. Die theologische Ausbildung in der Russischen Orthodoxen Kirche

13.1. Einführung

In diesem Teil soll, so weit es zum Verständnis notwendig ist, die theologische Ausbildung in der Russischen Orthodoxen Kirche (ROK) skizziert werden. Dabei ist es unabdingbar, den historischen Kontext darzustellen und die Frage zu beantworten, wie und aus welchen Ursprüngen sich orthodoxe theologische Ausbildung entwickelt hat. Dieser geschichtliche Teil ist auch für die Entwicklung evangelikaler theologischer Ausbildung von Bedeutung, da es sich hier wohl eindeutig um eine gemeinsame russische Kirchengeschichte handelt, in der sich eine spezifische theologische Ausbildung herausgebildet hat.

Die Untersuchung soll einerseits Impulse aufzeigen, die orthodoxe theologische Ausbildung erfahren hat. Es geht dabei nicht zuletzt um politische Impulse und Einwirkungen, wie z. B. von seiten des Zaren.¹ Dies gilt auch für die innerkirchliche Politik und das Ringen des Mit- und Gegeneinanders der Brudervölker: der Russen, Weißrussen und Ukrainer. Auch die Einflüsse der westlichen Kirchen sind von Bedeutung. Dabei treten vor allem die Römisch-Katholische Kirche wie protestantische und zum Teil evangelikale Kirchen und Gemeinschaften hervor.²

Andererseits sollen in diesem Teil strukturelle Entwicklungen und Inhalte, die orthodoxe theologische Ausbildung kennzeichnen, herausgearbeitet werden, um sie dann später für die evangelikale theologische Ausbildung, so weit wie möglich, anzuwenden oder zumindest von ihnen zu lernen. Die Tatsache, daß es

¹ Man bedenke hier, daß gemäß der Theologie, die die Russische Orthodoxe Kirche aus Byzanz geerbt hat, der weltliche Herrscher auch der kirchliche Herrscher ist. Damit war ein direkter Eingriff, geschweige denn Einfluß, nicht nur denkbar, er war vielmehr legalisiert. Im 18. Jahrhundert hat Peter der Große von der staatlichen Seite dies noch verfestigt, so daß die ROK bis zur Revolution 1917 unter einer strikten Kontrolle des Staates stand.

² Hier wurden rege Beziehungen, aber auch Konfrontationen gepflegt.

hier um eine theologische Ausbildung geht, die nicht einfach importiert, sondern im Wandel der Zeit von Kultur, Geschichte und Erfahrung zu dem geformt wurde, was orthodoxe theologische Ausbildung heute ausmacht, ist sehr bedeutsam. Eine tausendjährige Geschichte und die gemeinsame Kultur, die die russischen orthodoxen und evangelikalen Christen verbindet, sind wesentliche Argumente, warum man hier mehr hinhören sollte, als z.B. auf aus dem Westen importierte Konzepte theologischer Ausbildung, ohne das Letztere schmälern zu wollen. Erfahrungen und Standarte in Dozentenschaft, Lehrprogramm, Auswahl der Studierenden und Administration und Campus - wichtige Elemente, die alle theologischen Ausbildungsstätten gemeinsam haben - können richtungweisend sein. Ein genaueres Hinsehen und von den älteren Brüdern Lernen dürfte den evangelikalen Ausbildungsstätten nur von Nutzen sein.

Die gemeinsame Leidensgeschichte, aber vor allem die Zeit der Öffnung seit Perestroika und Glasnost' sollen vorwiegend betrachtet werden. Weniger als ein Jahrzehnt ist diese Periode alt und die gegenwärtigen Trends in der orthodoxen theologischen Ausbildung, sowohl in den traditionellen als auch in den alternativen Ausbildungsstätten, zeigen viele Gemeinsamkeiten mit Entwicklungen in evangelikalen theologischen Ausbildungsstellen.

The expansion of theological education in the Russian Orthodox Church during the last decade or so is frequently seen as a considerable success for the church. ... The continuance of theological education is of course crucial for the future of the church. The seminaries provide the parish priests, and the academies the theologians, teachers and specialists in foreign relations, without whom the church would find it very difficult to continue. The numbers of graduates from the theological schools, and the quality of the teaching they receive there, have the utmost importance for the future of the church. The dearth of religious literature in the Soviet Union means that it is extremely difficult for a priest or aspiring priest to stay independent of the state-recognised theological schools (Ellis 1986:100).

Hier vor allem ist es bedeutsam, von den Erfahrungen der orthodoxen theologischen Ausbildungsstätten zu lernen, wie auch gemeinsam die fehlenden Stücke zu entwickeln und neue Möglichkeiten zu nutzen, die die theologische Ausbildung für die Gegenwart relevant machen.

13.2. Geschichte der theologischen Ausbildung in der ROK bis zur Revolution 1917

13.2.1. Einführung

Vor dem ersten Weltkrieg zählte man in der früheren Sowjetunion vier theologische Akademien, in St. Petersburg, Moskau, Kiev und Kasan², und 57 Seminare, die zur Ausbildung von Geistlichen dienten (Chrysostomus 1968:63-64). Pospelovsky (1996:161) erwähnt, daß geistliche Schulen im 18. und 19. Jahrhundert die besten Schulungseinrichtungen in Rußland überhaupt waren, in denen die führenden Spezialisten des Landes ihre Ausbildung erhielten. Die Reform der 1808-1814 Jahre gab den Schulen die Möglichkeit, sich ausschließlich der geistlichen Ausbildung zuzuwenden, so daß sie zu Beginn des 20. Jahrhunderts Hochburgen der Theologie wurden und sich durchaus vom Niveau her mit den theologischen Schulen Deutschlands, Großbritanniens, u.a. messen konnten. Hier wurden Theologen herangebildet, die die neue Generation an den Akademien bildeten oder aber die Professur an den Seminaren ausmachten.³ Leider fand man gleichzeitig mit einem hohen akademischen Niveau eine abstoßende moralische und geistliche Atmosphäre an den Schulen (Pospelovsky 1996:199).

Diese ruhmreiche Vergangenheit, vor allem aber der Weg zum Ziel von qualitativer theologischer Ausbildung für Rußland, soll untersucht werden, um zu Rückschlüssen zu führen, wohin evangelikale theologische Schulen gehen sollen und wohin sie vielleicht nicht gehen brauchen.

13.2.2. Geschichtliche Entwicklung

Die Geschichte der russischen Kirche bis zur Revolution könnte man in vier Epochen teilen: (1) Kiever Periode (950-1240), (2) Tatarenzeit (1238-1480), (3) Moskovitische Periode (1480-1700) und (4) Synodale Periode (1700-1917) (Basse & Stricker 1989:331-338). Schon bedeutend früher, als die Legenden über die Christianisierung Rußlands es haben, kamen Missionare in dieses Gebiet (Reimer 1994:52-61). Doch erst unter der Hinwendung der Fürstin Olga zum Christentum

³ „Die Absolventen dieser Akademien bereiteten sich entweder für die Professur vor - im alten Rußland haben das Amt der Theologieprofessoren oft auch Laien ausgeübt -, oder sie wirkten als Lehrer an den Priesterseminaren. Empfangen sie Weihen, wurden sie gewöhnlich als Pfarrer in Großstädten eingesetzt; traten sie in ein Kloster ein, waren sie - bei Voraussetzung wirklicher Eignung - Kandidaten für das Bischofsamt“ (Chrysostomus 1968:63).

(957) und mit der Taufe des Fürsten Vladimir und des Volkes von Kiev (988) brach die erste Periode der russischen Kirchengeschichte an, der Kiever Periode.⁴

Ganz sicher hat die Orthodoxe Kirche nach der Christianisierung der Rus ihren Teil zur inneren Konsolidierung und zur Entwicklung der Kiever Fürstenbundes beigetragen; aber selbst noch im Aufbau begriffen, hat die Kirche den Fürstenfehden, Brudermorden (die hll. Boris und Gleb 1015) und der allenthalben herrschenden Zwietracht unter den Teilfürsten nicht wehren können - jenen fatalen Erscheinungen, die nicht zuletzt die Vernichtung der Kiever Rus durch die Tataren ermöglicht haben (1238/40) (Basse & Stricker 1989:20).

Schon in diese Zeit fallen die ersten theologischen Schulen zur Ausbildung von Geistlichen. Möglicherweise könnte man sogar davon ausgehen, daß in Kiev noch vor der Jahrtausendwende, vielleicht im Kiever Höhlenkloster, bereits Geistliche und Missionare geschult wurden und von dort aus eine ganze Reihe von Klöstergründungen und die Mönchsbewegung ausging, die sich noch bis in die Anfänge unseres Jahrhunderts erstreckte (Reimer 1994). Die Ausbildung, bis zu den Reformen Peter des Großen (dG), geschah daher im Kloster.⁵ Nach dem aufgrund der Bedrängnis durch die Tataren erfolgten „Umzug des Metropoliten

⁴ Johannes Reimer (1994:22) schreibt: „Trotz dieser Einheit lassen sich vor allem zwei Abschnitte dieser ersten Periode voneinander unterscheiden: die Zeit der Anfänge, die sich vor allem auf die Kiever Rus' bezieht (860-1240), und die Zeit unter der Tatarenherrschaft (1240-1448). Nach Beendigung des Tatarenjochs setzten all jene späteren Entwicklungen ein, die dann nach 1503 zur Neuorientierung des Mönchtums im Moskoviter Reich führten.“ Für die Betrachtung des Mönchtums ist von daher sicher die Periode bis 860 bis 1503 vorgegeben. Gesamtgeschichtlich gilt aber die übliche Zweigliederung der Zeit, die mit 1448 eine neue Zeitperiode einläutet.

⁵ Obwohl gerade diese Periode für die Studie wichtig werden könnte, da die ROK sich zu der Zeit in einer dynamischen Phase befand, und von daher auch das Schulungsmuster der Mönche und Missionare interessant wäre, muß man bei allen Bemühungen Reimers (1994), zuverlässige Historizität in dem oft legendenhaften Material zu finden, zugeben, daß das vorhandene Material keine genügende Substanz bietet, um wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse über diese Periode der Kirchengeschichte zu bekommen, noch weniger, um die Schulungsbemühungen während dieser Zeit auszuwerten und für die Formulierung von Prinzipien in einer Arbeit wie diese zu verwenden. Einzelne Professoren an der St. Petersburger Staatlichen Universität, wie z. B. Alexander L. Burjakovski und Vladimir P. Miletski (Professoren mit Lehrstuhl für Religionsphilosophie), und bekannte russische evangelikale Historiker, wie M.S. Karetnikova und V.A. Popov bestätigten, daß eine wissenschaftliche Arbeit über die ROK in der Periode vor Peter dG aufgrund der mangelnden Historiographie nur bedingt denkbar ist.

von Kiew nach Wladimir und von dort 1326 nach Moskau“ wurde etwas mehr als ein Jahrhundert später die Moskovitische Periode eingeläutet, die 1480 mit dem Sieg über die Tataren vor Moskau begann (Basse & Stricker 1989:331-332).

Die Veränderung der Kirche und der Kirchenhierarchie seit der Zeit Peter des Großen (1689-1725) bewirkte eine erneute Orientierung der Russischen Orthodoxen Kirche an der Westkirche und an der vom Westen her beeinflussten Ukraine, die nun wieder Teil Rußlands war. Diesen Änderungen folgten auch einige Wechsel in der Schulung von geistlichen Leitern der Kirche. Die bisherige Schulung in den Klöstern wurde abgelöst. Anders gesagt, theologische Ausbildung, die bislang in den Klöstern geschah, wurde aus diesen heraus geführt und theologische Ausbildungszentren wurden errichtet. In Kiew existierte bereits seit 1627 die Theologische Akademie in der Kiewo-Pecerskaja Lavra. 1687⁶ wurde auch in Moskau eine theologische Ausbildungsstelle gegründet mit dem Namen „Hellenistisch Griechische Akademie“. Später wurde die Schule unter Peter dG⁷ als „Slavisch-Lateinische Akademie“ und „Slavisch-Lateinisch-Griechische Akademie“ bekannt.⁸ Schon der lateinische Beigeschmack im Titel zeugt von dem westlichen Einfluß in der Schule. Dabei erlebte die Akademie nicht nur einige Namensänderungen, sondern ging auch durch verschiedene Stufen der Integration und später Verdrängung von westlicher Theologie und von Einflüssen kirchenstrukturellen Denkens seitens der Westkirche.⁹ „In the year 1814, at the

⁶ Nach anderen Quellen, wie z. B. von Marina Skljarova (1994:176), wird das Jahr 1685 genannt.

⁷ Einflüsse auf die Art von theologischer Ausbildung haben nicht nur Peter dG gehabt, prägend waren auch die anderen Zaren, vor allem aber Katharina II und Zar Alexander I mit seinem Reformkurs. Vor allem durch die Letztgenannten wurde auch das Kurrikulum geprägt. Mitte des 19. Jahrhunderts wird die Fächerzahl stark eingeschränkt, später dann durch säkulare und praktische Fächer erweitert. Zum Ende des 19. Jahrhunderts ist wieder unter Zareneinfluß ein Schritt zurück zu den klassischen theologischen Fächern und damit eine Änderung des Kurrikulums zu verzeichnen (Karnauk 1995).

⁸ Die Schule erfuhr wenig Aufmerksamkeit von Seiten des letzten Patriarchen, denn das Mißtrauen gegenüber Gelehrsamkeit, das nur zu Häresien führte, wie die damals herrschende Meinung unter den Geistlichen es hatte, war groß. Peter dG mußte oft eingreifen, um ihr Weiterbestehen zu sichern (vgl. Smolič 1996:389).

time of the War of 1812, the Synod decided to move the institution to the territory of the Trinitarian Monastery of St. Sergius, and to re-name it [ein weiteres mal] 'The Moscow Theological Academy'⁹ (Turčín 1978:104).

Auch die Gründung der theologischen Schule in St. Petersburg fällt in diese Zeit und damit in die Regierung Peter dG.

In 1721 a Slavonic school was founded in the monastery of St. Alexander Nevskiy. Transformations in 1725 resulted in an eight-year course of studies under the name of „The Slavonic-Greek-Latin Seminary“, which, in 1785 became a Principal Seminary. The range of subjects was enlarged and the Seminary began to train teachers for other seminaries. A further development in the year 1797 generated the Academy of St. Alexander Nevskiy, with a full ten years of training (Nikitin 1978:98).

Dies geschah während der Regierung von Paul I, der theologischer Ausbildung mehr Beachtung schenkte als Katharina II. Im selben Jahr wurde auch das Seminar in Kasan⁹, das 1723 gegründet wurde, zur Akademie. Die Versorgung der Schulen mit qualifizierten Dozenten, die oft Absolventen der Kiever Akademie,

⁹ Natürlich hat die Russische Orthodoxe Kirche ihre Theologie von Byzanz bekommen, vor allem wenn es um die Kirchenväter und deren Übersetzung geht. Dennoch war der Einfluß seitens des Westens, und dies sowohl seitens der Katholiken als auch der Protestanten, unübersehbar. Einflüsse der Scholastischen Theologie, noch vor der Zeit Peter dG, sind klar in der Kiever Entwicklung zu sehen. Zur Zeit Peters dG gab es dann eine starke Reaktion auf die Scholastik. Für diese Bewegung wäre Feofan Prokopovič zu nennen. Statt dessen brachte er mehr protestantisches Gut hinein. Er forderte, daß die Bibel sowohl mit Hilfe von Philosophie als auch Profangeschichte zu studieren ist, und brachte Impulse des Protestantismus auf die Formung der Dogmatik als Systematische Wissenschaft in die Orthodoxe Kirche hinein, womit er das Fundament für neuere theologische Arbeit schaffte. Die Zerlegung auf Dogmatik und Ethik und die Zerlegung der Ethik, gemäß der Protestantischen Systematischen Theologie, sind in seinen und in Werken seiner Nachfolger offensichtlich. Doch auch viele Elemente der Römisch Katholischen Theologie sind unverkennbar.

Einflüsse von protestantischer Theologie gab es auch noch später, z. B. beim Metropolit Platon, der Ende des 18. Jahrhunderts wirkte. Nach 1812 wurde mehr daran gearbeitet, eine selbständige und unabhängige russische Theologie zu definieren, die zuerst als ein Antithesen-Konzept, oder gar Apologetik, herauskam, bevor es sich zur Mitte, oder vielleicht noch mehr zum Ende des 19. Jahrhunderts als etwas Eigenständiges formte.

Eine Reaktion ist auch eine Abhängigkeit. Ein Phänomen, das in den früheren Jahrhunderten in den Reihen der Russisch Orthodoxen Kirche zu finden ist, wiederholt sich nun im russischen protestantischen Lager der Gegenwart. Vergleiche hierzu „Bogoslovije v Rossie [Theologie in Rußland]“ im Wörterbuch „Christianstvo [Christenheit]“ (1993:282-286).

der immer noch führenden theologischen Schule, waren wie auch ihre Finanzierung ließ vieles zu wünschen übrig (Smolič 1996:399).

Alexander I, der allgemein an der Vertiefung der Bildung der Bevölkerung interessiert war, initiierte eine Reform auch der theologischen Ausbildung Anfang des 19. Jahrhunderts. Zuerst wurde die Reform in St. Petersburg durchgeführt, so daß ein vierjähriges Programm der Akademie, in das die besten Professoren und Studenten des Landes einbezogen wurden, wie sogar der Metropolit von Moskau, am 17. Februar 1809 begann. 1814 wurde die erste Satzung und die Ziele des theologischen Programms der Schule anerkannt: „1) Theological Education of young people for the highest positions, and 2) Dissemination and encouragement of knowledge among the clergy“ (Nikitin 1978:98).

The second Statutes of the Statutes of the Theological Academy were adopted in 1869 in response to the general increase of interest in public life, and accordingly three faculties were created: Theology, History of the Church, and Practice of the Church, with a total number of 29 courses of study. The adoption of the Statutes of 1869 was a great contribution to the development of Orthodox Theology, and in the following years, from 1869 to 1884, nine doctoral theses and about 30 masters theses were defended. Theological scholarship continued to improve, and standard rose, requiring deeper and wider knowledge of the students. The third and fourth Statutes, adopted in 1884 and 1910 respectively, encouraged in students not only theological education but also a certain scholarly world outlook (ebd.).

Damit wurde die theologische Akademie in St. Petersburg eine der besten, wenn nicht die beste theologische Schule in dem damaligen Rußland.

Betrachtet man die Entwicklung theologischer Ausbildung in der Orthodoxen Kirche zu der Zeit, so merkt man ihre vollkommene Abhängigkeit von der politischen und geistigen Auffassung des jeweiligen Zaren und seiner Minister. Es scheint, daß jeder von ihnen eine Art Reform vorgenommen oder zumindest seinen Aufdruck den Schulen hinterlassen hat (Miljukov 1994:279). Smolič (1996:423) benutzt einen interessanten Vergleich, um dies deutlich zu machen. Die theologischen Schulen sieht er als Pflänzchen, die während der 1808-1814 Reform Alexander's I endlich anfangen zu blühen und eine reiche Ernte versprochen; allerdings brach schon bald eine Trockenperiode an (Nikolai I). Etwa 25 Jahre wehrten sie sich, langsam absterbend, dem Druck, als die 1867-1869 Reform Alexander's II ihnen die Möglichkeit bot, wieder Wurzeln zu fassen. Doch kurz

darauf kam die Gegenreaktion mit Pobedonoscev, die das Pflänzchen (die theologischen Schulen) endgültig vernichtete.

Anfang des 20. Jahrhunderts, als sich Proteststimmen über die mißliche geistliche Lage der Orthodoxen Kirche mehrten,¹⁰ wurden auch Äußerungen über die katastrophalen Zustände an den theologischen Schulen lauter.¹¹ Als Probleme, um nur einige aufzulisten, wurden der niedrige geistliche und moralische Zustand der Studierenden genannt, das Fehlen jeglicher Disziplin,¹² ein polizeiliches Administrieren von Schulen, starkes politisches Engagement der Studierenden wie Lehrer (Pospelovsky 1996:210, Polovinkin 1993:118-128) und tiefe Konflikte zwischen den Dozenten, die Geistliche/Mönche waren, und den sogenannten „weltlichen“ Professoren, die keine Position in der Kirche hatten. Doch die Orthodoxe Kirche, die in ihren Entscheidungen vom Zar abhängig war, konnte vor der Revolution im Oktober 1917 diese und andere strukturelle und geistliche Fragen so auch nicht lösen.

13.3. Geschichte der theologischen Ausbildung in der ROK von 1917 bis zur Millenniumfeier

13.3.1. Einführung

Mit der Revolution verschwanden die meisten theologischen Ausbildungsstätten Rußlands von der Bildfläche. „Der Moskauer Akademie gelang es, sich etwas länger zu behaupten. Es wurde bei ihr sogar 1918 eine Art theologische Volkshochschule (Pravoslavnaja bogoslovskaja narodnaja akademija) gegründet, die die orthodoxen Laien theologisch schulen sollte“ (Chrysostomus 1968:64).

¹⁰ 1905 wurde z.B. der Bund der Kirchenerneuerung gegründet, später Obnovlency genannt, der gravierende Änderungen in der Orthodoxen Kirche forderte, z.B. die „Wiederverheiratung verwitweter Priester, Abschaffung des traditionellen Mönchtums und damit in Verbindung stehend die Forderung eines verheirateten Episkopats, Ersatz der kirchenslawischen durch eine russischsprachige Liturgie und deren Kürzung, Einführung einer umfangreichen, am aktuellen Leben orientierten Predigt“ (Basse & Stricker 1989:36).

¹¹ Vergleiche hierzu Miljukov (1994:368), Pospelovsky (1996:199), Smolič (1996:483) und andere.

¹² Es kam zu tätlichen Zusammenstößen zwischen Studierenden und Dozenten, sogar zum Mord an einem Rektor (Smolič 1996:472).

Doch auch sie verschwand mit der Verhaftung des Patriarchen Tichon im Mai 1922. Der letzte Schulleiter, Bischof Varfolomej (Remov), versuchte,

als schon alle theologischen Lehranstalten unterdrückt waren, noch inoffiziell für die Ausbildung der Geistlichen zu sorgen. Er gewann dafür einige ehemalige Akademieprofessoren, die im Geheimen die Priesterkandidaten privat unterrichteten. Durch einen Agenten der Geheimpolizei, der sich als angeblicher Priesterkandidat eingeschlichen hatte, wurde dies 1936 aufgedeckt. Alle Beteiligten wurden verhaftet und verschwanden spurlos. Bischof Warfolomej wurde im Juni 1936 erschossen (:63-64).

Ein ähnliches Schicksal traf auch andere Schulen und Akademien, wie z.B. die Akademie in St. Petersburg. 1917 wurde unter dem Einfluß der Bolschewisten die Konzeption der Schule geändert und an die Stelle der St. Petersburger Akademie und Seminar kam das „Petrograder Theologisches Institut“, in dem theologische Kurse im Dekanat („Deanary“)(Nikitin 1978:99) angeboten wurden. Die Erneuerungsgruppe (Obnovlency),¹³ unter Nutzung der Situation und unterstützt von den Bolschewisten, sorgte durch ein Schisma für zusätzliche Probleme (Basse & Stricker 1989:36) und weitere Veränderungen und schließlich für die Schließung des Instituts und der Kurse des Dekanats. Noch bis 1928 gab es theologische Hochschulkurse, doch auch dies hörte auf. Die weitere Geschichte der theologischen Ausbildung der Orthodoxen Kirche bis zur Millenniumfeier kann in vier Abschnitte eingeteilt werden: die Stalin-, Chruščov-, Brežnev- und Nachbrežnevepoche.

13.3.2. Geschichtliche Entwicklung

Die Stalinepoche läßt sich ebenfalls in zwei Abschnitte teilen, die Periode vor und nach dem zweiten Weltkrieg. Während die Zeit vor dem zweiten Weltkrieg deutlich eine Sprache gegen die Orthodoxe Kirche spricht, ganz nach der Tradition

¹³ Schaut man die russische Literatur in Bezug auf ihre Schilderung der Obnovlency durch, so merkt man, daß ihre Ideen wohl von vielen in der Orthodoxen Kirche geteilt wurden, jedoch ihre Zusammenarbeit mit dem kommunistischen System sie zum Objekt des Hasses und Verachtung gemacht hat. Pospelovsky (1996:242-257) führt auf mehreren Seiten Auszüge aus Archivmaterial an, das bestätigt, wie sie sich (teilweise ganz bewußt) von den Bolschewisten benutzen ließen. Sie glaubten dadurch an die Macht zu gelangen (was ihnen ja auch für einige Jahre tatsächlich gelang), die Kommunisten verfolgten ihre Ziele der Untergrabung der Kirche.

seit der Revolution, wo in den Jahren 1918-1922 mehr als 25 orthodoxe Bischöfe und über 4.000 Geistliche, Nonnen und Mönche getötet worden waren (Basse & Stricker 1989:38) und Stalins Terror vor allem in den Jahren 1936-38 die Kirche fast zum Verschwinden brachte, ändert sich seine Politik gegenüber der Orthodoxen Kirche schon 1939 und sichtbar und wesentlich nach 1943. „The question of the restoration of the theological schools of the Russian Orthodox Church was raised at its Local Council in 1943, and in 1946 these activities were renewed in Leningrad“ (Nikitin 1978:99).

In der Zwischenzeit verbrachten die Theologen ihre Zeit im Untergrund oder in Konzentrationslagern. Die allermeisten Professoren, Absolventen und Studenten dieser Schulen haben nie mehr die Konzentrationslager verlassen können. Nachdem die Schule in St. Petersburg geschlossen wurde, wurde die große und wertvolle Bibliothek in Kellern und Lagerstätten gesammelt und für die antireligiöse Arbeit mehr schlecht als recht aufbewahrt, wobei die Bücher von Pilz und Brand zerstört wurden. Die Bibliothek verlor z.B. durch einen Brand vom 26. Januar 1947 mehr als 70.000 Bände (Skjarova 1994:356).

Eine beträchtliche Anzahl von orthodoxen Akademikern verließ nach 1917 Rußland und bildete eine gewisse Fortsetzung in der Diaspora.¹⁴ Viele von ihnen gingen zuerst ins zentrale Europa, wie Belgrad, Sofia, Bukarest und Warschau. Doch die größere Zahl der russischen Emigranten sammelte sich in Westeuropa, so daß 1925 in Paris ein Zentrum für höhere theologische Ausbildung eröffnet wurde. “There, for more than forty years, a brilliant group of scholars, coming from very different backgrounds, succeeded in maintaining in spite of difficult material conditions a very high level of theological work and a remarkable productivity” (Schmemmann 1972:173-174). In einem weiteren Ballungsgebiet von russischen Emigranten, in New York, wurde 1937 das St. Vladimir Seminar gegründet. Beide Diasporaschulen entwickelten sich zu exzellenten theologischen Ausbildungsstätten. Sie produzierten eine Reihe von wichtigen theologischen,

¹⁴ Alexander Schmemmann (1972:175) verweist auf folgende Entwicklung seit der Revolution: “The Revolution of 1917 meant a tragic - but thank God, not a total - interruption of that process. While in Russia itself a long and violent persecution began which made all theological work virtually impossible, a significant number of those, who took a leading part in the prerevolutionary ‘renaissance’ went into exile and were thus given two or three decades of freedom for creative work.”

theologiegeschichtlichen und philosophischen Büchern und gaben Zeitschriften heraus, zuerst in russischer, dann aber auch in englischer und französischer Sprache (:174-194). Dabei entwickelten sich diese Schulen zu eigenständigen und in ihrer Identität von Rußland zum großen Teil getrennten Ausbildungsstätten. Vieles, was diese russisch orthodoxe Diaspora an Literatur druckte, wird heute vor allem in orthodoxen, aber auch zum Teil in protestantischen theologischen Lehranstalten in Rußland verwendet.

Mit dem zweiten Weltkrieg kam es im Stalinrußland zu einer Wende in der Politik gegenüber der Kirche. Diese war politisch teilweise durch den Jalta Pakt¹⁵ bedingt. Die Tatsache, daß die Russisch Orthodoxe Kirche Stalin während des großen Vaterländischen Krieges unterstützte, motivierte ihn zu mehr Toleranz ihr gegenüber. Dem 1943 gewählten Patriarchen Sergij gelang es unter anderem 1944 wieder eine Pastorenschule und ein theologisches Institut in Moskau zu eröffnen, für die er selbst das Kurrikulum geschrieben hatte (Pospelovsky 1996:301). Bis zur Chruščovepoche, d.h. bis 1958, gab es wieder orthodoxe Seminare in Zagorsk, Leningrad, Odessa, Minsk, Kiev, Saratov, Stavropol und Luck und zwei Akademien, in Zagorsk und Leningrad (Basse & Stricker 1989:48), so daß 1955 etwa 1.500 Studierende in vollzeitigem Theologiestudium im Klassenraum und in Fernstudien eine theologische Ausbildung bekamen (Ellis 1986:100).

Mit dem Anbruch der Chruščovepoche bleiben nur noch drei Seminare und zwei Akademien an insgesamt drei Orten, Zagorsk, Leningrad und Odessa, bestehen, alle anderen werden geschlossen. Schon 1955 ist die Regierung besorgt über das Interesse am theologischen Studium: die Anzahl der Bewerber war deutlich gestiegen, ebenso gab es viel mehr Bewerber, die eine abgeschlossene Hochschulbildung hatten (Pospelovsky 1996:330). Pospelovsky bietet eine interessante Tabelle, die bestätigt, daß die höchste Anzahl von Studierenden im Jahre 1958-59 erreicht wurde, wonach 1960 die ersten Schließungen erfolgten (1996:331):

Seminare	1956/57	1958/59	1959/60
Leningrad	112	126	?

¹⁵ Ein interessantes Buch, daß viele Seiten, vor allem auch die tragische Seite des Jalta Vertrags, beleuchtet und damit auch ein Stück das Schicksal des Autors dieser Arbeit, vor allem seiner Eltern, beschreibt, erschien von Mark R. Elliott, *Pawns of Yalta - Soviet Refugees and America's Role in Their Repatriation*. Chicago, London: University of Illinois Press, 1982.

Moskau	146	169	160
Kiev	97	116	80
Belorus*	138	130	95
Odessa	140	159	109
Wollhynien	148 (1957/58)	138	130
Saratov	102	159	?
Stavropol	41 (1954/55)	115	82
Fernstudien	302	340	320
Insgesamt:	1226	1452	
Akademien			
Moskau	99	106	103
Leningrad	58	62	?
Fernstudien	139		
Insgesamt:	296		

Tabelle 3: Anzahl von Studierenden in Seminaren und Akademien der ROK

Die Anzahl von drei Seminaren und zwei Akademien änderte sich auch nicht während Brežnevs Zeit. Da die Schulen, aufgrund von der sowjetischen Regierung gesetzten Quoten, nicht sehr viele Studierende in das Tagesprogramm aufnehmen konnten, wurden Geistliche per Fernkurs ausgebildet (Basse & Stricker 1989:48-49). Trotzdem wurde die hohe Studentenzahl von 1955 erst wieder in den Jahren zwischen 1975 und 1977 erreicht, was nicht ohne Konsequenz für die Kirche blieb.

Das Odessa Theologisches Seminar konnte nach dem zweiten Weltkrieg wieder eröffnet werden und diente zur Ausbildung von Priestern. 1945 mit 28 Studierenden beginnend und im Schuljahr 1977/78 eine Teilnehmerzahl von 195 erreichend (Petljučenko 1978:107), ähnelte es den übrigen Seminaren, die trotz der scheinbar hohen Zahl von Studierenden, längst nicht den Bedürfnissen der Kirche nachkommen konnte. Trotz der im Bericht von Petljučenko dargestellten scheinbar so positiven Entwicklung des Seminars, das inzwischen nicht nur Wohn- und Schulungsräume aufzeigen konnte, sondern auch eine Bibliothek, die von anfangs 300 Bänden auf 25.000 Bände herangewachsen war, konnte dies keine zufriedenstellende Antwort für die 50 Millionen Gläubige und deren Bedürfnisse nach geistlicher Leiterschulung sein.

As for Odessa, its retired rector, Archpriest Aleksandr N. Kravchenko, worked at the seminary for forty years as assistant inspector, acting inspector, and as rector for a quarter century. A strong, wily, and effective administrator, he made the school prosper as the only Ukrainian theological school during Brezhnev's era of stagnation. Because it has no academy, Odessa has largely avoided the theological controversies that have characterized the life of the schools at Moscow and St. Petersburg. The

school has become a beacon for the intellectual aspirations of Ukrainian priests (Davis 1995: 169).

Das Leningrader Theologisches Seminar und Akademie wurde, nachdem diese 1928 von den Sowjets geschlossen worden war, aufgrund eines Entscheids von 1943 im Jahre 1946 durch ehemalige Studenten und andere Gönner wiederbelebt.

We may say that there was a certain period when the Academy as such ceased to exist. But the alumni who, with new teachers, revived the Academy, constituted that living bond which did not allow the continuity of the history of our school to be broken. The revival of the theological school was viewed by them as the re-creation of the old St. Petersburg Theological Academy, and it was so implemented. The old Academy Statutes were reintroduced, former textbooks brought back into use, and former teachers and mentors invited back to resume their posts. And this attempt to bridge the historical gap, initiated thirty years ago, has been crowned with success, for which we give thanks to God. The activities of the Leningrad Theological Academy testify today to that success (Nikodim 1977:96).

Tatsächlich war die Situation wesentlich komplizierter und mit einem Ringen um Existenz, Wiederbeschaffung der Bibliothek, Eingrenzung und teilweise Rückgabe der Schulgebäudes, usw. verbunden. Eine ähnliche Entwicklung erlebte das Zagorsk Seminar und Akademie. Ein nicht endender Kampf, Kontrolle und Manipulation seitens Behörden waren die ständige Realität der theologischen Ausbildungsstätten bis zur Perestroika.

Dieser Kampf und die erzwungene Orientierung an außerkirchlichen (sowjetischen) Normen waren ein Grund für den zunehmenden Konservatismus der Kirche. In seiner Ansprache an die Dozentenschaft der Theologischen Akademie in Moskau betont der 1971 während des Konzils gewählte Patriarch Pimen (Russkaja Pravoslavnaia Cerkov 1995:103-104), daß die gelehrte Theologie ausgesprochen orthodox bleiben und daß die Traditionen der Kirche ohne jegliche Veränderungen weitergegeben werden müssen. Besondere Erwähnung erfährt die Aufrechterhaltung des Kirchenslavisch als Gottesdienstsprache und der moralische Stand der Priester. Als Protestbewegung gegen die zu allem Unrecht schweigende und verkrustete Kirche mit ihren Institutionen kam in der Mitte der siebziger Jahre eine Studentenbewegung auf, die mittels religiös-philosophischer Seminare im ganzen Land versuchte eine geistliche Erweckung zu bewirken (:107). Die Bewegung hatte „rein akademischen Charakter“ (ebd.) und ihre Initiatoren

betonten, daß sie keine andere Möglichkeit als diese gefunden hatten, theologische Ausbildung zu bekommen. Wie alle Protestäußerungen, wurde sie 1979-1980 mundtot gemacht.

13.3.3. Strukturelle Entwicklung in orthodoxen Schulen

13.3.3.1. Einführung. Nach der Lockerung des Druckes auf die Kirche in der zweiten Phase der Stalinea poche legte die orthodoxe Kirche einen besonderen Wert auf theologische Ausbildung, die Nachwuchs an Priestern und Leitern in der Kirche gewährte. Trotz der späteren Begrenzung seitens der Sowjetregierung setzte die Orthodoxe Kirche auf theologische Ausbildung und damit auf ihre Zukunft.

The courses at the three seminaries [vor der Perestroika gab es nur drei] last four years each. The best seminary students may enter the academy course, which also lasts four years. In addition, there is a postgraduate course (aspirantura) at the Moscow Academy, after one year of which students are allowed to teach at the Academy (Ellis 1986:103).

Vor allem unter dem Druck der Quotenregelung von Chruščov, Brežnev und anderer, obwohl auch schon mit dem Beginn der Lockerung unter Stalin, entstanden die Fernkurse, die bis zur Wende einen großen Teil der orthodoxen Studierenden für das Priesteramt ausbildeten. Sie begannen erst spontan aufgrund von Initiativen lokaler Geistlicher, dann wurden sie zentral, zuerst in Leningrad und dann nach 1951 von dem theologischen Seminar in Moskau, durchgeführt (Pospelovsky 1996:316).

Courses for choir directors or precentors (regenty) were opened at all three theological schools in 1969, available to musically gifted students in addition to their other subjects of study. However, this did not solve the problem of increasing the number of precentors, since most students on courses became priests. In 1979, therefore, the precentors courses were opened to young lay people, most of whom are women. They study theological and ecclesiastical subjects in addition to their musical training. This was the first time in the history of the Russian Orthodox Church that women had been able to study in the theological schools (Ellis 1986:103).

Der Vollständigkeit halber muß man erwähnen, daß orthodoxe Ausbildungsstätten in manchen Zeiten einen regen Anteil daran hatten, ausländische Studenten auszubilden.¹⁶ Umgekehrt war für einige der Sowjetbürger

¹⁶ Vgl. hierzu Ellis (1986:104): „In 1979-80 there were 48 foreign students at Leningrad, from countries including Greece, Yugoslavia, France, Argentina, Paraguay, the USA and Ethiopia. An official church publication in 1982 stated that members of the Eastern churches of Armenia, India and Egypt, as well as Ethiopia,

die Möglichkeit gegeben, auch im Ausland, wie Athen, Rom, Regensburg, usw., zu studieren (:104).

Eine ausgezeichnete Tabelle über die Zahl von Studierenden in Moskau, Leningrad, Odessa und in Fernkursen über mehr als ein Jahrzehnt (1971 bis 1984) ist bei Ellis (1986:120-121, siehe folgende Seite) zu finden. Diese basiert auf verschiedenen Berichten und Publikationen westlicher Besucher. Obwohl sie einige Abweichungen und Ungenauigkeiten enthält, bietet sie hilfreiches Material, um später im Vergleich mit evangelikalern Bemühungen im Bereich theologischer Ausbildung zu sehen, daß die Orthodoxe Kirche schon vor der Wende einen beträchtlichen Teil an eigenen Theologen herangebildet hat und damit weit besser für die Zeit nach 1988 vorbereitet war, ohne dabei zu sehr vom Ausland abzuhängen.¹⁷

Simplifiziert gesagt, war theologische Ausbildung an den orthodoxen Ausbildungsstätten "explicitly focused on Tradition, which includes Scripture, but also incorporates the early Church fathers and the historic creeds of the Church" (Buschart, Friebel & Webb 1993:19). Das akademische Programm war nur ein Teil der Formierung des zukünftigen Priesters und auch des Theologen. "Daily attendance at church services forms an important part of a student's life" (Ellis 1986:109). Der regelmäßige Dienst in den morgendlichen oder abendlichen Gottesdiensten war damit ein Teilbereich der Vorbereitung im Studium. Die Abgeschlossenheit der Moskauer und Odessa Schulen bot positive Impulse für die Meditation der Studierenden. Dies war um einiges komplizierter in St. Petersburg, da die Schule sich in der Stadtmitte befand. Die Konfrontation mit dem Leben in

now study at both Moscow and Leningrad. This source adds Bulgaria, Hungary and Japan to the list of countries from which students come."

¹⁷ „Russian Orthodox and Protestant theological education in Russia reflects both the legacy of the Communist era and the new ventures emerging in the post-Communist era. In the Communist era, there were Russian Orthodox academic institutions for theological training. During this same era, there were not comparable, legal institutions for the training in the Protestant traditions. Currently there are dozens of Protestant Bible colleges and seminaries which have been or are being established, and many, if not most, of these have been established with substantial help from, and varying degrees of oversight by, Western churches or institutions. While the Russian Orthodox institutions are essentially indigenous, many of these Protestant schools are not. It is too early to determine, but will be well worth watching, the shape of biblical interpretation and theological reflection which will develop in these new institutions“ (Buschart, Friebel & Webb 1993:5).

Year	Source of Information	Moscow		Leningrad		Odessa	Corresp.course
		Seminary	Academy	Seminary	Academy		
1971-2	Hines visit	25	0	18	0		
1972-3	Rigby visit	170	90	72	50	150	500
1973-4	<i>One church</i>					120	
	Oppenheim	180	122	125	52	117	600
	CRA Report						510
	IHT (Archbishop Vladimir)	30	0	30	0	about 150	
1974-5	CRA Report	171	96	119	62	118	
	<i>Kathpress</i>					150	
1975-6	Australian Anglican visit			13	0	140	
1977	<i>Sputnik</i>	about 200	100				720
1977	Pospelovsky	[für Moskau,	Leningrad	und Odessa	insgesamt]:	788	814
1978-9	<i>Der Sonntag</i>	40	4	30	0	200	820
1979-80	Metropolitan Filaret	[für Moskau,	Leningrad	und Odessa	insgesamt]:	1,013	900
	Sabant	40	0	[insg.] 300+48	foreign	200	800
	Confidential Source	1,2	50	3	33	245	800
	<i>La Libre Belgique</i>	4	50	3	50	450	800
	<i>Catholic Herald</i>	5	00				800
1980-1	Archbishop Khrizostom	[für Moskau,	Leningrad	und Odessa	insgesamt]:	900	1,100
1981-2	Pospelovsky			40	0		
	Archbishop Pitrim (<i>Catholic Herald</i>)						
	Archbishop Vladimir	360	120				900
	<i>Ostkirche Information</i>	61	0				
	Archbishop Kirill			43	8		
1982	<i>The Orthodox Church in Russia</i>						900
1983-4	Rigby visit	50	0				800

Tabelle 4: Anzahl von Studenten in den Jahren 1971-1984

der Metropole brachte auch Probleme in der geistlichen Formierung der Studierenden, solche wie Trunkenheit und andere Auswüchse.

13.3.3.2. Dozentenschaft. Mit den wachsenden Entwicklungsmöglichkeiten für orthodoxe theologische Ausbildungsstätten entstand der Bedarf, wie heute bei den Evangelikalen, nach Lehrern, die eine gründliche theologische Ausbildung hatten, die aber zum großen Teil für immer in den Arbeitslagern verschwunden waren. Da dies für die Orthodoxe Kirche eine Priorität höchster Stufe darstellte, konnte schon bald ein ordentlicher Stamm von Theologen gebildet werden, der bis zur Wende unter Chruščov alle Ausbildungsstätten mit den nötigen Dozenten versorgte. Die Limitierung der Anzahl von Schulen konzentrierte die Akademiker an den drei Ausbildungsorten. Bezeichnend für den guten Zustand an diesen Schulen sind folgenden Statistiken.

In 1973-4 there were 46 lecturers at Moscow, plus 7 special instructors in fields such as art and music, 31 lecturers at Leningrad, and 16 at Odessa. In 1979 there were reported to be 22 lecturers at Odessa, in 1981 there were 70 at Zagorsk, and in 1982 there were 60 at Leningrad (Ellis 1986:104).

Die Dozentenschaft wurde in den Akademien ausgebildet. Nach dem Studium an der Akademie setzten viele ihr Studium im Kandidatenprogramm fort, das zu einem Abschluß führte, der zwischen dem heutigen nordamerikanischen M.Th. und dem Ph. D., bzw. Th. D. angesiedelt werden kann. Dieser war Voraussetzung für einen Dozentendienst am Seminar. "A church source stated that by 1982 the theological schools had awarded about 1.000 candidate's degrees, 60 Master of Theology degrees, and 15 doctorates" (:105). Der Dokortitel wurde meist nach vielen Jahren von Forschung und Lehrdienst im Alter vergeben.

13.3.3.3. Das Lehrprogramm an den einzelnen Schulen unterschied sich nur insofern, als daß Akademien etwas andere Kurse anboten als Seminare und daß die Dozenten, die an den einzelnen Schulen unterrichteten, ihre Fächer verschieden füllten. Die Fächerzusammenstellung selbst hatte sich im wesentlichen nicht verändert und war einheitlich, da es ein Komitee für theologische Ausbildung gab, das für alle Schulen ein Lehrprogramm bestimmte, und dieses nicht vom Rektor abhing.

Das Seminarprogramm bestand aus 25 Fächern:
Biblische Geschichte des AT und NT
Heilige Schrift des AT und NT
Katechismus

Dogmatik
 Ethik
 Apologetik
 Vergleichende Theologie
 Praktische Anleitung für Priester
 Homiletik
 Kirchenregeln
 Ritual, bzw. Liturgie
 Allgemeine Kirchengeschichte
 Geschichte der Russischen Kirche
 Vergleichende Dogmatik im Blick auf die Schismen und Sekten in Rußland
 Konstitution der UdSSR
 Kirchenslavisch
 Griechisch
 Latein
 Wahlsprache Englisch, Französisch oder Deutsch
 Kirchengesang
 Russisch als Wahlfach, vor allem für ausländische Studenten

Das Lehrprogramm der Akademie bestand aus 24 Fächern, die meist dieselben Fächerbezeichnungen tragen, allerdings im Bereich der Kirchengeschichte, Sprachen und Kirchenpraxis Vertiefung erfahren.¹⁸ Diese

¹⁸Es werden moderne Sprachen, wie Englisch, Französisch und Deutsch, angeboten, wie auch Kirchensprachen, wie Griechisch, Latein und Hebräisch. Die Kirchengeschichte wird in Abschnitten unterrichtet: Alte Kirche, Russische Kirche, Byzantinische Kirche und die Slavische Kirchen, Geschichte und Analyse der westlichen Bekenntnisse und Patrologie. Dann gibt es auch Fächer wie Pastorale Theologie und Asketismus, Kirchenarcheologie in Beziehung zur Geschichte der Christlichen Kunst und einige anderen (Oppenheim 1974:4-8 und Keston College: Van der Voort s.a.:7).

Im Vergleich auch das Programm vom Kiever Theologischen Seminar und der Kiever Akademie, beides im gegenwärtigen Programm: (List of subjects taught at the Theological Seminary, Kiev (Monastery of the Caves) 1992):

Year 1: Biblical Studies - New Testament, History of Orthodoxy in Russia, Catechesis, Aspects of Liturgy: -Singing and -Church Slavonic, Russian language, Ukrainian [die Ukrainische Sprache kommt im Zuge des Umbruchs und des Zerfalls der Sowjetunion hinzu];

Year 2: Patristics, Aspects of Liturgy - Singing and -Church Slavonic, Old Testament, History of Orthodoxy in Russia, New Testament, General Church History, Russian and Ukrainian languages, Dogmatic Theology;

Year 3: Aspects of Liturgy, Dogmatic Theology, History of Orthodoxy in Russia, New Testament, Fundamental Theology, Moral Theology, Old Testament, Homiletics, General Church History, Comparative Theology - on Theology in the West, Pastoral Care, English Language;

Year 4: Dogmatic Theology, Pastoral Care, Aspects of Liturgy, Old Testament, New Testament, General Church History, History of Orthodoxy in Russia, Fundamental Theology, Greek, Latin, English, Course on Christian denominations.“

Fächer bildeten das Lehrprogramm der orthodoxen Seminare und Akademien über Jahrzehnte ohne größere Veränderungen. Das "curriculum is clearly designed to produce priests who will continue church life along the lines laid down, rather than attempting any reforms or endeavouring to see beyond the church walls to the spiritual needs of society as a whole" (Ellis 1986:116). Der Mangel an fähigen Professoren, Textbüchern, entsprechenden Strukturen und andere Faktoren hatten ebenso einen negativen Einfluß auf das akademische Niveau der Schulen:

During the period of „Stagnation“ legends abounded about an extremely high level of education in ecclesiastical seminaries and academies. Unfortunately, this was far from the truth. The tradition had been interrupted. Special KGB agents prevented gifted students and qualified teachers from entering ecclesiastical colleges. The rare exception proved the rule. The lack of text-books and other literature, isolation from the life of society, absence of contacts with Western theology and Biblical scholarship practically destroyed the preparation of theological scholars. Evangelisation and catechisation were a criminal offence. The task of ecclesiastical colleges which survived the persecution was limited to maintaining a minimum supply of professional clergy (Bodrov 1994c:2).

13.3.3.4. Administration. Jede der Schulen wird von einem Rektor geleitet, der die Verantwortung für die Schule nach innen und außen trägt. Dennoch untersteht er dem Komitee für theologische Ausbildung innerhalb der Orthodoxen Kirche, das das akademische Programm und andere richtunggebenden Fragen entscheidet. Dieses Komitee bestand aus den drei Bischöfen, in deren Dienstbereich sich die Schulen befanden, wie einem Vertreter des Moskauer Patriarchats. Das nichtakademische Leben an den theologischen Ausbildungsstätten stand unter der Aufsicht des Inspektors (:104).

Im Verhältnis dazu (Courses Taught at the Theological Academy, Kiev 1992): „Introduction to Religious Philosophy, Aspects of Liturgy, Canon Law, English, Latin and Greek, Old Testament, New Testament, Patristics, Dogmatic Theology, History of the Ancient Church. Proposed courses: Ukrainian law pertaining to religion, History of Religions, Archeology and Biblical Studies.“ Auffällig in den Kiever Programmen ist, daß das Akademieprogramm wesentlich weniger Fächer hat und daß im Seminarprogramm sehr viel auf die Theorie und Praxis der Liturgie Wert gelegt wird. Immerhin sollen im Seminar die Priester zugerüstet werden, während in der Akademie eher die Theoretiker ausgebildet werden sollen. Allerdings ist das Akademieprogramm einfach ein Zusatzjahr der Schule. Im Schuljahr 1992-93 waren entsprechend von den 189 residenten Studierenden nur 15 im Akademieprogramm. Außerdem studierten zur gleichen Zeit 335 im Fernstudium. Die Dozentenschaft bestand aus 18 Personen.

13.3.3.5. Auswahl von Studierenden. Die Auswahl von Studierenden bis zur Perestroika wurde von mehreren Faktoren bestimmt. Ein wichtiger Faktor war, daß immer wesentlich mehr Bewerber als Plätze zum Studium vorhanden waren. In der Regel kamen etwa vier bis fünf Bewerber auf einen Studienplatz. Die Bewerbungsunterlagen ähnelten üblicherweise denen an westlichen Seminaren. Auch die Altersbegrenzung ist in der Regel nichts Außergewöhnliches, begrenzte aber sicherlich die *second career students*, da Studierende zwischen 18 und 35 Jahren alt sein mußte, um am Seminar angenommen zu werden. Für das Fernkursprogramm war die Altersspanne weiter gefaßt, von 18 bis 50 Jahre. Neben der Einreichung von Bewerbungsunterlagen mußten Bewerber sich mittels einer Reihe von Examina als geeignet erweisen, um in die engere Auswahl zu kommen.

Candidates for the seminary must have secondary education, know certain prayers by heart, and be able to read well in Church Slavonic. Candidates for the academy must also have secondary education, and have passed all the seminary examinations. Entrance to the correspondence course is on the same conditions (:109).

Doch neben den allgemein üblichen akademischen und geistlichen Voraussetzungen spielte der Staat eine entscheidende Rolle bei der engeren Auswahl. Nicht immer wurden die am besten geeigneten Personen zum Studium zugelassen.¹⁹ Oft wurden aus politischen Gründen Extremisten und zum Teil geistig Kranke bevorzugt. KGB und die örtlichen Behörden besaßen indirekt Wege, um auf die Auswahl der Kandidaten Einfluß zu nehmen und oft den hingegebenen und fähigen Studierenden den Weg zu versperren (:110).

Auch regionale Gründe spielten eine Rolle. Trotz der Ballung der Kirche in der Ukraine wurde nur eine bestimmte Quote von ukrainischen Studierenden zugelassen, um so indirekt die Kirche in der Ukraine zu schwächen. Einige Beispielberichte sollen dies bestätigen:

The CRA pays particular attention to candidates from western Ukraine, where, as we have seen, there is a high concentration of Orthodox life. The CRA Reports states that it tries to limit the number of students from this region. This may be partly because it hopes to lessen the intensity of religious life there, but it is probably also because citizens of western Ukraine are often thought to have strongly nationalistic views which are

¹⁹ Pospelovsky (1996:330) erwähnt, daß es mündliche Anweisungen an die Schulleitungen gab, nur akademisch schwache Bewerber zuzulassen und auf keinen Fall solche mit Hochschulausbildung; dies wurde bei Brežnev Ende der sechziger Jahre gelockert.

anathema to the Soviet government, and because believers from that area are often strongly influenced by the now outlawed Eastern-rite Catholics (Uniates), or perhaps secretly are Eastern-rite Catholics who can obtain theological education only by pretending to be Orthodox (ebd.).

I heard several times that boys who wanted to enter the seminary were advised by other students to conceal themselves somewhere as soon as they had officially applied to the theological schools. It has happened more than once that candidates for the seminary were arrested on a charge of hooliganism, theft, rape, arson, etc., and were in preventive detention for several weeks. They were released on the day of the admission exams, because of 'lack of proof', but of course could not pass the exam that year and had to wait for the next year. Quite a lot of applicants stayed during the weeks before the admission examination in the Caves Monastery near Pskov, but now that the abbot there has died and been replaced by a pro-Soviet one, this place can hardly be regarded as a real possibility for escaping this kind of problem (Keston College: Van der Voort s.a.:10).

Sicherlich könnte man weit mehr über die Einflüsse des Staates und seinen Informationsdienst mit den damit zusammenhängenden weitverbreiteten Problemen an jeder der Schulen erwähnen. Van der Voort behauptet, daß etwa 50 % der Studierenden in irgendeiner Form dem KGB behilflich waren, unabhängig von der Dozentschaft und dem administrativen und ideologischen Personal (:11). Dennoch sollte man dies, bei aller Problematik, nicht überbewerten und trotz allem von der Tatsache ausgehen, daß es im begrenzten Rahmen doch gute theologische Ausbildung seit der Wende unter Stalin in der Orthodoxen Kirche gegeben hat.

13.4. Gegenwärtige Trends in der orthodoxen theologischen Ausbildung

13.4.1. Die traditionellen orthodoxe Ausbildungsstätten

Aufgrund der Religionsfreiheit, die mit der Perestroika kam, beobachtete man einen großen Anstieg an Kirchenneueröffnungen, die den Mangel an qualifizierten Priestern deutlich machte. Die Ansprache des Rektors der Theologischen Akademie in Moskau, Dmitrovski Alexander, auf dem Konzil 1988 zeigte die Schwierigkeiten auf, mit denen theologische Schulen der Orthodoxen Kirche kämpften: unzureichendes Niveau der Ausbildung, niedriger ethisch-moralischer Stand der Studenten, Mangel an qualifizierten Professoren, unzureichendes in Qualität und Quantität Unterrichtsmaterial und andere Probleme (Bessonov 1990:271-272; Russkaja Pravoslavnaja Cerkov1995:241-242). Er

behauptete, daß die damaligen theologischen Schulen den Bedarf an Priestern nur zur Hälfte decken würden. Kurz nach dem Konzil beobachtet man einen rapiden Anstieg an theologischen Ausbildungsstätten aller Niveaus (Bessonov 1990:255). Neben den zu der Zeit existierenden sieben russischen Seminaren in Moskau (Zagorsk), St. Petersburg, Kursk, Saratov, Stavropol, Tobolsk und Tomsk gibts es drei Seminare in der Ukraine, in Odessa, Kiev und Pochaev, und zwei Seminare in Weißrußland, in Minsk und Grodno. Damit erzielte man zum Jahr 1996 eine Vervierfachung der Anzahl der Schulen.²⁰ Die Studentenzahl, die bei etwa 200 Studenten je Seminar liegt, hat sich auch vermehrfacht. Außerdem entstanden viele zweijährigen theologischen Ausbildungsstätten (Učilišče), z. B. in Vladivostok, Omsk, Alma-Ata, Taskent, Kaluga, Kolomna, Kostroma, Vladimir, Rjasan, Smolensk, Vologda, Vjatka, usw.,²¹ so daß 1993 mehr als 800 Studierende im zweijährigen Programm, 2.400 Seminaristen und 250 Akademiestudenten und Tausende in den Fernkursen der offiziellen orthodoxen Schulen studierten (Sawatsky 1994:15).

Diese Schulen haben, wie schon vor der Perestroika, erprobte Kurrikula, die sich von damals kaum verändert haben.

The theological Seminaries are technically regarded as secondary schools. They have maintained a four-year program since the World War II period and for a time had a fifth year during which students were expected to write a thesis. The seminary curriculum is highly demanding despite a focus in the classroom on recitation, often by rote. Those who cannot complete the course may withdraw and become deacons, psalmists, church readers, or sometimes priests. Only about 2 percent of seminary students actually fail their course work in any given accord. Others fall sick, and still others leave for personal reasons (Davis 1995:159-160).

²⁰ Pospelovsky (1996:371) führt noch höhere Zahlen an: er sieht die Anzahl von Schulen (schließt aber alle Schulebenen ein) von 5 (drei Seminare und 2 Akademien) auf 60 emporschnellen.

²¹ Das sprunghafte Wachstum von zusätzlichen orthodoxen Schulen wird bereits 1990 bestätigt, siehe Nachrichten der Konferenz Europäischer Kirche über die Möglichkeiten des Theologiestudiums in der früheren Sowjetunion. Bei aller Begeisterung wird aber für alle theologischen Ausbildungsstätten angemerkt: „One element missing from these encouraging developments in theological education is ecumenical cooperation, eg joint theological faculties or academies where courses of study are organized jointly and the common ground of the Churches' mission can be more clearly demonstrated“ (New Possibilities for Theological Studies in the Soviet Union 1990:2).

Da der Bedarf an Priestern zur Wende enorm groß war, entschied das Patriarchat im Oktober 1989, an allen Seminaren und Akademien eine Abteilung mit einem Fernschulprogramm zu eröffnen, das auf dem gleichen akademischen Niveau ist, wie das Seminarprogramm, um somit mehr Priester auszubilden. Bis zur Wende gab es nur in Moskau ein Fernstudienprogramm. Damit sicherte man auch das Bleiben des Priesters in seiner Gemeinde, trotz des Seminarstudiums. "The Russian Orthodox culture fosters strong correspondence programs, in large part because they are closely monitored, hands-on, and demanding. During each of three sessions a year, correspondence students must attend two weeks of exams and intensive study on campus" (:160)

Das akademische Programm an den Seminaren gleicht den Diaspora Schulen in Paris und St. Vladimir. Dabei verbringt ein Seminarist an einer orthodoxen Schule ca. 36 Stunden pro Woche im Klassenraum, was nicht sehr viel Raum für eigene Nachforschungen (*research studies*) läßt, wegen der anschließenden täglichen Gottesdienste und anderer Veranstaltungen.²² Die Akademien sind in ihrem Programm ähnlich den Seminaren aufgebaut, allerdings mit mehr in die Tiefe gehenden Studien und Forschungsarbeit.

Trotz der Beteuerung der hohen Standarte an den Schulen, vor allem an den Akademien, dürfte der wissenschaftliche Stand an den Schulen nicht all zu hoch gewesen sein und ist vielleicht auch jetzt nicht höher, wegen der vielen neu entstandenen Schulen, die über das Land verteilt sind.

At least until the late 1980s, the academy curriculum largely repeated the seminary courses, and "not on a new level." The textbooks were old. Independent thinking was not encouraged; students' *candidat* dissertations were compilations. *Magister* dissertations emphasized bulk. According to Gavryushin [einer der Dozenten an der Moskauer Akademie], the theological schools needed ties with the secular universities, better language facilities, and most important, an atmosphere of scholarly association and creative cooperation (:167).

Die Aufrechterhaltung eines bestimmten akademischen Niveaus und die Hebung desselben ist sicherlich nicht erst mit der politischen Veränderung der

²² "With regard to 'barracks discipline', there is no gainsaying that the daily schedule at the schools is rigorous. Morning prayers start the day at 5:30 A.M., and studies, homework, chores, choir, meals, and evening prayers fill the hours until bed at 11 P.M. Only on Sunday is discipline relaxed to the point of showing a movie" (Davis 1995:168).

Ende der achtziger Jahre und den dadurch entstandenen Möglichkeiten angeregt worden. Die vielen im gleichen Zug gegründeten Schulen haben sicherlich eine zusätzliche Herausforderung an die bereits schwierige akademische Situation gestellt. Schon vor der Millenniumfeier wurde der niedrige Stand in Sprachen, Philosophie, Literatur, biblischer und theologischer Forschung beklagt.

Vice chairman Furov of the Council for Religious Affairs noted lax academic standards at the Moscow academy in the mid-1970s; in 1974 the academy even awarded the degree of *candidat* to four students who had failed to submit the required thesis. One man studying to become an *aspirant*, on the other hand, submitted a dissertation of 3,234 typed pages, most of it simply retyped documents (:168).

Doch bei all den Problemen, den überalterten oder auch nicht vorhandenen Bibliotheken,²³ Problemen der Umorganisation der Schulen und der Anpassung an die neuen Möglichkeiten, der Progreß der letzten Jahre nach Perestroika ist sichtbar und wird die Hebung der Qualität des Studiums auch in schweren Zeiten des Umbruchs vorantreiben und wohl neue Forscher, Denker und Leiter in der Orthodoxen Kirche formen (Davis 1995:176-177).

13.4.2. Die alternativen orthodoxen Ausbildungsstätten

Nach der Wende entstanden auch viele orthodoxen Schulen, die nicht oder nur zum Teil unter der Leitung des Patriarchats stehen. Das St. Tikhon Orthodox Theological Institute wurde im März 1992 mit dem Segen des Patriarchen, Aleksej II, und in Zusammenarbeit mit der Moskauer staatlichen Universität gegründet mit einer breiteren Streuung im Programm als die allgemeinen Seminare und Akademien. "The Institute is to provide higher humanitarian education along with theological education which was inaccessible to lay persons in the past" (St. Tikhon Orthodox Theological Institute in Moscow s.a.:1-2). Im Vollzeit-, Teilzeit- und Fernstudium versucht das Institut Studierende in fünf Richtungen zu schulen:

- * Theological-Pastoral
- * Catechetical
- * Teacher's Training
- * Icon Study, Icon-painting and Architecture

²³Anthony Ugolnik (1991:22) schreibt: "Students write their thesis relying upon sources printed no later than the revolution of 1917.... The problems with library facilities which plague the older seminaries, however, affect the new institutions even more acutely."

* Church Singing (ebd.)

Die Nähe zum Patriarchat ist einleuchtend, wenn man bedenkt, daß der Patriarch die Kandidatur für den Rektor gutgeheißen hat. Es ist eine Ausbildungsstätte, die die existierenden fünf Fakultäten mit über 650 Studierenden als einen Anfang sieht und weitere Breitengrade erreichen will. Unter den Teilnehmern, die in einem vier-fünfjährigen Programm studieren, sind mehr als 380 Studentinnen (Sawatsky 1994:15). Um das zukünftige Ausmaß der Schule anzudeuten, wird im Werbeblatt des St. Tikhon Instituts darauf hingewiesen, daß die Schule an folgenden Professorenstühlen arbeitet, oder sie bereits hat:²⁴

- * The History of the Ancient World and the Middle Ages Russian History
- * The History of Philosophy
- * The History of Culture
- * Ancient Languages
- * Modern Languages
- * Computer Science
- * General Church History
- * The History of the Russian Orthodox Church (the latest History of the XX century will be included)
- * Dogmatic Theology
- * Comparative Theology (Western Confessions)
- * Pastoral Theology
- * Moral Theology
- * Liturgic and Church Order
- * The Old Testament
- * The New Testament
- * Apologetics
- * Patristics
- * Homiletics
- * The Canon Law
- * Pedagogics
- * The History of Missions
- * Icon Study
- * Icon-painting
- * Architecture
- * The History of Church Singing
- * Solveggio, Harmony
- * Piano
- * Academic Directing
- * Presentors' Training (St. Tikhon Orthodox Theological Institute in Moscow s.a.: 1-2).

²⁴ Gegenwärtig hat die Schule etwa 100 Dozenten, wobei dies nur ein Anfangsstadium ist.

Trotz der überaus groß angelegten Planung der zukünftigen Entwicklung hatte die Schule bis vor kurzem nur einige Tausend Bücher in ihrer Bibliothek. "A small collection of 1.000 titles and 3.000 copies of books has been gathered, it mainly consists of the books published recently in this country, there are also books donated by the Russian Students' Christian Movement abroad and by individuals" (ebd.).

Ein anderes orthodoxes Ausbildungsmodell bietet die Orthodoxe Universität, die 1993 ebenfalls in Moskau mit damals 50 Studenten gegründet wurde.

Located in the Zaikonspasskii Monastery (where once the Greco-Slavic and Latin School of Metropolitan Platon was located (first begun in 1681), and more recently the Moscow Humanities University) it is divided into three faculties: Biblical Studies, Religion and Philosophy, History and Literature (Sawatsky 1994:16).

Wiederum in Moskau entstand unter der charismatischen Leitung von Vater Kočetkov die Orthodoxe Theologische Hochschule mit über 400 Studenten (ebd.). Eine weitere Moskauer Schule²⁵ ist das Biblical Theological College - Father Alexander Men' Open Orthodox University. Es vertritt einen zu den Protestanten offenen Ansatz mit einer entsprechenden finanziellen Unterstützung durch vor allem skandinavische, aber auch britische, amerikanische und andere protestantische Kirchen. "Its publicity brochure lists a joint venture company in Moscow plus free standing missions societies in Oslo and Paris as source of financial support" (ebd.). Der Ansatz der Schule ist auch tatsächlich sehr einladend, da hier ein Dialog zwischen der Mehrheit der Orthodoxen Christenheit in Rußland einerseits und der Minderheit der Protestanten und Freikirchen auf der anderen Seite angeboten und gefördert werden soll.²⁶ "*The Biblical Theological College*

²⁵ Es ist wirklich bemerkenswert, wie viele theologische Ausbildungsstätten in den vier slavischen Hauptstädten der GUS (Moskau, St. Petersburg, Kiev, Minsk) gegründet wurden. Hier scheint ähnlich wie bei den protestantischen, bzw. evangelikalen theologischen Ausbildungsstätten eine Tendenz vorzuliegen. Und, ähnlich wie die Evangelikalen, haben die orthodoxen Schulen ihre höchste Konzentration in und um Moskau. Hier dürfte für beide eine zentristische Denkweise vorliegen. Und die westlichen Initiatoren der Schulen sind davon noch weniger verschont.

²⁶ "In the CIS, historically and numerically, Orthodox Christianity is the single most significant religious influence. For most of this century, however, communism has been a dominant ideological force. This ideology, as expressed in official government policy, oppressed organized religion. The Russian Orthodox

(BTC), an educational charity, is a blend of a confessional and a secular teaching institutions. Its hallmark is appeal to laity and openness to inter-confessional dialogue and free discussions” (Biblical Theological College s.a.:Dok 1).

On the basis of the existing lecture courses, it was proposed to form a *Sunday Orthodox University* under the leadership of Fr. Alexander. The first academic year started on 8 September 1990 with a lecture “Christianity” by Fr. Alexander. Next day, Sunday, he was killed on his way to his church. The task of continuing his work and of fulfilling his plans fell to his followers. The University carried on. In 1991, the *Fr. Alexander Men’ Open University* was registered as a non-commercial public organisation. In 1993, the work was blessed by Patriarch Aleksii. The Biblical Theological College of higher education was established in 1995 on the basis of the educational programmes developed in the Open Orthodox University. In 1993, its work was blessed by Patriarch Aleksii (ebd.).

Das irreführende für nicht Eingeweihte ist die Verwendung der Namen Open University und Biblical Theological College. Das zuerst gestartete Universitätsprogramm besteht aus Vorbereitungskursen, Populärvorlesungen und Katechetenschulung und geht über zwei Jahre.²⁷

First-year course represents general lecture material open to all groups of people, independent of age, education and denomination. This series of lectures serves as an introduction to Bible study, liturgy, Church history, art, literature, etc. There are no entrance examinations. Students wishing to broaden their knowledge and to continue their education on advanced courses must pass examinations....

Church was not always persecuted to the same degree or in the same ways that Protestant groups were. Consequently, during the Communist period the Russian Orthodox Church still maintained a few seminaries and theological libraries, but until recently Protestant groups have not had institutions of theological study and reflection. Therefore, the religious and ideological context has shaped biblical and theological studies in the CIS, in that for most of this century the ideological suppressed or prevented formal biblical and theological studies, and the religious context was one in which institutionally based biblical and theological studies were pursued in only one tradition, the Russian Orthodox tradition” (Buschart, Friebe & Webb 1993:18-19).

²⁷ “During the first two years students are introduced to the Bible, Church history and art, liturgy, patristics, religious philosophy and Christian literature. There are lectures on Christian pedagogy and other disciplines indispensable to future catechists. These two years constitute the *Open University* course” (Biblical Theological College s.a.:Dok 2 - hier wird eine detaillierte Beschreibung des zweijährigen Universitätsstudiums wie auch des dreijährigen Aufbaukurses des Colleges mit einer Auflistung der eigenen Publikationen geboten).

During third to fifth year of study students specialize in Biblical studies including the Biblical languages, philosophy and theology, Church history, Christian culture, and liturgiology. Final year students will obtain a diploma in higher education (BTh.) (Biblical Theological College s.a.:Dok 1).

Die Schule hat heute etwa 150 Studenten und 40 hochqualifizierte Spezialisten als Dozenten, von denen nicht alle Theologen sind. Aber eine ganze Reihe von ihnen hat einen Dokortitel oder M.Th. in Theologie. Die nicht sehr große Bibliothek von mehr als 3.000 Bänden und einigen Zeitschriften ist programmangepaßt ausgewählt mit Büchern, die meist aus der jüngeren Vergangenheit stammen. Zum Vergleich mit klassischen orthodoxen Schulen und den später zu behandelnden evangelikalischen Lehranstalten soll hier sowohl die Auflistung des 1995/1996 akademischen Programms in Jahrgängen geboten als auch die entsprechenden Lektoren der Kurse genannt werden.²⁸

Third Year

Basic Courses:

NT Exegesis (Acts, Epistles, Revelation)

NT Textual Criticism (The very Rev. Innokenty Pavlov, M.Th.)

NT Greek* (1) (Mr. A. Desnitskij)

OT Exegesis*; OT Theology (Dr. M. Seleznev)

Sects and New Religious Movements (The very Rev. Augustin Nikitin, M.Th.)

History of Religions (Prof. J. Zubov)

History of the Western Church*, 11-20th Cent. (Dr. P. Sacharov)

Dogmatic Theology and Ecclesiology (Dr. N. Gavrusin)

Comparative Theology* (Dr. V. Antonik)

History of Religious Philosophy* (1) (Dr. L. Vasilenko)

Christianity and Art, 19-20th cent. (Ms. I. Jazykova/Dr. E. Laevskaja)

European Literature After the Renaissance

English

Special Courses:

Seminar on OT Exegesis (Dr. M. Selenzev)

Byzantology*; Ecumenism (The very Rev. Prof. V. Borovoj)

²⁸ An dieser Stelle ist es bemerkenswert, daß im Dokument 3, das ebenso undatiert ist, aber wohl auch das Schuljahr 1995/96 beschreibt, einige Abweichungen zu der Auflistung aus dem Dokument 2 zu finden sind. Dabei scheint Dokument 2 das ältere Dokument zu sein, da bei manchen Fächern der jeweilige Professor noch nicht genannt wird. Doch dies ist nicht sicher. Im Dokument 3 sind dafür insgesamt weniger Fächer. Fächer, die in beiden Dokumenten vorhanden sind, sind mit * gekennzeichnet. Dabei sind nicht selten die Lektoren verschieden.

Seminars on Christian Culture 1-18th Centuries (Dr. O. Bogdanova, Dr. E. Laevskaja, Dr. N. Trauberg, Ms. I. Jazykova)²⁹

Fourth Year

Basic Courses:

OT Textual Criticism* (Mr. A. Desnitskij)

Biblical Hebrew* (1) (Mr. J. Eidelkind)

History of the Eastern Church* 11-20th cent. (The very Rev. Innokenty Pavlov, M.Th., Mrs. E. Beljakova)

History of the Western Confessions (The very Rev. Augustin Nikitin, M.Th.)

Canon Law, History and the Modern Church (The very Rev. Innokenty Pavlov, M.Th.)

Systematic Theology* (The most Rev. Prof. Michail Mudjugin, The very Rev. Benjamin Novik)

History of Religious Philosophy*(2) (Dr. L. Vasilenko)

Russian Literature, 19-20th cent. (Dr. O. Bogdanova)

Special Courses:

Link between the Eastern and the Western Churches, 10-20th cent. (The very Rev. Augustin Nikitin, M.Th.)

Seminar on NT Exegesis (Dr. A. Bodrov)

NT Greek (2) (Mr. A. Desnitskij)

Western Christian Literature of 20th cent. (Dr. N. Trauberg)

Seminars on Christian Culture, 19-20th cent. (Dr. O. Bogdanova, Dr. E. Laevskaja, Ms. I. Jazykova)

Comparative Anthropology; Induism, Buddhism (Christian Perspective) (Dr. K. Sairsingh)

Seminar on History of Religions (Prof. A. Zubov)

Seminar on History of Russian Church (Mrs. E. Beljakova)³⁰

Fifth Year

Basic Courses:

Christian Sociology* (The very Rev. Benjamin Novik, M. Th.)

Christian Ethics* (Prof. Ju. Schreider)

Christian Psychology (Mrs. O. Buchina)

Western Theology, 19-20 Cent., Western Spirituality (Dr. K. Sairsingh)

Philosophy of Religion (Dr. L. Vasilenko)

Comparative Liturgiology (Dr. P. Sacharov)

Latin (Mr. F. Kotrelev)

Special Courses:

Biblical Hebrew (2) (Mr. J. Eidelkind)

²⁹ Dokument 2, das ausführlich oben aufgelistet ist, enthält bedeutend mehr Fächer als Dokument 3. Dennoch fehlen zwei Fächer aus Dokument 3: Basic Course von Prof. D. Pospelovsky "Church and State in History of Russia" und von Mr. V. Sorokin "History of Christian Mysticism".

³⁰ In Dokument 3 sind Fächer, wie Latein, genannt, die sich in Dokument 2 im fünften Jahr befinden und "History of Christian Art", das in Dokument 2 im dritten Jahr steht, ähnlich auch NT Text, wahrscheinlich ist hier Textkritik gemeint.

History, Theory, and Practice of Biblical Translation (The very Rev.
Innokenty Pavlov, M. Th.)
Theory of Literary Translation (Dr. N. Trauberg)
*Preparation of a Thesis*³¹

Die Erklärung für die Abweichungen, die vorwiegend in den Fußnoten diskutiert wurden, dürfte darin liegen, daß die Schule sehr stark von Gastlektoren aus dem In- und Ausland abhängt,³² wie schon manche Namen der Lektoren zeigen. Bemerkenswert ist auch die große Anzahl von Frauen als Lektorinnen in dem Collegeprogramm. In Dokument 1 wird ebenfalls darauf hingewiesen, daß Kenntnisse moderner Sprachen, wie Englisch, Französisch und Deutsch, zum Studium notwendig sind.

Theologische Ausbildungsstätten, wie Open University in Moskau, gibt es ebenfalls in anderen Städten der GUS, wie z. B. in St. Petersburg oder Kiev. Doch über den Namen hinweg funktionieren eine Reihe von Schulen auf der Ebene der hier beschriebenen ersten zwei Jahre wie Sonntagsschulen an den Kirchen, in denen zum Teil Religionslehrer ausgebildet werden.

Nicht immer ist die Orthodoxe Kirche diesen Ausbildungsstätten sehr positiv gewesen. Tatsächlich mußten häufig westliche Protestanten oder andere Freunde aus dem Westen die Position dieser Schulen ergreifen. Ein Augenzeuge berichtet:

The strong reaction of the Rector, however, to my criticism of church policy shows his great sensitivity to the western press. In June 1991, I was in St. Petersburg to negotiate with the city government for a building, the title of which was to be surrendered to the "Society for an Open Christianity." I stopped in at the Academy in order to see him and he made his disapproval clear to me and to the students. Rather than summon me into his office for our discussion, he made his displeasure known in public. A few moments later, when he saw me again, he was more detailed in his specific objections--still in public--without giving me an opportunity to respond (Ugolnik 1991:22-23).

³¹Das fünfte Jahr in Dokument 3 hat einige praktischen Fächer, die Dokument 2 gar nicht aufweist, wie Homiletik, Praktische Theologie und Psychologie. Außerdem wird das Fach "Eastern Religions in Western Culture" behandelt und "Canon Law", das im Dokument 2 im vierten Jahr steht.

³²Vergleiche dazu das Schuldokument 1: "Some lecture courses are given by staff from the Bible Society in Russia, Russian Academy of Sciences, Moscow and St. Petersburg Theological Academies and the Department for External Church Relations of the Moscow Patriarchate."

Trotz einiger übergreifenden Konzepte, die scheinbar auch andere Denominationen einschließen, und der angekündigten Bereitschaft zum Dialog ist die Kluft zwischen den Evangelikalen und der Orthodoxen Kirche und ihren Lehranstalten noch nicht überbrückt. Ökumenische Versuche seitens der Orthodoxen, der Lutheraner oder vielleicht noch der Katholiken bleiben immer im Kreis dieser drei genannten Gruppen, mit wenigen Ausnahmen im Land. Umgekehrt ist die Beziehung alternativer orthodoxer theologischer Schulen zu den sich außerhalb der GUS befindlichen, vor allem protestantischen Kirchen und auch theologischen Ausbildungsstätten wirklich enorm.

13.5. Auswertung

Eine mehr als dreihundertjährige Erfahrung in theologischer Ausbildung hat die Russische Orthodoxe Kirche. Und diese Erfahrung, die sie theologische Ausbildung hoch schätzen ließ, half der Kirche nicht nur besser durch die mehr als 70 Krisenjahre in der Sowjetunion hindurch, sie bereitete die Kirche nach der Wende auch am besten auf die Umbruchsituation vor. Vielleicht ist dies bereits eines der wichtigen Prinzipien für theologische Ausbildung, daß gründliche theologische Ausbildung vielleicht kurzfristig zu aufwendig erscheint, aber langfristig nur gewinnbringend für die Mission der Kirche ist.

Viele Impulse erfuhr die orthodoxe theologische Ausbildung aus dem Westen. Dies gilt nicht nur für die Anfänge, sondern auch für die Zeit der wachsenden Möglichkeiten vor und nach der Perestroika. Eine Russisch Orthodoxe Theologie für Ausbildung und spezifische Ausbildungsmodelle hat die Geschichte und Gegenwart nicht aufzuweisen. Die frühe Entwicklung theologischer Ausbildung nach westlichem Modell ist kein Zufall. Nach dem Verschwinden der bis dahin progressiven Ostkirche waren neuere Entwicklungen eher in der Westkirche zu suchen, woher auch die Impulse und Grundlagen der beginnenden theologischen Ausbildung in Rußland stammen. Die späteren Bemühungen um die Entwicklung einer eigenen Theologie bestätigen nur die Vergangenheit und die historische Abhängigkeit. Schulreformen, die seitens verschiedener Regierungen in der Vergangenheit Form wie auch Inhalt der Ausbildung prägten und wiederum oft westliche Modelle zu übernehmen versuchten, ergänzten dieses. Die jüngere Geschichte und Einwirkungen vor und nach Perestroika zeugen ebenfalls von

staatlichen und von westlichen Einflüssen. Die jüngsten Bemühungen der Umstrukturierung weiterführender Ausbildung in den säkularen Hochschulen und Universitäten nach dem angelsächsischen Modell (vgl. Kapitel 15 dieser Arbeit) zeigen bereits vor allem bei den alternativen orthodoxen Schulen Wirkung, und dies ist wohl erst der Beginn von Veränderungen. Gemeint ist an dieser Stelle die Einführung des Baccalaureus, als Abschluß eines vierjährigen Universitätsstudiums, wonach ein zwei- bis dreijähriges Magisterstudium folgt.

Doch auch die Öffnung der Russischen Orthodoxen Kirche in den schweren Jahren nicht nur zur orthodoxen Diaspora, sondern auch zur aktiven Mitarbeit im Ökumenischen Rat der Kirchen wurde zur Wechselbeziehung. Englische, französische, spanische und deutsche Literatur aus der katholischen, protestantischen und evangelikalen Feder stammend ist nur ein Beispiel für die neuere Geschichte und Gegenwart der westlichen Einflüsse. Ein Verschließen demgegenüber würde ja nicht nur Isolierung, sondern wohl auch ein langsames Absterben verursachen. Dabei ist der Prozeß des Abwägens und kritischen Prüfens in der Orthodoxen Kirche ein weiteres, wovon evangelikale Kirchen in Rußland lernen können. Dieses kritische Selektieren ist im orthodoxalen Charakter der Orthodoxen Kirche klar zu erkennen, die sowohl die Heilige Schrift als auch die Tradition als wichtige Prüfsteine der Einflüsse ansieht. Beides sollten auch Grundpfeiler evangelikaler Theologie und der evangelikalen Ausbildungsstätten in Rußland sein. Nicht nur die jüngere Geschichte der Evangelikalen in Rußland ist ausschlaggebend, sondern die gesamte Patristik und die gemeinsame Kirchengeschichte der mehr als tausend Jahre alten Christenheit in Rußland.

Blickt man in die Ausbildungsstätten der Orthodoxen Kirche hinein, so sieht man ein durch die Geschichte angestrebtes hohes Niveau, das der Ausbildung als solches wie den Ausbildern abverlangt wird. Aus diesem Grund war es schon vor der Revolution eine Tradition, nicht nur Geistliche in den Ausbildungsprozeß als Professoren mit hineinzubeziehen. Aber auch für Geistliche galt es, akademische Grade zu haben, die für solche Ausbildung an den säkularen Hochschulen und Universitäten üblich sind.

Beeindruckend ist die Gewichtung des Theologiestudiums für verschiedene Kirchendienste. Wie die zukünftigen Theologen, so müssen auch die werdenden Praktiker der Orthodoxen Kirche ein Mindestmaß an theologischer Ausbildung von

nicht weniger als vier Jahren im Vollstudium haben. Bei Fernstudium wird die Zeit einfach gedehnt, damit jeder zukünftige Priester das volle obligatorische Programm absolviert. Das strenge Festhalten an diesem Mindestmaß zahlt sich aus und sollte Evangelikale zum Nachdenken bringen, insbesondere was ihre Kurzprogramme und Wochenendpastorenschulungen angeht. Diese vermitteln unter anderem das täuschende Gefühl, in ganz kurzer Zeit das gesamte Programm verinnerlichen zu können und somit vollständig für den Dienst gerüstet zu sein. Die Rechnung geht allerdings nicht auf, Gemeinde und Pastor leiden darunter und der Mission der Kirche wird großer Schaden angerichtet.

Der gegenwärtige Boom von neuen theologischen Ausbildungsstätten, der ja auch vor der Orthodoxen Kirche nicht halt gemacht hat, hat theologische Ausbildung vor große Herausforderungen gestellt und den Mangel an Dozenten, Literatur und Schulungsräumen sehr deutlich werden lassen. Aus diesem Grund ist das akademische Programm der orthodoxen Ausbildung aufeinander zugeschnitten, so daß ein Studium, das irgendwo an einer lokalen Einrichtung begonnen wurde, nach zweijährigem Abschluß an einem Seminar weitergeführt werden kann. Ein ähnliches Modell funktioniert im angelsächsischen Raum schon länger recht gut und es wäre auch für evangelikale theologische Ausbildungsstätten angebracht, ein zusammenhängendes Netz von Schulen mit einem untereinander abgestimmten Programm zu haben. Eine Aufgabe, die sowohl die evangelikalen Denominationen als auch die Euro-Asiatische Akkreditierungsvereinigung mit bedenken sollte.

In der Frage der Administration stößt man ebenfalls auf einige interessante Impulse, wie eine theologische Schule im russischen Kontext funktionieren kann. Immerhin fand hier eine Anpassung an die schon immer verworrene Beamten- und Bürokratenwelt Rußlands, der Sowjetunion und der postsowjetischen Umstrukturierung statt. Allerdings sollte auch in Richtung westlicher Erfahrung und Managements geschaut werden, was bereits im vorhergehendem Teil besprochen wurde.

Die Auswahl von Studierenden wurde trotz der schweren Jahre auf Niveau gehalten. Ein Überdenken der Anforderungen an Studierende in diesem Sinne würde den meisten evangelikalen theologischen Ausbildungsstellen gut tun. Ausschlaggebend ist nicht nur, daß der Bewerber Christ ist und dies bleiben wolle, sondern auch seine Ausrichtung und das erfolgreiche Bestehen von Examina, die

seinen mitgebrachten Wissensstand prüfen sollen. Dabei sollte man beachten, daß Kirchenslawisch, eines der Prüfungsfächer in orthodoxen Lehranstalten, nicht in den allgemeinbildenden Schulen gelernt werden konnte. Bewerber zeigten daher schon mit dem Eigenstudium und der Vorbereitung auf dieses und andere Examina, daß sie es ernst meinen, bevor sie überhaupt angenommen wurden.

Eintrittsexamina, wie sie an den staatlichen Universitäten und an orthodoxen Seminaren und Akademien üblich sind, sollten auch für evangelikale theologische Ausbildungsstätten zum Standard gehören.

Im Blick auf die gegenwärtige Entwicklung an den orthodoxen traditionellen und alternativen Schulen sollten Evangelikale die Offenheit zum Dialog und die Möglichkeit zur Zusammenarbeit an theologischem Material nutzen. Dies würde nicht nur zur gegenseitigen Befruchtung führen, sondern den evangelikalen Theologen und Ausbildern zusätzlich mehr Seriosität verleihen. Deshalb lohnt es sich, nicht nur mal ab und zu über die eigenen evangelikalen Mauern zu den orthodoxen Ausbildungsstätten hinüber zu schauen, sondern sich im ständigen Kontakt und Austausch zu befinden.

Theologische Ausbildung in der Russischen Orthodoxen Kirche ist sicherlich eine wichtige Mission derselben, hat aber, wie das gesamte Verständnis von Mission in der Orthodoxen Kirche, eine introvertierte Konzeption, eine Mission nach innen, die die Kirche stabilisieren und von innen festigen soll und es sicherlich auch tut. Das Missionsverständnis der Russischen Orthodoxen Kirche ist beinahe identisch mit dem Verständnis der Kirche, so daß Missiologie und Ekklesiologie fast überlappen und die Mitte dieser Mission sich in der Eucharistiefeier konstituiert und konzentriert. Für das Kurrikulum bedeutet dies, daß Missiologie als Fach erst gar nicht auftaucht, der Akzent dafür aber stark auf Kirche, Liturgie und Tradition liegt. Etwas, was die orthodoxe Kirche über Jahrhunderte kaum zum Wanken brachte und sie in ihrem Bestehen und ihrer Mission als Kirche der Liturgie und Tradition befestigte. Dieser Aspekt fehlt sicherlich den verhältnismäßig jungen evangelikalen Kirchen in Rußland und der GUS. Es fehlte ja auch an Zeit und Reife dieser Kirchen, die deshalb in der Vergangenheit weniger auf theologische Ausbildung als auf Mission akzentuierten.

Auf der anderen Seite findet man die Dynamik der evangelikalen Kirchen, die wohl nicht dieselbe Stabilität und Feste besitzen, dafür aber, von der Mission

als Evangelisation und von der Evangelisierung Rußlands und der GUS bewegt, theologische Ausbildungsstätten in der jungen Vergangenheit gegründet haben. Diese nach außen gerichtete Kraft der Mission in der evangelikalen Bewegung fehlt fast völlig bei der Russischen Orthodoxen Kirche. Nur wenige Priester³³ und auch meist nur die alternativen theologischen Ausbildungsstätten der orthodoxen Kirche könnten für diese Aussage eine Ausnahme sein.³⁴ Die Mission der theologischen Schulung ist eine verpflichtende Mission, die sich auf die Kirche, aber vor allem auf die Menschen und Kulturen um sie herum in der GUS ausrichtet, um das Gottesreich zu weiten. Bislang aber gilt: „The Russian Orthodox Church has failed to find in itself the living force to lead Russian society morally or spiritually, as was hoped by both believers and nonbelievers when the collapse of the Soviet state had become obvious“ (Pospelovsky 1995:249).

Es scheint, daß theologische Ausbildung in der Russischen Orthodoxen Kirche einer erneuten Reform bedarf, die vielleicht eher mit einer

³³ Z. B. Vater Georgi Kočetkov und andere, die aber als Reformatoren innerhalb der Orthodoxen Kirche von der Leitung der Russischen Orthodoxen Kirche unter Druck gesetzt werden und an der Verwirklichung seiner Ideen für eine Reformation innerhalb der Kirche gehindert werden (vgl. Daniel 1996:367).

³⁴ Ion Bria identifiziert in seinem Artikel „Time to Unfold Orthodox Theology: Problems and Resources in Contemporary Trends (1997: 18-19) vier Trends vor allem in der osteuropäischen orthodoxen Theologie: a) „The mystical model“, b) „The evangelical (fundamentalist) model“, c) „The liturgical model“ und d) „The conciliar model“. Er fordert die Vertreter der meist hemmenden auf die Vergangenheit zurückblickenden und konservierenden Haltung zu einer Neubesinnung auf die Mission gemäß dem Beispiel der Väter der Orthodoxie. Denn, so schreibt er weiter (:21), „Orthodox theology is more than doxology, celebration, incantatory discourse; it implies preaching and interpretation of the Bible, teaching doctrine, history of dogmas, hermeneutics... How does the church confront the great missionary challenge of today, which implies the re-evangelisation of the majority of the people, a response to the unchurched Orthodox and to the moral and spiritual crisis of society? The missiological discourse and practice of the churches are still very limited and frustrated. It is incumbent upon the pentecostal church to encompass all humanity, and not to restrain its mission to an ethnic community. The church must undergird the liturgical life of the community in the widest sense: concern for the poor, sick, hungry, humiliated; for the equality of women with men and against discriminatory beliefs and practices hidden in the canons and prescriptions of the councils and of some church fathers. Above all, it means to make mission an essential part of the training of future priests, in order to respond to the requirements of Christian witness and to the proselytic activity of sects, para-church and para-religious movements.“

Erneuerungsbewegung treffender zu beschreiben ist. Eine Erneuerungsbewegung, die ja theologische Ausbildung im Sinne von μαθητής sein muß und zu der die Apostel und die Kirchengeschichte auch die ROK verpflichten. Rußland und die GUS befindet sich weiter in einer säkularen und atheistischen Realität, oder gar im Neuheidentum. Es bedarf einer Erneuerung in theologischer Ausbildung zur Mission, die wiederum eine Erneuerung in der gesamten Kirche wirken und sie zur missionierenden Kirche machen wird, ganz nach dem Modell der Väter der Russisch Orthodoxen Kirche. Diese Impulse könnte die ROK und ihre theologischen Ausbildungsstätten von den Evangelikalen erhalten, denn nur gemeinsam und in Wechselbeziehung zueinander sind beide in der Lage, Rußland und die GUS zu re-evangelisieren für das Gottesreich und die chaotische Situation vor allem in der Ethik der gegenwärtigen Gesellschaft so zu transformieren, daß alle Bereiche der Gesellschaft beeinflußt werden könnten, damit erneut von der Svataja Rus' (Heiliges Rußland) der Kiever Periode geredet werden kann.³⁵ Dies setzt allerdings eine Rückkehr zu den Grundlagen und den apostolischen und kirchlichen Vorbildern in der theologischen Schulung, die verpflichtend ist, voraus.³⁶

Gegenwärtig genießt die ROK wohl keinen Status als Staatskirche. „But the publicity and even friendliness of the government give the enormous Orthodox Church a quasi-official status. Even though the minority churches also have new freedoms, they are likely to be overshadowed and could even suffer from benign neglect or unintended prejudice“ (Bailey 1993:82). Die in der jüngsten

³⁵ Reimer (1994:23) schreibt: „Die Russen, ihres Glaubens beraubt, suchen wieder nach Antworten auf die Sinnfragen des Lebens. Gelänge es, die russische Kirchengeschichte neu zu verstehen und zu interpretieren, so wäre es eventuell möglich in 'Rußlands Vergangenheit die Vorbedingungen und Keime seiner Gegenwart deutlich zu erkennen' (Gittermann 1965:14) und eine neue, im Kontext der Gegenwart relevante Identität zu schaffen.“

³⁶ Tomas Hopko (1996:3-15) formuliert in seinem Artikel „The Narrow Way of Orthodoxy“ einen Antwortbrief auf Fragen aus den Orthodoxen Kirchen aus „Russia, Slovakia, the Czech Republic and Romania to share the experiences of Orthodoxy in North America“, in dem er die unbeschönigte Realität der Orthodoxen Kirchen in Nordamerika aufzeigt, dafür aber die Christen in Osteuropa aufruft, sich auf den apostolischen Weg zu begeben und nicht die Fehler nordamerikanischer orthodoxer Christen in der Frage der Liturgie, der Nationalitätenorientierung und inhaltloser Tradition zu wiederholen. Die apostolischen Väter und das orthodoxe Erbe sind lebendig und lebenbringend.

Vergangenheit von der Duma durchgedrückte Neuregelung von Religionsgruppen und Kirchen zueinander in der neuen Gesetzgebung, die enorm die durch Glasnost' erwirkte Religionsfreiheit beschneidet, hing sicherlich auch mit der aktiven Beteiligung der Russischen Orthodoxen Kirche an diesem Projekt zusammen und ihrem starken Wunsch, doch eine absolute Vormachtstellung gegenüber allen anderen christlichen Religionen zu haben, wenn schon nicht zur Staatsreligion erhoben zu sein. Doch dieser Wunsch hilft nicht darüber hinweg, daß die ROK eben doch nicht ihren gottgegebenen Missionsauftrag wahrnimmt. Vor allem befruchtet so ein Verhältnis die Russische Orthodoxe Kirche nicht und verhilft nicht zu einer neuen Sicht der *missio dei*, wenn diejenigen christlichen Kirchen, und es geht hier sowohl um Katholiken als auch um Protestanten, die an anderen Stellen zum Teil erhebliche Schwächen aufzuweisen haben, doch diese *missio dei* treuer umsetzen, als dies die Russische Orthodoxe Kirche tut. Es bleibt zu hoffen, daß es doch statt zu Machtkampf und Konfrontation zu einem fruchtbaren Dialog kommt, der vor allem zu Rußlands Re-evangelisation führt, aber auch durch eine Re-fokussierung der Russisch Orthodoxen Kirche auf ihre von Gott gegebene missionarische Verpflichtung positive Auswirkungen haben wird.

14. Protestantische theologische Ausbildung

14.1. Einführung

Protestantische, hier vor allem im Sinne von evangelikaler, theologische Ausbildung und Ausbildungsstätten haben eine recht kurze Geschichte in Rußland und der ehemaligen Sowjetunion. Ihnen soll die Aufmerksamkeit dieses Abschnitts gelten. Dabei soll es weniger um Immigranten und Kolonisten gehen, die in Rußland und der Ukraine angesiedelt waren, wie z. B. die Mennoniten oder deutsche pietistische Gruppen, sondern vielmehr um russische evangelikale Christen, die aus den Reihen der Orthodoxen Christenheit herausgewachsen sind und eine mehr als hundertjährige Geschichte haben. Es soll nicht um die Darstellung ihrer Entstehung gehen, sondern um die Formierung ihrer theologischen Ausbildungsstätten bis in die Gegenwart hinein.

Für die Zielsetzung dieser Arbeit ist es wichtig, historisch gewachsene Beziehungen und Formen in theologischer Ausbildung zu beleuchten und diese in der Auswertung für die Erstellung von Prinzipien zu nutzen. Deshalb soll zum Teil in aller Ausführlichkeit nicht nur von der Lokalität der Schulen in der Vergangenheit oder Gegenwart die Rede sein, sondern vielmehr von den in der Vergangenheit und Gegenwart entstandenen Kurrikula, Ausbildungskonzepten, Methoden, Literatur und anderen Momenten, die damals oder in der Gegenwart eine Bedeutung hatten und haben.

Der historische Kontext der protestantischen Ausbildung wird bewußt herausgestellt. Denn dieser ist das Material, aus dem die gegenwärtige Kultur Rußlands und der früheren Sowjetunion geformt ist. Wechselwirkungen von Geschichtsereignissen auf die Kirche und ihre theologischen Ausbildungsstätten werden daher nicht unberücksichtigt gelassen. Weil jedoch am Ende vor allem evangelikale theologische Ausbildungsstellen nur ein beschränktes historisches Erbe aufweisen können und die Geschichtsschreibung darüber bruchstückhaft ist, soll vor allem auf die Geschichte der letzten Jahre Bezug genommen werden, da dieses werdende Erbe prägend für die weitere Entwicklung der theologischen Ausbildung und für die in dieser Arbeit herauszuarbeitenden Prinzipien ist.

14.2. Die problematische Stellung der Protestanten und vor allem der Evangelikalen in Rußland

14.2.1. Historisch bedingte Situation

Die Situation der Protestanten und vor allem der Evangelikalen, der sogenannten Sekten, war durchaus nicht einfach. Sondergruppen, wie z. B. Mennoniten, genossen zwar gewisse Religionsfreiheiten gemäß der Verträge der mennonitischen Kolonien mit der russischen Regierung. Doch für die meisten evangelikalen Christen war die Lage durchaus schwierig. Die Unterdrückung, Verfolgung und Einschränkung der Bürgerrechte wurde erst mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts gelockert, wie der folgende Auszug aus dem Manifest von Nikolaj II vom 23. Februar 1903 zeigt (Russisches Imperium 1903):

Von Gottes Gnaden, wir, Nikolaj der Zweite, Imperator Ganzrußlands, Zar Polens, Herrscher über Finnland... gebieten... den Behörden, die mit Glaubensfragen beauftragt sind, die unabänderliche Beachtung der Richtlinien der Glaubensduldung, die in den grundlegenden Gesetzen des Russischen Imperiums festgelegt sind und die, während sie den Vorzug und die Herrschaft der Orthodoxen Kirche anerkennen, allen unseren Untertanen, die anderen Glaubensrichtungen anhängen, die freie Ausübung ihres Glaubens und Gottesdienstes nach ihrer Tradition gewähren.

Ein weiterer Erlaß über die Religionsfreiheit unter dem Imperator Nikolaj II vom 17. April 1905 beschwört die Loyalität des Imperators zur Orthodoxen Kirche, fordert aber für die nichtorthodoxen Kirchen folgendes (Russisches Imperium 1905):

Es soll anerkannt werden, daß die vom orthodoxen Glauben Abgefallenen in andere christliche Glaubensrichtungen oder Glaubenslehren nicht zu verfolgen sind. Die Zugehörigkeit zu denselben soll nicht irgendwelche Nachteile in der Beziehung zu der Person nach sich ziehen wegen der Zugehörigkeit zu einer Glaubensrichtung oder Glaubenslehre, die diese Person für sich erwählt hat.

wie auch bezüglich des Lehrdienstes:

Es soll anerkannt werden, daß in allen möglichen Ausbildungsstätten das Gesetz Gottes durch christliche Glaubensrichtungen unterrichtet werden darf, in der Landessprache des Lernenden und von einem Geistlichen. Und nur bei Abwesenheit solcher Geistlichen dürfen nichtgeistliche Lehrer diese Kurse ausführen.³⁷

³⁷ In einem späteren Beispiel wird mit diesem Erlaß die Existenz der theologischen Schule in Lodzy zu begründen versucht. In dem Archivbrief Nr. 9639 vom Ministerium für Volksbildung vom 29. September 1910 (Staatliches

Mit diesem neuen Erlaß war die Tür für die sogenannten Sekten in Rußland offen,³⁸ um eigene Schulen aufzubauen. Die erste protestantische Bibelschule in Rußland wurde jedoch erst 1913 „unter großen Schwierigkeiten“ von staatlicher Seite gegründet (Löwen 1995:46).

Für die in der Diaspora lebenden Deutschen, Holländer und anderen war diese Möglichkeit bereits vorher gegeben und mit diesem Erlaß bestätigt worden. Diese Privilegien wurden, gemäß der Ordnungsgebung von 1874, vor allem von den Mennoniten und anderen genutzt. Doch es gab auch Schulen von Molokanen und evangelikalen Gruppen. Diese Schulen, die vor allem eine Ausbildung in säkularen Berufen anboten oder allgemeinbildende Schulen für Kinder waren, befanden sich entweder in speziell hierfür gebauten Häusern oder auch in Kirchen und Privatgebäuden. Oft überschritt sich die säkulare Ausbildung mit der geistlichen; Sonntagsschulen begannen zu operieren, wodurch der Grund für theologische Kurse und damit zur Ausbildung von Geistlichen für den Kirchendienst vorbereitet war.³⁹ Solche Schulen durften um 5.000 Rubel Eigenkapital haben. Der Start solcher Programme und die Einbringung des Eigenkapitals mußte, gemäß des Paragraphen 443 des Gesetzes aus dem Jahre 1892, von übergeordneten Behörden genehmigt werden, wie es ein weiterer Erlaß des Imperators Nikolaj II vom 17. Oktober 1906 bestätigte (Russisches Imperium 1906).

Archiv, St. Petersburg) wird dies widerlegt und darauf verwiesen, daß diese Erlaubnis nur für allgemeinbildende Schulen gegeben wurde.

³⁸ Zur Vorgeschichte führt Löwen (1995:43-44) aus: „Verfolgungen klangen im Jahre 1905 für eine kurze Zeit ab, denn der Zar hatte am 17. April des Jahres ein ‘Toleranz-Manifest’ herausgegeben, das die Existenz andersglaubender Kirchen und Gemeinschaften tolerierte. Der Grund für die Herausgabe dieses Manifestes lag in den Unruhen, die das Land nach dem für Rußland unglücklich verlaufenen Russisch-Japanischen Krieg (1904/1905) und durch die Revolution im Jahre 1905 heimgesucht hatte. Auch das Drängen des damaligen Ministers am Zarenhof, Sergej Julevic Witte, der den Zaren überzeugen konnte, daß das Volk keine Konstitution brauchte, begünstigte die Verabschiedung.“

³⁹ Dokumente und Tabellen von verschiedenen Schulen mit Ortsangabe, Glaubenszugehörigkeit, Art der Schulbildung und Nähe zum Kirchengebäude befinden sich auf 10 Seiten im Staatlichen Archiv in St. Petersburg, Rußland in den Akten des Departements für Religiöse Fragen bis 1917.

14.2.2. Theologie - Konzeptuelles Problem

The religious context in Russia has shaped how Baptists do their Biblical and theological interpretation. For the Baptists, theology was derived from "reading the Bible". This emphasis may be in reaction to Russian Orthodox theology which is explicitly focused on Tradition, which includes Scripture, but also incorporates the early Church fathers and the historic creeds of the Church (Buschart, Friebe & Webb 1993:19).

In der Tat ist vieles, was evangelikale Theologie bis zur Millenniumfeier und vielleicht sogar darüber hinaus ausmacht, gekennzeichnet von einer Reaktion mit der Bibel in der Hand auf die Orthodoxe Kirche.⁴⁰ Dies dürfte nicht nur deshalb der Fall sein, weil die Orthodoxe Kirche bis in die Gegenwart hinein für Rußland dominant ist, sondern vielleicht auch aus dem Grund, daß die evangelikale Bewegung aus der Orthodoxen Kirche herauswuchs und zum Teil noch immer ihre Identität in der Gegenüberstellung findet.

Russian or general Slavic Protestantism is already by definition diverse, the commonality often being little more than being neither Orthodox nor Catholic. It is possible to describe the Protestantism present in Russia for the past two hundred years as a contradictory mix of mystical and rationalist visions of Christianity. That is, Protestant doctrine and polity has relied more on systematic articulation, and Protestantism has usually shown itself to be more committed to the Enlightenment paradigm than would be true of Orthodoxy. Yet at the same time, both the immigrant Protestant groups as well as what emerged naturally on the soil of the Russian Empire were responses to the Pietist renewal of the early 19th century (Sawatzky 1994:7).

Ein Herauswachsen aus dieser Position des Vergleichs mit der Orthodoxen Kirche und ein Finden der eigenen Identität ist den Evangelikalen der früheren Sowjetunion und vor allem Rußlands in der Geschichte nie gegeben worden.

⁴⁰ Ein etwas anderes Vorgehen entwickelte in diesem Zusammenhang Prochanov, dem die Vereinigung aller christlichen Kirchen sehr am Herzen lag. Er bemühte sich nicht nur um die Annäherung der Baptisten und Evangelikaler Christen, sondern versuchte auch intensiv, ins Gespräch mit der Orthodoxen Kirche zu kommen. Nach der Revolution 1917 und der Verhaftung des Patriarchen Tichon, das zu starken Erschütterungen und sogar Spaltungen innerhalb der Orthodoxen Kirche führte, gelangen mehrere Treffen und sogar ein Auftritt Prochanovs 1923 auf dem Vorbereitungstreffen für das baldige Konzil, das von den Obnovlency durchgeführt wurde (Šenderovskij 1980:157-161; Istorija 1989:208).

Dieses gilt vor allem im Bereich der Entwicklung einer eigenen Theologie und damit auch der Formierung der theologischen Ausbildungsstätten.⁴¹

Bis zum zweiten Weltkrieg gab es aus historischen Gründen kaum Möglichkeiten im Land theologische Ausbildung anzubieten. Einige, wie die Mennoniten, aber auch andere Gruppen, sandten ihre Kandidaten zur theologischen Ausbildung nach Westeuropa.⁴² Dennoch gab es theologische Ausbildungsstätten auch in den geographischen Grenzen der heutigen GUS sowohl vor als auch nach dem zweiten Weltkrieg.

14.3. Entwicklung theologischer Ausbildung bis zur Millenniumfeier

14.3.1. Protestantische und evangelikale theologische Ausbildungsstätten bis zur Revolution 1917

Theologische Ausbildung in einem Land, wo noch das mittelalterliche Prinzip *cuius regio eius religio* (Die Religion des Herrschers bestimmt die Religion der Untertanen) mit Gewalt durchgesetzt wurde, konnte nicht weit über kulturelle Grenzen hinauskommen, was vor allem für die Protestanten galt.

Protestant theological education in the former Soviet Union was much more severely limited than was true of Orthodoxy, and evangelicals had no earlier tradition of schools. Lutherans had relied on the theology faculty at the University of Dorpat in present day Lithuania [gegenwärtig Tartu in Estonia], or had sent students to Germany during the 19th century, but there was nothing in the 20th century except for a small institute that opened in Tallinn during the 1970s and 80s (Sawatsky 1981:330f).

Die Versuche seitens der pietistischen Lutheraner, der Reformierten Kirche, der Anglikaner und anderer in Bezug auf theologische Ausbildung sind nicht das Thema dieser Arbeit. Zum Teil gilt dies auch für Mennoniten, die einige Ausbildungsstellen hatten, z.B. ein Seminar in Čongrav, eine Bibelschule in Davlekanovo und andere Initiativen (Istorija 1989:428). Allerdings scheinen die Grenzen zwischen den Mennoniten und evangelikalen russischen Gemeinden

⁴¹ Vgl. Versuche von jüngeren Theologen sich in der letzten Zeit damit auseinanderzusetzen und Gründe für die Nichtexistenz einer russischen protestantischen Theologie zu finden in Negrov & Charter (1997:30-41).

⁴² Russische Baptisten waren in diesem keine Ausnahme, wie der Bericht eines sowjetischen Historikers bestätigt (Klibanov 1965:226). Er nennt das Baptistenseminar in Hamburg, das bis 1911 schon 42 Studenten abgeschlossen hatten, die Allianzbibelschule in Berlin und das Hausdorfseminar.

fließend zu sein, wie ein Brief des Ministeriums für Volksbildung an das Departement für ausländische Glaubensrichtungen vom 18. Mai 1910 (Staatliches Archiv, St. Petersburg) bestätigt, der vor den Mennoniten warnt, in deren weiterbildenden Schulen, und 90 solcher werden aufgelistet, wie auch in den Kirchenhäusern sich Sektengruppen treffen sollen, die nicht solche Privilegien im Land genießen, und die unter diesen Dächern theologische Ausbildung bekommen sollen. Auch andere Dokumente zeugen von der Nähe und gegenseitiger Einflußnahme der beiden Gruppen, z. B. die Ähnlichkeit der Glaubensbekenntnisse um die Jahrhundertwende.

Noch vor der Gründung einer stationären Bibelschule 1913 bemühten sich evangelikale Christen um die Schulung ihrer Prediger, Evangelisten und Pastoren. Dies geschah vor allem mittels ein- bis mehrwöchiger Kurse. Z.B. gab es im Haus der Gräfin Liven in den Jahren 1905-1907 jedes Jahr 6-wöchige Kurse, die aufeinander aufbauten (Istorija 1989:167-168). Das Programm bestand aus Fächern, wie Exegese einzelner Bibelbücher, Kirchengeschichte, Homiletik, Glaubensgrundlagen, Sünde und Heiligung und andere. Bezeichnend ist, daß neben den theologischen Fächern auch einige allgemeinbildende Fächer zu belegen waren, z.B. Geographie, Literatur, Welt- und russische Geschichte, teilweise sogar Mathematik.

Allerdings findet man insgesamt nur dürftige Zeugnisse von dem, was alle evangelikalen Gruppen zusammengenommen bis zum zweiten Weltkrieg im Bereich der theologischen Ausbildung zustande bringen konnten, wie das folgende Zitat zeigt:

The evangelicals managed to establish two Bible schools in St. Petersburg and Moscow respectively that lasted for four years (1924-8), several Adventist Bible schools existed initially in Kiev and Rostov, as did several Mennonite Bible schools. Thereafter theological education was limited to possible mentoring with a person of experience, but often the preachers were selftaught or met in small groups to learn together (Sawatzky 1994:18).⁴³

⁴³ Zusätzliche Informationen aus dem Artikel von Mark Elliott (1994:14): "...Adventists maintained two Bible schools in Kiev (1921-29) and Rostov-on-Don (1925-29). Also, in the 1970s and 1980s Lutherans had use of a small theological institute in Tallinn, Estonia". Im Januar 1922 hatte der lettische Baptistenbund ein theologisches Seminar in Riga eröffnet, das bis zum Zweiten Weltkrieg existierte (Istorija 1989:551).

Nicht erst durch die Sowjets, sondern schon weit früher, wurden Bemühungen um theologische Ausbildung unterdrückt. Ein offizieller Brief vom Petrovskij Gouverneur an das Departement für religiöse Fragen vom 22. Juni 1910 (Staatliches Archiv, St. Petersburg) berichtet, daß im Städtchen Lodzy⁴⁴ eine weiterbildende Schule (Učilišće) zur geistlichen Vorbereitung von Predigern-Lehrern (Nastavniki) entstanden sei. Der Gouverneur berichtet, daß er dieser Gruppe, die sehr offensichtlich eine baptistische Dogmatik vertritt, am 13. Februar 1909 eine Genehmigung erteilt habe und daß sich dort junge Baptisten mit dem Glauben und der Heiligen Schrift und Eigentlichem Theologie in ihrem Programm beschäftigen. Der Brief führt weiter aus, daß zwei deutsche Bürger, Eugen Moor und Martin Schmidt, die Dozenten seien, die 16 Studierende anleiten, von denen neun Russen, zwei Deutsche, zwei Litauer, zwei Polen und einer Schwede sind. Interessant ist ihr religiöser Hintergrund: elf von ihnen kommen von einem baptistischen Hintergrund, drei von einem orthodoxen. Die beiden übrigen kommen aus der Lutherischen und der Katholischen Kirche. Die letztgenannten fünf erklärten aber, daß sie nun auch Baptisten seien. Von den elf mit dem baptistischen Hintergrund kommen vier ebenfalls aus der Orthodoxen und drei aus der lutherischen Kirche. Dem Brief wird das Kurrikulum aus neun Fächern bestehend beigelegt:

- Einführung in die Heilige Schrift
- Homiletik
- Heilige Geschichte
- Bibelauslegung
- Kirchengeschichte
- Heilige Geographie
- Singen
- Dogmatik
- Praktische Theologie.

Daß hier ein Konflikt vorprogrammiert ist, schon wegen des sogenannten Proselytismus, dürfte offensichtlich sein. Diesen Archivdokumenten liegt ein undatierter Zeitungsausschnitt bei, der ausführt: "Neuglauben (Novoverije): In

⁴⁴ Lodzy liegt auf polnischem Gebiet, das aber damals von Rußland annektiert worden war. Das Seminar wurde von deutschen Baptisten gegründet und teilweise durch die Unterstützung der russischen Evangelikalen finanziert. Während die genannte Archivquelle das Jahr 1909 als Gründungsjahr angibt, behaupten andere Quellen, daß das Seminar schon im Oktober 1907 startete (Istorija 1989: 169). Es scheint 1911 geschlossen worden sein und einige Zeit illegal weiterexistiert zu haben.

Lodzy wurde gemäß einer administrativen Anordnung das Theologische (Duchovnaja) Baptistische Seminar geschlossen.“ Ein Antwortbrief aus dem Departement für religiöse Fragen am 26. Juni 1910 (ebd.) verweist darauf, daß der Gouverneur in keiner Weise das Recht hatte, “welche auch immer weiterbildende Ausbildungsstätte als zeitlich begrenzte oder als ständige Einrichtungen zu erlauben”. Nach der Schließung bemühen sich die Baptisten der Region erneut “um die Erlaubnis der Öffnung der geistlichen weiterbildenden Kurse”, wobei weitere Briefe mit Ziel und Programmerkklärungen folgen (ebd.: Brief Nr. 2283, 24. September 1910; Nr. 1253, 31. Januar 1911). Die Diskussion und die Bemühungen um die Wiedereröffnung werden schließlich mit einer Ablehnung gestoppt (ebd.: Brief Nr 9639, 29. September 1910).

Ähnliche, wohl eher theologische Kurse, gab es gemäß der Dokumente auf dem bereits genannten Mikrofilm wohl häufiger. Dabei glichen die Lehrprogramme einander sehr. Als Zusätze in anderen Programmen erscheinen Ethik, Homiletik und Allgemeine Geschichte. Häufiger wird von Sonntagsschulbildung gesprochen.⁴⁵ Die Öffnung von Kursen und theologischen Ausbildungsstätten kann auf die Lockerung der Gesetzgebung bezüglich der Sektanten zurückgeführt werden, die am 17. Oktober 1907 erteilt wurde.⁴⁶

Eine besondere Entfaltung erfuhren die baptistischen Schulen in Moskau und vor allem in St. Petersburg. Die Schule in St. Petersburg fällt unter die

⁴⁵ Eine Quelle soll hier als Beispiel genannt werden. Der Brief vom Ministerium für Innere Angelegenheiten an das Departement für religiöse Fragen vom 12. Juni 1911 (Staatliches Archiv, St. Petersburg), zweiter Absatz lautet: “In diesem erkläre ich, daß die Sonntagsschule in sich nichts anderes als Gebetsversammlungen der Sektanten beinhaltet, die sich aus der hier arbeitenden Bevölkerung gebildet hat, deren Treffen von den PAŠKOVITEN Sekte organisiert wurde, nämlich von der Odincova und Saveljeva. Auf jedem Treffen nahmen Sektenangehörige an der Sonntagsschule teil, wie auch 150 Personen der orthodoxen Bevölkerung. Diese Versammlungen wurden nach strengen Regeln durchgeführt, gemäß der Ordnung vom 4. Oktober 1910, wobei in kleinerer Zusammensetzung jeden Sonntag die Sekte zum Hören von Predigten zusammenkam, die von den genannten gehalten wurde, wonach von 10 bis 11 Uhr am Morgen in dem Krankenhaus der Paškoviten Maria Fedorovna Salerg nur für die Kinder von 5 bis 14 Jahre ein Treffen organisierte.”

⁴⁶ Dies folgt aus dem Bittbrief von Ivan Stepanovič Prochanov vom 20. Januar 1912. Er schreibt an den Vorsitzenden des Ministerrats wegen aufkommender Probleme für die theologische Ausbildungsstätte in St. Petersburg, deren Gründer und Schulleiter er war (Staatliches Archiv, St. Petersburg).

Verantwortung der St. Petersburger Evangeliums-Christen Gemeinde. Ein Dokument bestätigt, daß diese Lehranstalt "vom Ministerium für Innere Angelegenheiten zeitlich befristet das Recht am 22. Januar 1911 bekommen hat, im Rahmen der Gesetze und Rechte religiöse Kurse durchzuführen" (Staatliches Archiv, St. Petersburg: § 2, Satzung der Schule (Položenije)). Das eigentliche Bibelschulprogramm begann aber erst 1913 mit 19 Studierenden in St. Petersburg (Senderovskij 1986:109).⁴⁷ Das Programm wird "einerseits von freiwilligen Spenden der Evangeliums-Christen Kirchen und nahestehenden anderen Kirchen finanziert und andererseits durch Studienbeiträge" (§ 5 Satzung der Schule (Položenije)). Die Kosten für das Studium betragen für jedes Semester 25 Rubel, die jeweils vor Semesterbeginn eingezahlt werden müssen (§ 4 unter Innere Regeln der Schule, S. 1). Bewerber müssen zwischen 21 und 35 Jahre alt und evangelikalen Glaubensbekenntnisses sein, sie müssen 10 Jahre Allgemeinbildung oder eine stattliche weiterbildende Schule (Učilišče) abgeschlossen haben und nicht nur eine gute Empfehlung seitens der Gemeinde besitzen, sondern auch gute Prediger sein (§ 9, Satzung der Schule (Položenije)). Bewerber von anderen Schulen, vor allem aus dörflichen Bibelschulen, werden zum Weiterstudium aufgenommen. Sie studieren nur noch ein weiteres Schuljahr, bevor sie zum Abschluß kommen (§10, Satzung der Schule (Položenije)). Die Schule verfügt auch über ein Studentenwohnheim (§11, Satzung der Schule (Položenije)).

Das akademische Programm zeichnet sich durch einen reifen zweijährigen Kurs aus. Das erste Jahr ist vor allem aus allgemeinbildenden Fächern zusammengesetzt und heißt Vorbereitungskurs. Dort werden Fächer wie Grammatik, Rhetorik, Geschichte russischer Literatur und Stils, Geographie, Geschichte Rußlands, Allgemeine Geschichte, Eigentliche Geschichte, Kosmographie und Mathematik angeboten. Man war wohl darauf bedacht, den zukünftigen Predigern der Kirchen eine gute allgemeine Ausbildung und einen

⁴⁷ „Die Lehrer dieser Schule waren: Prochanov, als Dozent für das Neue Testament, Dogmatik, Apologetik und Homiletik, Adolf Abramovic Reimer, ein Mennonit, als Dozent für Altes Testament und Kirchengeschichte, K.G. Inkis, als Dozent für Musik, und der jüngere Sohn von Prochanov, der '...in den biblischen Kursen... «Poligramota» die Wissenschaft von den Grundlagen des staatlichen Aufbaus...', unterrichtete“ (Löwen 1995:46).

weiten Horizont zu geben. Das zweite Schuljahr setzt sich aus theologischen Disziplinen zusammen und ist in zwei Semester eingeteilt.⁴⁸

1. Semester:

Einführung in das AT	2 Std.
Exegese Pentateuch	4 Std.
Dogmatik	2 Std.
Homiletik	2 Std.
Kirchengeschichte	2 Std.
Vergleichende Geschichte der Religionen	1 Std.
Kurze Geschichte der Philosophie	1 Std.
Psychologie	1 Std.
Logik	1 Std.
Theorie der Musik und des Gesangs	2 Std.
Englische Sprache	2 Std.
Deutsche Sprache	<u>2 Std.</u>
insgesamt an Wochenstunden im Semester:	22 Std.

2. Semester:

Einführung in das NT	2 Std.
Exegese der vier Evangelien:	4 Std.
Dogmatik	2 Std.
Homiletik	2 Std.
Kirchengeschichte	2 Std.
Ethik	2 Std.
Kurze Geschichte der Philosophie	1 Std.
Apologetik	1 Std.
Gemeindestruktur	1 Std.
Theorie der Musik und des Gesangs	2 Std.
Englische Sprache	2 Std.
Deutsche Sprache	<u>2 Std.</u>
insgesamt an Wochenstunden im Semester:	23 Std.

Ähnliche Programme für Prediger und Evangelisten findet man auch in den mennonitischen Kolonien und in der Evangelisch-Lutherischen Kirche. Dieses Programm, mit der gesamten Aufstellung des Katalogs einschließlich der Schulregeln, zeigt einen wichtigen Anfang für theologische Ausbildung der Evangelikalen. Sicherlich hätten sich die theologischen Ausbildungsstätten weiter entwickelt, wäre da genügend Zeit gewesen.⁴⁹ Doch zuerst die orthodoxe

⁴⁸ Im Programm, das im Katalog der Schule im Staatlichen Archiv in St. Petersburg zu finden ist, werden die Semester Kurse genannt.

⁴⁹ Archivmaterial der Folgejahre zeigt, wie es den Evangelikalen unmöglich gemacht wurde, theologische Ausbildung zu betreiben, denn schon anderthalb Jahre später wurde die Schule mit der nächsten Verfolgungswelle geschlossen

Einflußnahme, dann die Revolution 1917 und Ende der zwanziger Jahre die harte Verfolgung erstickten jedes Regen nicht nur im Bereich der theologischen Ausbildung, sondern des gesamten kirchlichen Lebens überhaupt.

Solche Anfänge und Entwicklungen sind ohne der damaligen westlichen Unterstützung und Präsenz sicher undenkbar. Z. B. schreibt ein ehemaliger Pastor der Baptistisch Amerikanischen Kirche in St. Petersburg, Alex Francis, im Namen der englischen und amerikanischen Baptisten mit der Empfehlung eines westlichen Rechtsanwalts Sir George W. Macalpine am 19. Oktober 1911 einen Brief im Dienste der Baptisten in St. Petersburg (Staatliches Archiv, St. Petersburg). Der Brief berichtet:

In diesen Tagen erfuhr ich, daß englische und amerikanische Baptisten die Öffnung eines theologischen Seminars für die russischen Baptisten in Berlin, oder in einer anderen Stadt, aber dann in Rußland, vorhaben. Allerdings, aus mehreren Gründen, glaube ich, wäre das Ziel dieser Ausbildungsstelle verfehlt, wenn sie sich irgendwo anders als in St. Petersburg befinden würde.

Die Bemühungen seitens der westlichen Bruderschaft, wie hier ersichtlich, bestanden darin, einen Schritt weiter zu gehen und mit einem Baptistenseminar zu beginnen. Für die Gründung einer solchen Ausbildungsstätte gab es viele Argumente, doch vor allem den Grund, der im selben Brief vorzufinden ist: "Extreme Positionen in Fragen von Glauben und Leben, in die viele junge Menschen in Rußland hineinschlittern, sind möglich zweifelsohne zum großen Teil wegen der nichtvorhandenen geistlichen und anderen Interessen." Die Young Men's Association und theologische Ausbildung sollen hier abhelfen, so Alex Francis.

Rußlands Evangelikale bedurften solcher Hilfe aus dem Westen, um sich mit mehr Kraft sowohl gegen den Druck seitens des Staates und der Kirche zu wehren als auch um die verschiedenen Schulen mit Dozentenschaft, Literatur und anderem auszurüsten. Bemerkenswert ist z. B., daß trotz des begrenzten theologischen Programms in der St. Petersburger theologischen Ausbildungsstelle im zweiten

(Senderovskij 1980:146). Der im Archiv vorhandene Briefverkehr flößt Hochachtung vor den damaligen Initiatoren ein, die mit enormer Ausdauer ihre Sache weiter und weiter durchzusetzen versuchten (vgl. im Staatlichen Archiv, St. Petersburg: Briefe vom 13. Dezember 1911, Nr. 11013; vom 25. Januar 1912, Nr. 502; vom 19. Oktober 1913, Nr. 9554; vom 13. Januar 1914, Nr. 235 und andere).

theologischen Jahr sowohl Englisch als auch Deutsch unterrichtet wurden, und dies wohl wegen der evangelikalischen Literatur, die damals hauptsächlich in diesen Sprachen vorrätig war. Die allgemeinbildenden Fächer waren dazu da, um den kaum gebildeten Menschen, die diese Kurse besuchten, in der Hebung ihres Allgemeinwissen zu helfen.

Eine bedeutende Rolle für die Heranbildung von Dozenten für diese Schulen und auch für die Gemeinde- und Evangelisationsarbeit spielten verschiedene theologische Ausbildungsstätten im westlichen Ausland. Schulen in Nordamerika wären da zu erwähnen. Doch vor allem Seminare, theologische Fakultäten an Universitäten und andere theologische Ausbildungsstätten in England und Deutschland trugen zur Ausbildung von Osteuropäern, und damit auch Russen, bei. An dieser Stelle soll beispielhaft für andere die Allianzbibelschule in Berlin genannt werden, die unter Hitler geschlossen wurde, aber heute eine Weiterführung in der Bibelschule Wiedenest findet.

In den Archivdokumenten des Ministeriums für Volksbildung im Staatlichen Archiv in St. Petersburg, Rußland befindet sich eine Akte über "die Allianzbibelschule" in Berlin, Hohenstaufenstr. 65, die unter der Leitung von Chr. Köhler stand, sowie über das Predigerseminar in Hamburg Horn. Doch vor allem richtet sich der Blick der russischen Behörden auf Berlin, wo sich eine ganze Reihe von russischen Emigranten und Studenten aufhielt. In Berlin wurde von Natalija Rudnitski, die aus der Stadt Nikolaeva stammte, eine Zeitschrift viermal im Jahr mit dem Namen "Der Ölberg" herausgegeben. Ebenso erschien die "The Scattered Nation" (Rasbrosanaja Nacija) in englischer Sprache.⁵⁰ An dieser Stelle sollen ausführliche Auszüge aus dem Informationsblatt der Allianzbibelschule gebracht werden, das im Staatlichen Archiv in St. Petersburg, Rußland in deutscher Sprache vorliegt:

Gründung

Die Allianzbibelschule wurde gegründet von einem Kreise von Brüdern am 11. April 1905 in Berlin...in der Wohnung von Fräulein von Blächer. Nachdem bereits in den Sommermonaten den russischen Brüdern ein vorbereitender Unterricht erteilt war, wurde am 5. September der erste Kurs mit 18 Schülern in Steglitz eröffnet...

⁵⁰ Frei übersetzt aus einem Bericht an das Ministerium für Volksbildung; das Dokument weist weder Datum noch Ort auf.

Zweck

Ursprünglich war der Zweck der Schule, Brüdern aus Rußland eine Anleitung zu gewähren, für den Dienst des Evangeliums. Doch werden auch andere Brüder aufgenommen. Die Schüler sollen in die Heilige Schrift eingeführt werden, so daß sie in ihrer Heimat dienen können, wo und wie der Herr sie gebrauchen will.

Grundsätze

Konfessionelle Unterschiede sind kein Hindernis für die Aufnahme, ebensowenig wie nationale Verschiedenheiten...

Das zweijährige Programm kostete 300 Mark, das Schulgeld konnte auf Entscheidung des Schulkomitees zum Teil oder ganz erlassen werden. Das von freiwilligen Spenden getragene Werk war auch für die Unterkunft der Studierenden auf Hilfe aus der Stadt angewiesen. Das verwendete Lehrprogramm setzte sich wie folgt zusammen:

Lehrstoff:

Es handelt sich um eine möglichst gründliche Einführung in die Schrift. Der gewaltige Stoff ist darum auf zwei Jahre verteilt, so daß die drei Lehrer (Chr. Koehler, Johs. Warns und Walter Weichsner) in beiden Klassen unter verschiedenen Gesichtspunkten die Schüler in das Verständnis des Wortes einzuführen suchten.

Klasse A. (Die Brüder des zweiten Jahres und einige mit genügender Vorbildung, die nur ein Jahr bleiben können):

Bibellehre	2 Std.
Leben Jesu	2 Std.
Schriftauslegung	4 Std.
Einführung in die Propheten	1 Std.
Lehre von der Gemeinde	1 Std.
Heilsgeschichte	1 Std.
Über praktische Seelenpflege	1 Std.
Übungen im Vortrag	2 Std.
Biblische Geographie	1 Std.
Geschichte der Gläubigen	2 Std.
Musiklehre	1 Std.
Chor	1 Std.
Deutsch	<u>1 Std.</u>
insgesamt:	20 Std.

Klasse B. (Die Brüder im ersten Jahre)

Bibellehre	1 Std.
Einführung in die Heilige Schrift	2 Std.
Leben Jesu mit Klasse A	2 Std.
Schriftauslegung	4 Std.
Lehre von der Gemeinde mit A	1 Std.
Heilsgeschichte	2 Std.
Übung praktischer Seelenpflege mit A	1 Std.
Übung im Vortrag (1 Std. mit A)	2 Std.

Geschichte der Gläubigen	2 Std.
Biblische Geographie	1 Std.
Musiklehre/Chor	2 Std.
Deutsch	<u>3 Std.</u>
insgesamt:	23 Std.

Klasse C oder die Vorschule

Die Brüder der Vorschule erhalten womöglich täglich deutschen Unterricht. Sobald sie soweit die deutsche Sprache verstehen, ist ihnen gestattet, dem Unterricht der Klasse B zuzuhören.

Setzt man das Programm der St. Petersburger zweijährigen Bibelschule hierzu im Vergleich, so wird man sicherlich viele Ähnlichkeiten feststellen. Und dies nicht von ungefähr, denn Prochanov verbrachte einige Zeit in Berlin, während er an der theologischen Fakultät der Berliner Universität studierte. Er konnte sich dort unter anderem mit der Allianzbibelschule bekanntmachen und erhielt viele Impulse dort wie auch an anderen Schulen, z. B. am Stokes Craft Bristol College in England, dem New College der Kongregationalisten in London und an der protestantischen Fakultät der Pariser Universität, Schulen, an denen er während seines ersten Auslandsaufenthalts studierte (Senderovskij 1986:69). Bemerkenswert an dem St. Petersburger Programm ist allerdings die Anpassung an die russische Situation. Dieses könnte Empfehlungscharakter für heutige evangelikale Ausbildungsstätten haben, die sich ebenfalls oft an nordamerikanischen oder westeuropäischen theologischen Ausbildungsstätten orientieren, dies aber ohne kultureller Auswertung tun. Manchmal kann man ohne weiteres anhand des Kurrikulums erkennen, unter welchen Einflüssen die Schulleitung stand und vielleicht noch steht.

Dennoch ging die damalige evangelikale Bewegung und deren theologische Ausrichtung und Ausbildung nicht vom Westen aus, obwohl sie viele westliche Berührungspunkte hat. Johannes Reimer, in seinem Referat auf der Tagung des Afem (Arbeitskreises für evangelikale Missiologie) im Januar 1995, geht einen Schritt weiter und behauptet, daß im Grunde die Evangelikalen ganz aus der innerrussischen Reformation herausgewachsen sind und wohl auch von innen, aus der Ukraine, mennonitische Einflüsse erfuhren. Er will in diesem Referat nachweisen, daß die evangelikale Bewegung nicht ein Resultat westlicher Mission in Rußland war, sondern in Rußland selbst gebildet wurde.⁵¹ Dies wird von

⁵¹ Interessant ist das Zeugnis eines säkularen Historikers, der behauptet, daß der Stundismus eine bedeutende Erneuerungswelle innerhalb der Orthodoxen

Karetnikova (1997:3-84) bestätigt, die in ihrer Untersuchung der verschiedenen Reformationsbewegungen des 11. - 19. Jahrhunderts innerhalb der Orthodoxen Kirche sehr viele evangelikale Momente findet, aus denen sich, wie sie behauptet, später die Evangeliumschristen-Baptisten Bewegung herausgebildet hat

Im folgenden soll ein Auszug aus einem Brief vom 4. Mai 1911 an den Vorsitzenden des Ministerrates (Staatliches Archiv, St. Petersburg) angeführt werden, der in aller Selbstverständlichkeit die Zusammengehörigkeit und Zusammenarbeit von Molokanen und Baptisten beschreibt:

Drei Jahre ist es bereits her, als ich als Gründer und Vorstandsmitglied die Erlaubnis erhielt, im Dorf Astrochan Berdansk ein Lehrerseminar für die Gläubigen der Evangeliums-Christen und Molokanen zu eröffnen. Allein für den Bau des Gebäudes wurden 30.000 Rubel ausgegeben. Alles, was nötig ist, ist nun fertiggestellt, und das Gebäude wurde offiziell eingeweiht, woraufhin gleich auch Studierende kamen.

Der Brief beschreibt die Tragik, warum denn doch eine letzte Genehmigung zum Unterricht nicht erteilt wurde, weswegen alle am Studium Interessierten wieder nach Hause fahren, und endet mit der Bitte, doch die Genehmigung für das Lehrerseminar zu gewähren. Eine Tragödie, die auch unseren Tagen nicht ganz fremd ist. Entscheidend ist hier die Beziehung zwischen einer aus der Orthodoxen Kirche gewachsenen Sekte und der evangelikalen Bewegung. Diese Beziehung ist in soweit normal, als daß sie in der damaligen Zeit kaum diskutiert wurde. Vor allem ist die Untrennbarkeit der Evangelikalen Rußlands von dem russischen religiösen Boden des 19. Jahrhunderts offensichtlich. Dennoch bedarf es einer gründlichen wissenschaftlichen Arbeit, um für die Evangelikalen Rußlands den Beweis zu erbringen, daß sie nicht eine aus dem Westen importierte Glaubensbewegung, sondern vielmehr eine innerrussische Erweckungsbewegung sind. Ein Beweis, der die Evangelikalen Rußlands näher an Rußland und in die Akzeptanz der Orthodoxen Kirche bringen würde.

Kirche bedeutete, auf die die Kirche mit der Anschuldigung reagierte, es wäre ein Produkt der ausländischen Propaganda (Klibanov 1965:187).

14.3.2. Protestantische und evangelikale theologische Ausbildungsstätten nach der Revolution 1917 bis zu ihrer Schließung

Der erste Weltkrieg und auch die Revolution 1917 sorgten für ein vorübergehendes Aufhören der Bibelschultätigkeit. Doch die Zeit nach der Revolution wurde um so fruchtbarer für die russische protestantische Bewegung und bedingte ein erneutes Aufblühen von theologischen Ausbildungsstätten, wie der Bibelschule in St. Petersburg (Löwen 1995:47) so auch in Moskau. An vielen Orten, meist in größeren Zentren der Evangeliumschrsten und Baptisten, wurden in vielfältiger Form Kurse in Bibelwissenschaft und Theologie angeboten.⁵² Dominierend waren aber Fächer wie Homiletik und Musik- und Dirigentenkurse (Kozyenko 1996:6-8). Anfang 1925 eröffnete wieder die St. Petersburger Bibelschule mit einem einjährigen Ausbildungsprogramm, die ihre Tätigkeit bis Mitte 1929 aufrechterhalten konnte, als sie geschlossen wurden. In der ganzen Zeit der Arbeit der St. Petersburger Schule von Prochanov haben ca. 600 Prediger in verschiedenen Programmen absolviert („The USSR“ 1971:15).

Die regelmäßig in Moskau durchgeführten Kurse wurden 1927 zu einem dreijährigen Bibelschulprogramm ausgebaut. Trotz des geplanten dreijährigen Programms konnte die Schule sich aber nur eineinhalb Jahre halten, wonach sie von den Kommunisten geschlossen wurde (Kozyenko 1996:8). Der Kurs hatte 50 Studierende, von ihnen 6 Frauen (Istorija 1989:215). Insgesamt hat die evangelikale Bruderschaft in Rußland und in der Sowjetunion bis zur Schließung ihrer Schulen nicht sehr viele Mitglieder theologisch ausbilden können. Die begrenzte Zeit ließ es nicht zu. Und so haben viele der Prediger, Evangelisten, Missionare und Pastoren ihr theologisches Wissen im Eigenstudium erworben, gemehrt und davon anderen weitergegeben (Kozyenko 1996:8).⁵³

⁵² Die Ausgabe des Allunionsrats der Evangelikalen Christen-Baptisten „Istorija Evangelskich Christian-Baptistov“ (1989:214-215) berichtet von mehreren Initiativen in dieser Richtung. Mehrwöchige bis dreimonatige Kurse liefen in Moskau, Samara, Petroostrov, Peskov, Orlov, Odessa, Nikolaevka, Petersburg. Teilweise wurden sie von Absolventen von Lodzy, teilweise aber auch von den Leitern der Bewegung Prochanov, Kargel, Bykov, Kasakov durchgeführt.

⁵³ Ein zusätzlicher Weg war die Sendung von Studenten ins Ausland: „Since 1928, the Evangelical Christian-Baptist Union in the Soviet Union had had no theological schools in their country for they were not authorized by the government. A few students have been permitted to study at times in England,

Einige der nichtrussischen Kirchen begannen mit ihren Ausbildungsversuchen erst nach der Revolution. So begann z. B. das Programm der Evangelisch-Lutherischen Kirche in St. Petersburg 1924, gegründet durch Arthur Malmgren. Die Schule stand in engster Verbindung mit der theologischen Fakultät der Leipziger Universität (Lell 1996:59). Das vierjährige Ausbildungsprogramm war in der Tat auch eines der anspruchsvollsten Programme nicht nur von seiner Dauer her, sondern auch von der akademischen Substanz.

Zum Kurrikulum gehörten:

- Bibliologie
- Geschichte der Christlichen Kirche
- Dogmengeschichte
- Exegese
- Homiletik
- Katechetik
- Sektenkunde
- Christliche Ethik
- Weltgeschichte
- Philosophiegeschichte
- Leiterschulung
- Griechisch
- Hebräisch und
Deutsch

Acht Jahre konnte diese Schule funktionieren, bis sie dann 1932 im Zuge des steigenden Verfolgungsdrucks geschlossen wurde. Der Druck begann schon vorher und äußerte sich dadurch, daß einige Dozenten aus der Stadt verbannt wurden und die Schule ihre Räume verlor (:59-60).

14.3.3. Öffnung der Kirchen nach dem zweiten Weltkrieg und Möglichkeiten theologischer Ausbildung bis zur Millenniumfeier

Die Wiederermöglichung von protestantischen und evangelikalischen Kirchen mit dem Ende des zweiten Weltkriegs führte nicht, wie es bei der Orthodoxen Kirche der Fall war, zur Gründung theologischer Ausbildungsstätten. Die Evangelikalen befanden sich auch in einer schwierigeren Situation als die Orthodoxe Kirche. Es galt, die zerstörten Kirchen und Gemeinden neu zu organisieren, wobei die frühere

Germany or Sweden in Baptist seminaries, and for a very short time“ (de Chaladeau 1978:45).

Kirchenleitung in den dreißiger Jahren in Stalins Konzentrationslagern verschwunden war und eine neue nicht existierte.

Theologische Ausbildung im weiterem Sinne geschah der Zukunft wegen nichtsdestotrotz in den Kirchen mit den begrenzten Möglichkeiten, die es damals gab.

In der Herrschaftszeit des Atheismus erhielten Gläubige auf diesem Erdteil ihre religiöse Schulung/Erziehung in den Familien. Nachdem sie das Erwachsenenalter erreicht hatten, wurden sie in der Kirche im Glauben formiert durch Predigt und lebendige Gemeinschaft. Diese Art der Ausbildung, war sie auch die einzige für die Zeit mögliche Form, hatte eine Reihe von Vorteilen im Vergleich zur systematischen religiösen Schulung. Es gab z. B. fast keine Einflüsse und Kräfte, die außerhalb der Kirche kamen. Außerdem war das Problem der Konfessionalität gar nicht vorhanden, da auch hier keine solchen Einflüsse von außen erwachsen. Und so wurde von Generation zu Generation das geistliche Erbe weitergereicht (Sannikov 1996b:1 - eigene Übersetzung).

Natürlich sind die genannten Vorteile auch Nachteile für die Heranbildung von neuen Leitern für die Kirchen in der früheren Sowjetunion. War die Bildung und die Kenntnis der Kirchenleitung sehr begrenzt, so hatte der Nachwuchs entsprechend nur das bekommen, was in der Kirche geboten wurde, und konnte wenig Korrektur und Ergänzung von auswärtigen Stellen erfahren. Leider besaß die Mehrheit der Leiter in den Kirchen keinerlei Art von theologischer Ausbildung und theologischer Literatur. Zum Teil konnte hier die erlaubte Zeitschrift der Evangeliumschrinden und Baptisten, der "Bratskij Vestnik", durch seine Artikel aushelfen. Einerseits, war es eine Zeitschrift mit begrenzter Auflage, die nur geringe Möglichkeiten besaß, auf verschiedene Themen des christlichen Lebens und Ausbildung einzugehen, andererseits ahnte der Leser, ohne es immer genau zu wissen, daß der sozialistische Staat starke prägende Einflüsse auf das einzige schriftliche Medium der Baptisten ausübte (vgl. de Chaladeau 1978).

Die eingeschränkten Einflüsse, die die Nachwuchsgeneration von außerhalb der eigenen Kirche und Denomination erreichten, wirkten sich auch in anderen Bereichen negativ aus. Häufiger wurde die falsche oder nicht vorhandene Hermeneutik die Ursache nicht nur für unbiblische Gesetzlichkeit, sondern führte auch in einigen Fällen zu Irrlehren in verschiedenen Bereichen, bis hin zu den Glaubensgrundlagen (Sannikov 1996b:1).

Parallel zum Wiederaufbaugeschehen in Rußland entstand im Jahre 1942 die erste evangelikale russische theologische Ausbildungsmöglichkeit in der Diaspora in Benito, Manitoba, die 1943 nach Toronto, Ontario überführt wurde. Diese Schule wiederum half 1944 eine russische evangelikale Bibelschule in Rosario, Argentinien, wo etwa drei bis fünf Millionen slavischer Emigranten wohnten, zu eröffnen.

Konstantin Lewshenia and Mary Beechik Fewchuk, graduates of Moody Bible Institute who were teaching at the Latin American Russian Bible Institute, and Slavic Gospel Association missionaries Andrew and Pauline Semenchuk, translated MBI correspondence texts for use with their students. Here is the explanation for how essentially Arminian Evangelical Christian-Baptists came to rely heavily on works of a dispensational school for their theological education (Elliott 1995:14).

Erst 1968 wurde es in Rußland wieder möglich, theologische Ausbildung für die Evangelikalen zu betreiben (Istorija 1989:269). Die ersten Fernstudien und Kurzseminare wurden auf einem Basisniveau vom AUREChB (Allunionsrat der Evangeliumschristen-Baptisten) angeboten. Dabei wurde das in Argentinien entwickelte Material und übersetzte Fernkurse vom Moody Bible Institute mit Veränderungen genutzt (Sawatsky 1981:218) wie auch zusätzliches Unterrichtsmaterial für die einzelnen Kurse geschrieben. Insbesondere wären als Dozenten und Materialentwerfer Mickevič, Čekalov, Karev, Savčenko und andere zu nennen (Istorija 1989:271).

Das zweijährige Bibel-Korrespondenzprogramm setzte sich aus folgenden Kursen zusammen:

- Dogmatik
- Exegese
- Einführung in die Bibel
- Pastorale Theologie
- Homiletik
- Kirchengeschichte
- Kurze Geschichte der Evangeliumschristen-Baptisten als Bewegung in der UdSSR
- Verfassung der UdSSR (Šenderovskij 1980:204).⁵⁴

⁵⁴ Dieses simple Kurrikulum wurde immer wieder verändert, angereichert und durch verschiedene Seminare modifiziert. So werden in einigen Fällen, vor allem in der späteren Phase des Programms, auch Bibelgriechisch und Englisch angeboten (Students Take Final Exams During Worship 1986:5).

Neben dem den Kursteilnehmern ausgehändigten Schulungs- und didaktischen Material wurde auf die einzige Zeitschrift zurückgegriffen, die die Evangeliumschristen-Baptisten in begrenzter Auflage drucken durften (de Chaladeau 1978:45-46).

Etwa 100 Personen durften am ersten Durchgang dieses Fernkursprogramms teilnehmen (Saočnyje Kursy 1976:71). Als Altersgrenze galt für das pastorale Programm 40 Jahre, für das später gestartete Chorprogramm - 35. Insgesamt haben in den Jahren 1968-1988 etwa 800 Pastoren, Prediger und Diakone an den Kursen teilgenommen (Istorija 1989:272). Seit 1976 wurde in Moskau auch Klassenunterricht angeboten.

Each year 35 students will be accepted and graduate. We want that all the students who study these Bible courses be used in the service of the local churches; for that purpose it is indispensable to recommend for these studies such brethren who will prove to be useful for the work of the Lord (de Chaladeau 1978:46).

Neben einem theologischen Studium gab es seit 1979 auch eine Abteilung für Chor und Musik in diesem Programm.⁵⁵

In einem theologischen Vakuum, das über die Jahrzehnte in der früheren Sowjetunion entstanden war, stellte dieses Programm sicherlich eine stabilisierende Arbeit für die Kirche in ihrem feindlichen Kontext dar.⁵⁶ Damit wurde auch in die Zukunft der Freikirchen investiert. Dennoch war es sicher nur ein Tropfen auf den heißen Stein, wie es auch der Boom theologischer Ausbildung in den neunziger Jahren beweist. Was insgesamt an theologischer Ausbildung angeboten wurde, war

⁵⁵ Sawatsky (1994:18) berichtet von einem „special two-year course for church musicians“. Im European Baptist Press Service (Moscow Baptist Correspondence School Continues to Perform an Important Task 1987) wird vom Progreß dieses Programms berichtet, das inzwischen etabliert und in den Gemeinden sehr anerkannt war: „Since 1979, the correspondence school in Moscow has also had a similar two-year programme for church musicians. The 30 students of both sexes (25% women) in this section, 15 new ones and 15 graduates each year--are together in Moscow 4 times per year for one week.“

⁵⁶ De Chaladeau (1978:46) zitiert Karev aus dem Jahr 1969 mit folgenden Worten: „The lack of theological knowledge may easily lead to the appearance of winds of different teachings, which have always brought harm to the churches of Christ on earth... In 100 years of the existence of our brotherhood we were lacking exactly this, a theological basis.“

weit entfernt von dem, was die Evangelikalen brauchten, und dies sowohl von der Qualität⁵⁷ als auch von der Quantität her (Davies R.E. 1991:112).

Man könnte diese recht lange Periode, die sich über etwa vier Jahrzehnte hinzog, als eine recht dürre Zeit beschreiben, in der es nicht um theologische Entwicklung ging, sondern um das nackte Überleben. Theologische Ausbildung in der Sowjetunion zu der Zeit war ein schwacher Versuch, ein Hoffnungssame, der die Evangelikalen durch eine düstere Gegenwart zu einer Zukunft nach der Dürre hindurchtragen sollte.

Evaluatory generalizations may only be very carefully made for so large and complex a state as the Soviet Union, but it seems fair to conclude that no protestant church or faculty there has been in a position to do creative theological work. Whatever time and energy has been able to be organized for theological education has had to be almost, if not entirely, devoted to practical pastoral training and the maintenance of endangered traditions (Will 1991:27).

Die Zeit vor der Wende war genährt von der Hoffnung auf ein theologisches Seminar, dessen Betreibung seit den zwanziger Jahren nicht mehr möglich war. Das Ringen mit dem Staat hat eine jahrzehntelange Geschichte und immer wieder schien es, daß das Ziel greifbar nahe sein könnte, weshalb der Weltbaptistenbund bereits in den siebziger Jahren größere Summen für die Gründung eines Seminars freistellte.⁵⁸ In der Zwischenzeit schickte man wenige ausgewählte Männer in den Ausland, wo sie an theologischen Schulen in London, Hamburg und Stockholm eine Ausbildung bekamen. Senderovskij (1980:205) nennt 7, die in den Jahren 1970-74 das Studium abgeschlossen hatten, und 6, die zu der Zeit noch im Ausland waren. Das Studium war erschwert durch die Sprachbarrieren, und nach dem

⁵⁷ „The correspondence course is not really at the level of a theological seminary“ (Sawatsky 1981:330).

⁵⁸ Der Artikel „Baptist Alliance offers \$ 50,000 for Theological Seminary in USSR“ in Baptist News vom 18.07.1977 berichtet: „Robert S. Denny, general secretary of the BWA, said that the funds have been made available from investment earnings of a fund which originated in 1908 and was augmented at the Baptist World Congress in Philadelphia in 1911 with a special offering ‘to train Slavic candidates for the gospel ministry’“ (vgl. auch „Russian leaders tell of seminary hopes“ in Baptist Times vom 18.07.1985).

Abschluß der Ausbildung waren die Brüder meist im Zentrum mit der Pflege internationaler Kontakte beschäftigt (Istorija 1989:268).⁵⁹

14.4. Gegenwärtige Entwicklung

14.4.1. Einführung

Mit dem durch Glasnost⁷ und Perestroika eingeläuteten Umbruch kam auch der Drang nach theologischer Schulung, die die Kirchen in einer erneut veränderten Situation benötigten. Das in einigen Ländern Zentral- und Osteuropas getestete BEE Programm, das mit einem LOGOS Projekt in die damalige Sowjetunion und deren evangelikale Kirchen hineinreichen wollte, fand bereits 1985 fruchtbaren Boden und wurde in vielen Gemeinden mit Begeisterung aufgenommen. (Alexander 1997, P. Penner 1997:123).

1987 erhielten die Adventisten von den Sowjetbehörden sowohl das Recht, theologische Ausbildung zu betreiben, als auch ein Gebäude in Tula, nahe bei Moskau. Nach einer gründlichen Renovierung des Gebäudes konnten sie 1987 mit 28 Studierenden und 1988 mit zusätzlichen 16 Studierenden einen dreijährigen Fernkurs mit Kurzseminaren beginnen. 1989 wurde das stationäre Tagesprogramm eröffnet (Sapiets 1993:286-287).

Dem residenten Programm der Adventisten folgten andere Schulen, wie die 1990 begonnene Schule in Belorečensk; danach parallel in Odessa, Donetsk, Moskau und anderen Orten.⁶⁰ Nach einer Konferenz im Februar 1993 gab es folgende, mehr oder weniger genaue, Statistiken:

Nineteen Protestant residential Bible schools and seminaries report 1.667 students currently enrolled in programs of at least one year in length. The

⁵⁹ Vergleiche dazu Sawatsky (1981:330): „Even those who studied abroad were unable to get theological depth in the two short years of their study, limited as they were by the need to learn a foreign language. Michael Zhidkov, after two years at Spurgeons College, was able to spend an additional year at McMaster University. Of the younger corps of leaders, he is probably the only one approaching the theological qualifications required to teach in a seminary. The Baptist leaders have been unsuccessful so far in obtaining permission to send students to the international Baptist Theological Seminary at Rüschtikon, Switzerland.“

⁶⁰ Die hier genannten Schulen sind allerdings älter als 1990. Eine Reihe von ihnen begann schon vor 1990 mit Kurzseminaren oder *on-off campus* Unterricht, manchmal waren es ehemalige Zentren von BEE (Deyneka & Sannikov 1993)

eight largest institutions have 100 to 220 students each, while the next eleven in size enroll 18 to 75 students each (Elliott 1995:15).

Der überwiegende Teil der Studierenden, gemäß des Berichts, nämlich mehr als 3184, studierten in verschiedenen Fernkursprogrammen.⁶¹ BEE hatte die Teilnehmerzahl an den Programmen bis 1995 auf insgesamt 10.500 gesteigert.⁶² Im großen und ganzen könnte man auch heute noch sagen, daß annähernd drei Viertel aller theologischen Ausbildungsprogramme der Evangelikalen sich in irgendeiner Form von Fernstudium befinden. Wegen dieser hohen Zahlen ist es unumgänglich, nach dem Überblick über die gegenwärtige Situation, sich den Fernkursprogrammen gesondert zu widmen.

Auf der Konferenz evangelikaler theologischer Ausbildungsstellen im Februar 1993 sind folgende Punkte als gemeinsame Probleme identifiziert worden (Graves 1994:2 - Hervorhebung durch Autor):

1. Every program, without exception, is **lacking sufficient textbooks** for the courses offered.
2. Every program, without exception, is **heavily dependent on expatriate faculty**.
3. All are **marginally funded**, and in most cases the operation costs are borne largely by organizations or individuals outside of the USSR.
4. All programs have **completely inadequate library resources**.
5. **No formal organization or organ exists for communication and information sharing** between protestant theological education programs.

Dabei sind andere Bereiche, die in dieser Liste nicht aufgeführt worden sind, wie z. B. die Schulräume, Wohnräume für Studenten- und Dozentenschaft und Administration, sicherlich ebenso entscheidend und gravierend.

⁶¹ Hier die damaligen Programme (Elliot 1995:15):

Biblical Education by Extension (BEE), including 700 ECB	
Pastors in the Russian Republic	2.000
International Correspondence Institute (Pentecostal)	714
Moscow Correspondence Bible Institute	200
Lutheran Theological Institute	100
Apocalypse (Logos-related interdenominational program in Krasnodar)	80
Total	3.184

⁶² Diese Zahl wird von der Informationsbank von Peter Deyneka's „Russian Ministries“ im jährlich herausgegebenen „Spravočnik bogoslovskich učebnych savedenij“ für 1995 angegeben. Insgesamt werden über 20.000 Studierende genannt, die 1995 in irgendeinem Programm in der früheren Sowjetunion Theologie studieren.

14.4.2. Textbücher für den Unterricht

In der Zeit bis zur Perestroika fungierten westliche Missionswerke als Hauptherausgeber von evangelikaler Literatur. Sie konzentrierten sich auf Übersetzungen von erbauender Literatur und waren sicherlich nicht besonders an der Produktion von Literatur für theologische Schulung interessiert. Die wenigen Bücher, wie die Fernkurstextbücher, die von der Schule in Argentinien übersetzt und gedruckt wurden, eine Konkordanz, einige einbändige Nachschlagewerke und die Barclay NT Kommentarreihe, waren so ziemlich alles, was bis 1995 vorhanden war. Danach, mit wachsenden Möglichkeiten, begannen westliche Verlage auch etwas anspruchsvollere Literatur zu produzieren (Damjan 1996). "Only a few hundred titles are known to have been translated thus far into the Russian Language... Of those titles an extremely small percentage is suitable for use as text books. Even fewer reference books are available.... One theological program reported they had been able to locate texts for only seven of their fifteen courses." Dabei spricht man 1993 noch von weniger als 400 Buchtiteln evangelikaler Literatur aller möglichen Ausrichtung (Graves 1993:2).

Gegenwärtig sind etwa 4.000 -5.000 Buchtitel orthodoxer und protestantischer Autoren bekannt, die zum großen Teil für die russische theologische Bibliothek brauchbar und nicht zeitlich überholt sind. Sicherlich ist einiges mehr an orthodoxer Literatur vorhanden, die auf die Zeit vor der Revolution zu datieren ist. In den letzten Jahren wird diese Literatur vermehrt, vor allem von orthodoxen Verlagen, neu aufgelegt, um sie den neuen Schulen und dem neuen religiösen Markt zugänglich zu machen (Damjan 1996). Dennoch bedeutet dies längst nicht, daß für jedes der Fächer, die an den verschiedenen Schulen angeboten werden, ein grundlegendes und dem Unterrichtsniveau angepaßtes Textbuch vorhanden ist.⁶³

Eine weitere Quelle für theologische Bibliotheken sind die Randbereiche der Theologie. Eine nicht geringe Anzahl kommt aus dem religionsphilosophischen Bereich, der in Rußland recht viele Publikationen gesehen hat, und dies nicht nur aus der Antike, Byzanz und der Philosophie bis einschließlich des 19. Jahrhunderts.

⁶³ Z. B. gibt es wohl Material und Übersetzungen zum Thema Missiologie. Doch bei näherer Betrachtung sind viele Werke populäristisch und oberflächlich, oder einfach erbauend, aber nicht wirklich brauchbar als Textbuch für den Unterricht.

Eine Reihe von Werken stammt aus der Feder von russischen Emigranten und ist in der Diaspora in Russisch gedruckt worden. Vieles ist in der jüngsten Vergangenheit, wegen des anfänglichen Interesses an Religion in der früheren Sowjetunion, neu geschrieben worden. Damit setzt sich diese Literatur nicht nur mit dem Christentum, sondern auch mit anderen Religionen und den massiv auf die GUS einwirkenden Sekten und Ostreligionen auseinander (Sbornik učebnych program 1996).

Der Bereich der Philologie, vor allem in der Auseinandersetzung mit den biblischen Sprachen, der Fachbereich der Geschichte und der Kulturanthropologie sind weitere Quellen für die Schulungsliteratur evangelikaler theologischer Ausbildungsstätten. Leider sind die Schulen und deren Dozentenschaft nicht immer in der Lage, die Literatursituation zu kennen und zu nutzen, zuallererst, weil der größte Teil der Dozentenschaft nicht die russische Sprache spricht. Diejenigen, die es tun, verwerfen diese Literatur oft aufgrund ihrer eigenen begrenzten theologischen Ausbildung und Erfahrung oder, im Gegenteil, nehmen sie unkritisch mit Begeisterung über das Vorhandensein von russischer Literatur in ihren Unterricht auf (Melničuk 1997).

Oft muß dann doch der mühsame Weg über das Erlernen einer Fremdsprache, was meistens Englisch ist, gegangen werden, damit für jeden Fachbereich ein Minimum an Literatur genutzt werden kann. Hier entsteht oft das Problem, daß selbst die relativ kostengünstige englische theologische Literatur nur in wenigen Exemplaren, wenn überhaupt, vorhanden ist und den Studierenden kaum erreicht, geschweige denn, daß sie in seiner eigenen Buchsammlung landet. Allerdings scheint momentan nur dieser Weg denkbar, wenn evangelikale Theologen im eigenen Land herangebildet werden sollen. Ein Weg, den schon evangelikale Schulen zur Zeit Prochanows gingen, bzw. gehen mußten (Sannikov 1996c).

14.4.3. Ausrüstung der Bibliotheken

Da alle residenten Schulen erst zu Beginn der neunziger Jahre gegründet wurden, begann auch das Bilden einer Bibliothek damals von Null. Dabei war die Bibliothek in den Anfängen jeder Schule nicht unbedingt die erste Priorität. Viele der kleineren Schulen haben bis heute nur wenige Regalbretter von Büchern, die

sie Bibliothek nennen. Oft stehen dort 15 bis 20 Bücher desselben Titels, die für den Unterricht als Textbücher gebraucht werden.⁶⁴ Da die Brauchbarkeit der vorhandenen russischen Literatur wegen ihres Alters limitiert und die jüngere Literatur sehr begrenzt ist, müssen theologische Ausbildungsstätten auf englisch- oder manchmal deutschsprachige theologische Literatur zurückgreifen (P. Penner 1996b:5, siehe Standarte der EAAA für B.Th. und Magisterprogramme).

Dennoch sind nur wenige der evangelikalen theologischen Schulen in der Lage, mehr als 10.000 Titel von brauchbarer theologischer Literatur in ihren Bibliotheken aufzuweisen und auch nur eine begrenzte Anzahl von Zeitschriften. Derzeit dürfte keine der Schulen über 20.000 Titel in ihrer Bibliothek besitzen, was für ein B.Th. Programm gerade noch akzeptabel wäre, für ein M.A. Programm ist dies absolut unzureichend. Vergleicht man die minimale Bibliothek, wie sie gemäß der bislang durchgesetzten Normen der EAAA beschrieben ist, dann sollte eine Bibliothek nicht weniger als 5.000 theologische Buchtitel aufweisen, wenn es sich um ein B. Th. Programm handelt, und nicht weniger als 15.000 theologische Buchtitel und eine große Palette von Zeitschriften, wenn es um ein Magisterprogramm geht (EAAA 1995:278). Die neueren Dokumente, die zur Oktober 1997 Konferenz der EAAA vorbereitet wurden, erhöhen die Anforderungen, so daß neben einer größeren Sammlung von aktuellen wissenschaftlichen Zeitschriften ein Baccalaureus nicht weniger als 10.000 Bände und ein Magisterprogramm zwischen 15.000 und 25.000 Bänden aufweisen muß (EAAA 1997:2).⁶⁵ Obwohl sich diese Anforderungen auf dem absoluten Minimum

⁶⁴ Nicht selten sieht es so aus, wie z. B. in der Biškek Bibelschule, die eine zweijährige Ausbildung bietet, in deren Bibliothek sich wohl 2.500 Bände befinden, die aber nur 700 Buchtitel ausmachen und zum Teil in Sprachen, wie Deutsch oder Englisch, sind, die höchstens Dozenten beherrschen (Biškekskaja Biblejskaja Škola 1996:7).

⁶⁵ In der Auflistung der Standarte der EAAA für verschiedene Ebenen in der Version vom 24. Juni 1997 heißt es unter 5.2.1.1.:

	Zahl d. Bd.	Zahl d. Buchtitel	Zahl d. Zeitschriften
Ebene A	500	300	---
Ebene B	5.000	3.000	10
Ebene C	10.000	8.000	20
Ebene D	25.000	20.000	40
Ebene E	50.000	40.000	70

Damit werden die Standarte im Vergleich zu einigen Akkreditierungsvereinigungen des ICETE überschritten.

befinden, ist kaum eine Schule auch in den nächsten Jahren noch in der Lage, diese zu erfüllen.

14.4.4. Dozentenschaft

Die meisten der evangelikalen Ausbildungsstätten verfügen nicht über eigene Dozentenschaft, geschweige denn über nationale Dozenten. "Virtually every program reported using expatriate missionary or visiting professors. Complaint was voiced about the lack of qualifications of some of the teachers that are used" (Graves 1993:3). Dies spricht nicht unbedingt für die Qualität der Programme und nicht selten sind die, die scheinbar zur Hilfe kommen, nicht diejenigen, die den Schulen etwas geben können.

Because of the openness of the East, the calls for help by the Eastern European churches were heard in the West. Many groups and individuals came alongside with advice and practical help. Western schools have sent professors to teach at newly established theological institutions for a few weeks at a time. Other Western schools have encouraged their graduates to consider a teaching ministry in the East for a certain period while others had already established links with the Eastern churches and helped them in their own ways. It would be very impressive to list the many Evangelical professors who came from the West to teach in the East during the past five years. It is estimated that about one out of every five professors come from the West. There have also been a large number of pastors involved in helping the Eastern Churches (P. Penner 1996b:5).

Viele der Schulen, die ernsthaft daran interessiert sind, nationale Dozentenschaft zu entwickeln und zu fördern, haben in den letzten Jahren vermehrt fähige Absolventen oder Christen mit säkularer Ausbildung vor allem nach Nordamerika zur Ausbildung geschickt. Dabei ist das Risiko, daß diese nicht mehr den Weg zurück in die GUS finden, nicht zu unterschätzen (Graves 1992:154-161). Dennoch können einige hier von Erfolg sprechen, wie z. B. die Adventisten, die bereits 1993 mehr als zehn Dozenten und Administratoren so ausgebildet haben (Graves 1993:3). Andere Schulen verzichteten auf Titel und bevorzugten lieber nationale Dozentenschaft, die entweder im Eigenstudium oder in einem der B.Th. oder M.A. Programme in der GUS ihre Ausbildung bekommen haben. Wieder andere Schulen konnten allmählich mit russischsprachigen Ausländern ein stabiles Programm aufbauen. Gewöhnlich wird in mehreren Richtungen parallel operiert. Allerdings ist im Lauf der Entwicklung ein immer energischeres Eintreten der

Schulen für theologisch qualifizierte Bürger der FSU als Dozenten an den theologischen Ausbildungsstätten zu verzeichnen. Das Dokument, das Standarte für Akkreditierung der EAAA formuliert (24.06.1997 - eigene Übersetzung), besagt:

Zum Zeitpunkt der Akkreditierung sollte die Schule in der Lage sein, 35 % des akkreditierten Programms mit Dozenten, die Bürger der Region der FSU sind, durchzuführen. Außerdem sollte die Schule einen Fünfjahresplan entwickeln, der zum Ziel hat, daß nicht weniger als 55 % der Fächer im akkreditierten Programm von derselben Bevölkerungsgruppe unterrichtet wird.

Solche Formulierungen haben sicherlich einen Vorteil darin, daß sie eine vermehrte Integration von Einheimischen in theologische Ausbildung fordern und damit bewirken, daß solche auch für diese Aufgaben geschult werden. Andererseits, liegt der Vorteil auch in der steigenden Kontextualisierung der Schule, wenn diese immer weniger von Nicht-FSU Bürger beeinflusst wird und situationsorientierter ausbildet. Dies ist allerdings ein Ziel, daß im Moment nur eine kleine Gruppe von Schulen realisieren könnte.

14.4.5. Ressourcen

Während orthodoxe Ausbildungsstätten sehr bald Teile ihnen noch vor der Revolution gehörender Immobilien, Häuser, Klöster, Kirchen und Felder zurückbekamen (Bessonov 1990:254-255), waren die Evangelikalen in einer nicht so glücklichen Lage. In dem Jahrzehnt nach der Revolution, wo sie sich tatsächlich frei entwickeln konnten, war nicht genügend Zeit, um überhaupt Kirchengebäude zu bauen. Der Akzent der damaligen Zeit lag sicherlich auch mehr auf Evangelisation und Gemeindegründung, und weniger auf Kirch- oder Schulbauten (Reimer 1995). Der größte Teil aller heutigen evangelikalen Ausbildungsstätten befindet sich daher in Räumen, die angemietet werden. Dies führt, in einer Zeit der Instabilität, Hochinflation und gemischtem Verhältnis der Regierung und Orthodoxen Kirche zu den Evangelikalen, zu vielen Schwierigkeiten und Abhängigkeiten.⁶⁶

⁶⁶ Die jüngere Vergangenheit der St. Petersburger Christlichen Universität soll hier als Beispiel solch bewegter Situation dienen. Die Leitung hat beständig mit Fragen zu kämpfen, wie: Wem in der Stadt gehört nun wirklich das Gebäude, das an sich ein technisches College ist? Wer hat Anspruch auf diese Räume? Darf eine religiöse Organisation überhaupt öffentliche Gebäude, wie eine Schule, anmieten?

Manche kleineren Schulen wurden in Kirchenräumen untergebracht, andere bauten ein Einfamilienhaus zur Schule um.⁶⁷ Aufgrund der für Ausbildung ungeeigneten Räumen und Gebäuden haben diese Schulen meist auch keine Registration bei der Stadt bekommen können. Oft sind sie legal als ein Missionswerk registriert, dem Bestimmungen einer Schule nicht auferlegt werden.⁶⁸

Nur sehr selten findet man eine evangelikale theologische Ausbildungsstelle, die tatsächlich über eigene Gebäude verfügt. In der Regel stehen hinter solchen Schulen finanzstarke westliche Organisationen, die dies möglich gemacht haben. Die meisten von ihnen haben dennoch erst einen gewissen Teil ihrer Schule gebaut und befinden sich weiterhin in der Bauphase.⁶⁹

14.4.6. Administration

Die Leitungs- und Administrationsstrukturen in den evangelikalen theologischen Ausbildungsstätten sind längst nicht klar ausgeprägt und zum Teil noch nicht gewachsen. Die Erfahrungen, die die neuen Leiter mitbringen, stammen oft aus der Kirchenleitung und sind auch da nicht genügend vorhanden. Die Personen, die die Leitung von Schulen innehaben und manchmal die Vorstandmitglieder dieser Schulen, sind oft Visionäre und Pioniere. Gewöhnlich liegen ihre Gaben nicht unbedingt im Bereich einer skrupulösen Administration. Dies äußert sich in der unzufriedenstellenden Bearbeitung der Post, in fehlenden

Probleme und Fragen, die nicht nur an der SPCU immer und immer wieder diskutiert und durchlebt wurden.

⁶⁷ Solche Arrangements sind in der Regel nicht selten. Schulen, wie die Maikoper Bibelschule, Volgograder Bibel College und andere, sind Beispiele für solche Lösungen. Das Baptistenseminar in Moskau ist hier insoweit eine Ausnahme, als daß es sich im Zentrum der russischen Baptistenföderation eingemietet hat. Doch die Enge drängt auch sie zum Bau oder Kauf.

⁶⁸ Das Dokument über Standarte der EAAA vom 24.06.1997, § 5.1., fordert angemessene und für die Region vom Staat definierte Ausrüstung für Schule, Bibliothek, Küche und Studentenwohnheim.

⁶⁹ Schulen, wie Odessa Baptistseminar oder Donetsk Christliche Universität, gehören zu den wenigen, die bereits ein Schulgebäude und Wohnraum für Studenten-, Dozentenschaft und Administration gebaut haben.

Abheftungs- und Archivierungssystemen und manchmal sogar in ungenügenden Buchhaltungsvorgängen (Dueck 1997).

Die Leitungsstruktur ist oft auf eine Person fixiert, wie es bei einem östlichen Modell üblich ist. Alles dreht sich um diese Person, die auch in fast allen Bereichen die Entscheidungen trifft.⁷⁰ Sehr viele Schulen haben aufgrund mangelnder Leitungserfahrung den Blick in den Westen gewandt, vor allem nach Nordamerika, woher sie ihre Leitungsmodelle übernommen haben. In der Regel aber findet man ein Nebeneinander beider Modelle in einer Schule, was nur bei Konflikten in der Leitung sichtbar wird (Prokopčuk 1996). Manchmal wird auch ein drittes Modell hinzugenommen, wie es z. B. bei der St. Petersburger Christlichen Universität der Fall war.⁷¹ Dabei wird die sowjetische Struktur, wie sie an Hochschulen und Universitäten üblich war, verwendet, wo es eine Parallelstruktur gab, die eine für den Lehrbetrieb unter der Leitung eines Rektors und die andere für die Überwachung des Lehrbetriebs unter der Leitung des Direktors, wobei der Direktor teilweise höhere Vollmachten hatte als der Schulvorstand. Mit der Zeit zeichnet sich bei allen Schulen eine positive Wende ab, so daß die Administration durchsichtiger wird. Sie wird auch eher funktionell als personell bestimmt, wodurch der administrative Überhang abgespeckt wird. Dies geschieht auch aufgrund steigender Kosten für Personal und Administration.⁷²

Administrative tasks are compounded by the daily problems of Eastern European countries in general and the state bureaucracy in particular. Nothing is done easily and without complications. One needs approximately five times more in the number of hours and in effort to get things done if one wants to go the legal way. This is especially true of dealings with

⁷⁰ Ein Überbleibsel der Sowjeterziehung, das den Bürger entmündigt, so daß die Partei die Entscheidungen übernimmt und jedes Glied der Gesellschaft nur noch ausführende passive Kraft ist. Diese Mentalität hat auch vor den Kirchen nicht halt gemacht. Auch das Alleinbestimmen des Direktors ist ein Resultat dieser Erziehung.

⁷¹ Die Vereinssatzung sprach von zwei Leitern, dem Rektor und dem Direktor, und die Bylaws (Beilagen) und Protokolle versuchten diese Struktur zu entwirren.

⁷² Seit der Wende werden Gehälter meist in US\$ berechnet. In diesem Zusammenhang sind die Kosten für Administration und Personal in den letzten Jahren um das Fünffache gestiegen. Eine weitere Steigerung ist zu erwarten, obwohl eine Kalkulation für die Zukunft auch heute noch recht schwer ist (Vgl. Prokopčuk 1996).

officials and city and state governments. In addition, almost every week some regulations regarding customs, visa services, registration of persons, renting agreements, military draft regulations and other laws change so that a school needs a full-time person to deal with questions in these areas only. Also one needs constant contact to a lawyer who keeps the school administration informed about law changes so that one doesn't have to suddenly realize that a school and its procedures have unnoticed become illegal. As a result schools have an overextended administrative apparatus if they want to follow all regulations of the country (P. Penner 1996b:6).⁷³

In jedem Fall dürfte die Frage der effektiven Leitung und Administration an den meisten Schulen ein brennendes Thema sein, an dem in den nächsten Jahren viel gearbeitet werden muß. Hier sind von der EAAA einige Impulse für brauchbare Modelle zu erwarten, wo eine klare Aufteilung der Gewalt vorgesehen ist in Form von Vorstand, Schulleiter (Rektor) und administrative Leitung, orientiert an westlichen Konzepten theologischer Ausbildungsstellen (Standarte der EAAA 1997:§ 3).

14.4.7. Geistliche Formierung und Mentoring

Dieses Thema ist sicherlich nichts Neues für die Schulen, und doch ist es etwas, was nicht ausreichend bedacht wurde. Als selbstverständlich wurde von den Studierenden erwartet, daß sie geistlich reife Personen sind, denen nur noch etwas theologisches Wissen fehlt, um ausgezeichnete Leiter, Pastoren und Missionare zu sein (Sannikov 1996a).

Spätestens nach zwei Jahren der Schulexistenz, wenn der anfängliche Enthusiasmus schwindet und Studierende sich plötzlich daneben benehmen, stellt sich heraus, daß sie keine „Engel“ sind und die Leitung schaut überrascht und fassungslos solchen Mißständen ins Auge (Konovalčik 1996). Nach einer Weile stellt die Schulleitung fest, daß das Verhalten der Studierenden sich im großen und ganzen nicht wesentlich von dem der Studierenden in säkularen Schulen unterscheidet. Und da Mitglieder der Schulleitung früher in den meisten Fällen entweder in säkularen Berufen gearbeitet haben oder aber Pastoren mit gewisser

⁷³ Das Bibel College unter dem Missionsdach vom „Strahl der Hoffnung“ in der Hauptstadt Kyrgystans, in Biškek, hat, gemäß der Information von Missionsbund Licht im Osten, allein zwei Personen, die sich vollzeitig mit Visafragen beschäftigen. Das College ist, wie die meisten theologischen Ausbildungsstätten, von dem Besuch westlicher Dozenten abhängig (Zorn 1997).

Gemeindeerfahrung sind, ist die Kenntnis, wie man in solchen Situationen vorgehen soll, recht begrenzt. Nach vielen Versuchen, Erfolgen und Mißerfolgen entwickelt sich langsam ein gewisses System der geistlichen Formierung und der Arbeit mit Studierenden, das nicht nur zu löschen anfängt, wenn es brennt, sondern fähig ist, schon im voraus manche Feuerherde zu ersticken, bevor sie sich richtig entfalten. Dieser Lernprozeß der Schulleitung dauert einige Jahre. Die meisten älteren Schulen dürften in der letzteren Phase sein, und das offene Gespräch unter den Leitern zeigt nicht nur, daß die Probleme in der Studentenarbeit sehr ähnlich sind, es hilft vor allem zu hören, was die jeweilige Schule tut, um sie in den Griff zu bekommen (Melničuk 1996).

Einige Schulen haben zur besseren Arbeit mit Studierenden Studentendekane berufen, manchmal sogar jeweils einen für männliche und weibliche Studierende. Andere haben zusätzlich noch Seelsorgepersonen oder einen Schulpastor eingesetzt, der als Seelsorger an der Schule tätig ist (Sannikov 1996a). Darüber hinaus versucht man durch Kleingruppen unter der Leitung eines Mentors, Kursleiters oder einer anderen Person, Möglichkeiten zu finden, Studierenden bei ihrer Arbeit an der eigenen Spiritualität und Charakterbildung zu helfen. Veranstaltungen, wie Gebetstage, Einsätze, Missionsfeste und andere, dienen hier als Ergänzung (ebd.). Dennoch dürfte noch sehr viel zu tun sein. Die folgende Information stammt von den Absolventen der SPCU des Jahrgangs 1996, die an einer Umfrage unter der Fragestellung: Geistliche Entwicklung, Seelsorge und Praktika teilnahmen.

(1) Die Pflichtsommerpraktika von zweimal 6 Wochen werden in der Regel mit Gut bewertet. Auch mit der Aufgabenstellung für die Sommerpraktika seitens der Schule und der Praktikumsstelle kamen Studierende gut zurecht. (2) Das Fach „Geistliche Formierung“ schnitt meist mit 4 bis 5 (auf einer Skala von 1-5) ab. Dabei schöpften die Studierenden für die eigene Formierung einiges aus dem Unterricht und den selbständigen Arbeiten. Sehr hilfreich war die Gemeinschaft und das Gespräch der Studierenden untereinander und das, was sie selbst für sich herausfanden. (3) Die Einheit von Glaube und Wissen wurde im Unterricht nicht immer harmonisch verbunden. Doch alle waren sich darüber im klaren, daß das existierende akademische Programm diese Einheit dennoch nicht zerstörte. Manche empfanden, daß das Programm zu schwer war, um Zeit zu finden,

geistlichen Dingen und dem Wachstum nachzugehen. (4) Die Pflichtzugehörigkeit zur lokalen Gemeinde, die die Schule seit nun mehr als zwei Jahren eingeführt hat, erfährt das volle Spektrum von Begeisterung bis Feindschaft diesem Konzept gegenüber. Dabei streuten die Meinungen in folgenden Richtungen: (a) für die meisten war die Gemeindegemeinschaft ein wichtiger Bestandteil ihrer Ausbildung, (b) im allgemeinen half sie den Studierenden zum geistlichen Wachstum, (c) die meisten nutzten die Pflichtzugehörigkeit, um in der jeweiligen Gemeinde aktiv mitzuarbeiten, (d) manche fanden sie allerdings recht oberflächlich.

14.4.8. Kurrikulum und Akkreditierungsbemühungen

14.4.8.1. Die verschiedenen Programme. Ein Blick in das von A.G.

Tichonova in mühsamer Arbeit erstellte Nachschlagewerk (Spravočnik) über protestantische und evangelikale theologische Ausbildungsstätten zeigt, daß man es hier mit einer größeren Vielfalt zu tun hat, als es bei den orthodoxen theologischen Ausbildungsstellen je der Fall sein konnte. Dabei ist es leider nicht eine kreative Vielfalt, sondern oft ein mehrfaches Überlappen von Programmen, weit entfernt von jeglicher Effektivität. Wenn es allein zwölf theologische Ausbildungsstätten in Moskau gibt, gemäß diesem Nachschlagewerk (Spravočnik 1995:7-8), ohne dabei die vielen südkoreanischen Seminare zu zählen, und sechs in St. Petersburg, ohne wiederum die fünf koreanischen Seminare und ihre Dietrich Bonhöfer Universität sowie die Grace Academy zu berücksichtigen, ähnliches gilt für Kiew und andere Orte, dann ist hier sicher nicht mehr von Effektivität zu sprechen, zumal die genannten Schulen in Moskau und St. Petersburg in der Regel klassische theologische Ausbildung anbieten und wohl von dem Programm her unter ein oder höchstens zwei Dächern gut unterzubringen wären (ebd.).

Schaut man näher, könnte man die Schulen in der GUS in folgende Rubriken einordnen (P. Penner 1996b:3-4):

In die erste Kategorie gehören die Schulen, die durch einheimische Gruppen, Personen und Denominationen initiiert, bzw. gegründet, und mit Hilfe von einheimischen und westlichen Bemühungen aufrecht erhalten wurden. Die Leitung dieser Schulen wird zum Teil oder ganz von einheimischen Personen übernommen. Meist gehören solche Schulen zu einer bestimmten Denomination oder zu einem Gemeindebund. Die finanzielle Unterstützung wie auch die Dozentenschaft

kommen an diesen Schulen bislang immer noch zu mehr als der Hälfte aus dem Westen. In der Regel pflegen die Schulen eine engere Zusammenarbeit mit westlichen Organisationen und Werken, die schon vor der Perestroika den Christen im Osten zur Seite standen, haben aber durch die neue Entwicklung auch viele neue Beziehungen, vor allem zu Organisationen oder theologischen Ausbildungsstellen im Westen, entwickelt (Melnicuk 1997).

Eine zweite Gruppe besteht aus westlichen theologischen Ausbildungsstätten, die in den Osten verlagert wurden und die je nach Situation sich mehr oder weniger an den kulturellen, kirchlichen und historischen Kontext in der GUS orientiert haben. Eine recht bekannte Schule aus dieser Gruppe dürfte das St. James Bible College sein, deren Ableger in Kiev und Magadan angesiedelt sind und bis vor kurzem auch in Moskau vertreten waren, bevor die Moskauer Schule zur New Life Schule unter der Schirmherrschaft von Campus für Christus umorientiert wurde.⁷⁴ Das Hauptziel solcher Schulen ist die Heranbildung von christlichen Mitarbeitern für verschiedene vor allem kirchliche Bereiche. Dabei sind diese Schulen meist nicht denominationell festgelegt. Bedauerlicherweise fehlt bei vielen dieser Schulen ein direkter Bezug zur 1000-jährigen Geschichte der russischen Kirche, wie dies auch bei vielen neuen westlichen Missionsgesellschaften in diesem Land zu beobachten ist (Reimer 1996: 18-39).

Eine besondere Rubrik bilden die verschiedenen koreanischen Schulen und Seminare in der GUS. Dabei ist es schwer genau festzustellen, wieviele es in den einzelnen Großstädten und Regionen der GUS gibt. Allein in Moskau dürfte es mehr als 10 verschiedene Schulen geben. Die Schulleitung ist immer in koreanischer Hand, während es bei den Dozenten durchaus variieren kann, so lange Leitungspositionen nicht gefährdet sind. Einheimische Dozenten wie auch einheimisches administratives Personal ist nicht selten vorhanden, angezogen von der meist überdurchschnittlichen Bezahlung. Oft fehlt bei dieser Gruppe nicht nur ansatzweise eine Zusammenarbeit mit anderen theologischen Ausbildungsstätten wie einheimischen Gemeinden, eine Zusammenarbeit zwischen verschiedenen

⁷⁴ Diese Änderung wurde offiziell bei der Podiumsdiskussion in Moskau bei der Konferenz „Christliche und Theologische Ausbildung“, September 1995, mitgeteilt.

koreanischen Projekten und theologischen Ausbildungsstätten scheint ebenso schwer möglich zu sein (Kim, Park & Baeck 1995-1997; vgl. auch Ro 1996).

Die Suche nach effektiver und situationsorientierter theologischer Ausbildung führte eine Reihe von größeren Gemeinden dazu, eine Bibelschule in den eigenen Gemeinderäumen zu beginnen. Diese Ausbildung ist meist auf die eigenen Gemeindemitglieder zugeschnitten, wie auch für die sich in der umliegenden Region befindlichen kleineren Gemeinden, die der gleichen Denomination zugehören.⁷⁵ Häufiger sind solche Schulen nicht resident im vollem Sinne des Wortes. An den Schulen unterrichten meist Gäste aus dem In- und Ausland, vor allem aber westliche Pastoren und Dozenten. Eine Reihe von solchen Schulen wurde durch den Baptistenbund in Rußland initiiert, wobei Bruderbünde aus Großbritannien, Deutschland, USA und anderen Ländern diese Projekte finanziell und vom Lehrpersonal her adoptierten und so deren Existenz und Lehrdienst möglich machten. Die Hauptaufgabe dieser Schulen ist es oft, Mitarbeiter, Prediger, Jugend- und Kindermitarbeiter für eine begrenzte Region auszubilden. Diese Aufgabe ist nach einigen Jahren bewältigt, weswegen westliche Adoptiveltern wie auch die überregionale Leitung einige solcher Projekte an einen anderen, zentralen Ort verlegen, beziehungsweise schließen wollen.⁷⁶

⁷⁵ Vgl. das Nord-Kaukasus Bibel College in der Stadt Prochladnyj. Der Unterricht der Schule findet in dem Anbau der Baptistengemeinde statt, wie die Veranstalter bei der Gründungskonferenz der EAAA in Moskau, August 1997 mitteilten.

⁷⁶ Gespräche auf der Kiever Konferenz „Theologische Ausbildung-2“ unterstrichen die Sorgen dieser Schulen über die Abhängigkeit von nur einem Sponsoren, der über das Sein oder Nicht-Sein der Schule entscheidet. Einige der Schulen versuchten im Kampf um das Fortbestehen, ihre Schule überregional und zum Teil mit anderen zusätzlichen Programmen zu erweitern, um so deren Existenz zu begründen. In einem Gespräch mit dem Präsidenten des Baptistenbundes, Petr B. Konovalčik und Petr Vorobjev, einem Pastor und dem Leiter einer solchen Schule in Volgograd, am 09. Mai 1997 in St. Petersburg wurde dem Verfasser berichtet, daß diese regionalen Schulen nun doch ihre Zweckbestimmung behalten und auch weiter existieren sollen. Allerdings soll der Schwerpunkt auf Mitarbeiter und Sonntagschulleiter in den Regionen verlegt werden. Damit dürften diese Schulen einerseits eine Zukunft haben, aber auf längere Sicht zu allgemeinen Gemeindebibelschulen zur Erziehung und Schulung von Mitarbeitern für die eigene Gemeinde und vielleicht noch Region zusammenschrumpfen und nicht mehr Bibelschulen im eigentlichen Sinn bleiben.

Programme theologischer Ausbildung, die die Methodik von Fernkursen oder auch die in der Zweidrittel Welt entwickelte Methode von Theological Education by Extension (TEE) benutzen, gibt es sehr viele und die Anzahl von Personen, die in einem solchen Programm studiert oder einen Kurs belegt haben, dürfte über 10.000 liegen. Gemäß des früheren Handbuchs (Spravočnik 1995) von der Organisation „Geistliche Erneuerung“ hatte das zahlenmäßig größte Programm, BEE, beinahe schon 10.000 Studierende. Es ist auch das bislang älteste Konzept, das noch vor der Perestroika als Ausbildungsweg genutzt wurde. Außerdem gehören in diese Gruppe Programme, die sowohl Fernkurse als auch Kurzseminare nutzen, um Gemeindegründer und andere kirchliche Mitarbeiter auszubilden (Rjaguzov 1997).

Sehr oft operieren solche Programme getrennt von residenten Schulen und nur in der jüngeren Vergangenheit entstehen die ersten gemeinsamen Projekte. Schulen, wie das Bible College Lampados in Krasnodar, gehören allerdings zu den Ausnahmen, die verschiedene Konzepte von residenter Bibelschulausbildung, Fernkursen und *on-off-campus* Ausbildung seit der Gründung 1992 in sich verbinden und vor allem in den letzteren die höheren Teilnehmerzahlen aufweisen.⁷⁷ Andere, wie SPCU, versuchen seit einigen Jahren die Grundlagen von TEE an ihre residenten Studierenden zu vermitteln und sie somit von innen her mit einer Anerkennung für regionale TEE Arbeit wie auch durch die Vorbereitung des entsprechenden Schulungsmaterials zu motivieren.

SPCU have taken on board the Russian TEE development work on top of an already very demanding university development programme. They are therefore very stretched for resources - especially those of finance, building space and equipment. Despite of all this, the faithfulness and dedication of the leadership have given the students a great TEE vision and training. Furthermore, much thorough groundwork has been established (Ismail & Huggins 1996:5).

Wieder andere, wie das Odessa Baptistenseminar, versuchen mit Hilfe des BEE Konzepts und Materials ein Magisterprogramm zu entwickeln, das bereits im

⁷⁷ Ähnliches gilt für die St. Petersburger Geistliche Akademie (SPGA), die schon seit 1990 ihre Ausbildung auf diesem Konzept gebaut hat und die Mehrheit ihrer Studierenden in dem *on-off-campus* Programm zählt. Nur mit Mühe können sie seit drei Jahren ihr residentes vierjähriges Programm bestreiten (Gespräche mit der Schulleitung der SPGA, Sergej Nikolaev, im Frühling 1997).

September 1997 beginnen sollte, wegen unzureichender Englischkenntnisse der Bewerber aber bis auf weiteres verschoben wurde (Sannikov 1997).

Eine weitere Kategorie in der Unterteilung von Schulen in der FSU bilden die Liberal Arts Schulen, Colleges und Universitäten. Einige der bekannten Vertreter sind Lithuania Christian College in Klaipeda, Russian American Christian Institut in Moskau (RACI), Ukranian American Christian University in Kiev und andere.⁷⁸ Manchmal arbeiten diese Schulen in Zusammenhang oder unter dem Dach einer staatlichen Universität oder einem Institut (Park 1997). Ihre Ausbildung wird von Jahr zu Jahr weiter gefächert und hat zur Basis Ausbildungsprogramme wie Englisch, Christlicher Business und Administration. „They attempt to provide a Christian influence by teaching Biblical ethics, and/or other Christian subjects“ (vgl. z.B. das Werbeprospekt der RACI). Die allermeisten dieser Schulen sind von Einzelpersonen oder Gruppen, wie Christian College Coalition, initiiert worden und werden vom Westen her geleitet.

14.4.8.2. Geschichte der Euro-Asiatischen Akkreditierungsvereinigung (EAAA).

There was concern expressed for accreditation by three or four programs. In fact, a meeting on the subject was already in the process of organisation by the Logos Christian College for March, 1993. Some of the interest in accreditation was motivated by concern for faculty programs for advanced training. Others were concerned that theology students would be able to transfer into national university programs. We were able to urge some caution in the progress of this initial movement, recommending that the criteria of European and North American accreditation be examined with a very critical eye for their lack of stress on spiritual quality of the students which are produced. We urged them to look more carefully at criteria established by agencies related to the International Association of Accrediting Agencies (ICAA), in particular at the criteria of AETAL and ATA (Graves 1994:4).

In der Tat begannen die ersten Bemühungen, evangelikale theologische Ausbildung in der GUS zu bündeln und zu koordinieren und, wenn möglich, eine allgemeingültige Richtlinie für das Lehrprogramm und auch andere Bereiche zu schaffen, sehr früh. Dies war damals wie heute nötig, bedenkt man die Vielfalt der

⁷⁸ Einige dieser Schulen wurden 1997 in Moskau Mitglieder der EAAA, wo sie sich auch vorstellten. Andere, wie z.B. RACI, prüfen noch immer, ob und in welcher Weise sie der EAAA beitreten sollen (Clark 1997).

Namen von Ausbildungsstätten und die Verwendung von Diplombezeichnungen, die über das ganze Spektrum der wissenschaftlichen Titel reichen, aber nicht unbedingt viel damit aussagen können.

Im Frühjahr 1994 wurde, nach einiger Zeit und Arbeitseinsatz, eine allgemeine Richtlinie von den damaligen sieben Gründungsmitgliedern angenommen. Dies war sicher nicht einfach, da jede der Schulen einige Zugeständnisse machen mußte. Weitere Treffen wurden von den drei damals in dieser Sache führenden Schulen, Odessa Baptistenseminar, Donetsk Christliche Universität, damals noch College, und St. Petersburger Christliche Universität, meist als Logos Christliches College in der Vergangenheit bekannt, durchgeführt. Die Registrierung der gemeinsamen Organisation wäre schon 1995 möglich gewesen, da alle Dokumente hierfür vorbereitet waren (Sannikov 1996b). Doch wegen der nicht stattgefundenen Gründungskonferenz im September 1995 wurde die Registrierung verzögert. Die ein Jahr später in Kiev durchgeführte Konferenz Theologische Ausbildung-2 sollte dieses Ziel anstreben, und dies mit der Beteiligung einer größeren Anzahl von nun schon reiferen Schulen.⁷⁹

Das aus der großen Gruppe von teilnehmenden Schulleitern gewählte Komitee, das mit der Vorbereitung der Dokumente beauftragt wurde, überarbeitete das zu 1995 vorbereitete Satzungsdocument und nahm weitere strukturelle Arbeit auf. Dasselbe Komitee befaßt sich auch mit der Frage von Förderung und Druck von evangelikaler theologischer Literatur. Im weiteren sollen die Ergebnisse diskutiert werden.

14.4.8.3. Formulierung des minimalen Programms. Entsprechend der russischen akademischen Struktur und Grade, die in staatlichen Hochschulen üblich sind, wurden folgende akademische Niveaus mit entsprechenden Minimalprogrammen definiert:⁸⁰

⁷⁹ Der vorletzte Tag der Konferenz widmete sich ganz den Themen: "Review and analysis of current theological infrastructure", "Relationships of schools to theological associations" und "Theological Coordinating Committee and other infrastructure".

⁸⁰ Obwohl die Niveaus, entsprechend dem säkularen Modell, so genannt sind, ist der jeweilige Inhalt erst im Werden, wie selbst die Akkreditierungsvereinigung. Durch den zweiten Ansatz, der im September 1996 in Kiev mit großer Mehrheit unterstützt wurde, ist sicherlich vieles weitergeführt worden, doch selbst nach der Gründungskonferenz der EAAA 1997 bleibt noch

Bibelschule (Zertifikat) Ebene A

Einführung in die Bibel	3 Cr.
Überblick über das AT	3 Cr.
Überblick über das NT	3 Cr.
Evangelisation & Jüngerschaft	3 Cr.
Geschichte des Christentums	3 Cr.
Dogmatik	3 Cr.
Praktische Dienste	<u>3 Cr.</u>
Insgesamt:	21 Cr.

Bibelschule (Diplom) Ebene B

Bibelwissenschaft	12 Cr.
Praktische Theologie	15 Cr.
Kirchengeschichte	3 Cr.
Missiologie	3 Cr.
Praktische Pädagogik	3 Cr.
Wahlkurse	<u>9 Cr.</u>
Insgesamt:	45 Cr.

Dieses Programm fordert wenigstens eine wissenschaftliche Arbeit über 20 Seiten. Es ist durchaus möglich, nach der Absolvierung eines solchen Programms, vorausgesetzt, es ist auf Ebene B unterrichtet worden und andere Standarte, wie Dozentschaft, Bibliothek und anderes entspricht der Ebene C, sich die abgeschlossenen Fächer anerkennen zu lassen und in einem Baccalaureus Programm weiter zu studieren (Standarte der EAAA 1997: § 6.4.2).

Baccalaureus Programm Ebene C

Das klassische Baccalaureus Programm ist das B.Th. Programm, das eine theologische Grundlage bieten möchte und deshalb auch alle Bereiche der theologischen Ausbildung behandelt, vor allem aber biblische und theologische Fächer. Dieses Programm sieht nach mehrfacher Überarbeitung, die schon 1993 begann, unter den Kriterien der EAAA jetzt folgendermaßen aus:

Hermeneutik	3 Cr.
Bibelwissenschaft	21 Cr.
Theologische Studien	12 Cr.
Praktische Theologie	9 Cr.

einiges in der Fächerauswahl offen. Die hier genannte Fächerkombination ist 1994 entstanden, 1995 abgedruckt in *Bogomyслиje* 4:275-276. Eine Überarbeitung geschah im Mai 1997, sie läßt unter anderem mehr Flexibilität und Programme zu.

Allgemeinbildende Fächer	12 Cr. ⁸¹
Griechisch	6 Cr.
Griechisch Syntax und Exegese	3 Cr.
Fremdsprache (Englisch oder Deutsch, entsprechend der Bibliotheksliteratur)	24 Cr.
Missiologie und Evangelisation	6 Cr.
Kirchengeschichte	9 Cr.
Geschichte der evangelikalen Bewegung der osteuropäischen Slaven	2 Cr.
Praktische Ausbildung	4 Cr.
Abschlußarbeit von min. 30 Seiten mit Verteidigung	4 Cr.
Andere größere schriftliche Arbeiten (30 S.)	4 Cr.
Wahlkurse oder schulspezifische Zusatzkurse:	<u>21 Cr.</u>
Insgesamt:	140 Cr. (Standarte der EAAA 1997:§ 6.5.1.) ⁸²

Bemerkenswert ist die Entwicklung bei den EAAA Standarten in der Hinsicht, daß nicht ein allgemeines B.Th. Programm für alle gefordert wird, sondern im großen und ganzem Schwerpunkte bereits im Baccalaureus Programm gesetzt werden können und damit sowohl die reale Situation der verschiedenen Schulen berücksichtigen werden als auch Bedürfnisse in der Spezialisierung. Im geographischen Bereich der EAAA ist es schwer möglich, Magisterprogramme mit

⁸¹ Dabei sollen mindestens vier der folgenden Fächer vorkommen: Psychologie, Soziologie, Allgemeine Geschichte, Pädagogik, Management, Landessprache (vgl. Standarte der EAAA 1997:§ 6.5.1).

⁸² Im Vergleich hierzu die 1994 ausgearbeiteten Kriterien, die sehr detailliert waren und zu wenig Spielraum für die Eigenart der einzelnen Schule ließen, aber auch nur ein niedriges Niveau boten.

Einführung in das AT	6 Cr.
Einführung in das NT	6 Cr.
Systematische Theologie	6 Cr.
Kirchengeschichte	6 Cr.
Geschichte der Evangelikalen	3 Cr.
Hermeneutik	3 Cr.
Praktische Theologie	6 Cr.
Buchstudie des AT	3 Cr.
Buchstudie des NT	3 Cr.
Christliche Pädagogik	3 Cr.
Missiologie	3 Cr.
Musik	3 Cr.
Wahlkurse oder Spezialisierung nicht weniger als:	<u>39 Cr.</u>
Insgesamt nicht weniger als:	90 Cr.(EAAA 1995:275)

verschiedenen Ausrichtungen anzubieten, weil die Region bislang nicht voll in der Lage ist, diese Ebene zu erreichen, Spezialisten sind aber für die verschiedenen Dienste notwendig. Und so läßt die EAAA neben dem vierjährigen allgemeinen residenten B.Th.⁸³ noch zwei weitere Baccalaureus Ausrichtungen zu. Die eine Spezialisierung beinhaltet eine zum Teil spezifisch wissenschaftliche Ausrichtung, wie der B.Th. in biblischer Linguistik und Exegese, in Religionsphilosophie, Kirchengeschichte, Christlicher Psychologie, Christlicher Pädagogik, Pastorale Dienste. Hier wird folgende Fächerkombination erwartet:

Hermeneutik	3 Cr.
Bibelwissenschaft	18 Cr.
Theologische Studien	9 Cr.
Praktische Theologie	9 Cr.
Allgemeinbildende Fächer	12 Cr.
Fremdsprache (Englisch oder Deutsch, entsprechend der Bibliotheksliteratur)	24 Cr.
Missiologie und Evangelisation	3 Cr.
Kirchengeschichte	6 Cr.
Geschichte der evangelikalen Bewegung der osteuropäischen Slaven	2 Cr.
Praktische Ausbildung	4 Cr.
Abschlußarbeit von min. 30 Seiten mit Verteidigung	4 Cr.
Andere größere schriftliche Arbeiten (30 S.)	4 Cr.
Wahlkurse oder schulspezifische Spezialisierung:	<u>27 Cr.</u>
Insgesamt:	140 Cr. (Standarte der EAAA

1997: § 6.5.2.)

Bei der anderen Ausrichtung geht es um einen Baccalaureus des Dienstes (B.D. entspricht dem amerikanischen B.Min.), der eine weniger wissenschaftliche Orientierung sucht, als praktische Zurüstung für Dienste in Gemeinde und Mission, ohne dabei das Niveau von Ebene C zu verlassen. Entsprechend kann dieses Programm auch aus drei Jahren bestehen und sieht wie folgt aus:

Hermeneutik	3 Cr.
Bibelwissenschaft	12 Cr.
Theologische Studien	9 Cr.

⁸³ Alternativprogramme, die nicht eine klassische Form von residenter Ausbildung anbieten, können nur in Ebene A und B eingeordnet werden. Dies ist sicher eine Einschränkung, will aber den gegenwärtigen Mißbrauch von Titeln für nichtresidente Programme eindämmen.

Praktische Theologie	9 Cr.
Allgemeinbildende Fächer	9 Cr.
Missiologie und Evangelisation	6 Cr.
Kirchengeschichte	6 Cr.
Geschichte der evangelikalen Bewegung der osteuropäischen Slaven	2 Cr.
Praktische Ausbildung	6 Cr.
Abschlußarbeit von min.30 Seiten mit Verteidigung	4 Cr.
Wahlkurse oder schulspezifische Spezialisierung	27 Cr.
Wahlkurse	15 Cr.
Insgesamt:	110 Cr. (Standarte der EAAA 1997:§ 6.5.3.)

Magister Programm Ebene D

Voraussetzung für den Einstieg in dieses Programm ist der Abschluß eines Baccalaureus Programms. Auch hier verfolgt die EAAA ein Konzept der Vielfalt. Studierende, die B.A. und B.Th. Programme abgeschlossen haben, können entsprechend in alle Magisterprogramme einsteigen. Demgemäß sehen die verschiedenen Magisterprogramme aus, die relativ spezifisch festgemacht wurden. Die früheren Konzepte zeigten ein einheitliches Magisterprogramm (EAAA 1995:275). Es scheint, daß im Zuge der Entwicklung in den GUS Schulen die Erwartungen an ein Magisterprogramm, das den Bedürfnissen angepaßt ist, gewachsen sind.⁸⁴

⁸⁴ Der Abschluß des genannten B.Th. Programm von nicht weniger als 90 Cr. oder eines B.A. in einem der humanwissenschaftlichen Fachbereiche mit zusätzlichen 60 Cr. aus dem Pflichtprogramm des B.Th., wie oben angezeigt, genügte, um ins Magisterstudium einzusteigen. Weitere, nicht weniger als 39 Cr., führten dann entsprechend des alten Konzepts zum M.A.:

Bibelgriechisch	6 Cr.
Bibelhebräisch	6 Cr.
Syntax und Exegese des AT	3 Cr.
Syntax und Exegese des NT	3 Cr.
Systematische Theologie 2	3 Cr.
Dogmengeschichte	3 Cr.
Kirchengeschichte 2	3 Cr.
Missiologie 2	3 Cr.
Christliche Pädagogik 2	3 Cr.
Magister These oder Projekt auf 60 Seiten	6 Cr.

Insgesamt B.Th. und M.A. Kurse: 129 Cr (90 + 39) (EAAA 1995:275).

Das Magisterprogramm bietet auf zwei verschiedenen Gleisen eine Vielfalt, die zur Spezialisierung, und damit zu einer besseren Vorbereitung in den Fachbereichen führt. Bemerkenswert ist, daß im Vergleich zum Baccalaureus Programm kein detailliertes Kurrikulum vorliegt, sondern in einer beschreibenden Form ein Programm umrissen wird.

I. M.Th. (Master of Theology)

1. Das M.Th. Programm entfaltet sich in den klassischen theologischen Disziplinen:

Neues Testament
Altes Testament
Systematische Theologie
Historische Theologie

2. Voraussetzungen für die Annahme ins M.Th. Programm:

B.Th. Abschluß
Gute Englischkenntnisse
Graecum 1
Für Absolventen aus dem Baccalaureus Programm, nicht weniger als ein Jahr Studium im B. Th. Programm, einschließlich der biblischen Sprachen und des theologischen Englisch

3. Dauer des M.Th. Programms und Voraussetzungen für den Abschluß:

Hebraicum 1
Magister These von 90 -110 Seiten (6 Cr.)
Spezialisierungsfächer in 36 Cr.
Wahlkurse, bzw. Besonderheiten der Schule 6 Cr.
Gesamtprogramm besteht aus 60 Credits
Das Programm entspricht in der Regel zwei Jahren Studium im residenten Programm nach Abschluß des vierjährigen B.Th.

4. Inhalt und Methodik des Programms:

Es sollte in der Regel aus zwei Teilen bestehen:

- Ein Teil, in dem die Sprachen unterrichtet und examiniert, allgemeine Fächer angeboten und eine Vertiefung der Grundlage in Fachbereichen vorgenommen werden
- Einen gleichwertigen (in Arbeitsumfang) zweiten Teil, wo unter Betreuung im Klassenzimmer oder, besser noch, in Einzelbetreuung vom Dozenten spezielle Studien wissenschaftlich durchgeführt werden
- Das Programm soll die Fähigkeit des Studierenden als eines selbständigen Forschers unter Beweis stellen, die Aneignung dieser Fähigkeiten ermöglichen und sie fördern

II. Magister + Spezialisierung (M+)

1. Magister Programme werden in folgenden Fachbereichen angeboten:

Religionsphilosophie
Mission
Pädagogik

Pastorale Theologie
Seelsorge
Sozialwissenschaften
Diakonie
andere

2. Voraussetzung für die Annahme ins Magisterprogramm:
Baccalaureus Abschluß mit Spezialisierung (nicht weniger als 1 Jahr des B. Programms in Spezialisierungsstudien)
Gute Englischkenntnisse
3. Dauer des M. Programms und Voraussetzungen für den Abschluß:
Hauptprogramm:
Examen in Fachenglisch
Biblische Grundlagen für den Bereich der Spezialisierung (3 Cr.)
Theologische Themen im Bereich der Spezialisierung (3 Cr.)
Historische und gegenwärtige Fragestellungen und Trends im Bereich der Spezialisierung (3 Cr.)
Wahlkurse, bzw. Besonderheiten der Schule (6 Cr.)
Magister These von 90 -110 Seiten (6 Cr.)
Spezialisierungsfächer in 36 Cr.
Gesamtprogramm besteht aus 60 Credits
Das Programm entspricht in der Regel zwei Jahren Studium im residenten Programm nach Abschluß des vierjährigen B. in entsprechender Spezialisierung
4. Inhalt und Methodik des Programms:
Es sollte in der Regel aus zwei Teilen bestehen:
 - Ein Teil, in dem die Sprachen unterrichtet und examiniert, allgemeine Fächer angeboten und eine Vertiefung der Grundlage in Fachbereichen vorgenommen werden
 - Einen gleichwertigen (in Arbeitsumfang) zweiten Teil, wo unter Betreuung im Klassenzimmer oder, besser noch, in Einzelbetreuung vom Dozenten spezielle Studien wissenschaftlich durchgeführt werden
 - Das Programm soll die Fähigkeit des Studierenden als eines selbständigen Forschers unter Beweis stellen, die Aneignung dieser Fähigkeiten ermöglichen und sie fördern

Die im vorigen Konzept genannten allgemeinbildenden Fächer wie:

Landessprache (in der Regel Russisch)	3 Cr.
Fremdsprache (Englisch oder Deutsch)	9 Cr.
Allgemeine Geschichte	3 Cr.
Philosophie	3 Cr.
Psychologie	3 Cr.
Pädagogik	3 Cr.
Logik/Informatik	<u>3 Cr.</u>
Insgesamt allgemeinbild. Fächer	27 Cr.

sind im jetzigen Konzept herausgefallen, oder aber als Grundvoraussetzung für den Studienbeginn festgelegt worden. Dies ist sicher in Folge der Einverleibung einer größeren Anzahl von allgemeinbildenden Fächern in das Baccalaureus Programm geschehen. Allerdings ist hier auch einiges herausgenommen worden, was sonst an den staatlichen Universitäten erwartet wird (vgl. EAAA 1995:276). Die Diskussionen in der Vergangenheit, sich an nordamerikanischen Magisterkonzepten, wie M.Min., M.A., M.Div. und M.Th. zu orientieren, die ja auf dem nordamerikanischen Boden wegen der Möglichkeit, mit einem nichttheologischen Baccalaureus in ein Magisterstudium einsteigen zu dürfen, entwickelt worden sind und dort auch sinnvoll erscheinen, sind in dieser Fassung nicht mehr berücksichtigt worden. Dagegen wurde ein fundiertes Magisterprogramm gewählt, das sich den Universitätskonzepten angepaßt hat und sich durchaus mit ihnen messen kann.

Ebene E

Das Studium in der sogenannten Aspirantura zur Erreichung des akademischen Grads eines Kandidaten für Theologie (Ph.D./Th.D. Äquivalent) baut auf dem Magisterstudium auf. Dieser Bereich ist am wenigsten definiert. Vorgesehen sind weitere 6 Fächer in der jeweiligen Spezialisierung und einer Dissertation von nicht weniger als 100 Seiten. Geplant ist auch ein Doktorabschluß, doch hier ist noch wenig Konkretes zu finden (:276).

Zu den Zielen der EAAA gehört nicht einfach die Beurteilung von theologischen Ausbildungsstätten, sondern, und dies vor allem, die Förderung der Schulen in den Anfangsjahren ihrer Entwicklung durch verschiedene gemeinsame Projekte. Hierzu gehört z. B. ein bereits über Jahre laufendes Buchdruckprojekt oder das 1994-1996 angebotene Magisterprogramm zur Heranbildung von Dozenten für die B.Th. Programme. Schulungen der Leitung in der Administration, Hilfestellung in der Entwicklung einer eigenen Bibliothek und andere Projekte sind ebenfalls Zusatzprogramme der EAAA.

14.4.8.4. Beurteilung der bisherigen Entwicklung der EAAA. Das gesamte Konzept der Akkreditierungsvereinigung, bis auf einige Modifikationen und Anpassungen an landesübliche Terminologie und akademische Grade, lehnt sich

sehr stark an die Europäische Evangelikale Akkreditierungsvereinigung und an nordamerikanische Abschlüsse und Programme, vor allem im Magisterbereich, an. Die Definition und Bestimmung der Fächerzusammensetzung für das jeweilige akademische Niveau ist im Verhältnis mit den Akkreditierungsbestimmungen des Westens an den sechziger Jahren orientiert. Sie lassen nicht sehr viel Raum für Flexibilität und sind auf klassische evangelikale Ansprüche zugeschnitten. Einerseits wird diese Definition den Akkreditierungsprozeß vereinfachen, was in der Anfangsphase durchaus nützlich sein kann, andererseits dürfte diese feste und inflexible Konzeption einige Schulen abstoßen. Vor allem gilt dies für alternative Ausbildungswege, wie TEE. Diese sollten jedoch mit in das Konzept hineingenommen werden, da sie den weit größeren Prozentsatz an theologischer Ausbildung in der GUS ausmachen.

Bemerkenswert ist, daß beim Baccalaureus Programm bei näherem Hinsehen schon von erarbeiteten und gewachsenen Programmen gesprochen werden kann. Dies dürfte inzwischen auch für die Definition der Magisterebene gelten. Damit ist die nächste wichtige Stufe für die theologische Ausbildung in der GUS bereits vorgegeben und definiert und erlaubt keine billigen Magisterkonzepte. Das Bedürfnis nach ausgereiften Vorlagen für Magisterprogramme ist dadurch schon genährt worden, daß der Bedarf an einheimischen Dozenten enorm groß ist, die wiederum wenigstens einen Magisterabschluß haben müssen.

14.4.9. BEE, SEAN und andere TEE- und Alternativprogramme

14.4.9.1. Die Geschichte vor der Wende in der Sowjetunion schließt einige Jahrzehnte der Entwicklung von alternativer Ausbildung ein. Dabei fallen in der Vergangenheit zwei Programme auf: das schon in den sechziger Jahren von der Sowjetregierung genehmigte Fernkursprogramm des Bundes der Evangeliumschrinden und Baptisten und das parallel zur Wende Mitte der achtziger Jahre beginnende Programm von BEE, anfänglich gleichzeitig unter LOGOS und BEE laufend.⁸⁵ Vor allem das BEE Programm hatte das Ziel, angelehnt an ICI (International Correspondence Institute) und in Herstellung eigener zusätzlicher Kurse wie Hermeneutik, Ehe und Familie und anderer, die Studierende bis zum

⁸⁵ Die Diskussion dieser Entwicklung wurde im geschichtlichen Teil der Entwicklung von theologischer Ausbildung vor der Wende ausführlich behandelt.

B.A. zu führen. Und während LOGOS mit dem Start ihrer residenten Schule in Beloretschensk mit dem Fernkursprogramm aufhörte, begann BEE gerade dann organisierter mit regionalen und überregionalen Zentren in Rußland, Ukraine und anderen Orten diese Art von Ausbildung voranzutreiben (Alexander 1997). BEE-Fächer wie auch Materiale anderer Programme, die sehr bald übersetzt und den Russisch kundigen Lesern zugänglich gemacht wurden, fanden in weiteren Schulungskonzepten, wie *on-off-campus* Studien, Modularstudien und anderen, Verwendung. Wie schon erwähnt, sind weit mehr als die Hälfte derjenigen, die die Bibel und Theologie studieren, in diesen alternativen Programmen vorzufinden (Spravocnik 1995).⁸⁶

14.4.9.2. Gegenwärtige Situation und Bewertung. Die Einflüsse des TEE Konzepts mit seinen Materialien und Erfahrungen aus der Zweidrittel Welt wurden mit der Öffnung der früheren Sowjetunion größer. Allerdings war für diese Art der Ausbildung nur begrenzt Interesse da, war es ja inzwischen möglich, an residenten theologischen Ausbildungsstätten ein Theologiestudium zu bekommen. Und ein residentes theologisches Programm wird einem Fernkurs oder einem TEE Programm überlegen bewertet.⁸⁷ Selten werden deshalb z. B. Leistungen aus solchen Programmen in ein residentes Ausbildungsprogramm transferiert. Und dies, obwohl die staatliche Hochschulausbildung in fast allen Ebenen und Fachbereichen Fern- oder Abendschulen anbietet und gleichwertige Diplome aushändigt.

Dennoch scheint eine Kooperation zwischen den verschiedenen Modellen nicht nur notwendig zu sein, sehr bald dürfte eine Integration unumgänglich werden. Die fallende Bewerberzahl an fast allen residenten Ausbildungsstellen läßt

⁸⁶ Diese Zahlen sind mit Vorsicht zu betrachten, denn ein großer Prozentsatz der von den alternativen Programmen gezählten Studierenden schaffen nur den ersten Kurs oder nicht einmal den. Oft verbergen sich hinter Namen, wie *on-off-campus* Kursen, kurze Seminare, die viele anlocken, aber sicherlich nicht das Durchhaltevermögen fordern, wie residente Ausbildung. Manchmal richtet sich die Anzahl der Studierenden in den alternativen Ausbildungswegen nach dem Verkauf von Studienliteratur, wobei diese auch in der persönlichen Bibliothek eines Pastors landen kann oder von Studierenden residenter Schulen gekauft wird.

⁸⁷ Auf der Konferenz Theologische Ausbildung-2 in Kiev 1996 wurde noch einmal recht deutlich, daß dies besonders aus der Perspektive vieler jungen Leiter und Leiter von theologischen Ausbildungsstätten so gesehen wird.

bereits schon neue Konzepte der Zusammenarbeit wachsen. Eine Integration und Vielfalt der Methoden, wie sie in den ATS Schulen schon selbstverständlich sind, wird historisch zwangsläufig entstehen. Für die Alternativkonzepte ist ebenso wegen der zunehmend gefragten Anerkennung und Akkreditierung notwendig, diese in Zusammenhang mit residenten Schulen zu bekommen, ganz nach dem Modell der staatlichen Hochschulausbildung.

There are a number of exciting, affordable and practical strategies open to the CIS and Central Asia for theological training programmes that need not be heavily influenced by traditional Western patterns. It should be possible to establish national TEE programs at various levels alongside Bible Colleges; centrally organised, yet de-centralised. Bible Colleges could therefore have their own different emphasis, e.g. evangelism, Biblical studies, Mission, Study and Research centres, University level Training, etc. (Ismail & Huggins 1996:7).

Einige Modelle sind schon heute vorhanden, wie z. B. die Integration von SEAN, als einem typischen TEE Programm, und der residenten theologischen Ausbildung (vgl. SPCU Katalog 1996-97:29, 33). Vor allem scheint dieser Weg eine neue Dimension in der Missionsarbeit unter unerreichten Volksgruppen zu werden, in deren Sprachen solche Kurse, aus der *lingua franca*, der russischen Sprache, übersetzt und getestet werden.

14.4.10. East European School of Theology (EEST) - ein Fortbildungsprogramm

14.4.10.1. Geschichte. Die Vision dieses Projekts wurde auf einer Konferenz formuliert, die vom 4.-7. Oktober 1994 in Oradea, Rumänien stattfand und bei der über 80 Schulen aus Zentral- und Osteuropa und der früheren Sowjetunion vertreten waren. Die Teilnehmer beschlossen eine gemeinsame „Oradea Declaration“, die ein erster Versuch war, grenzüberschreitend sowie denominationell unabhängig über theologische Ausbildung nachzudenken. Dabei wurde der Zielrahmen sehr weit gefaßt und schloß den gesamten ehemaligen Block des Warschauer Pakts ein. Durch die Oradea Erklärung ist die Bewegung mit einem Mandat versehen worden, daß CEETE (Council for Eastern European Theological Education) an einer Hochschulausbildung für die Region arbeite.⁸⁸ Im

⁸⁸ Unter Punkt 20 bis 25 der Oradea Erklärung werden konkrete Ziele festgelegt: „(1) To create a „Council of Eastern European Theological Education“. The Council will be a network of ministries and institutions that are committed to

April 1995 in Prag wurde von diesem Komitee zum Zwecke einer gemeinsamen alternativen theologischen Hochschulbildung das Projekt „East European Postgraduate School of Theology“ ins Leben gerufen.⁸⁹ Im Januar 1997 wurde der Name auf „East European School of Theology“ geändert. Das Hauptbüro und das Dekanat dieses Hochschulprogramms befindet sich in Budapest, wobei das Programm selbst an fünf Lokalitäten dezentralisiert stattfindet.

The East European Postgraduate School of Theology (EEPGST) is a consortium of the theological seminaries and institutes in Russia, Ukraine, Poland, the Czech Republic, Slovakia, Hungary, Romania, Croatia and Bulgaria, who have combined to provide opportunities of postgraduate study which will help towards training East European teachers and lecturers for these and other seminaries in the various countries (EEPGST 1997).

Bereits im Oktober 1996 wurden die ersten Hochschulkurse angeboten, obwohl das Projekt sich noch in der Vorbereitungsphase befand. In anderen Kursen, die in der Zentrale in Budapest stattfanden, wurden Mentoren der zehn Mitgliedschulen, die akademisch nicht weniger als einen Magisterabschluß haben, für das im Herbst 1997 zu beginnende Magisterprogramm geschult.

14.4.10.2. Ausrichtung. Das Ziel dieses gemeinsamen Projekts ist es „to establish a joint co-operative programme of graduate studies leading to a Master of Arts degree with the hope of later extending this to also include M Phil and Ph D degrees“ (R.E. Davies 1995:2). Es wächst heraus aus dem gemeinsamen Problem, nur begrenzt fähig zu sein, ein theologisches Hochschulprogramm anbieten zu können, das allerdings weder akkreditiert ist, noch eine Alternative zu den westlichen Magister- und Doktorprogrammen bieten kann. Dies ist aber

equipping Christian leaders in East Central Europe and the Former Soviet Union. It will link theological institutions and leadership training efforts in the region, and will endeavor also to facilitate and coordinate the involvement of international partners, supporters, and funders with the network.

(2) To take steps under the auspices of the Council:

- a.) To establish a cooperative post-graduate program for faculty development and scholarly research in the region. This effort would need to include assistance in preparing the initial faculty/mentor complement for such program(s).
- b.) To encourage bi-lateral links between emerging Christian leadership development efforts in the region and existing counterparts elsewhere with a view toward faculty exchanges, degree validations, and/or joint programs.
- c.) To create collections of primary teaching resources in the relevant languages, encouraging and assisting their publication.“

notwendig, um die zukünftigen Theologen für regionale Bedürfnisse in der jeweiligen Region und Kultur auszubilden. Es ist unumgänglich, eine qualitative und akkreditierte Ausbildung in Zentral- und Osteuropa und in der früheren Sowjetunion anzubieten, um so einen Riegel der Abwanderung fähiger Theologen vorzuschieben, dem sogenannten „theological brain drain“ (Graves 1992:154-161).

Um diese Ziele zu erreichen, ist das Programm Eigentum osteuropäischer theologischer Ausbildungsstätten. Im März 1997 waren bereits zehn Schulen daran beteiligt, die folgende Kriterien aufwiesen:

- The seminaries who will participate in the EEPGST Programme will be:
- those whose undergraduate programme is accredited at B.A. or B.Th. level or whose teaching level is recognised by competent authority as of this level. The accreditation or recognition of the level of competency of individual institutions by other reputable universities will be useful in this regard.
 - those whose faculty members are properly qualified academically in their areas of teaching and are willing to commit faculty time and other resources to the programme.
 - those whose library resources are competent for research to MA level in one or more of the curriculum areas of the MA programme.
 - those who exhibit institutional and financial stability for a reasonable period.
 - those who are committed to an ongoing programme of faculty development and library accessions (R.E. Davies 1995:2).

Seit der Gründungsentscheidung in Prag steht das Programm im näheren Kontakt mit dem britischen Open University Validation Services (OUVS), um von Anfang an der Qualität und an Akkreditierung in Europa zu arbeiten (:3). Auch das Selbstverständnis, bzw. die Philosophie, dieses Programms ist ebenfalls in Prag in fünf Prinzipien festgelegt worden (CEETE/EEPGST 1995):

- a. The traditional cognitive approach to learning will be continued but will move into a more reflective response to such knowledge and its implications for personal educational development.
- b. The integration of knowledge will be a key aim. A biblical world-view and a holistic understanding of Christ's mission in the world will provide the foundation for subsequent deeper study.
- c. The outcome of the educational process will be measured in terms of personal character formed and skills developed as well as knowledge acquired.
- d. Discipleship training will be an important part of the educational process. The role models of the professors and teachers and the student as a learner

⁸⁹ Unter der Rubrik „Mission Today“ gibt PULSE in der Ausgabe vom 19. April 1996 auf S. 3 einige Informationen über EEPGST.

will be reflected in both the quality of academic competence, educational skills, spiritual piety and mission commitment of the teachers.

e. The ministry goal of the educational process means that priority will be given to the training of teachers for the member schools of the consortium and secondly leaders for church ministries and para-church agencies.

Bedauerlicherweise mußte im September 1997 die Richtung der gemeinsamen Akkreditierung und eines gemeinsamen Programms aufgegeben werden. Obwohl die Schulen weiterhin an diesem gemeinsamen Projekt festhalten, wurde in der September Vorstandssitzung von EEST eine neue Richtung akzeptiert, wobei EEST eine Organisation ist, in der akkreditierte theologische Ausbildungsstätten zusammen arbeiten, einander fördern und zur Entwicklung von Magisterprogrammen auf den Campussen der jeweiligen Schulen verhelfen, indem Dozentenaustausch, Hilfe zur Dozentenheranbildung und Bibliotheksentwicklung kanalisiert wird. Damit geht jede der Mitgliedschulen, mit Hilfe von EEST, auf den Weg der Entwicklung eines eigenen Magisterprogramms, was sicher auch verschiedene Beziehungen zur Entfaltung von Magisterprogrammen zum Ergebnis haben wird. Schulen, wie das Theologische Seminar in Osijek, Kroatien mit ihrer neuen Möglichkeit der Erlangung eines M.A. in Biblischen Studien, akkreditiert von der University of Leeds, dürfte einer der gangbaren Wege für osteuropäische Studieninteressierte sein. Inwiefern diese Vielfalt noch eine Einheit von EEST gewährleisten kann, wird die Zeit zeigen müssen.

14.4.10.3. Das akademische Programm für 1997-1999 und die ab 1999 geplante Ausweitung zeichnet ein gut durchdachtes Kurrikulum. Doch das im September 1997 zu beginnende akademische Programm, das ein durch OUVS anerkanntes Programm von All Nations Christian College (ANCC) in Großbritannien und ein *research* Studium war, das zum Magister in Missiologie führen sollte und das erst nach langem Ringen als vorübergehendes Programm angenommen wurde,⁹⁰ erwies sich als nicht haltbar. Die Nicht-Akkreditierung

⁹⁰ Vgl. Protokolle von der CEETE/EEPGST Vorstandssitzung am 12.-13. April 1996 im London Bible College und die Vorstandssitzung des CEETE/EEPGST am 11. und 12. Okt. 1996 in Budapest. Hierzu noch ein Auszug aus der Homepage von EEGST (1997:2): „With a view to this, we hope in the long term to offer higher degrees in a variety of Biblical and theological specialisations, which will be taught in various centres using the expertise of faculty members of the various seminaries of the consortium. As the first of these EEGST is pleased to offer, in conjunction with All Nations Postgraduate Centre

dieses Missionsprogramms von ANCC durch OU führte zu einem Stop des Magisterprogramms, das in dieser Weise für niemanden mehr interessant war. Das Programm aus fünf Modulen mit Bereichen und Aufgaben, wie unten beschrieben, versehen, wurde vorerst eingefroren. Man will es nun direkt mit OU diskutieren. Folgendes gehört zu der Vorlage (East European School of Theology 1996:11-14):

1. **Biblische Grundlagen.** Dieser Teil des Programms soll dem Studierenden eine biblische Grundlage der Mission geben, die prägend für das Verständnis der Gemeinde über Mission ist. Einzelstudien und Exegesen sollen am Matthäusevangelium, dem Lukanischen Doppelwerk und an den Paulinischen Briefen, insbesondere dem Römerbrief, vorgenommen werden.

2. **Theologische Grundlagen.** Diese sollen den Studierenden in traditionelle Theologie einführen und Erfahrungen aus der Mission gegenüberstellen. Dabei geht es in diesem Programmteil vor allem um drei Aspekte: (1) Christentum und die anderen Religionen, (2) Kulturelle Kontextualisierung des christlichen Glaubens und (3) Gottesreich und dessen Anwendung an die Mission.

3. **Historische und gegenwärtige Dokumente und Bewegungen.** In diesem Rahmen soll vor allem ein Überblick über die geschichtliche Entwicklung und das Verständnis von Mission herausgearbeitet werden, vor allem aus den kirchlichen Strömungen, wie der (1) Römisch Katholischen Kirche, (2) Ökumenischen Bewegung, (3) Evangelikalen, (4) Protestanten, und (5) Orthodoxen.

4. Der vierte Block setzt sich mit den Themen und Fragen der sozialen Anthropologie auseinander. Vor allem Fragen, wie osteuropäische Kultur und soziales Verhalten, Tabus, Einflüsse und andere Fragen der Kultur, die hier bedeutend sind, werden untersucht.

5. Das fünfte Modul ist als Wahlbereich definiert und würde gemäß der Bedürfnisse und Möglichkeiten des Studierenden gefüllt.

Candidates will write three major course papers, together with a number of shorter assignments including book critiques. Satisfactory completion of these, together with active participation in the seminary and adequate presentation of material there, will determine whether the student is permitted to proceed to the final piece of work, which is a dissertation of 15,000 - 20,000 words (:15).

for Missions Studies, a Master of Arts degree in Aspects of Christian Missiology, which is validated by the Open University of Great Britain.“

Der getrennte Weg der verschiedenen zu EEST gehörigen theologischen Ausbildungsstätten, der oben erwähnt wurde, dürfte vieles neu zu überdenken geben. Doch selbst in einer getrennten Marschrichtung ist das Dokument von Prag 1995 entscheidend bei der Entwicklung der verschiedenen Fachrichtungen, die innerhalb der EEST Schulen festgelegt wurden. Entscheidend ist jetzt von dem Budapester Hauptbüro aus, eine Weiterentwicklung jeder der Mitgliederschulen zu gewährleisten, um wenigstens einige der folgenden Programme schon im Herbst 1998 beginnen zu können (CEETE/EEPGST 1996b). Es geht dabei um folgende Richtungen, die bereits in Prag 1995 festgelegt wurden (R.E. Davies 1995:5-6):

In developing the master's program a number of areas of study are envisaged, though they will not all be developed at the same time. Fields or areas of study include:

A. Biblical Studies. Old Testament/New Testament. This study will include OT and NT exegesis and book studies, hermeneutics, Biblical Theology and ethics. Introduction, historical and cultural background, intertestamental studies and commentary writing.

B. Theological Studies. These studies to include biblical, historical and systematic theology, ethics, contextual theologies including Liberation and Feminist theologies, issues in Church and Society, apologetics.

C. Church Ministries (Practical Theology). These studies to include evangelism and church growth, worship and preaching, pastoral care and counselling, Christian education and youth ministries, traditional and electronic media, communication, church government.

D. Church History and Ecumenical Studies. These studies to include the history of the universal church, national church history in Eastern Europe, ecumenical movements - evangelical and conciliar, Catholic, Orthodox and Protestant relations, modern missionary movements, the Church under persecution.

E. Mission Studies. The history of missions, developing third world mission, world religions, contextual and ethno theology, religious dialogue, Gospel and culture, social sciences, communication media, theological education, the Church under persecution.

F. Church and Society. These studies to include the nature and mission of the Church, social sciences, urban and rural ministries, relationship of evangelism, community service and social justice, aid and development, Church and state, Church and economics, peace and war.

14.4.10.4. Beurteilung der bisherigen Entwicklung. Hier wäre grundsätzlich positiv herauszustreichen, daß ein solches Projekt in der Vielfalt der Herkunft und Interessen der Beteiligten überhaupt so weit kommen konnte und die Fortsetzung unzweideutig geschehen wird. Dabei sind vor allem persönliche Beziehungen, auf die es in der osteuropäischen Kultur ankommt, gewachsen. Vertrauen und

gegenseitiger Austausch und Hilfe fanden bereits vor dem Beginn des Projekts statt. Komplizierter erscheint allerdings die Verwirklichung des gemeinsamen akademischen Programms, da man es mit Schulen zu tun hat, die verschieden weit entwickelt sind. Trotz des allgemein hohen Standards, der an alle Schulen herangetragen wurde, sind Unterschiede deutlich zu spüren.

Vor allem dürfte ein Unterschied zwischen den zentral- und osteuropäischen Schulen und den Schulen der ehemaligen Sowjetunion vorzufinden sein. Die zentral- und osteuropäischen theologischen Ausbildungsstätten sind allein durch historische Gegebenheiten, wie z. B. in Ungarn oder Tschechien, wo der Protestantismus historisch zu Hause ist, schon ganz anders durch ihre Bibliotheksressourcen, Dozentenschaft und anderes vorbereitet. Ein anderes Beispiel ist die kroatische Ausbildungsstelle, die von mehr als 20 Jahren Geschichte sprechen kann, oder auch die besondere Rolle der Baptisten oder Pfingstler in Rumänien, die einen bedeutenden Prozentsatz der Gesamtbevölkerung ausmachen.

Ein weiterer Bereich der Unterschiede ist die Kulturfrage, wo bald festgestellt werden kann, daß zentral- und osteuropäische Kulturen eine größere Nähe zu Westeuropa haben. Dies wird sowohl kirchengeschichtlich als auch in der gegenwärtigen Situation sehr deutlich. Es ist z. B. eine Nähe zur deutschen Sprache und Theologie vorzufinden.

Ein typisches weiteres Merkmal für die Zentral- und Osteuropäer ist ihre Begrenztheit in der Sprache, wo sie dann schon aus der finanziellen Notwendigkeit auf andere Sprachen im Theologiestudium ausweichen müssen, nämlich meist auf Englisch oder Deutsch. In der ehemaligen Sowjetunion existiert Russisch noch immer als *lingua franca*, wobei Englisch und Deutsch auch wichtig sind, aber die Kommunikation zwischen den Völkern bislang in Russisch läuft und als Unterrichtssprache an Lokalitäten in der früheren Sowjetunion deshalb der englischen oder deutschen Sprache vorzuziehen ist.

Eine Lösung für diese Fragen ist die regionale Aufteilung, wobei die FSU eine eigene Region ist, aber sich dennoch im Verband von CEETE befindet. So könnte z. B. dann auch die EAAA als unter ICETE und CEETE gehörig, eingeordnet werden (CEETE/EEST 1997a).

Die Umorientierung von EEST, verursacht durch die Verzögerung des Programmbeginns, ist sicherlich nicht nur zur Prüfung der Ernsthaftigkeit so eines

Projektes gesund, obwohl dies ein schmerzhafter Prozeß ist, der manche theologische Ausbildungsstätte in Zentral-, Osteuropa und der FSU dazu bewegt, doch auf eigenem Weg ein Magisterprogramm zu entwickeln. Dieser Prozeß wird unzweideutig die weitere Entwicklung regionaler Arbeit beschleunigen. Für die GUS dürfte EEST, wenn nicht ein guter Anfang, so zumindest Lehrzeit bedeuten, in der Leiter verschiedener theologischer Ausbildungsstellen sowohl neue Möglichkeiten gesehen als auch Wege, Konzepte und Methoden kennengelernt haben, die an den einzelnen Ausbildungsstellen, aber auch in gemeinsamen Projekten, wie EAAA, zum Fruchten kommen werden. Was die zukünftige Entwicklung von EEST betrifft, so sind die am 7. und 8. September 1997 gesetzten Parameter wegweisend und realistisch, nehmen aber einiges an Vision und Enthusiasmus, die dem Projekt eigen war, weg (CEETE/EEST 1997b).

14.5. Auswertung

Die junge Bewegung der evangelikalen theologischen Ausbildungsstätten in Rußland und der früheren Sowjetunion nach der Wende hat kaum eine Vorgeschichte und kann auch schlecht als Fortsetzung der dürftigen Bemühungen in Bezug auf theologische Ausbildung vor und nach der Revolution gesehen werden. Noch weniger spiegelt sich das reiche Erbe der orthodoxen theologischen Ausbildungsstätten in diesen jungen Werken wider.

Beachtliches ist von ihnen im letzten Jahrzehnt geleistet worden, was durch viel Enthusiasmus, Vision, aber auch falsche Motive und Kolonialmissionsdenken erreicht wurde. Ganz sicher läßt sich vieles auch über die Motivation und Intention der Gegenwart sagen. Dennoch ist da ein Anfang, der für die Evangelikalen Rußlands und der früheren Sowjetunion schon ein Erbe darstellt und berücksichtigt werden muß, wenn es um Vision und Planung geht, den Missionsauftrag durch Heranbildung von theologisch geschulten Leitern wahrzunehmen.

Dabei scheint diese junge Missionsbewegung an einem Punkt angelangt zu sein, wo die Dynamik und Energie, die bisher investiert wurde, verantwortlich gebündelt und kanalisiert werden muß. Die GUS bedarf derzeit einer Konsolidierung, die die Quantität von mehr schlecht als recht funktionierenden theologischen Ausbildungsstellen hin zur Qualität führt. Dabei ist das Zusammenschmelzen von verschiedenen Schulen und Programmen sehr wichtig

und dürfte in den nächsten drei bis fünf Jahren selektiv geschehen.⁹¹ Eine wichtige Rolle bei der Qualitätsfrage wird die EAAA spielen dürfen, die nun von den meisten Ausbildungsprogrammen anerkannt und gewollt wird. Diese Entwicklung sollte daher gefördert werden, so daß neben der Zugehörigkeit in spätestens zwei Jahren reelle Akkreditierungsaufgaben wahrgenommen werden können.

Ein Faktor der Qualität liegt auch in der Heranbildung der einheimischen Dozentschaft und Schulleitung. Der Prozeß geschieht nicht über Nacht und muß angesichts der gegenwärtigen angespannten Situation zwischen Staat und ausländischen Missionaren besonders gefördert werden. Das ungesunde Verhältnis von um 90 % westlicher Dozenten an den theologischen Ausbildungsstätten in der GUS bringt ein schon genügend strapaziertes Verhältnis von Orthodoxer Kirche, Staat und den Evangelikalen außer Gleichgewicht und setzen den einheimischen Evangelikalen eine westliche Plakette auf, die in die scheinbar homogene russische Kultur und Seele nicht paßt. Es scheint daher von großer Bedeutung, daß vor Ort im Osten entwickelte Magisterprogramme, mit Qualität und Akkreditierung gekennzeichnet, durchgeführt werden.

Diese Wege sind bereits eingeschlagen worden und sollten weiter, ohne Kompromisse an Qualität, entwickelt werden, um so die von innen stammenden Bemühungen um eine Mission in der Schulung von Leitern in Rußland und der GUS zu unterstützen. Theologische Ausbildung ist eine verpflichtende Mission, nicht nur vom biblischen Mandat aus, sondern auch von der gegenwärtigen Herausforderung und Möglichkeiten der evangelikalen Kirchen in der GUS zur Re-evangelisierung Rußlands und der GUS. Diese Aufgabe können nur nationale Christen der GUS zufriedenstellend bewältigen und keinesfalls von außen kommende Missionare (Saayman 1996:257). Doch gerade für diese Aufgabe müssen die Protestanten in der GUS theologische Ausbildung zu einer verpflichtenden Mission machen. Es muß an einer gesunden Basis gebaut werden

⁹¹ Bei der Selektion handelt es sich vor allem um die Finanzfrage. Der ständige Kostenanstieg und das abnehmende Interesse vor allem der westlichen Welt an der früheren Sowjetunion dürften einige der Ursachen der Selektion sein. Aber auch die begrenzte Anzahl der Studienanwärter und der steigende Konkurrenzkampf um die weniger werdenden Bewerber, bedingt durch abnehmendes Interesse und die anhaltend extreme Wirtschaftssituation, sind interne Faktoren für die Selektion. Ein weiterer Faktor könnten die politischen regionalen oder auch überregionalen Änderungen sein.

und eine theologische Verwurzelung im russischen Boden und der „russischen Seele“, ganz ähnlich, wie dies in der Russischen Orthodoxen Kirche dank ihrer tausendjährigen Geschichte und vor allem der vielen hundert Jahren an theologischer Ausbildung bereits geschehen ist, gesucht werden. Doch diese Festigung sollte kein Bremsklotz für die *missio dei* sein, sondern eine fundierte Basis für dieselbe.

Die Mißachtung dieser missionarischen Verpflichtung zur theologischen Ausbildung könnte katastrophale Folgen haben. Einerseits könnte dies bedeuten, daß, wie es schon häufig in der Vergangenheit bereits der Fall war, im Eifer der Mission und Re-evangelisierung Rußlands und der GUS Irrwege beschritten werden. Angefangen von der Abweichung von dem, was christliches Glaubensgut und Ausgangspunkt ist, das zu Irrlehren und zum Sektierertum geführt hat, wie dies bereits in der 70-jährigen kommunistischen Periode beobachtet wurde, bis hin zu unbegreiflichen Konzepten und Methoden und vielleicht sogar Verständnissen von Mission und Evangelisation. Theologische Ausbildung führt die Kirche und ihre Gesandten zuerst einmal auf den gesunden biblischen Boden und zum Ausgangspunkt der Mission. Und darin liegt das Verpflichtende, wenn es Gottes Mission sein und bleiben soll.

Eine Nicht-Beachtung der Verpflichtung kann andererseits zum Aufhören der Mission führen, wie dies in der Kirchengeschichte oft der Fall war, wenn aufgrund der mangelnden theologischen Ausbildung es in den protestantischen Kirchen Rußlands und der GUS zu Horizontbegrenzung und fehlendem Missionsverständnis und deren Notwendigkeit gekommen war, was an einer Reihe von Orten immer noch der Fall ist. Fehlendes Wissen um *missio dei* führt zum Vergraben in Selbstzufriedenheit, lähmende Traditionen, mit denen z. B. auch die ROK zu kämpfen hat. Damit vernachlässigt die Kirche aber ihren Auftrag von Gott und hört auf Kirche zu sein, ungeachtet dessen, wie sie sich nennt und wie konservativ oder traditionell sie ist.

Das Ignorieren der theologischen Ausbildung als verpflichtende Mission führt zur Teilung des Leibes Christi, was auch ein großes Problem unter den Evangelikalen in Rußland und der GUS ist. Denn geteilt wird, was eine ungeteilte Einheit von Gott her bereits ist, seine Kirche. Die unsichtbare Realität der Einheit kann durch fundierte theologische Ausbildung und einen Dialog, der Teil der

theologischen Ausbildung sein sollte, zur sichtbaren Einheit führen, vorausgesetzt, daß theologische Erkenntnis zu realen Bemühungen um Einheit in Christus führt. Ein Verwerfen dieser Verpflichtung zur theologischen Ausbildung als Mission wird zur weiteren Zersplitterung der Kirche Christi in Rußland und der GUS führen. Umgekehrt könnte das Ernstnehmen der Verpflichtung eine stärkere Suche nach Gemeinsamkeiten, die die Russische Orthodoxe Kirche und die Protestanten in der GUS einen würden, ohne dabei die Gesamtschau der Mission Gottes aus den Augen zu lassen, bewirken.

15. Veränderungen in Rußland und ihre Auswirkungen auf theologische Ausbildung

15.1. Einführung

In der Tat wurden Gesellschaft und die Hochschulen in ihrem Sein und ihrer Funktion im letzten Jahrzehnt vor ungeahnte Herausforderungen gestellt. Reformen in Gesellschaft und Politik zogen Veränderungen und Reformen an den Hochschulen nach sich. Ein Bereich der Umwandlungen innerhalb Rußlands ist besonders interessant für diese Arbeit, nämlich die Einstellung der Gesellschaft und Regierung den Religionen gegenüber und hier insbesondere im Blick auf Protestanten und Evangelikale.⁹²

Grundsätzlich kann man ohne weiteres aufzeigen, daß die Thematik der Religion und des Glaubens an Gott oder an eine Kraft explosionsartig an Gewicht zugenommen hat (Kuteva 1993:46f.). In der Zeit von Perestroika und Reformen sprechen alle über die Erneuerung Rußlands. „Und alle - Schriftsteller, Geistliche, Lehrer und Politiker - betonen unermüdlich, daß es unmöglich ist, ohne eine geistliche Erneuerung die Krisensituation in Rußland zu überwinden“ (Popov 1996:40). Dies gilt sowohl für die traditionellen Religionsgruppen, die es vor der Wende gab, als auch für die neueren Strömungen („Slovo“ 1996:3-4). Im Querschnitt unterscheiden sich allerdings die religiösen Interessen der Jungen von denen der Alten und zwischen der allgemeinen Bevölkerung und der russischen Intelligenz. In der Beurteilung des Verhältnisses zu verschiedenen Religionsgruppen in Rußland wird deutlich, daß 76 % der Bevölkerung die Orthodoxe Kirche tolerieren und nur 2 % ihr gegenüber negativ eingestellt sind. 34 % behandeln den Buddhismus positiv oder tolerant und nur 3 % haben eine negative Haltung ihm gegenüber. 35 % stehen dem Islam positiv oder tolerant gegenüber, wobei 9 % sich negativ äußerten. Hier könnte der islamische Fundamentalismus wie auch verschiedene interne Spannungen in Rußland, in denen

⁹² Dabei steht die Haltung der Regierung und der staatlichen Hochschulen mehr und mehr unter dem direkten Einfluß der Russischen Orthodoxen Kirche. Andere Formen christlicher Religiosität werden sehr schnell unter Sektentum behandelt - vgl. „Slovo Svjatejšego Patriarcha Alekseja po slučaju ego isbranija akademikom Rossijskoj akademiji obrasovanija [Das Wort des Allerheiligsten Patriarchen Aleksej nach seiner Wahl zum Akademiker der Russischen Akademie für Ausbildung](1993:3). Vgl. auch Vorobjev (1996:84-88) und Nikolskaja (1996:88-94).

moslemische Volksgruppen verwickelt waren, eine Rolle spielen. 24 % sind dem Judentum positiv gegenüber eingestellt und zusätzliche 7 % respektieren das Judentum als Religion und Kultur. Weit darunter liegen die Katholiken und die Protestanten. Die Einstellung schwankt natürlich von Region zu Region, doch insgesamt bleibt wenig Toleranz für die Katholiken oder Protestanten übrig (Mchedlov, Nurullaev, Filimonov & Elbakian 1995:80-81), was auch das am 26. September 1997 von Präsident Jelzin unterschriebene Gesetz über Gewissensfreiheit und religiöse Organisationen bestätigt hat, das entsprechend Vorteile für die einen und Nachteile für die anderen schafft.⁹³

Entsprechend negativ ist auch die Reaktion der Katholiken zu verschiedenen Religionsgruppen, wobei an erster Stelle die Moslems abgelehnt werden, dann folgen die Protestanten, Orthodoxe und schließlich die Juden, denen die Katholiken weniger negativ gesinnt sind. Vor allem Katholiken (97 %), aber auch Protestanten (90 %) sind dafür, daß jeder, unabhängig von Hintergrund und Volksgruppe, seine Religion aussuchen dürfen soll. In diesem sind ihnen nur die Atheisten mit 69 % am nächsten. Die vier traditionellen oben genannten Religionsgruppen (Islam, Buddhismus, Orthodoxe und Juden), die an Volksgruppen festgemacht sind, widersetzen sich einer freien Auswahl der Religion (ebd., vgl. auch Popov 1996:42-43).

Staatliche Universitäten galten als Hochburgen des Atheismus über viele Jahrzehnte. In den letzten 10 Jahren erlebten auch sie eine massive Veränderung.

The changes that have taken place in the past few years have also changed Russians' consciousness, including their attitudes toward religion. This is equally true of the sphere of higher education, which until recently was one of the bastions of atheism...More than two-thirds of the instructors and

⁹³ Philippa Flecher (1997) schreibt zu diesem Anlaß: „The Preamble to the bill, which celebrates the ‘special role’ of the Orthodox Church, was reworded to include Christianity in general - along with Islam, Buddhism and Judaism - as one of Russia’s traditional religions.“ Der Text der Preamble des Gesetzes lautet: „The Federal Assembly of the Russian Federation, Confirming the right of each to freedom of conscience and freedom of creed, and also to equality before the law regardless of his attitudes to religion and his convictions; basing itself on the fact that the Russian Federation is a secular state; recognizing the special contribution of Orthodoxy to the history of Russia and to the establishment and development of Russia’s spirituality and culture; respecting Christianity, Islam, Buddhism, Judaism and other religions and creeds which constitute an inseparable part of the historical heritage of Russia’s peoples; considering it important to promote the achievement of mutual understanding, tolerance and respect in questions of freedom of conscience and freedom of creed; hereby adopts this federal law.“

students classify themselves as believers in God or supernatural forces, or else they waver between belief and unbelief. „Hard-core“ atheists number 23 percent among instructors and 15 percent among students. One out of every six instructors and one out of every eight students are indifferent toward matters of religion (Kharcheva & Sheregi 1995:23).

Diese Veränderungen deuten grundsätzlich eine positive und wohlwollende Einstellung theologischer Ausbildung gegenüber an. Dabei ist es wichtig, die Bemühungen innerhalb der Gesetzgebung und auch an den staatlichen Hochschulen in ihren sich weiter fortsetzenden Veränderungen, insoweit dies unserer Arbeit dient, zu beleuchten. Dies soll in diesem Kapitel, das eine weitere Komponente aufzeigt, wodurch theologische Ausbildung von Protestanten und Evangelikalen in der Gegenwart beeinflusst wird, geschehen.

15.2. Hochschulreformen

Die Umwandlungen in Staat und Gesellschaft führten zu einer Veränderung innerhalb der staatlichen Universitäten („Beseda s ministrom obrasowanija RF E.V. Tkacenko [Gespräch mit dem Minister für Ausbildung der Russischen Föderation E.V. Tkacenko]“ 1993:34-37). Dies wirkt sich meist negativ auf den Schultern von vor allem der Dozenten und Professoren, aber auch der Studenten, aus. Einerseits haben die Professoren und Dozenten mit der neuen Situation in Rußland enorme Freiheiten erhalten, andererseits wird ihre Arbeit intensiver und man erwartet weit mehr von ihnen, als dies bisher der Fall war.⁹⁴ Die Veränderung betrifft auch die Studenten in einem hohen Maße. „Students’ formal classroom load is rising. The reason for this is the lack of books and references for independent learning, as well as the low level of student preparedness“ (Radaev 1995:7). Die Ausrichtung, das Angebot und auch die Kurswahl wurde von den Veränderungen erfaßt.

Patterns of enrollment in institutions of higher education have changed markedly. Competition to enroll in science or engineering courses has drastically fallen. On the other hand, humanities departments and colleges are experiencing a boom, as are departments of economics, management and law. Combined with the fact that many engineers and scientific researchers are leaving their professions (or the country) in search of more money, this trend has serious implications for the future of science and engineering in Russia (Nikandrov 1995:54).

⁹⁴ „The instructors’ work is becoming more intense. Far from being reduced, their average hour-load has increased. And on top of having to master voluminous new instructional-methodological materials, they have to work on the side for extra money“ (Radaev 1995:7).

Eine interessante Entwicklung ist bei den Studenten zu beobachten, die im klassischen Programm studierend sich neben dem Studium nach Verdienstmöglichkeiten umsehen müssen, etwas was in der Vergangenheit kaum vorgekommen ist. Etwa 28 % der Studenten im ersten Jahr, 43 % im zweiten Jahr, 59 % im dritten Jahr, 66 % im vierten Jahr und 77 % im fünften und letzten Jahr ihres Studiums bewältigen neben dem Studium Jobs und Teilzeiteinstellungen (Kharcheva & Sheregi 1995:18).

Hochschulreformen wurden mit der Veränderung Rußlands in der postsowjetischen Epoche in mehrfacher Weise notwendig.⁹⁵ Einerseits bedurfte es nun einer Gesetzgebung im Bereich der privaten Hochschulausbildung. Andererseits bedeutete die Öffnung in Richtung des Westens auch die Möglichkeit des Vergleichs von Hochschulsystemen, vor allem mit dem mächtigen Gegenpol, Nordamerika, aber auch ein Suchen nach Kompatibilität zu anderen Hochschulsystemen in der Welt.⁹⁶ Ebenso wurde eine Richtungsänderung in Bezug auf die Befreiung von Ideologie, die die Hochschulbildung durchsetzte, sowohl im Kurrikulum als auch auf der Leitungs- und Administrationsebene, notwendig (Nikandrov 1995:47).⁹⁷

Die Angleichung der Hochschulbildung an den Westen, die bis heute noch nicht vollzogen und nur in einigen Universitäten zum Teil umgesetzt wurde, betrifft die jeweiligen Ausbildungsstufen („Beseda“ 1993:36). Bis heute ist die Hauptstruktur, bzw. der Bildungsweg an der Hochschule, in drei Stufen gegliedert:

1. das fünfjährige Diplomstudium

⁹⁵ Reformen begannen bereits Ende der achtziger Jahre und die Folgen dieser Reformen wurden schon 1991 sichtbar, vgl. Davydov (1993:3).

⁹⁶ Man bedenke hier, daß das bisherige Hochschulsystem der ehemaligen Sowjetunion und damit auch in der gegenwärtigen russischen Föderation historisch vom deutschen Hochschulsystem geprägt war.

⁹⁷ Der allgemeinbildende Teil an den Hochschulen schloß vor allem Kurse in marxistisch-leninistischer Philosophie ein mit Examina, die an Katechismenprüfungen erinnern, wo Wissen und Glauben an das Auswendiggelernte sich im Bejahen ausdrücken mußte. Die Administration wie die Leitung hatte neben der akademischen auch eine ideologische Parallelstruktur, die sich im Zwei-Leiter Konzept von Rektor und Direktor kristallisierte (vgl. hierzu den Artikel von Sivertseva 1995:83-96).

2. die dreijährige Aspirantura, die zum Kandidat der Wissenschaften führt
3. und das Habilitationsstudium, das mit der Verleihung der Doktorwürde abschließt.

Die Reform greift momentan vor allem beim fünfjährigen Diplomstudium, das sich zwischen dem Magister und Baccalaureus befindet. Die Inkompatibilität dieses Abschlusses, aber auch die Studienlänge von fünf Jahren führten zur Reform.

Within the framework of a five-year or even a longer cycle, it is clearly impossible to combine all levels of knowledge in an optimal way. It is necessary to separate in time these essentially different stages of mastery of the system of economic sciences, which require completely different methodologies and techniques of instruction, curricula and educational materials. In the new formula, four years are devoted to obtaining a general higher economic education and two years will be devoted to obtainig specialized kinds of knowledge and occupational skills (Kolesov 1993:50).

Die Teilung des fünfjährigen Diplomprogramms in vier Jahre Baccalaureus- und zwei Jahre Magisterstudium soll die Spezialisierung fördern und das lange Programm für Studienmüde um ein Jahr verkürzen, wobei ihnen dennoch eine gute Ausgangsbasis geboten wird (:48-49).⁹⁸ Doch die Reform wird von einer kontroversen Diskussion begleitet, die eine Umsetzung verlangsamt (Grigorjev & Mironov 1994:68-71). Es scheint, daß vor allem die Schulleitungen und Administratoren die Veränderung befürworten, während die Dozentenschaft in diesem Wandel eher einen Abbau von Dozenten und Professoren an den Hochschulen befürchtet. Die Administratoren halten dagegen, daß in dieser Weise eine Angleichung und Kompatibilität zu der internationalen Ausbildungswelt geschaffen wird (Kharcheva & Sheregi 1995:10). Die folgende Tabelle zeigt etwas von der Diskussion und den Diskussionspunkten zur Reform (:11).

⁹⁸ Vgl. auch das Interview mit Tkacenko („Beseda“ 1993:36): 1993 seien schon 12 Hochschulprogramme in das neue System umgewandelt worden. Der Minister äußert die Hoffnung, daß bis 1995 bereits die Hälfte der Hochschulen es übernommen haben werden, was tatsächlich wegen der kontroversen Diskussion bis zur Gegenwart nicht geschehen ist.

Tabelle 5: Meinungsumfrage zu einem Stufensystem der Ausbildung (multilevel system of education)

Response choices	Students %	Instructors %	Administrators %
It improves the quality of the instruction	8	6	23
It makes it possible to avoid averaging in the training of specialists	14	15	39
It helps to bring Russian education into line with international educational standarts	8	12	39
It yields no benefits under today's conditions	10	19	24
It destroys Russia's traditional system of education	2	8	16
Difficult to answer	27	18	5
The multilevel system is not used in the institution	26	22	14

Im Baccalaureusstudium soll eine gute Ausgangsbasis geschaffen werden. Dieser Abschluß würde einem großen Teil der Studenten für den Einstieg in die Berufswelt genügen. Es löst auch das allgemein an den Hochschulen bekannte Problem der Studiumsmüdigkeit vor allem am Ende des vierten und über das fünfte Studienjahr hinweg. Das anschließende Magisterstudium ist ein „intensified, specialized professional training“ und läßt damit eine Spezialisierung in Fachkombinationen für ein bestimmtes Gebiet zu, statt, wie bisher, den Studenten für alle Bereiche optimal schulen zu müssen (Kolesov 1993:53).

Trotz der anhaltenden Diskussion herrscht allgemeine Ratlosigkeit und Furcht vor den Veränderungen, die durch diese Systemänderung erfolgen sollen. Professoren fürchten um ihren Arbeitsplatz und alle vermuten hinter dieser Entwicklung vor allem die im ganzen Land bereits geschehende Finanzkürzung und Einsparpolitik, die schon jetzt die Wissenschaft und Forschung stark einschränkt. Progressiver sind dagegen Ausbildungszweige, wie Business, Management, Sprachen und andere Bereiche, die mit der „Demokratisierung“ und dem Kapitalismus Einzug gehalten haben. Gerade hier wird diese Zwei-Stufen Ausbildung bejaht.

In order to work successfully to convert the educational process to the two-stage system, the faculty and the departments will have to have more independence in dealing with material and financial matters. Maneuvering with existing resources, the possibility of obtaining additional resources, moving away from rigid personnel salary rates, and making a more resolute

transition to the contract system of regulating labor relations - all of these are vital components of the new approach to providing the necessary resources for the new organization of the educational process (:57).

Diese wegweisende Entwicklung sollte für die theologischen Ausbildungsstätten richtunggebend für ihre Konzeption sein, wie es das Staatliche Komitee der Russischen Föderation zu Hochschulausbildung vom Ministerium für Ausbildung in Moskau in seinen „Ausbildungsnormen der höheren professionellen Ausbildung. Richtlinien für die Vorbereitung des Baccalaureus im Fachbereich 520200 der Theologie“ ja bereits für theologische Ausbildung vorgezeichnet hat.

15.3. Hochschulen und Religion

„Two tendencies that researchers found in previous periods continue to be in effect: (1) as the educational level goes up, the level of religious belief goes down; (2) nontraditional forms primarily attract people who are quite well educated“ (Mchedlov, Nurullaev, Filimonov & Elbakian 1995:77). In dieser Spanne dürfte sich auch die Situation an den Hochschulen und Universitäten Rußlands befinden. Diskussionen mit Professoren, die noch einst Religionseinflüsse von den Universitäten fernhielten, bestätigen, daß auch sie, wie die allermeisten an den Universitäten, sich im Trend der religiösen Offenheit befinden und eigentlich schon immer tolerant waren, zumal ja jeder an irgend etwas glaubt. Dabei versucht man sich formell hinter den breiten Schultern der Orthodoxen Kirche zu verstecken oder aber sich nebulös auf die im Trend liegenden Religionsgedanken der modernen Mischung von christlich und östlich zu berufen, sich teilweise oder ganz auf synkretistischem Boden befindend (ebd).

Neben den zu Beginn der Gorbatschov-Ära länger anhaltenden Diskussionen zwischen Staat, Atheisten und den verschiedenen religiösen Gruppen startete an den Hochschulen, wegen des anhaltenden Interesses, ein vielfältiges Angebot von Vorträgen und Kursen, die zum Teil oder ausschließlich Religionsthemen betrafen.⁹⁹ Dies bezog sich nicht nur auf humanitäre Programme, war aber vor allem hier besonders populär. „Old study courses are being given new

⁹⁹ Vgl. hierzu Garadža (1995:50-63) und Sobkin (1995:58-59) in der Diskussion der verschiedenen Konfessionen um Gleichberechtigung, gemäß des Gesetzes von 1991, wo von einem Vielvölkerstaat der Russischen Föderation die Rede ist, in dem dementsprechend auch die Vielfalt der Religionsgruppen zugelassen sein muß, ohne Einengung auf die Russische Orthodoxe Kirche.

names at a rapid pace, and new ones are being instituted“ (Radaev 1995:7). Damit wollen einzelne Professoren, oder auch Universitätsadministratoren, ihr Image aufpolieren und im Trend die Ersten sein (Nikandrov 1995:54-55).

Entsprechend veränderte sich die offizielle Sicht im Hochschulwesen und im Staat in der Darstellung und Gesellschaftsfähigkeit von Religion. „The former Institute for the Scientific Study of Atheism in Moscow is now the Institute for the Study of Religion;... The Institute for Russian History now has a section for the study of religion in Russia.“ Und eine Reihe von namhaften Universitäten Rußlands “are now introducing courses in religious studies as part of their general educational curriculum as optional courses“ (Mojzes 1996:30-31).

Quite frequently, however, any intergrated conception of curriculum is lacking; the tasks of general education and specialized professional training are being confused; there is an observable tendency to go after fashionable courses, frequently with superficial assimilation of the material (Radaev 1995:7-8).

Mojzes (1996:31-32) definiert korrekterweise vier Gruppen, in die man die Bewegung um geistliche Erneuerung unter den Intellektuellen einordnen könnte:

1. Zur ersten Gruppe gehören Ex-Marxisten-Leninisten, wobei einige von ihnen sich immer noch hierzu gehörig fühlen und dieses offen bekennen. Sie besitzen die richtigen Kanäle, ihre Gedanken in vielerlei Publikationen oder in Vorträgen zu artikulieren, und sehen sich als Beobachter mit einem kritischen Ansatz in Fragen Religion. „The term ‘critical study of religion’ used in the West to describe the scholarly, non-dogmatic approach has an entirely different meaning in Russia; it is used for the Marxist approach.“ Entsprechend ist ihr weitreichender starker Einfluß, auch nach der Wende, eine zerstörerische Kraft für alle Religionen.

2. Die zweite Gruppe nennt Mojzes „Return-to-Russian-Orthodoxy“. Dabei geht es mehr um die „russische Seele“, die untrennbar von der Geschichte und deren Prägung durch die Orthodoxe Kirche zu sehen ist. Sie suchen nach einer Fortsetzung dieser im Einklang mit der russischen Seele stehenden Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

There are two sub-groups in this approach. One is restorationist, namely going back to the pre-Bolshevik period, seeking to recover traditions that, in its estimate need to be reimposed without any alterations to the present period. It tends to be very nationalistic, dogmatic, anti-Semitic, and anti-foreign. To this sub-group Marxism was simply a foreign import imposed by force on the Russians, which can now be discarded. Many of the sub-

group claim that the Communist rule did not have any positive contributions and they imagine that one could go directly from 1917 to 1990; some even wish to return to the pre-Peter the Great or to the Kievan Rus periods.

The second, much smaller group are the revitalizationists who work for a renewal of Orthodoxy. This group seeks to bring about the encounter of the great Russian Orthodox spiritual and ecclesial tradition with the challenges of the modern world. A number of them are the followers of the martyr Alexander Men (e.g. the Alexander Men Open University). A good many have an evangelistic zeal for this Orthodox renewal, and they fear that the restorationists are endangering the future. They find inspiration in the great Russian Orthodox thinkers of the 19th and 20th century, including Aleksei Khomiakov, Vladimir Soloviev, Fyodor Dostoevsky, the great emigre writers such as Nicholas Berdyaev, Georges Florovsky, Sergey Bulgakov, and Nikolai Afanasiev (:32).

3. Eine dritte und recht wichtige Gruppe sind Akademiker, die zu den nicht traditionellen religiösen Gruppen, einem breiten Spektrum von verschiedenen Richtungen vor allem jüngerer Religionsbewegungen, gehören oder mit ihnen sympathisieren. Hierzu gehören Bahai, Moon, Hari Khrischna, Scientology, aber auch in der Minderheit Katholiken und Protestanten (Mchedlov, Nurullaev, Filimonov & Elbakian 1995:77f.). „For some people this shift was as much for economic benefit as it was for conviction. But a larger segment of this group have undergone a genuine conversion having found the answer to their quest in some creative non-Russian options“ (Mojzes 1996:33).¹⁰⁰ Die meisten von ihnen kommen aus dem atheistischen Hintergrund und haben keinen direkten familiären Anschluß an die Religiösität Rußlands, sehen daher auch keine Besonderheit im kulturell-religiösen Konzept der russischen Seele.

4. The fourth major group is closest to the prevalent Western approach, namely to pursue the open-minded, scholarly exploration using the accepted methodologies of studying religion. On the whole they are young; some of them had studied abroad. Some of them are religious and may have come to study religion because religion plays a role in their personal lives. Their commitment to a specific religion does not stand in their way to do research and to teach in a sympathetic but critical way their own religious traditions or others (ebd.).

¹⁰⁰ Vgl. auch Saayman (1996:254): „...many such groups come to ‘buy’ their way into existing institutions, which are all in serious need of financial assistance (this point of view was confirmed by a number of evangelical church leaders).“

Entsprechend dieser genannten Gruppen ist Religiösität nicht nur in der allgemeinen Bevölkerung akzeptiert, sie ist in ihren verschiedenen Gesichtern auch unter den Akademikern Rußlands hoffähig und nobel geworden, so daß jeder mitreden muß. Um sich besser zu präsentieren und seinen Unterricht entsprechend würzen zu können, werden auch religiöse Ideen und Interpretationen verwendet.

Die russischen Evangelikalen haben im Vergleich zu der orthodoxen Geschichte und Tradition wenig Lobby in den Reihen der Professoren an Universitäten und anderen höheren Institutionen. Auch im Vergleich mit den Sekten mit ihrem massiven Auftreten dank ihrer Finanzen, aber auch Strategie, die sich vor allem auf die „Intelligentsia“ Rußlands ausgerichtet hat, verlieren sie. Oft fallen sie zwischen beide, einerseits als nicht attraktive christliche Gruppe, die nichts im Vergleich zu den Erfahrungen der neueren Bewegungen zu bieten haben, und andererseits, aus der Perspektive der Traditionalisten, als westliche Religion auf orthodoxem Boden.

Die heranwachsende intellektuelle junge Generation der Evangelikalen, die sich auf der Suche nach eigener Identität befindet, läßt sich schwer lokalisieren. Einerseits sind sie der oben genannten zweiten Gruppe sehr angetan und würden gern so weit zurückgehen, wie die Kiever Rus' (Kočetkov 1995). Andererseits sind sie auch in der vierten Gruppe anzusiedeln. Durch westliche Literatur und Dozentenschaft haben sie eine westliche Wissenschaftlichkeit mit russischem mystischen Unterton gelernt und hierin Gefallen gefunden.¹⁰¹

15.4. Formen theologischer Ausbildung aus der Perspektive des Gesetzgebers

Der engere Rahmen für religiöse höhere Ausbildung außerhalb der staatlichen Universitäten und Hochschulen wird von einer Reihe von Richtlinien und Gesetzen festgelegt. Dabei handelt es sich im Grunde um Vorlagen zur Diskussion vor allem mit den staatlichen Universitäten oder um vorläufige Richtlinien, die in ihrer Aussage oder Gestaltung noch auf eine endgültige Version warten. Die meisten dieser Gesetze sind in den letzten Jahren formuliert worden und meist wesentlich jünger als die Hochschulreform von 1992. Es galt ja auch

¹⁰¹ Es ist allerdings erfreulich, daß es immer mehr solche Personen im evangelikalen Lager gibt. Sie sind sowohl an den evangelikalen Schulen, aber auch an staatlichen Hochschulen immer häufiger anzutreffen.

einem Phänomen zu begegnen, mit dem die Hochschulen und Pädagogen für mehr als 70 Jahre nichts zu tun hatten - der privaten theologischen Hochschulausbildung.

15.4.1. Das Staatliche Komitee der Russischen Föderation zu Hochschulausbildung gab 1993 *Richtlinien für die Vorbereitung des Baccalaureus im Fachbereich 520200 der Theologie der Staatlichen Ausbildungsnorm der höheren professionellen Ausbildung* heraus, die für den Zeitraum 1993-1997 Richtlinien für theologische Ausbildung bieten. Der Fachbereich für Theologie wurde bereits am 06.05.1992 vom Komitee des Ministeriums für Hochschulbildung anerkannt. Der Baccalaureus für Theologie soll zur „professionellen Organisationsleitung, Analytik, Katechetik und kontextueller Forschungsarbeit führen in den Bereichen der Funktionalität der Religion, mit der entsprechenden allgemeinen und speziellen Vorbereitung“ und diese Ausbildung soll „zum Magisterstudium des Fachbereiches 520200 der Theologie vorbereiten als der dritten Ebene der professionellen Hochschulausbildung“ (Richtlinien 1993:2 - eigene Übersetzung).¹⁰²

Das vom Ministerium definierte Baccalaureusstudium wird auf 204 Wochen, d.h. auf vier Studienjahre, angelegt, die sich wie folgt zusammensetzen (:7):

	in Wochen
Theoretischer Unterricht	138
Praktika	6
Examenszeit	30
Vorlesungsfreie Zeit	26
Urlaubszeit und Ende des Programms	4

¹⁰² Vergleiche hier noch einmal den Hintergrund der Hochschulreform, wonach die zweite Ebene als Baccalaureus und die dritte als Magister definiert werden, denen dann Kandidat und die Habilitation folgen, und ihre Umsetzung im säkularen Bereich. „The conversion to a staged-type or multilevel system of higher education in recent years has drawn considerable attention in Moscow University as well as in other higher educational institutions. It is not a matter of fashion, of course, or an orientation toward foreign models, but rather the fact that the old, one-stage type of education (Graduate school [*aspirantura*] not being counted) has ceased to meet the needs of students, higher educational institutions, and employers“ (Kolesov 1993:47).

Das Kurrikulum dieser Richtlinien gibt eine recht detaillierte Aufstellung von Fachbereichen und Fächern, die sich nicht an bestimmten Religionsgruppen orientieren, sondern über den spezifischen Fragen der Religionsgemeinschaften stehen und so den Rahmen für alle akzeptabel machen.¹⁰³ Folgende Fachgruppierungen mit der entsprechenden Stundenzahl werden vom Komitee als minimale Richtlinie definiert (:10-21):

Fachbereiche	in Stunden
Fachbereich der allgemeinen humanitären und sozial-ökonomischen Disziplinen (Philosophie, Fremdsprachen, Kulturologie, Geschichte, Sport, Rechtslehre, Soziologie, Politologie, Ökonomie, Psychologie und Pädagogik, Wahlkurse)	1.802
Fachbereich für Mathematik und andere allgemeinbildende Fächer (Mathematik und Informatik, Konzepte moderner Ästhetik und Wahlkurse)	714
Fachbereich der allgemeinen professionellen Disziplinen (Religionsgeschichte, Einführung in die Systeme der Theologie, Religionsphilosophie, Ethik, Sozialreligion, Religiöse Organisationen, Religiöser Kultus, Wissenschaft und Religion, Religionspsychologie, Ästhetik und Religionskunst, Religiöse pädagogische Literatur, Geschichte des Freidenkens, Esoterik und Sektentum und Wahlkurse)	3.142
Fachbereich der Spezialisierung	1.118
Andere Formen der Vorbereitung	450
Allgemeine Wahlkurse	306
insgesamt:	7.452

Die Fächer, die die jeweiligen Fachbereiche ausfüllen, sind detailliert beschrieben sowie auch die Mindestanzahl von Stunden angegeben, die dieses Fach unterrichtet werden soll. Sowohl bei der Festlegung der Fachbereiche als auch vor allem bei der Beschreibung dieser und der Aufstellung der entsprechenden Fächer, wird deutlich, daß hier etwas versucht wurde, was nicht möglich ist, und zwar ein Kurrikulum in aller Genauigkeit zusammenzustellen, das für alle religiöse Strömungen passen muß. Die Akzente in der Nennung und Beschreibung der Fächer scheinen teilweise orthodoxen, teilweise aber östlichen Ursprungs zu sein. Beachtet man allerdings nur die Verteilung der Fachbereiche, so ist dies kein optimales, aber doch brauchbares Muster.

¹⁰³ Dies ist sicherlich möglich, wenn es nur um den Rahmen geht. Sobald es sich aber um Einzelfächer aus den nicht allgemeinbildenden Fächern handelt, wird es schwierig.

15.4.2. Freie Hochschulen aus dem Blickwinkel des Gesetzgebers

Die Trennung von Religion und Staat in der gegenwärtigen Gesetzgebung der Russischen Föderation ist nicht ohne der vorangegangenen Zeitperiode der Sowjetunion zu sehen. Vor allem die Praxis im Bereich staatlicher und privater theologischer Ausbildung kann nicht ohne diese Vergangenheit verstanden werden. Denn die Offenheit und der Ansatz, so wie dies bereits oben dargestellt wurde, hat eben diese Wurzeln.

Das Gesetz „Über Ausbildung“ der Russischen Föderation vom 13. Januar 1996 garantiert den freien und unzensurierten Zugang von Christen zur Hochschulbildung (§ 5). Die Lage an den staatlichen Hochschulen in Bezug auf theologische Ausbildung ist bereits gezeichnet worden. Da ein theologisches Studium für Evangelikale dort nicht anziehend ist, ist es verständlich, daß sowohl sie als auch andere Religionsgemeinschaften, private theologische Ausbildung auf verschiedenen Ebenen seit der Wende zu betreiben begonnen haben.¹⁰⁴

Das obengenannte Gesetz erlaubt grundsätzlich die Entfaltung nicht-staatlicher Hochschulbildung, und damit auch freier theologischer Ausbildungsstätten (§ 11.1). Dieses Recht soll in einem weiteren Gesetz, das als Projekt in 27 Paragraphen bereits vorliegt, verankert werden. In der Einleitung zu diesem Projekt heißt es (Russische Föderation 1996c:2 - eigene Übersetzung):

Der Staat anerkennt als eines der grundlegenden Prinzipien seiner sozialökonomischen Politik die Freiheit und den Pluralismus in der Ausbildung und schafft hierfür das notwendige ökonomisch-rechtliche strukturelle Klima für juristische Personen, das gegründet ist auf einer nichtstaatlichen Form des Eigentums, wie auch für physische Personen, die in der Lage sind, das intellektuelle Potential in der Ausbildung zu fördern... Nichtstaatliche Ausbildung ist Teil des gesamten Ausbildungssystems der Russischen Föderation, ausgerichtet auf eine ganzheitliche Verwirklichung kontextueller Rechte des Menschen und des Bürgers in freier Meinungsäußerung im Erhalt und Weitervermittlung von Wissen.

Beide Gesetze, das Gesetz mit der allgemeinen Definition von Ausbildung und nicht-staatlicher Hochschulbildung (Russische Föderation 1996b) wie auch das Projekt, legen die lang erwarteten Rahmenbedingungen für die freien theologischen Ausbildungsstätten fest. Die Verwirklichung des Projektes in seiner jetzigen

¹⁰⁴ Vgl. hierzu die Darstellungen sowohl der orthodoxen als auch der protestantischen theologischen Ausbildung in Geschichte und Gegenwart in dieser Arbeit.

Fassung wird allerdings sehr viele Schulen in ihrer Existenz bedrohen, weil dort eine Registrierung und Lizenzierung gefordert wird, zur Existenz und Ausbildungsarbeit berechtigend, die in der Gegenwart die allerwenigsten evangelikalen Ausbildungsstätten haben oder in der nahen Zukunft bekommen könnten. Ein Problem, wenn ein Gesetz im Nachhinein etwas ordnen will, was über Jahre bereits ohne rechtliche Grundlage existiert und für Staat, Gesellschaft und Kirche Nutzen bringt (Russische Föderation 1996c: Erster Teil:2-3).

Das seit dem Sommer 1997 viel diskutierte und kontroverse Gesetz über Gewissensfreiheit und religiöse Organisationen, das am 26. September 1997 in seiner revidierten Form vom Präsidenten der Russischen Föderation unterschrieben wurde, hat im Zusammenhang der freien theologischen Ausbildungsstätten wohl eine bedeutende Einschränkung gemacht, die zu den oben beschriebenen Gesetzen in einer Spannung steht. Bis jetzt ist nicht klar, wie diese Spannung gelöst werden kann.

1. Das Gesetz legt fest, daß freie Ausbildungsstätten in Zukunft nicht als nicht-staatliche Ausbildungsstätten an sich behandelt werden. Ihre Einschränkung beginnt darin, daß sie sich als religiöse Organisationen registrieren müssen, weil dies ihrer Natur entspricht (Artikel 19.2.). In diesem Zusammenhang wird die Frage erneut gestellt werden müssen, inwieweit die freien theologischen Ausbildungsstätten über eine Lizenzierung (Artikel 19.3.) für theologische Ausbildung hinaus noch mit einer staatlichen Akkreditierung rechnen können, wie es bei den übrigen Wissenschaften und Studiengängen ja möglich ist. Das in Kraft getretene Gesetz gibt darauf keine Antwort, scheint aber eine staatliche Akkreditierung für alle theologische Ausbildungsstätten auszuschließen. Dies wiederum dürfte eine Reihe von Folgen für die verschiedenen religiösen Ausbildungsstätten haben, einschließlich der evangelikalen theologischen Ausbildungsstätten.

2. Nur religiöse Zentren, die länger als 15 Jahre im Land registriert sind, haben ein Recht darauf, theologische Ausbildungsstätten zu gründen (Artikel 5.3. und 19.1.¹⁰⁵). Dies schließt sehr viele Initiativen der letzten zehn Jahre aus und

¹⁰⁵ „19.1. Religious organisations in accordance with their charters have the exclusive right to create institutions for professional religious education (spiritual educational institutions) for preparing clergy and religious personnel (Russische Föderation 1997).“

zwingt sie in den nächsten Jahren zur Schließung oder zur Umregistrierung unter religiöse Zentren, die diese Forderung erfüllen. Damit aber ist eine Entscheidung vom Staat getroffen, daß nur denominationell gebundene und von Kirchenbünden abhängige theologische Ausbildungsstätten existieren können. Dies wiederum schließt ein relativ unabhängiges wissenschaftliches Theologiestudium, frei von denominationellen Konzepten, aus.

15.5. Auswertung

Angesichts der gegenwärtigen Situation befanden sich die Evangelikalen bis vor kurzem in einem zum Teil treibhausartigen Zustand, da die Wende enorm viele positiven Möglichkeiten und ein durchweg positives Verhältnis zur Religion erlaubt hat. Doch dieser Zustand des positiven religiösen Trends hat viele Lücken und Herausforderungen, die evangelikale theologische Ausbildungsstätten und deren Leiter, Dozenten und Studenten nicht unberücksichtigt lassen können.

1. Die zunehmend negative Haltung zu den Evangelikalen schlechthin. Die dominierenden drei Religionen Rußlands - Orthodoxie, Islam und Buddhismus, mit einer Toleranz zum ethnisch gebildeten Judentum - lassen nicht viel Raum für evangelikale Entwicklung in der Zukunft.¹⁰⁶ Hier gilt es, eine Diskussion dahingehend zu führen, daß russische Evangelikale als zu Rußland gehörig betrachtet werden müssen und nicht in einen Topf mit den aus dem Ausland einbrechenden Sekten geworfen werden („Slovo“ 1996:3-4).

2. Das religiöse Denken an den Universitäten mit den genannten vier Hauptströmungen (kategorisiert nach Mojzes) ist einerseits eine Bereicherung für die Schulungsarbeit evangelikaler Hochschulen. Allerdings müssen Hintergründe klar eingeordnet und verstanden werden, damit deutlich ist, woher religiöse Impulse und Veröffentlichungen stammen.¹⁰⁷ Blindes Bejahen christlich gefärbter

¹⁰⁶ Der Druck auf die Evangelikalen ist nicht allein religiös zu deuten, sondern vor allem politisch, bedingt durch die politische Entwicklung des Landes. Diese Politisierung dürfte vor den Schulen nicht halt machen. Lenin sagte, daß der Gedanke, daß Schule sich außerhalb von Politik befinden kann, eine Lüge und Scheinheiligkeit sei. Eine entsprechende politische Entwicklung im Land wird in Fragen der Konfessionalität weder vor Kirchen noch ihren Einflüssen in Gesellschaft und Ausbildung halt machen (vgl. Lichačev 1995:42-45).

¹⁰⁷ Vgl. Kuteva (1993:46-49) mit ihrem Artikel als Beispiel für einen positiven Ansatz an das Christentum, allerdings nur insofern es zum Verstehen von

Veröffentlichungen, weil sie scheinbar aus der „russischen Seele“ stammen und deshalb besser sind, als theologische Impulse von innen und aus dem Westen, ist sehr riskant und langfristig für die Schulen fatal.

3. Die vom Staat herausgegebenen Prinzipien, wie selbst die Gesetze der Russischen Föderation, sind sorgfältiger als bisher zu studieren. Eine aus der Vergangenheit rührende Mentalität, die aufgrund der religionsfeindlichen Gesetzgebung die Gesetze mißachtete, könnte dazu führen, daß die Evangelikalen mit ihren theologischen Ausbildungsstätten in ein legales Abseits gelangen können. Für die Pioniersituation, in der die meisten Schulen sich befinden, ist dies besonders schwer, da die tragende Kraft, der Enthusiasmus und die Vision oft eher der Entfaltung von Evangelisation und Mission gilt. Doch die Entwicklung der letzten Jahre ist eine Herausforderung an Besonnenheit und durchdachtes gemeinsames Verhalten evangelikaler Ausbildungsstätten, vor allem im Hinblick auf die neu in Kraft getretenen Gesetze.

16. Gesamtauswertung: Leitlinien für die Mission der theologischen Ausbildung in der FSU

16.1. Einführung

Die Aufgabe dieser Arbeit war es, mittels verschiedener Querschnitte durch mehrere zusammengehörende Bereiche Prinzipien für die gegenwärtige theologische Ausbildung in der FSU zu formulieren. Eine entscheidende Basis für theologische Ausbildung stellt das biblische Material des Neuen und Alten Testaments dar, das im ersten Teil betrachtet und ausgewertet wurde. Eine Analyse der Entwicklung und Erfahrung von evangelikalen theologischen Ausbildungsstätten im Westen und international wurde vollzogen, um auch aus diesen Richtungen Impulse für eine im Werden begriffene und nach Orientierung ausschauende Ausbildungsarbeit aufzunehmen. Den vorgestellten Konzepten konnten wichtige Anregungen, Warnungen, Vergleichsmöglichkeiten, Projektionen entnommen werden, die für eine in der Gegenwart notwendige Schwerpunktsetzung der theologischen Ausbildungsstätten in der GUS hilfreich sind.

Einen weiteren Querschnitt bot die Suche nach dem historischen und kulturellen Kontext für theologische Ausbildung in der FSU, der nicht minder wichtig ist, da ihre Zukunft wesentlich von der Berücksichtigung und Integrierung des geschichtlichen und kulturellen Umfelds abhängt. Deswegen wurde ein Blick in die Geschichte und Gegenwart theologischer Ausbildungsstätten sowohl der Orthodoxen als auch der protestantischen Kirchen gerichtet. Auch eine Betrachtung der gegenwärtigen, sich ständig ändernden, Situation der Gesetzgebung in Bezug auf private theologische Ausbildung mit ihrer Definition von wichtigen Kriterien, Rechten und Pflichten von Ausbildungsstätten wurde in dieser Arbeit bedacht. Das Ergebnis dieser Arbeit wird nun in den folgenden fünf Prinzipien mit einem längeren Kommentar zusammengefaßt.

16.2. Theologische Ausbildung ist Teil des Missionsauftrags Gottes an die Gemeinde.

16.2.1. Theologische Ausbildung ist nicht nur Vorbereitung des Studierenden auf eine mögliche Missionsarbeit, - es ist Mission.

Dieser These ist der erste Teil der Arbeit gewidmet worden. Theologische Ausbildung und Schulung im engeren und weiteren Sinne ist Missionsarbeit, dies wird neutestamentlich und auch ganzbiblisch gestützt. In der Schulungsarbeit von Jesus und Paulus sehen wir, wie dieses im Rahmen der werdenden Kirche und in ihrer Mission Form gewinnt.

Bei der Mission Gottes sehen wir Jesus als den Lehrer seiner Jünger und damit auch seiner Kirche. Der Dreieinige ist Lehrer mit Vollmacht. Die Aufgabe des Lehrers (ραββι, πατηρ und καθηγητης) wird in Mt. 23, 8-10 beinahe zum Titel des Dreieinigen. Nur er allein hat hierauf einen Anspruch. Seine Nachfolger sollen sich deshalb nicht gegenseitig Lehrer nennen, denn sie sind untereinander Schwestern und Brüder und Jünger des Χριστος. Dies unterstreicht die Wichtigkeit der Ausbildung in der Mission Gottes. Die Mission des Messias ist damit Lehren und zu Jüngern machen. Eine Mission, die die werdende Gemeinde im ersten Jahrhundert ernst nimmt und weiter vorantreibt. Denn der Christusglaube ist der Glaube eines geschulten Jüngers und nicht ein Glaube, der in der Kontroverse zum Wissen steht.

Der Hillelschüler und Christusjünger, Paulus, ist wohl eines der bedeutendsten uns überlieferten Beispiele von Christen, die theologische Schulung von Gemeinde und Mitarbeitern in Gemeinde und Missionsarbeit betreiben. Dabei geht es nicht um das Vermitteln eines geistlichen Erbes an einige führenden Personen innerhalb der Apostolischen Kirche. Alle zur Gemeinde Gehörenden werden geschult, Leiter in der Gemeinde werden in ihren gottgegebenen Gaben und Aufgaben gefördert und überregionale Leiter für die Kirche und ihre Mission werden herangebildet.

Die Aufgabe der theologischen Schulung ist eine herausragende, der das Neue Testament sehr viel Bedeutung beimißt, indem es sowohl die Wichtigkeit und Notwendigkeit dieser Arbeit aufzeigt als auch vor der Gefahr warnt, die durch falsche Handhabung dieses Auftrags entsteht.

16.2.2. Es bedarf einer ganzheitlichen theologischen Ausbildung in und für die Mission der Gemeinde. Mit der theologischen Schulung steht und fällt die Kirche und ihre Mission. Deshalb ist es unumgänglich, daß theologische Schulung geschieht und daß sie im Sinne der Mission Gottes vollzogen wird.

Der zentrale Begriff dieser Leitlinie ist „ganzheitliche Ausbildung“. Dies betrifft sowohl das Programm wie auch die verschiedenen Ebenen der Schulung in der Gemeinde.

16.2.2.1. Der zentrale neutestamentliche Begriff diesbezüglich theologische ist μαθητης im Kontrast zu μανθανω. Nicht eine Rabbinerschule ist das Modell für die Mission der Kirche, wo das gesammelte Wissen von Generation zu Generation als Erbe weitergegeben wird. Es ist die Schulung eines μαθητης, der Christi μαθητης werden und bleiben soll. Neben der Wissensvermittlung muß Studierenden beigebracht und vorgelebt werden, wie ein μαθητης zu leben, zu reden, zu hören und zu tun hat. Dies sollte die Mission und das Ziel theologischer Ausbildung sein. Es bedeutet nicht, daß ein Kontrast zur Wissensvermittlung und Denkvermögen aufgebaut wird, sondern Ausbildung muß in das μαθητης- Sein eingebettet werden. Dementsprechend sollte das Programm und die dazu beitragenden Bereiche einer Ausbildung ausgerichtet sein; dann können Studierende Christi μαθηται sein und bleiben.

16.2.2.2. Die Ganzheitlichkeit in theologischer Ausbildung betrifft auch die physische Gesamtheit der Gemeinde. Es soll auf allen Ebenen geschult werden, ähnlich wie dies im Beispiel des Paulus und seines Missionsteams dargestellt wurde, die der gesamten Gemeinde biblische Grundlagen vermittelten und die Leitung nach dem Prinzip schulten, daß sie die Verantwortung der Schulung in der Einzelgemeinde und überregional übernahmen. Dies fordert einerseits eine gemeindeinterne Schulung, wie z. B. eine Gemeindebibelschule, wie andererseits auch zusätzliche regionale und überregionale Intensivschulungen von Leitern, die Gaben in diesem Bereich haben und die mittels Ausbildung befähigt werden, andere zu schulen.

16.2.2.3. Die Ganzheitlichkeit betrifft ebenso die Vielfalt der Gaben und Aufgaben in der Gemeinde. Gaben und Aufgaben der Gemeinde gehören untrennbar zusammen. Entsprechend der Mission der Gemeinde, die durch die

Vielfalt der Gaben und Aufgaben bestimmt ist und damit die Vielfältigkeit und Einzigartigkeit der Mission Gottes widerspiegelt, müssen auch in der Zurüstung verschiedene Wege, Ebenen und Schwerpunkte aufgewiesen werden. Im Idealfall sollte dieses im 20. Jahrhundert durch TEE geschehen. Und tatsächlich eignet sich dieser Weg der Ausbildung, um einen bestimmten Bereich der theologischen Ausbildung als Mission abzudecken. Eine kritische Analyse zeigt aber, daß diese Ausbildungsmethode keinen Absolutheitsanspruch erheben kann, allerdings durchaus brauchbar ist, um die Gemeinde in ihrer vielfachen Mission zu schulen. Der Versuch einer biblischen Neuorientierung durch die Gründung von TEE hat deshalb sowohl für TEE selbst als auch für klassische Ausbildungsstätten gefruchtet und zur Entwicklung von Alternativkonzepten geführt. Wichtig ist, daß die gesamte Gemeinde in all ihren Gaben und Aufgaben bei der theologischen Ausbildung berücksichtigt und fortwährend in der Erfüllung derselben optimiert wird (siehe folgende Zeichnung). Dabei ist die Orientierung an der vielfältigen Mission der Gemeinde wie an dem sich wechselnden Kontext gefordert, um die Gemeinde zu befähigen, sich in ihrem Wirkungsbereich zu einer missionierenden zu entwickeln und darin ständig zu wachsen.

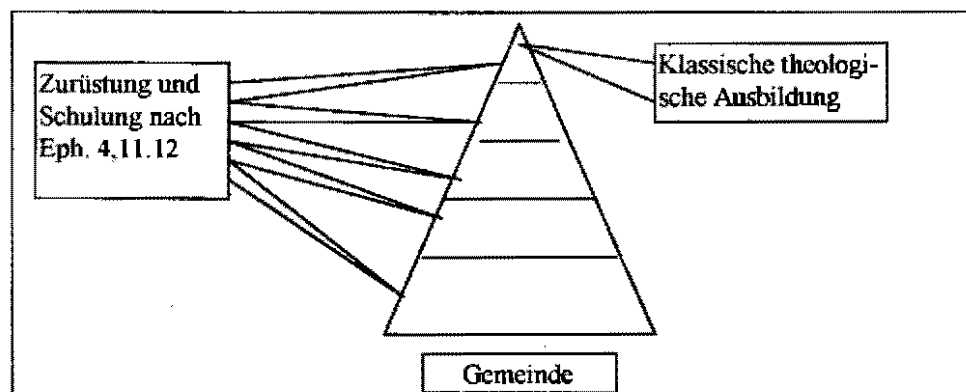


Abbildung 2: Ausbildung in der Gemeinde

16.3. Theologische Ausbildung in der früheren Sowjetunion profitiert immens von dem Verbinden der Vergangenheit und Gegenwart. Mit anderen Worten, orthodoxe und evangelikale Entwicklungen in theologischer Ausbildung müssen für die Gegenwart nutzbar gemacht und weitergeführt werden.

16.3.1. Es bedarf heute unter den Evangelikalen in der FSU eines Bewußtseins, daß sie eine reiche Vergangenheit haben. Dies gilt nicht nur für die

mehr als tausendjährige Kirchengeschichte, sondern auch für die Geschichte der theologischen Ausbildung. Wie oben aufgezeichnet, gab es viele Versuche in den verschiedenen Zeitabschnitten und geschichtlichen Situationen, theologische Ausbildung zu gestalten, die mehr oder weniger kulturell angepaßt war und sowohl positive als auch negative Aspekte aufwies, aus denen man lernen kann.

Dieses Bewußtsein fehlt meist bei westlichen Missionsgesellschaften und ihren Missionaren, aber auch bei einer Reihe von jungen Christen in der FSU. Mit der Perestroika schlug nicht die Stunde Null für theologische Ausbildung. Es gibt einen reichen Erfahrungsschatz, viele Modelle, nationale und/oder nationalisierte, und auch einiges an Schulungsliteratur, womit begonnen werden kann, wenn junge evangelikale theologische Ausbildungsstellen ins Leben gerufen werden. Wenn die Evangelikalen der FSU keinen nationalen geschichtlichen Anknüpfungspunkt finden, wo sie ansetzen können, könnte es passieren, daß es mit dem Abzug der westlichen Missionswerke und ihrer Missionare keine Zukunft mehr geben kann, sowohl für die Kirche als auch für die theologischen Ausbildungsstätten. Wer nicht an der Basis anknüpft und die Vergangenheit ignoriert, setzt mit Sicherheit falsche Richtlinien im Bereich der Qualität der theologischen Ausbildung, hat eine irrelevante Mission für die gegründete theologische Ausbildungsstätte und ist unbrauchbar für den Kontext, in dem diese theologische Ausbildungsstätte gegründet wurde.

16.3.2. Die Besonderheit der russischen evangelikalen Entwicklung muß berücksichtigt werden. Die Evangelikalen in der FSU sind nicht eine mehr oder weniger kontextualisierte Fortsetzung der westlichen Kultur und Geschichte. Sie sind eine Reformgruppe, die aus der Russischen Orthodoxen Kirche hervorging. Diese Vergangenheit und ihre spezifische Entwicklung bis zur Gegenwart ist ihre Grundlage. Dies bedeutet, daß die Vorlagen für ein Ausbildungskonzept nicht ausschließlich aus dem Westen kommen können. Das Kurrikulum kann sich nicht an dem theologischen Denken des Westens, in seiner Auseinandersetzung von lutherischer, reformierter, katholischer, evangelikaler, westlich fundamentalistischer, usw. Theologie, orientieren. Es kann nicht die Kenntnis desselben ausschließen, da unsere gegenwärtige Welt klein geworden ist und die Fragestellungen sich überschneiden. Doch die theologischen, philosophischen und praktischen Fragen der „russischen Seele“ und der russischen Geschichte müssen in

das Programm eingearbeitet werden. Dabei stellen sich im Grunde ganz konkrete Fragen z. B. des Kurrikulums oder auch der Spiritualität. Wie baut man kontextuell einen Kurs in Kirchengeschichte auf? Orientiert man sich dabei an der Westkirche mit der klassischen Aufteilung: Apostolische Kirche, Kirchenväter und Apologeten, Mittelalter, Reformation, usw.? Oder ist hier eher die Kirchengeschichte ausschlaggebend, wie sie für diese Region relevant ist? Wie wird Spiritualität formuliert: im Sinne der westlichen Kirche und Tradition oder doch anhand der ganz anderen östlichen Spiritualität, die z. B. an der Andersartigkeit von Verstehen und Erleben von Ostern und Auferstehung in der Ost- und Westkirche deutlich wird?

Ein weiteres bedeutendes Element ist die Verfolgung und das Leiden der evangelikalen Bewegung fast die gesamte Geschichte hindurch. Sie formten und formen eine Identität, die nicht unter den Tisch gekehrt werden darf, sondern die sich in der Qualitätsbestimmung der Ausbildung, in der Mission der Schule und in der kontextuellen Orientierung widerspiegeln muß.

16.3.3. Neben der Berücksichtigung des besonderen orthodoxen Hintergrunds, aus dem die Evangelikalen herausgewachsen sind, muß auch der westliche Einfluß gebührend bewertet werden. Die Identität und somit die Mission der Evangelikalen ist eine besondere, nicht einfach russisch orthodoxe oder westliche oder eine gewisse Verbindung von beiden. Der Kontext, der zur gegenwärtigen Identität der Evangelikalen und ihrer Ausbildungsstätten führte, setzt sich aus der Geschichte und Kultur einer Region zusammen, die europäische und asiatische Elemente in sich birgt. Doch auch wichtige westliche Einflüsse in der evangelikalen Entwicklung sind nicht zu übersehen. Die prägenden Jahre, in denen eine Reihe russischer Leiter unter dem Einfluß von westlichem Denken, Kultur und Theologie standen, sind nicht zu verleugnen. Ebenso haben die vielfältigen und ausdauernden Versuche westlicher Kirchen den russischen Christen während der langen Jahre der kommunistischen Herrschaft und sicherlich auch nach ihrem Zusammenbruch in neuerer Zeit ihren Eindruck hinterlassen. Diese Impulse sind für die Formierung einer für die FSU relevanten, aus der Vergangenheit herauswachsenden, aber auch die Umwälzung nutzenden theologischen Ausbildung entscheidend.

16.4. Genaue und kritische Auswertung der gegenwärtigen Entwicklung und der Probleme von evangelikaler theologischer Ausbildung mit den notwendigen Schlußfolgerungen ist unumgänglich für die Entwicklung neuer gesunder Ausbildungsstätten. Dabei sind vor allem westliche Schulen im Blick, aber auch die gesamte weltweite Entwicklung der evangelikalischen theologischen Ausbildung.

16.4.1. Angesichts des nicht zu verleugnenden Einflusses des Westens auf die Gestaltung theologischer Ausbildung in der FSU hat diese Arbeit sich in einiger Ausführlichkeit mit Ausbildungskriterien von westlichen Schulen, die zum Verband der ATS gehören, befaßt. Von hier aus können positive Impulse für die Formulierung einer theologischen Ausbildung für die FSU gewonnen werden, wie dies z.B. durch die Strukturen der EAAA, die eine gewisse Richtung weisen wollen, geschieht. Hier ist es wichtig, die drei Phasen von ATS mit ihren Schwerpunkten nachzuvollziehen. Diese sollen allerdings nicht bloß nach dem Beispiel der ATS wiederholt, sondern vielmehr so transformiert werden, daß sie der Situation der Schulen in der FSU nützlich sind. Die drei Phasen der ATS können kurz als einem Schwerpunkt in Qualität, Mission der Schule und Orientierung an äußeren Faktoren folgend umschrieben werden (Evans & Smith 1994:48).

Bei der Definition der Qualität geht es um Bereiche, die unter der vierten Leitlinie dieser Auswertung besprochen werden. Für jeden von ihnen gibt es minimale Anforderungen, deren Erfüllung eine Garantie gibt, daß die Schule eine bestimmte Ausbildungsebene erreicht und auf dieser Ebene schult. Dieses Minimum wird für verschiedene Ebenen entsprechend verschieden bestimmt. Allerdings ist es nicht genug, wenn nur diese Anforderungen von den Schulen erreicht werden können. Sie müssen weiter nach Verbesserung streben und die vorgegebenen Kriterien als das sehen, was sie sind, minimale Richtlinien.

Jede Schule sollte um eine Mission ihrer Ausbildungsstätte wissen und diese in alle Bereiche, wie Kurrikulum, Dozentenschaft, Studentenarbeit, Ressourcen, Leitung und Administration, einfließen und diese von der Ausrichtung der Schule prägen lassen. Im Kurrikulum muß diese Mission vor allem in den Inhalten der Fächer sichtbar werden; die Voraussetzungen an die Dozentenschaft, die Weise,

wie die Bibliothek konzipiert ist oder wie die Administration arbeitet, geben sie ebenso deutlich wieder.

Auch die dritte Entwicklungsphase der ATS mit einem Schwerpunkt in der Orientierung an äußeren Faktoren sollte ein Teil der Richtlinien werden. Eine Nachahmung ist hier am wenigsten möglich, da diese Phase sich ganz an der regionalen Situation oder überregional an der Situation im Rahmen der FSU am jeweiligen Kontext und Einflüssen orientiert bzw. diese entsprechend verarbeitet. Schon die orthodoxen theologischen Ausbildungsstätten der Vergangenheit und Gegenwart, wie auch die vor- und nachrevolutionären evangelikalen Schulen geben genug Anhaltspunkte bezüglich der äußeren Faktoren, die für gegenwärtige theologische Ausbildung in der FSU ausschlaggebend sein können. Hierzu gehören auch die Trends in der säkularen höheren Ausbildung, die unter fünf besprochen werden.

16.4.2. Genaues Hinsehen bedarf es nicht nur zu den Kriterien der ATS hin, sondern auch auf die Erfahrungen und Fehler, die seitens der westlichen Missionsgesellschaften im Bereich von theologischer Ausbildung weltweit gemacht wurden. Die Lektionen, die diesbezüglich gelernt wurden, müssen neu in den Kulturen der FSU überdacht werden. Das bloße Übernehmen von im Westen oder auch in der Zweidrittel Welt funktionierenden Konzepten hat fatale Folgen. TEE könnte hier als Beispiel angeführt werden. Ein Konzept, das in gewissen Regionen gute Ergebnisse aufzeigt und an dem eine Reihe von vorwiegend westlichen Missionaren festhält, muß nicht gleichzeitig der einzig richtige Weg für theologische Ausbildung in der FSU sein. Die FSU hat als Region ihre Besonderheiten in der Kultur, im Sozialverhalten der Menschen und auch im Bildungswesen. Neben einem säkularen weltweit anerkannten Bildungswesen hat diese Region eine mehr als tausendjährige Kirchengeschichte und Kirchentradition, die nicht unberücksichtigt bleiben darf.

16.4.3. Die Vielfältigkeit an Programmen und die Individualisierung von Ausbildung, die immer mehr an Schulen im Westen gefragt werden, und die damit Hand in Hand einhergehende Technologisierung dürften interessante Bereiche sein, mit denen sich jede Schule, vor allem aber die EAAA, gründlich auseinandersetzen muß, weil sich hier enorme Möglichkeiten zur Entfaltung jeder Schule anbieten und somit auch die Qualität der Ausbildung realisiert werden kann.

Die meisten residenten Schulen sind weder untereinander kompatibel noch können sie alternative Programme recht in ihr Programm einbinden. Dabei gibt es gerade hier die Chance, auf verschiedenen Ebenen ganzheitlich in der Kirche Christi theologisch zu schulen. Die westlichen, vor allem angloamerikanischen Schulen, mußten dieses im Zuge der Entwicklung und Individualisierung der Gesellschaft in ihre Programme einbringen. Eine Entwicklung, die auch in der GUS nicht aufzuhalten ist. Eine Integration von Alternativprogrammen und residenten Schulen und eine Kompatibilität unter den Schulen dürfte zu Qualität und Quantität führen.

16.5. Verschiedene strukturelle Bereiche der Ausbildung, die sich vor allem im Westen herausgebildet haben, müssen bedacht und transformiert werden, um in der Gegenwart optimale und qualitative theologische Ausbildung anbieten zu können.

Die Bereiche, um die es bei dieser Leitlinie geht, sind Ausbildungsebenen und Kurrikula, Dozentenschaft, Studentenarbeit, Ressourcen, Leitung und Administration. Diese Bereiche bilden das Skelett einer theologischen Ausbildungsstätte - sie müssen entsprechend gefüllt werden, um eine sinnvolle Ausbildung gestalten zu können. Dabei ist es wichtig, internationale Kriterien, wie auch die der ATS, zu kennen, ihre Inhalte aber entsprechend der Bedürfnisse der Schulen in der FSU zu kontextualisieren. In Bezug auf diese Bereiche soll folgendes als Prinzipien für die Schulen, aber auch für die Formulierung und Entwicklung der EAAA, empfohlen werden.

16.5.1. Ausbildungsebenen und Kurrikula

Die Qualität eines akademischen Programms auf verschiedenen Ausbildungsebenen sollte nicht nur in einem Minimalprogramm definiert werden und sich nicht allein an den für die verschiedenen Fächer abgeleisteten Unterrichtsstunden und Stunden der selbständigen Arbeit orientieren. Es müssen klare Ergebnisse aufgezeigt werden, die konkret gemessen werden können, sei es durch Examina, Praktika oder durch selbständige schriftliche Arbeiten. Dabei sollte von den Erwartungen an verschiedene Ebenen ausgegangen werden.

16.5.1.1. Eine Bibelschule und ihre Ausbildungsqualität könnte anhand des Fächerangebots und der Examina, die meist Wissensabfrage zum Inhalt haben, auf ihre Qualitätsarbeit in der Vorbereitung der Studierenden geprüft werden.

16.5.1.2. Eine Baccalaureus Ausbildung sollte anhand Examina zeigen können, daß Studierende ein gutes Wissen vermittelt bekommen haben, wie auch die Fähigkeit, mit diesem Wissen selbständig auf konkrete Fragen und Problemstellungen einzugehen und Antworten und Lösungen zu finden. Außerdem sollte ein gewisses Maß an eigenständiger Forschungsfähigkeit, die sich in kleineren und mittleren schriftlichen Arbeiten widerspiegelt, nachgewiesen werden können. Handwerkzeug, wie die Beherrschung der biblischen Sprachen und einer Fremdsprache, wie z.B. Englisch oder Deutsch, die zu einem erweiterten Ressourceangebot Zugang verschaffen, sollte Teil des Kurrikulums sein.

16.5.1.3. Ausbildungsprogramme, die einen Magisterabschluß zu vergeben planen, sollten mit Studierenden arbeiten, bei denen die unter der Baccalaureus Ausbildung genannte Basis vorhanden ist. Daraufhin sollten sie unter Anleitung noch mehr im Bereich von Forschungsarbeit geschult werden. Dabei werden sie mit Begriffen von Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit in verschiedenen Konzepten im Bereich der theologischen Ausbildung bekanntgemacht, wie auch mit dem Stand der theologischen Forschung und ihrer Verzweigung weltweit. Der Nachweis des erworbenen Wissens sollte sowohl in Examina als auch in Forschungsarbeiten und Diskussionen erbracht werden.

16.5.1.4. Entsprechend sollten die folgenden Ebenen, wie Kandidat und Doktor der Theologie, mehr noch als das Magisterstudium, zur Forschung und Wissenschaftlichkeit in der Theologie als Disziplin führen. Hier ist eine Orientierung an den staatlichen Universitäten bezüglich der Voraussetzungen und Examina angebracht.

16.5.1.5. Die Mission der Schule (oft dargelegt in einem „Mission Statement“) sollte in der Erweiterung des vorgeschriebenen Minimalprogramms sichtbar werden. Hierfür sollte genügend Raum und Entfaltungsmöglichkeiten auch seitens der sich formierenden und richtunggebenden EAAA freigestellt werden. Wenn z. B. das vorgegebene Ziel der Bibelschule in Bischkek lautet, Studierende für den geistlichen Dienst, vor allem im Bereich der Evangelisation und Gemeindegründungsarbeit, vorzubereiten (Biskekskaja Biblejskaja Skola 1996:2,

unter Aufgabe der Schule), dann sollte sich dieses wie ein roter Faden durch alle Fächer des Neuen und Alten Testaments, der Systematischen Theologie und anderer Fächer ziehen. Zusätzlich muß es sich in Fächern widerspiegeln, die die Schule speziell in ihr Kurrikulum hineinnimmt, um dieses Ziel zu erreichen. Hierauf muß das Kurrikulum in seiner Formulierung und Ausführung geprüft werden.

16.5.1.6. Entscheidend bei der Zusammenstellung des Kurrikulums ist auch die Orientierung der Ausbildungsstätte am Kontext, in dem sie sich befindet. Für die Bischkeker Bibelschule wäre es recht merkwürdig, wenn sie sich nicht intensiv mit dem Islam und der besonderen Kultur sowie den sozialen und politischen Entwicklungen des eigenen Landes auseinandersetzen, dafür aber sich statt dessen mit Fragen von Westeuropa oder auch Südamerika beschäftigen würde. Die Prägung des Kurrikulums sollte von den Einflüssen bestimmt sein, denen sich die Kirche gegenübergestellt sieht, und von dem Kontext, für den diese Studierende geschult werden. Für die St. Petersburger Christliche Universität dürfte der Islam auch eine wichtige Thematik sein, dazu aber auch z. B. das Verstehen der Theologie, Geschichte und Gegenwart der Russischen Orthodoxen Kirche. Nicht völlig unwichtig, aber doch recht zweitrangig ist die Auseinandersetzung mit der Entwicklung der Römisch Katholischen Kirche, was für die Evangelikalen in Südamerika allerdings grundlegend ist. In der Ukraine dürfte die Situation wieder anders sein und das Verstehen der orthodoxen wie der katholischen Theologie, Geschichte und Gegenwart im gewissen Sinn gleichbedeutend erscheinen. Kulturell wäre es z. B. undenkbar, wenn auf der Baccalaureus Ebene nicht eine Einführung und Auseinandersetzung mit der landesspezifischen Philosophie gegeben wäre, da auch historisch gewachsene Religionskritik Bestandteil der Philosophie ist. Auch ein Mindestmaß an allgemeinbildenden Fächern, die noch unzureichend berücksichtigt werden, aber für die Prägung der theologischen Ausbildung notwendig sind, wäre angesagt, wie dies ja bereits auch in säkularen Universitätskurrikula der Fall ist.

16.5.2. Dozentenschaft

Zur Qualitätsbestimmung der Dozentenschaft gehört die entsprechende Ausbildung und Fähigkeiten eines jeden Dozenten wie auch die Möglichkeiten zur Weiterbildung, die eine theologische Ausbildungsstelle ihren Mitarbeitern bietet.

Die Qualität wird wesentlich dadurch gesteigert, daß der Dozent selbst der russischen Sprache mächtig ist und, neben seiner akademischen Qualifizierung, die gemessen an Anforderungen der staatlichen Universitäten recht hoch sein muß, auch kulturelles Einfühlen und Verstehen mitbringt. Er sollte in der Lage sein, sich in der Ausbildungswelt der FSU zu orientieren und bereits vorhandenes Schulungsmaterial zu nutzen, um seine Fächer kontextbezogen zu unterrichten. Sprachkenntnis allein ist ein absolutes Minimum und längst nicht ausreichend, um langfristig Dozent in der FSU zu sein.

Zur Qualität gehört auch das Umfeld, in dem ein Dozent unterrichtet. Ein bloßes Auskennen in der Theologie, Umfeld, Wissenschaftlichkeit, Kirchenwelt des Westens oder der Zweidrittel Welt reicht nicht aus. Eine Orientierung an nichteinheimischen Quellen macht den Dozenten zu einem begrenzt brauchbaren Bestandteil in theologischer Ausbildung. Dies gilt für alle Ebenen der theologischen Ausbildung und wird in den entsprechend höheren Ausbildungsebenen noch gewichtiger. Das Gespräch mit der Dozentenschaft wird sehr schnell offenlegen, ob man es hier mit Dozenten zu tun hat, die einen relevanten Unterricht anbieten, oder nur das unterrichten, was eher in die Kultur hineingehört, aus der sie stammen, und die entsprechende Akzente im Syllabus und Ausführung setzen.

Ähnliches kann man auch in Bezug auf die Orientierung der Dozentenschaft an der Mission der Schule sagen. Denn diese ist nicht losgelöst von ihrem Kontext, sondern direkt darauf ausgerichtet. Die Frage muß gestellt und entsprechend beantwortet werden, ob eine Person und das, was diese Person unterrichten möchte und wie es unterrichtet werden soll, wirklich in den Kontext hineinpassen oder ob es beim Syllabus um einen Kurs geht, der losgelöst von der Mission der Schule und deren Kontext unterrichtet wird.

16.5.3. Studierende

Die Qualität in diesem Bereich ist bestimmt von der Anwerbung und Betreuung der Bewerber, Auswahl der Studierenden und der Betreuung und Anleitung dieser bis zur Absolvierung wie auch nach der Absolvierung. Hier ist eine gute administrative Funktion sehr wichtig, die Studierende nicht administriert und verwaltet, sondern die ihm menschlich und ohne unnötige Komplikationen den Weg zum Studium, im Studium und nach dem Studium ebnet. Die beste

Administration ist nicht die, die visuell ist, sondern die, die auf den Menschen in der theologischen Ausbildungsstelle zugeschnitten ist und bereit ist, nicht auf Rahmen und Formen zu zeigen und so ihre Macht zu demonstrieren, sondern hingegeben immer wieder den Akzent auf die Mission der Schule zu stellen. Die Studentenadministration ist deshalb nie zu knapp zu bemessen, soll es doch auch hier um Qualität gehen. Ein Dschungel, durch den sich Studierende Woche für Woche während seines Studiums durchschlagen muß, zeugt von einer falschen, ungenügenden oder zu sehr auf sich selbst bezogenen Administration, die das Missionsziel der Schule verrückt hat.

Qualität soll von den Bewerbungsunterlagen bis zur Transparenz des Schulprogramms, der Leitungsstruktur, der Entscheidungsfindung, usw. vorhanden sein. Aus den Bewerbungsunterlagen sollte der Bewerber bereits die Kriterien, an denen er bemessen wird, ersehen können. Er sollte sich ein realistisches Bild von der Schule machen können, um in der Lage zu sein sich zu entscheiden, ob er sich dahin begeben möchte. Ebenso sollte der Überblick über das Kurrikulum und der Weg bis zur Absolvierung, einschließlich der Prüfungen, festgelegt und für den Studierenden ersichtlich sein. Qualität soll auch das Kriterium sein, an dem der Bewerber selbst bemessen wird, sie muß vorformuliert und von der Mission der Schule und dem Umfeld geprägt sein.

Qualität soll den Umgang mit dem Studierenden und seinen Bedürfnissen bestimmen. Hierfür sollte eine adäquate Betreuung, nicht Bevormundung, vorhanden sein, die z.B. ein Mitspracherecht der Studierenden in geistlichen, schulischen und administrativen Bereichen zugesteht. Eine qualitative Studentenarbeit und Repräsentanz ist ebenfalls notwendig; sie soll Studierende zur Selbständigkeit, zu einem Miteinander und zur Verantwortung erziehen. Sie betreibt eine geistliche Formierung, die Studierenden die Möglichkeit gibt, sich gesund geistlich und charaktermäßig zu entwickeln, so daß er für den angestrebten Dienst vorbereitet wird. Benötigt werden eine ausgeprägte Seelsorge- und Betreuungsarbeit, die auf Studentenbedürfnisse zugeschnitten ist, Dienstleistungen, die Studierenden helfen, sich entsprechend dem Ziel der Schule zu entwickeln, wie auch Disziplinarverfahren, die klar offengelegt sind und nicht mit ungeschriebenen Gesetzen hantieren. Außerdem muß eine klare Finanzpolitik in Bezug auf Studiengelder, Wohngelder, Stipendien, usw. vorhanden sein. Es bedarf daher

eines Studentenhandbuches, das viele der genannten Dinge formuliert und regelt und dem Studierenden eine übersichtliche Hilfe ist, damit er sich an der Schule wohlfühlen und mit möglichst wenig Problemen sich dem Studium widmen kann.

Qualität setzt sich nach der Absolvierung fort und wird in der Betreuung der Absolventen deutlich. Ein reges Interesse an ihnen seitens der Schule, in Aufrechterhaltung von Beziehung und Kommunikation, ist gefragt. Diese sind im Interesse der Schule beidseitig zu halten, so daß Korrektur durch Empfehlungen der Absolventen und das Zugehörigkeitsgefühl der Absolventen zur Schule erhalten bleibt und diese Wechselwirkungen zu einem familiären Miteinander beitragen. Eine direkte Vertretung eines Alumni Vertreters bis in den Vorstand wäre deshalb sinnvoll.

16.5.4. Ressourcen

16.5.4.1. Das Vorhandensein eines Schulgebäudes, Studentenwohnheims und eines Campus sind in der gegenwärtigen Situation der theologischen Ausbildungsstätten in der FSU eines der Problembereiche, wie diese Arbeit oben aufzeigt. Sicherlich ist festzustellen, daß Gebäude nicht die Schule an sich sind. Und doch machen sie sehr viel für eine Schule aus. Dabei ist die Konzeption der Gebäude entscheidend für den Schulprozeß, für die Atmosphäre und die geistliche Formierung; sie entscheiden ebenso über die Entwicklungsmöglichkeiten einer Schule und ihrer Programme. Die Mietsituation, in der sich recht viele Schulen befinden, begrenzt den Raum oft aufgrund der Kosten auf ein Minimum und ist für die Entwicklung und die Reife der Schule hindernd. Andererseits kann ein eigenes Gebäude, wenn der Einfluß der Mission der Schule nicht ernstgenommen und nicht auf die Qualität der Gebäude in Bezug auf Lehr-, Lebens- und Dienstfaktoren geachtet wird, ähnlich hemmend sein, wie dies z.B. bei einem nicht für den Zweck der Schule konzipierten gekauften oder angemieteten Schulgebäude der Fall ist. Hilfreich zusammengefaßt ist es im Manual der EEAA (1996:19):

Site, layout, buildings and furnishings of the institution should be suitable for its purpose according to local standards and building regulations. Maintenance must be such as to allow smooth operation of the school's program. Long range planning for existing and new facilities is essential.

16.5.4.2. Die Bibliothek ist ein wichtiger Bestandteil des Lehr- und Lernbetriebs. „Therefore, the library facilities and equipment must allow for

adequate preservation, use, and expansion of library holdings, and they are to be arranged for easy access“ (ebd.). Dies bestimmt die Qualität der Bibliothek. Eine Bibliothek sollte zugänglich für Studierende und Dozenten sein und sich im ständigen Gebrauch befinden. Anderenfalls ist es vergeudeter Platz.

Die Bibliothek sollte in ihrer Art und vor allem in ihrem Inhalt entsprechend der Mission der Schule aufgebaut sein. Für die Planung einer Bibliothek sind vor allem die Vorbilder der Zweidrittel Welt ausschlaggebend. Eine sorgfältig ausgesuchte kleine, aber gut genutzte Bibliothek ist wichtiger, als eine großangelegte, aber für die eigentliche Ausbildung wenig brauchbare große Bibliothek. Ein Sowohl als Auch dieser Punkte ist optimal: eine gute Basisbibliothek und eine erweiterte Bibliothek, die Studierende weiterführen kann.

Eine gründliche Studie über gegenwärtig vorhandene Literatur in der Landessprache, die in den letzten Jahren herausgegeben wurde, sollte durchgeführt werden. Ihre Anschaffung sollte durch ältere Werke aus der Zeit vor der Perestroika, vor allem vor der Revolution, und durch Literatur der naheliegenden Fachbereiche ergänzt werden. Dies scheint weder von den Evangelikalen noch von den anderen theologischen Ausbildungsstellen gründlich vollzogen worden sein. Projekte, wie die ‘Biblejskaja Kafedra’ Gruppe, dürften hier ein Mandat haben.

In theologischen Programmen, in denen es um den Baccalaureus und höhere Abschlüsse geht, sollte, wie bereits an einigen Schulen praktiziert, auf Englisch als Fremdsprache zurückgegriffen werden. Das Ausbildungsziel dieses Zusatzprogramms sollte sein, Studierenden zu helfen, mit englischsprachiger theologischer Literatur umgehen zu können und in der Lage zu sein, sie im eigenen Studium effektiv einzusetzen. Nur dann hat das Auffüllen der Bibliotheken mit fremdsprachigen Büchern und Zeitschriften einen Sinn. In Magisterstudien, die für die Heranbildung von nationalen Dozenten gestartet sind, sollte dies selbstverständlich sein. Vielleicht sollte hier daran gedacht werden, Studierenden neben Englisch auch theologisches Deutsch anzubieten, um ihnen eine Horzonerweiterung auch in dieser Richtung zu geben.

16.5.4.3. Informationsressourcen. Die Nutzung der modernen Kommunikationstechnik mit ihren unbegrenzten Möglichkeiten für theologische Forschungsarbeit könnte die recht dürftigen Ressourcen der FSU im Bereich der Bibliothek kräftig steigern. Es muß allerdings die notwendige Technologie und das

Know-how an der jeweiligen Schule vorhanden sein. Ebenso ist eine Vernetzung der Schulbibliotheken in der FSU und auch international eine sinnvolle Ergänzung.

16.5.4.4. Finanzen haben sich für viele Schulen zum Hauptproblem entwickelt. Das Abflauen des Interesses seitens des Westens wurde spürbar vor allem in diesem Bereich. Außerdem konnte die rasante Kostenentwicklung in den Ländern der FSU durch die meist westlichen Unterstützter kaum aufgefangen werden. Schulen, die noch zu Beginn der neunziger Jahre ein eigenes Schulgebäude gebaut haben, wo beides, niedrige Kosten und das Interesse des Westens, vorhanden war, haben so eine gewisse Vorteilsposition, in der sie sich dem wachsenden Finanzdruck entgegenstemmen. Dennoch müssen alle Schulen über eine neue Finanzpolitik nachdenken und sie konzipieren.

Obwohl seitens der Akkreditierungsvereinigungen empfohlen wird, daß die finanzielle Unterstützung vorwiegend aus dem Landesinneren kommen sollte, ist dies ein steiniger und kaum zu überwindender Weg. Auf den westlichen Druck hin, dieses doch in die Wege zu leiten und für das Studium Geld zu verlangen, wurde dies aufgenommen, aber nicht immer korrekt an Kirchen und Studierende weitergeleitet. Pauschalregelungen, wie z. B. bei Studiengebühren, ließen die Schulregeln vielerorts von der realen Praxis abweichen, da die Studiengebühren für die landesinnere Situation viel zu hoch angesetzt wurden. Und doch scheint dies die einzige reale Chance zu sein, Stabilisierung im Bereich der Finanzen und damit eine qualitative Ausbildung zu erreichen. Eine Gesamtfinanzstrategie, wie sie die theologischen Ausbildungsstätten vor allem in der ATS zum Teil sinnvoll einsetzen, die zu einer solchen Stabilität führen könnte, wäre angebracht. Die Hauptrichtungen der Finanzerwerbung sollten folgende sein.

16.5.4.4.1. Spenden aus In- und Ausland sind gegenwärtig die Haupteinnahmequellen der meisten theologischen Ausbildungsstätten in der FSU. Dieser Bereich ist zum Teil wirklich gut von den Schulen erfaßt worden. Dabei sind die meisten Einkünfte aus dem westlichen Ausland. Einige Schulen versuchen auf verschiedene Weisen auch Gemeinden und zum Teil Vertreter aus der Businesswelt anzusprechen, um ihre Einkünfte zu steigern. Dies geschieht mit mehr Erfolg bei denominationellen Schulen. In dieser Richtung müßte in den weiteren Jahren noch intensiver gearbeitet werden.

16.5.4.4.2. Einkünfte aus Studiengebühren ist das Nächstliegende, zu dem immer mehr theologische Ausbildungsstellen übergehen. Nicht immer funktioniert es, wie die Leitung oder ihre Berater seitens des Westens es sich vorgestellt haben. Dennoch dürfte dies, auch wenn es momentan nur eine geringe Einkommensquelle darstellt, weiter ausgebaut werden können und Stabilisierung in die Schule hineinbringen.

16.5.4.4.3. Einkünfte aus Investitionen könnten zu langfristigen kleineren Einkünften führen und ebenso ausgebaut werden. Dabei dürfte in der FSU momentan weniger an Fonds, Wertpapiere und Aktien gedacht werden. Immobilien, die Mieterträge bringen, oder andere Investitionen würden eher hilfreich sein. Dieser Bereich ist, angesichts der wirtschaftlichen Lage der FSU, riskant. Es bleiben in der Regel auch kaum Gelder übrig, um diese aus dem laufenden Budget für Investitionen einzubringen.

16.5.4.4.4. Einkünfte aus Dienstleistungen sind dagegen eine bereits zur Verfügung stehende Möglichkeit. Der Blick in den Westen ist hier sehr nützlich. Von den Dienstleistungen, die die Schule einer Gemeinde bieten kann, indem sie einen der Dozenten dorthin schickt zu Dienstleistungen an die politische Gemeinde mittels Sprachkursen über Beratung und Vermittlung bis hin zur Nutzung des Schulgebäudes während der vorlesungsfreien Zeit für Kurzseminare, geistliche Freizeiten, Konferenzen kann alles eingesetzt werden, um das Einkommen der Schule zu steigern. Diese Dienstleistungen dürften in der Regel eine bessere Nutzung der bereits gegebenen Ressourcen, Personal und anderer bedeuten. Natürlich sollte auch hier sowohl die Mission der Schule im Auge bleiben als auch der kirchliche, kulturelle und soziale Kontext berücksichtigt werden. Es darf nicht passieren, daß die Dienstleistungen zur Mission der Schule werden und, statt Einkünfte, zusätzliche Kosten verursachen.

16.5.5. Leitung und Administration

Beides, Leitung und Administration, und deren Vision und Führung sind entscheidend bei den oben genannten Bereichen. Die Leitung muß klar die Vision der Schule von der Mission der Schule bestimmen lassen. Nur dann ist auch Qualität möglich. Dabei ist Leitung auf verschiedenen Ebenen gemeint: sowohl der

Vorstand als auch der Schulleiter als auch Leiter der verschiedenen Arbeitsbereiche der Schule müssen sich in diese Mission hineinstellen und sie verwirklichen.

Auf allen Ebenen sollte, damit die Ausrichtung der Schule kontextuell verwirklicht werden kann, nationale Leitung in der Mehrheit sein, besser noch, sie sollte ganz aus nationalen Kräften bestehen. Dieses gilt vor allem für den Vorstand. In vielen Fällen wurde der Vorstand der Schulen in der FSU aus der Perspektive der westlichen „W’s“ (worth, weight, wealth) formiert und die Priorität dem dringlichsten Anliegen der Schule gegeben, nämlich den Finanzen. So sitzen an den Entscheidungsstellen Personen, die wohl Geld der Schule zukommen lassen, dafür aber auch ihre eigenen Interessen aufdrängen, die häufig nicht mit denen der Schule übereinstimmen und konzeptuell nicht in die Verwirklichung der Mission der Schule passen. Diesem vorbeugend, sollten die drei oben genannten Ebenen mehrheitlich und alle anderen entscheidenden Stellen vollständig mit nationaler Leitung besetzt sein. Sie könnten durch beratende Gremien ergänzt werden, die auf den „W’s“ gebaut sind, aber die Entscheidungsfindung sollte von nationalen Leitern der Schule vorgenommen werden.

Dies zu erreichen, muß die Schulung nationaler Leiter gut ausgebaut sein, so daß die Schulen genügend gutes Personal, quantitativ wie qualitativ, finden können. Dies dürfte ein langwieriger Prozeß sein, der aber sichtbar betrieben wird. Manche Schulen haben wohlweislich schon von vornherein die Leitungs- und Kontrollfunktionen in nationale Hände gegeben und lassen sich von dem Know-how der ausländischen Berater helfen, aber nicht hineinreden.

16.6. Realisieren und Verwerten der säkularer Ausbildung in der FSU in der Wechselbeziehung zur theologischen Ausbildung unter Berücksichtigung der Schulreformen und Gesetze für freie Ausbildungsstätten ist notwendig.

16.6.1. Wie schon erwähnt, haben die jungen theologischen Ausbildungsstätten einen großen Erfahrungsschatz in Schulung, auf den sie zurückgreifen können, nicht zuletzt in der säkularer Ausbildung an den weltberühmten staatlichen Universitäten. Hierdurch ergeben sich auch Richtwerte in der Qualität in den Anforderungen an den Unterrichtsprozeß. Diese zu kennen und für die Gestaltung der eigenen Schule auszuwerten, ist unumgänglich, damit

evangelikale theologische Ausbildung auch gesellschaftlich und vom Staat anerkannt, vielleicht auch akkreditiert wird. Insbesondere akademische Anforderungen sollten sich möglichst an den staatlichen Vorschlägen orientieren, wie z. B. an dem von dem Ministerium für Ausbildung vorgeschlagenen Baccalaureus Programm in Theologie, und diese nach Möglichkeit nicht für ein Maximum, sondern für ein Minimum halten. Orientierung an den Vorschlägen der staatlichen Konzepte bewirkt auch eine gewisse Kontextualisierung. Verlangt das Ministerium für Ausbildung mehr allgemeinbildende Fächer, dann hat dies möglicherweise den Grund, daß sie die Ausbildung an den allgemeinbildenden Schulen als nicht genügend für den Antritt einer Hochschulbildung halten. Dies ist verständlich, wenn ein elfjähriges Schulprogramm in Rußland sich mit dem dreizehnjährigen deutschen oder dem britischen High School Abschluß vergleicht. Die generell ablehnende Haltung der Evangelikalen zur Bildung, als Reaktion auf die frühere Verfolgung und auf die Einschränkungen ihrer Möglichkeiten in der sowjetischen Gesellschaft, dürfte bei vielen jungen Menschen in der Vergangenheit und zum Teil auch in der Gegenwart eine nicht sehr positive Haltung zu allgemeinbildenden Schulen bewirkt haben. Deshalb dürften hier zusätzliche Lücken vorhanden sein, die aufgefangen werden müssen.

Eine Orientierung an staatlichen Kriterien und eine mögliche Steigerung der Qualität könnten den theologischen Ausbildungsstätten im Rahmen von privater Hochschulbildung langfristig eine gleichwertige Stellung zu den staatlichen Hochschulen ermöglichen. Die gesellschaftliche Entwicklung und die sich herauskristallisierenden Gesetze, wie auch das Ansehen einiger privater Hochschulen schon in der Gegenwart, dürfte dies zulassen. Es verlangt aber, daß die Evangelikalen theologische Ausbildung nicht minimieren, sondern im Sinne einer Mission in Gesellschaft und Kultur qualitativ hoch halten, wie sie es ja teilweise auch in der Ausrichtungsbeschreibung ihrer theologischen Ausbildungsstellen festgehalten haben.

16.6.2. Eine Nutzung der gegebenen Möglichkeiten, die staatliche Universitäten bieten, und das Ausschöpfen der vom Gesetzgeber vorgegebenen Rahmenbedingungen dürften eher zukunftsorientiert und stabilisierend sein, als Konzepte, die sich einfach um theologische Ausbildung drehen, ohne Berücksichtigung dieser Gegebenheiten. Das Ausschöpfen der Möglichkeiten

seitens der staatlichen Universitäten bedeutet z. B. die vertragliche Nutzung ihrer Bibliotheken und das Anwerben von Professoren aus den Humanwissenschaften, sei es um Biblische Sprachen zu unterrichten oder Fremdsprachen wie Englisch und Deutsch oder Geschichte, Philologie, Philosophie und Logik. Hierzu gehört auch die Anschaffung von neueren Veröffentlichungen, Erweiterung der Bibliothek durch Bücher und Zeitschriften und ähnliche Aktivitäten.

16.6.3. Verschiedene Möglichkeiten der Ausbildungsgestaltung, die an bekannte evangelikale Konzepte anknüpfen und die Qualität und einen akkreditierten Abschluß sichern, könnten in der FSU stärker als bisher genutzt werden. Die absolute Trennung von staatlicher und evangelikaler Ausbildung sollte im Interesse beider an der Entwicklung von Humanwissenschaften anknüpfend überbrückt werden. Dies könnte für die Evangelikalen in der FSU, die nach akkreditierten Abschlüssen für die Zukunft suchen, folgende Gestaltung erfahren.

16.6.3.1. Das Britische Modell

Die existierenden staatlichen Universitäten sind auf zusätzliche Finanzen angewiesen. Dieses fordert sie zu Dienstleistungen heraus. Viele Professoren stehen nicht nur im Dienst der Universität, sondern versuchen auf privater Ebene auf zusätzliche Einkünfte zu kommen. Die Administration der staatlichen Institute und Universitäten bemüht sich ebenfalls um stabile nichtstaatliche Einkommensquellen. Ein Validierungsprogramm für eine private Schule wäre für sie deshalb ein durchaus interessantes Konzept, weil sie einerseits zusätzliche Studenten und Programme aufzeigen könnten, was für die Präsentation wichtig ist, andererseits lassen sie sich ihren Dienst von der Schule, die einen staatlichen Abschluß anbieten möchte, bezahlen. Außerdem können die staatlichen Ausbildungsstätten auch noch ihre Professoren und Dozenten in der privaten Schule bestimmte Fächer unterrichten lassen, wodurch wieder zusätzliche Einkünfte entstehen. Dies ist ein bereits gut funktionierendes Modell in britischen evangelikalen theologischen Ausbildungsstätten. Es wäre in bestimmten Bereichen der Humanwissenschaften auch an den staatlichen Hochschulen der FSU anzusiedeln. Im Ergebnis kann eine evangelikale theologische Ausbildungsstätte ihren Studierenden einen staatlich akkreditierten Abschluß anbieten.

16.6.3.2. Das Tübingen Modell

Dieses Modell geht von auf einer Konzeption der Ausbildung von nationaler Dozentenschaft im Zusammenhang mit den akkreditierten Universitäten, wie z. B. mit der St. Petersburger Staatlichen Universität, aus. Als Modell findet man das Beispiel eines Bengelhauses in Tübingen, das einerseits selbst eine gewisse Schulung anbietet und dafür prominente Professoren aus Ost und West einladet, andererseits aber Studenten an der staatlichen Universität studieren läßt und sie betreut. Mit der Universität werden Verträge abgeschlossen, daß gewisse Kurse im Rahmen dieser Schulungsstätte absolviert werden können. Für die Durchführung dieses Modells wäre nur eine kleine Gruppe von Studenten angebracht. Der Aufbau einer eigenen speziell auf die angebotenen Kurse ausgerichteten Bibliothek als Ergänzung zum Studium an der Universität wäre sinnvoll. Diese Einrichtung könnte effektiv auch zur Erhöhung der Qualifikation und der Weiterbildung von Dozenten eingesetzt werden. Außerdem könnte diese Stelle zu einem Ressource Center werden. Damit hätte die FSU eine interne qualitative und staatlich anerkannte weiterführende Ausbildung.

16.6.3.3. Das Odessa Modell

Eine interessante Verbindung von säkularer Ausbildung an der staatlichen Universität in Odessa und am Odessa Baptisten Seminar mit einigen der fähigsten Studenten könnte ein weiteres Modell in der Wechselbeziehung von privater theologischer und staatlicher Ausbildung sein. Es handelt sich um ein Parallelstudium an beiden Institutionen, in denen die Studenten gleichzeitig eingeschrieben sind, wobei einige Fächer aus dem Odessa Seminar in das staatliche Programm übertragen werden können und umgekehrt. Am Ende des Studiums können Studenten zwei Abschlüsse bekommen, von denen der eine für ihren Dienst in den Kirchen wichtig ist und der andere vom Staat anerkannt wird.

16.6.3.4. Das Extension Campus Modell

Dieses Modell ist von einigen Schulen in der FSU und Zentral- und Osteuropa in Verbindung mit meist ausländischen evangelikalen Ausbildungsstätten angepeilt worden. Auch das Modell, das zwischen UNISA und SPCU angedacht wurde, geht in diese Richtung. Der Vorteil liegt auf der Hand. Es geht um ein akkreditiertes Programm, das räumlich getrennt vom Ort, an dem sich die akkreditierte Ausbildungsstelle befindet, durchgeführt werden kann. Ein weiterer

Vorteil ist das vorformulierte Kurrikulum, dem nachgeeifert werden muß. Dies dürfte auch ein Nachteil sein, denn hier ist ein Kurrikulum vorgelegt, das nur bedingt anpassungsfähig ist. Dennoch ist dieses Modell recht bequem, weshalb sich eine Reihe von theologischen Ausbildungsstätten im Westen, wie auch in der Zweidrittel Welt, dieses Konzept zu eigen gemacht haben.

16.7. Resümee

In einer Zeit, wo protestantische und evangelikale theologische Ausbildung weltweit sich ein Stück weit in der Sackgasse befindet und nach einer Neuorientierung sucht, sind Impulse für eine Erneuerung im Zurückkehren zu den Quellen möglich, nämlich zur Heiligen Schrift, die unzweideutig theologische Ausbildung zur Mission und zum Missionsauftrag des sich im Werden befindenden Gottesreichs, nämlich der Gemeinde Jesu Christi, erklärt. Von dieser Grundlage aus ist auch der Erfolg der Entwicklung dieser Mission in Rußland bedingt. Dieses ist in der Arbeit bestimmt und in einem der Prinzipien festgemacht worden. Es ist aber eben nicht nur eines der Prinzipien, es ist die Grundlage für theologische Ausbildung.

Weitere Leitlinien sind in den restlichen vier Prinzipien dieses Kapitels festgelegt worden, auf die zu achten ist, wenn theologische Ausbildung in Rußland und der FSU entwickelt und angeboten wird. Es scheint unabdinglich zu sein, daß innere, internationale und westliche Orientierung für den euro-asiatischen Raum in theologischer Ausbildung geschieht, um der Mission Gottes Genüge zu tun.

Literaturliste

- Ainlay, S.C. 1990. The 1920 Seminary Movement: A Failed Attempt at Formal Theological Education in the Mennonite Church. Mennonite Quarterly Review 64:325-351.
- Aleksandr, Archbishop of Dmitrov. 1990. On Training Clergymen and Other Church Servers for the Russian Orthodox Church. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 3:25-28.
- Aleksej II. 1990a. The Peacemaking of the Russian Orthodox Church in a Society Being Renewed. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 1:54-59.
- Aleksej II. 1990b. Statement by the Local Council of the Russian Orthodox Church. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 9:9-11.
- Aleksej II. 1991. Convocation Speech, Moscow Theological Academy. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 1:47-49.
- Aleksej II & Obolensky, E. Übers. 1992. Disappointment at the Absence of Spirituality is not yet Spiritual Life [on State of Russian Orthodox Church]. Souroz, no. 48, Mai:1-5.
- Aleshire, D.O. 1994. The ATS Quality and Accreditation Project. Theological Education 30 (Früh.):5-16.
- Alexander, R. Europäischer Koordinator von BEE. 1997. Interview. Mai.
- Alexeev, W. 1979. The Russian Orthodox Church 1927-1945: Repression and Revival. RCL 7 (Früh.):29-34.
- Altstadt, A.L. 1989. Nationality Education Policy in the Russian Empire and the Soviet Union. Institute of Muslim Minority Affairs 10 (Juli):450-463.
- Amirtham, S. 1973. Theological Education as Participation for Mission, in So sende ich euch, hg. von O. Waack...[et.al.]. Korntal: Missionsverlag.
- Amirtham, S. & Moon, C.H.S., Hg. 1987. The Teaching of Ecumenics, in Pages xii,142. Geneva: WCC Iubl.
- Anderson, G.H. & Stransky, T.F., Hg. 1976. Mission Trends no 3: Third World Theologies. New York: Paulist Press.
- Anderson, H. & Scanlon, J., Hg. 1994. Symposium: Supervision and Formation in Christian Ministry. Journal of Supervision and Training in Ministry 15:116-242.
- Andronikov, C. 1976. The Second Congress of Orthodox Theological Schools. SVTQ 20 (no. 4):232-240.

- Anweiler, O. 1973. Reformanregungen aus dem sowjetischen Bildungswesen? Internationale Katholische Zeitschrift "Communio" 3 (S-O):458-466.
- Arias, M. 1988-1989. The Great Commission: Mission as Discipleship. Journal of the Academy for Evangelism in Theological Education 4:15-32.
- Aristeides P. 1992. St. Vladimir's Orthodox Seminary Commencement Address, 16 May 1992. SVTQ 36 (no. 3):183-188.
- Armeew, R. 1992. MGU prijutil bogoslovov [MGU (Staatliche Universität in Moskau) gibt den Theologen Unterschlupf]. Izvestija, 9. Dezember:3.
- Atheist education. 1985. RCL 13 (Sommer):192.
- Atkinson, H. 1990. Theological Education by Extension: an Alternative in Education. Christian Education Journal 10 (no. 2):25-37.
- Authority and Governance, in General Institutional Standards. 1996. Theological Education 32 (no. 2):41-45.
- Bailey, J.M. 1993. Commonwealth of Independent States (CIS), in Toward the 21st Century in Christian Mission, hg. von J.M. Phillips & R.T. Coote. Grand Rapids: William B. Eerdmans Publishing:69-83.
- Baltz, H. & Schneider G., Hg. 1981. Exegetisches Wörterbuch zum Neuen Testament. 3 Bde. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ban, J.D. 1988. Christological Foundations of Theological Education, in Christological Foundation for Contemporary Theological Education, hg. von J.D. Ban. Macon, CA: Mercer University Press.
- Banwell, B. 1994. Christian Witness in Relation to Theological Education and Ministerial Formation. International Review of Mission 83 (Januar):129-137.
- Barratt, T.J. 1984. Case Study: SEAN, a Study by Extension for all Nations, in Missions and Theological Education, hg. von H.M. Conn and S.F. Rowen. Farmington, MI: Associates of Urbanus.
- Barringer, F. 1988. Russian Orthodox to meet Vatican About Ukrainians: Bitterness Makes Outlook for Underground Catholics' Legalization Unclear. New York Times 137, 5. Juni:1,8.
- Barth, M. 1974. Ephesians. Translation and Commentary on Chapter 4-6. The Anchor Bible. Bd. 34A. New York: Doubleday.
- Barth, R. 1984. Bibliotheken an theologischen Ausbildungsstätten in Zürich. Zwingliana 16 (no. 4):308-314.
- Basil, J.D. 1979. Revolutionary Leadership and the Russian Orthodox Church in 1917. Church History 48 (Juni):189-203.

- Basil, J.D. 1991. Alexander Kireev and Theological Controversy in the Russian Orthodox Church, 1890-1910, in Church, Nation and State in Russia and Ukraine, hg. von G. Hosking. London: Macmillan Press.
- Basil, J.D. 1992. The Russian Theological Academies and the Old Catholics, 1870-1905, in Religious and Secular Forces in Late Tsarist Russia, hg. von C. Timberlake. Seattle: University of Washington Press.
- Basse, O. & Stricker, G., Hg. 1989. Religion in der UdSSR: Unbekannte Vielfalt in Geschichte und Gegenwart. Zollikon: G2W-Verlag.
- Bauer, W. 1971. Griechisch-Deutsches Wörterbuch zu den Schriften des Neuen Testaments und der übrigen urchristlichen Literatur. Berlin-New York: Walter de Gruyter.
- Baumgaertner, W.L. 1992. A Retrospective Study of the Institute for Theological Education Management. Theological Education 29 (Herbst):39-54.
- Becker, U. & Müller, D. 1972. „ἀγγέλλω“, in Theologisches Begriffslexikon zum Neuen Testament, hg. von L. Coenen, E. Beyreuther & H. Bietenhard. Bd. 3. Wuppertal: Theologischer Verlag Rolf Brockhaus.
- Begemann, H. & Ratschow, C.H., Hg. 1985. Kirchlicher Dienst und theologische Ausbildung. Bielefeld: Luther-Verlag.
- Behr, J. 1992. Reflections upon Episcopal Celibacy. SVTQ 36 (no. 1-2):141-148.
- Bell, H. & Ellis, J. 1988. The Millennium Celebrations of 1988 in the USSR. RCL 16 (no. 4):292-328.
- Bellah, R.N. 1982. Discerning old and new Imperatives in Theological Education. Theological Education 19 (Herbst):7-29.
- Berger, K. 1981. „χάρισμα“, in Exegetisches Wörterbuch zum Neuen Testament, hg. von H. Baltz & G. Schneider. Bd. 3. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bericht über den zweiten Fernkurs. 1974. Dein Reich Komme (no. 5):7-9.
- Berling, J.A. 1991. Issues in Achieving Pluralism in Faculty Development: The Challenge and Opportunity of Inclusivity. Theological Education 28 (Herbst):47-57.
- Bertram, G. 1969. „παιδεύω“, in Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament, hg. von G. Friedrich. Bd. 5. Stuttgart: Kohlhammer.
- Beseda s ministrom obrasovanija RF E.V. Tkacenko [Gespräch mit dem Minister für Ausbildung der Russischen Föderation E.V. Tkacenko]. 1993. Pedagogika, no. 3:34-37.

- Bessonov, M.N. 1990. Pravoslavije v naši dni [Orthodoxie in unseren Tagen]. Moskau.
- Best, E. 1986. Disciples and Discipleship. Studies in the Gospel According to Mark. Edinburgh: T & T. Clark.
- Biblical Theological College. S.a. (ca. 1995/96). Moskau. (Dokument 1-3).
- Biškekskaja biblejskaja škola. 1996. Werbeprospekt der Bibelschule in Biskek.
- Blass, F., Debrunner A. & Rehkopf F. 1976. Grammatik des neutestamentlichen Griechisch. 14. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Blomberg, C.L. 1995. The Kingdom of God and Evangelical Theological Education. Didaskalia 6 (Früh.):14-35.
- Bloom, A. 1982. The Mission of the Russian Orthodox Church Yesterday and Today. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 5:64-67; no. 6:65-75.
- Bockmuehl, K. 1982. Marxism and Education: A Survey Report, in The Challenge of Marxist and neo-Marxist, hg. von J. van der Stelt. Sioux Center Iowa: Dordt College Press.
- Böckström, A. 1993. To Change by Education: On Stability and Development in Theological Education. Journal of Empirical Theology 6 (no. 2):65-81.
- Bodrov, A. 1994a. Aleksandr Men' University in Moscow. 2. März.
- Bodrov, A. 1994b. Lehreinrichtungen neuen Typs - Freie orthodoxe Hochschule in Moskau kämpft ums Überleben. G2W 22 (no. 9):14-17.
- Bodrov, A. 1994c. Pravoslavnoe Obrazovanie v Rossii (K Voprosu o Prioritetach) [Orthodoxe Ausbildung in Rußland (Über die Frage der Prioritäten)]. Moskau.
- Bogatyrov, V. 1989. Vesti s načalnoj školy fakultativa sakona božija [Nachrichten aus der Grundschule des Wahlfachs des Gottesgesetzes]. Literaturnaja Rossija 20 (no. 49, 8. Dezember):1-4.
- Bogoslovije v Rossie [Theologie in Rußland]. 1993. Christianstvo [Christenheit], hg. von S.S. Averincev, A.N. Meskov & J.N. Popov. 1. Bd. Moskau:282-286.
- Bonk, J.J. 1993. Globalization and Mission Education. Theological Education 30 (Herbst):47-94.
- Boogaart, T.A., Hg. 1994. Reforming Theological Education. Perspectives 9:10-20.
- Boojamra, J.L. 1981. Socialization as a Historical Model for Christian Integration. SVTQ 25 (no. 4):219-237.

- Boojamra, J.L. 1984. Theological and Pedagogical Perspectives on the Family as Educator. Greek Orthodox Theological Review 29:1-34.
- Borsch, F.H. 1991. Faculty as Mentors and Models. Theological Education 28 (Herbst):71-75.
- Bosch, D.J. 1982. Theological Education in Missionary Perspective. Missiology 10 (Januar):13-34.
- Bosch, D.J. 1984. Preface: Missions in Theological Education, in Missions and Theological Education, hg. von H.M. Conn and S.F. Rowen. Farmington, MI: Associates of Urbanus.
- Bosch, D.J. 1991. 1929-1992 - The Nature of Theological Education. Journal of Theology for Southern Africa, no. 77, Dezember:3-17.
- Bosch, D.J. 1992. Transforming Mission - Paradigm Shifts in Theology of Mission. Maryknoll: Orbis Books.
- Botha, C.J. 1992. After thirty years--quo vadimus? Theologia Evangelica 25 (September):7-15.
- Botha, N., Kritzinger, J.N.J., Maluleke, T.S. & Saayman, W.A., Hg. 1994. Churches in Mission: South Africa. International Review of Mission 83 (Januar):7-183.
- Botterweck, J.G. & Ringgren, H., Hg. 1973. Theologisches Wörterbuch zum Alten Testament. 6 Bde. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bouchaud, C. 1989. Seminar of Rectors and Spiritual Directors of Major Seminaries in Eastern and Southern Africa. AFER 31 (Dezember):372-389.
- Boucsein, H. 1976. Kommunistische Bildungssysteme: Theorie und Praxis der Bildungssysteme in DDR und UdSSR. Bonn: RCDS Bundesvorstand.
- Bourdeaux, M. 1967. Muted Centennial for Russian Protestants. Christian Century 84 (November 22):1500-1502.
- Bourdeaux, M. 1981. The Black Quinquennium: The Russian Orthodox Church 1959-1964. RCL 9 (no. 1-2, Früh.):18-27.
- Bourdeaux, M. 1990. The Russian Orthodox Church: The Controversy Continues. Pro Mundi Vita Studies, no. 17, Oktober:13-16.
- Bourdeaux, M., Hebly, H. & Voss, E.E., Hg. 1976. Religious Liberty in the Soviet Union: WCC and USSR: a post-Nairobi documentation. West Wickham, England: Keston College (Keston Book, no. 7).
- Bourdeaux, M. & Matchett, K. 1975. The Russian Orthodox Church in Council 1945-1971, in Religion and Atheism in the USSR, hg. von B. Bociurkiw,

- B.R. Strong & J.K. Laux. Toronto: University of Toronto Press. (The Charleton Series in Soviet and East European Studies).
- Bowe, B.E. 1993. Teaching Introduction to the New Testament from a Global Perspective. Theological Education 29 (Früh.):27-48.
- Bowers, P. 1994. Preface, in Evangelical Theological Education: An International Agenda, hg. von P. Bowers. Springwood, Australia: ICAA. (Evangelical Theological Education Today, no. 1).
- Bowers, P. 1995. Accreditation as a Catalyst for Renewal in Theological Education. Evangelical Review of Theology 19 (Juli):237-247.
- Bozhko, L. 1981. Jubilee Celebrations at the Three Holy Hierarchs Podvorye of the Russian Orthodox Church in Paris. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 7:7-10.
- Brandenburg, H. 1974. Christen im Schatten der Macht. 2. Aufl. Wuppertal: R. Brockhaus Verlag.
- Brandt, H.-J. 1980. Excepta facultate theologica: Die Einheit von "imperium", "sacerdotium" und "studium" im Spätmittelalter, in Reformatio Ecclesiae, hg. von R. Bäumer. Berlin: Evangelische Verlagsanstalt.
- Breck, J., Meyendorff, J. & Silk, E.S., Hg. 1990. The Legacy of St Vladimir [symposium commemorating the 50th anniversary of St. Vladimir's Seminary, Crestwood, NY, Sept 27-Oct 1, 1988]. Crestwood, NY: St Vladimir's Seminary Press.
- Breck, J. 1996. Orthodox Principles of Biblical Interpretation. SVTQ 40 (no. 1+2):77-93.
- Brewer, M. 1991. The Lifelong Learning Link: Twelve Reasons for Continuous Education for Missionaries. Missiology 19 (April):185-202.
- Bria, I. 1993. Orthodox Theological Education: The Case of Romania. Ministerial Formation, no. 61:26-33.
- Bria, I. 1997. Time to Unfold Orthodox Theology: Problems and Resources in Contemporary Trends. Ministerial Formation, no. 77:17-23.
- Brown, D. 1992. Theology in Romania [theological education]. Colloquium 24 (Mai):50-53.
- Brown, F.B. 1994. Characteristics of Art and the Character of Theological Education. Theological Education 31 (Herbst):5-11.
- Brunner, J.S. 1966. Toward a Theory of Instruction. Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University.

- Buchanan, J.M. 1993. Basic Issues in Theological Education. Quarterly Review 13 (Herbst):45-55.
- Bühner, J.-A. 1981. „ἀπόστολος“, in Exegetisches Wörterbuch zum Neuen Testament, hg. von H. Baltz & G. Schneider G. Bd. 1. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundy, D. 1994. Workshop: Libraries and Technology in Education. Referat gehalten bei der Consultation on Theological Education and Leadership Development in Post-Communist Europe. Oradea, Romania, 4.-8. Oktober.
- Burden, J.J. 1990. Fulfilling the Needs of First Year Biblical Studies Students at UNISA. Scriptura, no. 35, September:35-48.
- Burge, E.J. 1982. Higher Degrees in Theology, 1950-74: A Statistical Analysis and a Commentary. Theology 85 (März):114-120.
- Burris, S.E. 1992. The Academic Dilemma of the Frontier Mission Educator [“informal,” “formal,” “nonformal” education]. International Journal of Frontier Missions 9 (April):65-66.
- Buschart, D., Friebel, K.G. & Webb, R.L. 1993. „Faith and Horizons“: Biblical and Theological Studies in Non-Western Contexts. A Report to the Association of Theological Schools on a Faculty Team Project on the Globalization of Theological Education.
- Byčkov, A. 1973. Bericht über die ersten Absolventen des Fernkurses. Bratskij Vestnik 1:69.
- Byron, W.J. 1992. The Nature of Academic Freedom and the Teaching of Theology, in Issues in Academic Freedom, hg. von G.S. Worgul. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Calian, C.S. 1983. Is the Seminary a Church? Christian Century 100:117-121.
- Calian, C.S. 1986. The Challenge of John 3:16 for Theological Education. Christian Century 103 (no. 5):121,145-148.
- Calian, C.S. 1994. Excellence and Theological Education. Perspectives 9 (Oktober):18-20.
- Campbell, D.M. 1992. Theological Education and Moral Formation: What's Going on in Seminaries Today? in Theological Education and Moral Formation, hg. von R.J. Neuhaus. Grand Rapids: Eerdmans. (Encounter Series, no. 15).
- Carmignac, J. 1978. The Spiritual Wealth of the Lord's Prayer, in The Lord's Prayer and Jewish Liturgy, hg. von J.J. Petuchowski & M. Brocke. New York: The Seabury Press.

- Carr, D. & Wielenga, B. 1992. A Mandate for Theological Education. International Review of Mission 81 (Januar):47-56.
- Carroll, J.W. 1981. Project Transition: An Assessment of ATS Programs and Services. Theological Education 18 (Herbst):45-165.
- Carroll, J.W. & Marler, P. 1995. Long Culture Wars? Insights from Ethnographies of Two Protestant Seminaries. Sociology of Religion 56 (Früh.):1-20.
- Carson, D.A. 1984. Matthew in The Expositor's Bible Commentary, hg. von F.E. Gäbelein. Bd. 8. Grand Rapids: Zondervan.
- Casseus, J. 1992. Contextualizing Theological Education. American Baptist Quarterly 11 (Juni):193-199.
- CEETE/EEPGST. 1995. Protokoll der Vostandssitzung am 5.- 6. April. Prag.
- CEETE/EEPGST. 1996a. Protokoll der Vorstandssitzung am 12.- 13. April. London: London Bible College.
- CEETE/EEPGST. 1996b. Protokoll der Vostandssitzung am 11.- 12. Oktober. Budapest: EEGST.
- CEETE/EEST. 1997a. Protokoll der Vorstandssitzung am 1. März. Budapest: EEST.
- CEETE/EEST. 1997b. Protokoll der Vorstand- und Executive Committee Sitzung am 7.-9. September. Budapest: EEST.
- Čemodakov, G. 1990. Setting the Record Straight. Living Orthodoxy 12 (Sept.-Okt):7-8.
- Charter, M.L. 1994. Theological Education for new Protestant Evangelical Churches in Russia: Indigenous Judgments of Appropriateness of Educational Models and Styles. A Dissertation Proposal. Deerfield, Illinois, August 30.
- Chilstrom, H.W. 1982. The Pastor as Teacher. Dialog 21 (Winter):14-18.
- Chopp, R.S. 1982. A Model of Ministry for Theological Education. Criterion 21 (Herbst):7-10.
- Chopp, R.S. 1990. Emerging Issues and Theological Education. Theological Education 26 (Früh.):106-124.
- Chopp, R.S. 1995. Educational Process, Feminist Practice. Christian Century 112 (Feb 1-8):111-115.
- Chow, W.W. 1995. An Integrated Approach to Theological Education. Evangelical Review of Theology 19 (Juli):220-227.

- Chrysostomus, J. 1968. Kirchengeschichte Rußlands der neuesten Zeit. Bd. 3. München/Salzburg: Anton Pustet.
- Ciobotea, D.-I. 1987. The Role of the Liturgy in Orthodox Theological Education. SVTQ 31 (no. 2):101-122.
- Čižov, A. 1985. 175th Anniversary of the Leningrad Theological Academy. The Journal of the Moscow Patriarchate 2:22-32.
- Clanton, J.G. 1989. Theological Education by Extension for General Baptist Pastors. Dissertation, Southern Baptist Theological Seminary.
- Clark, S.A. 1997. Präsident von RACI. Persönliches Gespräch. Moskau. November.
- Clarke, E. 1995. The Office of President. Theological Education 32 (suppl. 2):5-20.
- Clendenin, D.B. 1991. Learning to Listen: Thomas C. Oden on Postcritical Orthodoxy. Journal of the Evangelical Theological Society 34 (no. 1, März):97-102.
- Cochrane, D. 1974. Theological Education by Extension: What can it Offer Churches in North America? Theological Education 10:257-272.
- Codevilla, G. 1991. Commentary on the New Soviet Law on Freedom of Conscience and Religious Organisations. RCL 19 (no. 1-2):119-148.
- Coenen, L., Beyreuther, E. & Bietenhard, H., Hg. 1972. Theologisches Begriffslexikon zum Neuen Testament. 3 Bde. 3. Aufl. Wuppertal: Theologischer Verlag Rolf Brockhaus.
- Cogan, M. & Tadmor, H. 1988. II Kings. A New Translation with Introduction and Commentary. The Anchor Bible. Bd. 11. New York: Doubleday.
- Coleman, R.E. 1989. Evangelism in Theological Education, in Evangelism in the Twenty-first Century, hg. von T.S. Rainer. Wheaton, IL: Harold Shaw.
- Coles, J. 1982. Seeking the Kingdom of God Through Theological Education. Journal of the Interdenominational Theological Center 9 (Früh.):141-147.
- Communique of the 8th Conversations Between the Representatives of the Russian Orthodox Church and Pax Christi International. 1968. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 6:56-58.
- Communique: Theological Schools, Russian Orthodox Church, Theological Faculties, Heidelberg and Erlangen University. 1972. Journal of the Moscow Patriarchate, no 6:63-64.
- Computer-Kondordanz zum Novum Testamentum Graece. 1980. Berlin: DeGruyter.

- Conception of the Revival of Spiritual Education and Charity in the Russian Orthodox Church [approved by the Holy Synod on December 31, 1991]. 1992. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 7:50-51.
- Confoy, M. 1983. Women and Theological Education. Lutheran Theological Journal 17 (August):85-90.
- Constantelos, D.J, Hg. 1981. Orthodox Theology and Diakonia: Trends and Prospects. Brookline, Mass: Hellenic College Press.
- Consultation Considers Global Perspectives in Theological Education [WCC Program on Theological Education]. 1981. Ecumenical Review 33 (Oktober):393-394.
- Conzelmann, H. 1969. Der erste Brief an die Korinther. Kritisch-Exegetischer Kommentar über das Neue Testament. 11. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Cooley, R.E. 1996. Toward Understanding the Seminary Presidency: Reflections of One President. Theological Education 32 (suppl. 3):19-58.
- Cooley, R.E. & Tiede, D.L. 1994. What Is the Character of Administration and Governance in the Good Theological School? Theological Education 30 (Früh.):61-69.
- Corner, M. 1988. Protection, Autonomy and Reform: the Russian Orthodox Church 1905-29. Sobornost (incorporating Eastern Churches Review) 10 (no. 1):6-21.
- Courses Taught at the Theological Academy, Kiev. 1992.
- Cracknell, K. 1982. Theological Education in Missionary Perspective: A Response from Britain to D.J. Bosch. Missiology 10 (April):229-243.
- Cram, R.H. 1992. Christian Education in Theological Education. Religious Education 87 (Summer):331-336.
- Cram, R.H. & Saunders, S.P. 1992. Feet Partly of Iron and Partly of Clay: Pedagogy and the Curriculum of Theological Education. Theological Education 28 (Früh.):21-50.
- Cressey, M.H. 1994. Ecumenical Fidelity and Ecumenical Theological Education. Ministerial Formation, no. 67:16-21.
- Cunningham, J.W. 1990. Reform Projects of the Russian Orthodox Church at the Beginning of the XXth Century, in The legacy of St. Vladimir, hg. von J. Breck, J. Meyendorff & E. S. Silk. Crestwood, NY: St. Vladimir's Seminary Press.
- Dainton, M. 1975. A Centre for TEE Study and Research, in Voice of the Church in Asia, hg. von S. Athyal. Singapore: Asian Theological Association.

- Dakin, H.S., Hg. 1979. Documents of the Christian Committee for the Defense of Believers' Rights in the USSR. Bd. 3. San Francisco: Washington Research Center: i-xiii, 283-372.
- Damjan, P.I. Verlagsleiter. 1996. Obsor bogoslovskoj ucebnoj literatury [Überblick über die theologische Fachliteratur]. Referat gehalten bei der Konferenz Theologische Ausbildung-2. Kiev, 12. September.
- Daniel, W. 1996. Religion and the Struggle for Russia's Future. Religion, State & Society 24 (no. 4):367-383.
- Davies, R.E. 1991. After Gorbachev? Sussex: Monarch Publications.
- Davies, R.E. 1995. East European Postgraduate School of Theology - Organisational Development Plan. Rev. Mai 1996. Budapest.
- Davies, R.T. 1988. The Russian Orthodox Church on the threshold of its second millennium. RCDA 27 (Herbst):99-100.
- Davies, S.E. 1993. Critical Insight: Enhancing Experiential Knowledge in Theological Education. Union Seminary Quarterly Review 47 (no. 3-4):53-70.
- Davis, N. 1995. A Long Walk to Church - A Contemporary History of Russian Orthodoxy. Boulder-San Francisco-Oxford: Westview Press.
- Davydov, V.V. 1993. „Naucno-issledovatel'skaja dejatel'nost' Rossiskoj akademii obrazovanija [Wissenschaftliche Forschungsarbeit der Russischen Akademie für Ausbildung]“. Pedagogika, no. 3:3-11.
- De Bary, E.O. 1994. A History of the Education for Ministry Program: 1975-1992. Sewanee Theological Review 37:227-261.
- De Chaladeau, A. 1978. The Theological Training, in The Theology of the Evangelical Christian-Baptists in the USSR as Reflected in the Bratskii Vestnik. Doktorarbeit an der Universite des Sciences Humaines De Strasbourg, Straßburg.
- Decisions of the Bishops' Council of the Russian Orthodox Church. 1991. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 2:2-6.
- De Gruchy, J.W. 1994. Authenticity, Creativity and Ecumenical Theological Education. Ministerial Formation, no. 67, Oktober:46-49.
- Deikun, M. 1990. Vosvrascenije svjatogo otca [Die Rückkehr des heiligen Vaters]. Literaturnaja Gazeta, 14:2.
- A Delegation of the Theological Schools in Syria and Cyprus. 1984. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 4:65-66.

- DeLillio, R.R. 1980. The Issues of Intimacy and Spiritual Formation in Supervision. Dissertation, Wesley Theological Seminary.
- Delooz, P. Hg. 1990. The Influence of Perestroika on the Church. Pro Mundi Vita Studies, no. 17, Oktober:3-38.
- Denisenko, F. & Kruschke, W. 1981. The 4th Theological Conversations Between the Russian Orthodox Church and the Federation of Evangelical Churches in the GDR. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 7:60-64.
- Department for External Church Relations Moscow Patriarchate. 1993. Information Bulletin [zum Thema: Theologische Schulen]. No. 21, 15. November:5.
- Dewey, J. 1989. Teaching the New Testament From a Feminist Perspective. Theological Education 26 (Herbst):86-105.
- Deyneka, P.P., Sanrikov, S.V. 1993. Interview. Moskau, Februar.
- Die Heilige Schrift aus dem Grundtext übersetzt. 1987. Revidierte Elberfelder Bibel. Wuppertal: R. Brockhaus.
- Dillenberger, J. 1980. Unravelling the Library Mystique. Theological Education 17 (Herbst):74-78.
- Dillenberger, J. 1992. Theological Education and the Visual Arts: The Situation and Strategies for Change. ARTS: The Arts in Religious and Theological Studies 5 (Herbst):3-6.
- Ding, G. 1982. Theological Education in China. South East Asia Journal of Theology 23 (no. 2):132-138.
- Diskussion unter Konferenzteilnehmern. 1995. Stattgefunden auf der Konferenz „Institutional Development for Theological Education in the Two-Third World“. Oxford, 26. Juni - 8. Juli.
- Dobson, K. 1980. Three Types of Theological Education. South East Asia Journal of Theology 21 (no. 1):26-36.
- Documents. 1992. SVTQ 36 (no 1-2):117-130.
- Documents of the Local Council of the Russian Orthodox Church. 1988. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 8:2-23.
- The Do-It-Yourself Guide to Theological Erudition. 1995. First Things, no. 57, November:8.
- Douglass, J.D. 1991. Faculty Development: A Shared Responsibility. Theological Education 28 (Herbst):36-42.

- Dreyer, E.A. 1996. Excellence in Professions: What Theological Schools can Learn from Law, Business, and Medical Schools. Theological Education 33 (no. 1):1-21.
- Driver, J. 1989. Spirituality and Theological Education. Ministerial Formation, no. 46, Juli:12-25.
- Dueck, A.J. 1988. The Changing Role of Biblical Theological Education in the Mennonite Brethren Church, in The Bible and the church, hg. von A. Dueck. Winnipeg, MA: Kindred Press.
- Dueck, H. 1997. Persönliches Gespräch. St. Petersburg, Mai.
- Duncan, A. 1993. Reunion With the Moscow Patriarchate? Remarks Delivered at the 1994 St Herman Youth Conference. Living Orthodoxy 15 (N-D):28.
- Dunlop, J.B. 1988. The Russian Orthodox Church in the Millennium Year: What it Needs from the Soviet State. RCL 16 (Sommer):100-116.
- Dunlop, J.B. 1990. The Russian Orthodox Church and Nationalism after 1988. RCL 18 (Winter):292-306.
- Dunstan, J. 1993. Soviet Schools, Atheism and Religion, in Religious Policy in the Soviet Union, hg. von S.P. Ramet. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press.
- Duque, J. 1995. Consultation on the Viability of Theological Education in Today's World: Presentation. Ministerial Formation, no. 68, Januar:7-8.
- Duraisingh, C. Hg. 1991. Focus on the Churches in Mission: Central and Eastern Europe. International Review of Mission 80 (Juli - Oktober):405-438.
- Duraisingh, C. Hg. 1992. Education in Mission. International Review of Mission 81 (Januar):9-130.
- Durasoff, D. 1990. The Soviet State and Russian Protestants, in Christianity and Russian Culture, hg. von N.N. Petro. Boulder: Westview Press.
- Dutney, A. 1991. Disillusionment: Reflections on the Experience of Theological Education. Pacifica 4 (Juni):137-147.
- Dykstra, C. 1991. Looking Ahead at Theological Education. Theological Education 28 (Herbst):95-105.
- Dyrness, W.A. 1994. Sharpening Our Vision as a Mode of Theological Education. Theological Education 31 (Herbst):91-95.
- EAAA [Evro-Asiatskaja Akkreditacionnaja Associacija bogoslovskih učebnych savedenij]. 1995. Bogomyслиje 4:271-282.
- EAAA, Vorbereitungs Komitee. 1997. Protokoll Nr. 3. Moskau. 12.-14. Mai.

- Early, T. 1991. The Fund for Theological Education: Contributing to the new Face(s) of Seminaries. Christianity and Crisis 51 (April 8):118,120,122.
- East European School of Theology - Consortium for Postgraduate Theological Education. 1996. Catalogue 1996-1997.
- EEAA. 1995a. Protokoll der EEAA Sitzung in Beatenberg, Schweiz vom 2.-4. November 1995.
- EEAA. 1995b. Protokoll zum Workshop 'Eastern Europe'. Beatenberg, Schweiz, 3. November.
- EEPGST. 1997. Homepage der EEPGST. Titelseite. EEPGST@xc.org.
- Egelkraut, H. 1990. Theological Education in Europe. Evangelical Review of Theology 14 (Januar):32-36.
- Eichholz, G. 1977. Die Theologie des Paulus im Umriss. 2. Aufl. Neukirchen: Neukirchener Verlag.
- Eissfeld, O. 1966. The Old Testament: An Introduction. Oxford: Basil Black Well.
- Elliott, M.R. 1982. Pawns of Yalta - Soviet Refugees and America's Role in Their Repatriation. Chicago, London: University of Illinois Press.
- Elliott, M.R. 1994. Protestant Theological Education in the Former Soviet Union. International Bulletin of Missionary Research 18 (Januar):14-16,18-20,22.
- Elliott, M.R. 1995. Theological Education After Communism: The Mixed Blessing of Western Assistance. Asbury Theological Journal 50 (Früh.):67-73.
- Ellis, J. 1986. The Russian Orthodox Church: A Contemporary History. London: Croom Helm; Indianapolis: Indiana Univ Press.
- Ellis, J. 1987a. Legal Changes for Russian Orthodox Church? RCL 15 (Winter):318-320.
- Ellis, J. 1987b. Preparations for the Official Celebrations in 1988 of the Millennium of the Baptism of Kievan Rus'. RCL 15 (no. 2):195-199.
- Ellis, J. 1990. Hierarchs and Dissidents: Conflict Over the Future of the Russian Orthodox Church. RCL 18 (Winter):307-318.
- Elmer, D.H. 1984. Case Study: Education and Service: a Model for Praxis Education, in Missions and Theological Education, hg. von H.M. Conn & S.F. Rowen. Farmington: Associates of Urbanus.
- Elszner, E. & Ivliev, I. 1983. Communiqué, Delegation, Russian Orthodox Church's theological schools, Working Union of Evangelical Youth. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 7:47-48.

- Emery, J.H. 1990. Accreditation and Theological Education. Ministerial Formation, no. 51, Oktober:4-17.
- Engel, L. 1990. Spiritualität in der theologischen Ausbildung: Bericht über eine ökumenische Konsultation und deren Vorgeschichte. Ökumenische Rundschau 39 (Januar):109-116.
- Estep, W.R. 1995. Reflections on Eighty Years of Theological Education at Southwestern. Southwestern Journal of Theology 37 (Sommer):14-19.
- Eugene, T.M. Hg. 1989. Curriculum Development in Multicultural Theological Education. Theological Education 26 (Herbst):5-105.
- Evans, A.F., Evans, R.A. & Roozen, D.A. Hg. 1993. The Globalization of Theological Education. Maryknoll, NY: Orbis.
- Evans, J.H.Jr. 1994. Literature and Theological Education: Notes on a Resurrected Romance. Theological Education 31 (Herbst):121-131.
- Evans, J.H.Jr. & Smith, J.I. 1994. What Is the Character of the Institutional Resources Needed for the Good Theological School? Theological Education 30 (Früh.):45-59.
- Extension Education, in General Institutional Standards. 1996. Theological Education 32 (no. 2):53-59.
- Faculty, in General Institutional Standards. 1996. Theological Education 32 (no. 2):37-39.
- Fadjuchin, S.P. 1993. Vospominanija o perežitom [Erinnerungen an das Durchlebte]. St. Petersburg: Biblija dlja Vsech.
- Farley, E. 1989. The Passion of Knowledge and the Sphere of Faith: a Study in Objectivity. Theological Education 25 (Früh.):9-29.
- Farley, E. 1994. Theological Education and the Arts: Four Comments. Theological Education 31 (Herbst):23-27.
- Father Federov, V. S.a. Summary of Programm of Theological Faculty [for Seminary in Tartu]. 1-5.
- Fee, G.D. 1987. The First Epistle to the Corinthians. The New International Commentary on the New Testament. Grand Rapids: Eerdmans.
- Feifel, E. Hg. 1974. Beiträge zur Hochschuldidaktik, in Studium Katholische Theologie. Bd. 2. Zürich: Benziger Verlag.
- Fenhagen, J.C. 1996. Reflections on Fourteen Years as a Seminary President. Theological Education 32 (suppl. 3):83-100.

- Ferris, R.W. 1982. Philosophy and Structure of Accreditation: Theological Education Standards Today and Tomorrow. Evangelical Review of Theology 6 (no. 2, Oktober):299-314.
- Ferris, R.W. 1989. Accreditation and TEE, in Excellence and Renewal, hg. von R.L. Youngblood. Exeter, Eng.: Paternoster Press.
- Ferris, R.W. 1990a. Renewal in Theological Education - Strategies for Change. Wheaton, Ill.: Wheaton College, Billy Graham Center.
- Ferris, R.W. 1990b. Renewal of Theological Education: Commitments, Models, and the ICAA Manifesto. Evangelical Review of Theology 14 (Januar):64-77.
- Ferris, R.W. 1995a. The Future of Theological Education. Evangelical Review of Theology 19 (Juli):248-267.
- Ferris, R.W. 1995b. The Social Context of the Renewal Problem in Theological Education: Probing Beyond an Epistemology of Despair. Christian Education Journal 15 (Früh.):99-104.
- Filatov, S. 1992. The Russian Orthodox Church and the Present Social and Political Situation. Eglise et Theologie 23 (no. 1):5-12.
- The First General Meeting of the [Russian Orthodox] Synodal Bible Commission. 1991. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 1:73-75.
- Fisher, N.F. 1995. Immigrants and Pioneers, in Truth and Tradition, hg. von N.F. Fisher. Nashville: Abingdon Press.
- Flavius, J. 1982. Geschichte des Jüdischen Krieges. übers. Heinrich Clementz. Wiesbaden.
- Flecher, P. 1997. Yeltsin Signs Controversial Law on Religion. Moskau, Reuter, 26. September.
- Fletcher, J.C. 1984. Theological Seminaries in the Future. Theological Education 21 (Herbst):71-86.
- Fletcher, W.C. 1974. The Russian Orthodox Church Underground, 1917-1970. Journal of Church and State 16:125-127.
- Florin, H.W. 1990. Agreement on Cooperation Between the Synodal Bible Commission of the Russian Orthodox Church and the United Bible Societies. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 9:45.
- Forest-Flier, N. 1988. Enter Thou. Other Side 24 (O):13-14.
- Fortkort, M. Hg. 1987a. Spirituality in Theological Education. Theological Education 24 (Herbst):9-72.

- Fortkort, M. Hg. 1987b. Theological Scholarship and Research [papers for workshop, "The Academic Dean and the Nurture of Faculty Scholarship and Research", April 1987]. Theological Education 24 (Herbst):75-131.
- Foxall, G. 1989. Continental Linkage and Support Services for TEE in Africa. East Africa Journal of Evangelical Theology 8 (no. 1):41-46.
- Frame, R.L. 1992. Christian Values Open Doors to Classrooms. Christianity Today 36 (9 März):56-57.
- Frazer, E.J. 1983. The Teaching Office in the Church and its Applications for Ministry and Theological Education: Questions for Discussion. Theological Education 19 (Früh.):27-32.
- Free, K.B. Hg. 1995. The Formulation of Christianity by Conflict Through the Ages. Lewiston, NY: Edwin Mellen. (Symposium Series, no. 34).
- Freeman, F. 1987. Spiritual Direction for Seminarians. Theological Education 24 (Herbst):44-56.
- Friedrich, G. Hg. 1969. Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament. 10 Bde. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gaede, K. 1985. Russische Orthodoxe Kirche in Deutschland in der ersten Hälfte des 20ten Jahrhunderts. Theologische Literaturzeitung 110 (März):236-238.
- Gamboa, J. 1983. A Survey of Non-traditional Styles of Theological Education. East Asia Journal of Theology 1 (no. 2):38-45.
- Ganaba, O. 1991. New Missionary Challenges and Opportunities for the Russian Orthodox Church. International Review of Mission 80 (Jl-O):427-431.
- Gangel, K. & Benson, W.S. 1983. Christian Education: Its History and Philosophy. Chicago: Moody Press.
- Garadža, W.I. Hg. 1995. Kultura, obrazovanje, religija - Kruglyj stol [Kultur, Ausbildung, Religion - Runder Tisch]. Pedagogika, no. 5:50-63.
- Garklavs, A. 1992. The Orthodox Church in America and the Russian Orthodox Church. SVTQ 36 (no. 1-2):131-140.
- Gatch, M.M. 1982. Maintaining Academic Quality in Economic Gridlock. Theological Education 19 (Herbst):89-98.
- Gavrilenko, Z. 1991. A Primary Theological School in Chernigov. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 3:30.
- Gaybba, B. 1985. The Rise of Theology as an Academic Discipline in the 12th Century. Theologia Evangelica 18 (no. 2, Juni):73-77.

- Geffert, B. 1996. Lisovskii's List Pre-1900 Russian Theological and Religious Periodicals. SVTQ 40 (no. 3):181-211.
- General Institutional Standards. 1996. Theological Education 32 (no. 2):18-57.
- George, K.M. 1994. Vortex and Context: Global Culture and Theological Education. Ministerial Formation, no. 65, April:10-14.
- George, T. 1994. Five Marks of an Effective Seminary: How to Evaluate Theological Education. Christianity Today 38 (Oktober 3):78,80-82,87.
- Gerber, V. Hg. 1980. Discipling Through Theological Education: a Fresh Approach to Theological Education in the 1980's. Chicago: Moody Press.
- Geroev, G. 1990. Argentine diocese [Russian Orthodox community in Chile]". Journal of the Moscow Patriarchate, no. 10:34-35.
- Gesling, L. 1991. Of Skirts and Headscarves: What Does it Mean to be a Woman in the Russian Orthodox church? Daughters of Sarah 17 (Mr-Apr):18-19.
- Gies, J.C. Hg. 1983. The Good Steward: a Guide to Theological School Trusteeship. Washington, DC: Assoc of Governing Boards of Univs & Colleges.
- Gillespie, T.W. 1993. What Is "Theological" about Theological Education? Princeton Seminary Bulletin 14 (no. 1):55-63.
- Gillespie, T.W. 1995. The Good Theological School. Princeton Seminary Bulletin 16 (no. 1):38-48.
- Gilpin, W.C. 1988. Theological Education as the Formation of Character. Theological Education 24 (Suppl 1):5-126.
- Gilpin, W.C. Hg. 1990. Criteria for Excellence in Theological Faculties. Theological Education 26 (Früh.):7-136.
- Global Consultation on Ecumenical Theological Education: Its Viability Today. 1995. Ministerial Formation, no. 70, Juli:40-42.
- Gnilka, J. 1971. Der Epheserbrief. Herders Theologischer Kommentar zum Neuen Testament. Bd. 10. Freiburg: Herder.
- Gnilka, J. 1986. Das Matthäus-Evangelium. 1. Teil. Herders Theologischer Kommentar zum Neuen Testament. Bd. I. Freiburg: Herder.
- Goetzmann, J. 1972. „οἰκοδομῶ“, in Theologisches Begriffslexikon zum Neuen Testament, hg. von L. Coenen, E. Beyreuther & H. Bietenhard. Bd. 2. 3. Aufl. Wuppertal: Theologischer Verlag Rolf Brockhaus.

- Gonzalez, J.L. 1993. Globalization in the Teaching of Church History. Theological Education 29 (Früh.):49-71.
- Goppelt, L. 1980. Theologie des Neuen Testaments. Hg. Jürgen Roloff. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gorai, D.C. 1988. Renewal of the Church for Mission and Role of the Theological Education. Asia Journal of Theology 2 (April):92-97.
- Gorodetzky, N. 1988. The Missionary Expansion of the Russian Orthodox Church. Sourozh, no. 32, Mai:22-32.
- Governing Independent Colleges and Universities - A Handbook for Trustees, Chief Executives and Other Campus Leaders. 1993. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Graf, F.W. 1982. Licentiatatus theologiae und Habilitation, in Troeltsch-Studien, hg. von H. Renz, F.W. Graf. Gütersloh: Mohn.
- Grainger, R. 1990. Pastoral Studies: on the Fringe or at the Heart? Modern Churchman 32 (no. 1):17-21.
- Graves, J.L. 1992. Plugging the Theological Brain Drain - Churches, Mission Agencies, and Seminaries all have a part to play in Avoiding Failures in our Training Investments. Evangelical Missions Quarterly 28 (no. 1, Januar): 154-161.
- Graves, J.L. 1993. Report of the Conference on Theological Education in the Former Soviet Union. Moscow, Russia, February 10-12, 1993. Greenwood, IN, 24. Februar.
- Graves, J.L. 1994. Former Soviet Union Theological Infrastructure Project: Textbook Development Component. Report of Overseas Council International, Greenwood, IN.
- Gray, M.D. Hg. 1994. Summary of Proceedings. American Theological Library Association Proceedings 48: 1-309.
- Greek-English New Testament. 1979. 26. rev. Aufl. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Greenway, R.S. Hg. 1979. Discipling the City: Theological Reflections on Urban Missions. Grand Rapids: Baker Book House.
- Gregory, J.M. s.a. The Laws of Teaching. Grand Rapids: Baker.
- Greschat, H.J. 1980. Wie unterscheiden sich Religionswissenschaftler von Theologen?. Zeitschrift für Missionswissenschaft und Religionswissenschaft 64 (no. 4):259-267.
- Gresin, P. 1991. Russkij Kolledž [Russisches College]. MZW, no. 16, Sept:16.

- Griffith, H. 1988. Models of Theological Education Yesterday and Today. East Africa Journal of Evangelical Theology 7 (no. 1):45-55.
- Griffiths, M. 1995. The Contextualization of Overseas Theological Education, in Text and Context in Theological Education, hg. von R. Kemp. Springwood Australia: ICAA. (Evangelical Theological Education Today, no. 5).
- Grigorjev, S.I. & Mironov, V.L. 1994. Problemy universtitskogo pedagogičeskogo obrasovanija [Probleme der pädagogischen Ausbildung an den Universitäten]. Pedagogika, no. 4:68-71.
- Grissom, F.A. Hg. 1988. Aspects of Theological Education. Faith and Mission 6 (Herbst):3-61.
- Gritšin, N. 1993. Dar Solženičyna duchovnoj Seminarii [Die Gabe Solshenizyn's dem geistlichen Seminar]. Izvestija, 15. Mai.
- Groome, T.H. 1980. Christian Religious Education: Sharing Our Story and Vision. San Francisco: Harper & Row.
- Grundmann, W. 1986. Das Evangelium nach Matthäus. Theologischer Handkommentar zum Neuen Testament. Bd. 1. Berlin: Evangelische Verlagsanstalt.
- Gubankov, A. 1992. Gumanitarnyj institut kak zerkalo rossijskoj demokratiji: Budet li v Peterburge učebnoe savedenije, otkrytoje dlja duchovnogo dialoga? Nevskoe Vremja, 19. Februar.
- Guidelines for Development of Undergraduate and Graduate Level Institutions in the Two-Thirds World. 1995. Hg. von The Theological and Religious Studies Consortium. London.
- Guider, M.E., 1994. Theological Education and Ministerial Formation: Coming To Terms With The Hidden Curriculum. Journal of Supervision and Training in Ministry 15:133-143.
- Gundjajev, K. 1989a. The Beginning of Studies: September 1 [theologische Schulen in Smolensk and Minsk]. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 6:25-26.
- Gundjajev, K. 1989b. What we need is an Active, Lively Dialogue. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 5:53-54.
- Guthrie, D. Hg. 1971. Vox evangelica 7: Biblical and Historical Essays by the Members of the Faculty of the London Bible College. London: London Bible College.
- Guthrie, H.H. 1982. Presidential Address. Theological Education 19 (Herbst):50-61.

- Haag, H. 1973. „*ben*“, in Theologisches Wörterbuch zum Alten Testament, hg. von G.J. Botterweck & H. Ringgren. Stuttgart: Kohlhammer.
- Haehnchen, E. 1959. Die Apostelgeschichte. Kritisch-Exegetischer Kommentar über das Neue Testament. 11. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hamant, Y. Hg. 1992. The Christianization of Ancient Russia: a Millennium' 988-1988. Paris: UNESCO.
- Hamm, P. 1986. Theologische Ausbildung in Cambridge, England: the Cambridge Federation of Theological Colleges. Ökumenische Rundschau 35 (April):210-213.
- Handbook für TEE Students. 1994. Student Handbook of Theological Education by Extension College (Southern Africa).
- Handy, R.T. 1982. Trends in Canadian and American Theological Education, 1880-1980. Theological Education 18 (Früh.):175-218.
- Hansson, M.G. 1995. Pastoral Formation and the Academy: Some Reflections from a Stockholm Horizon. Covenant Quarterly 53 (F):17-23.
- Harakas, S.S. 1979. Extending the Benefit of Theological Education Beyond the Ordained Ministry to the People of God. SVTQ 23 (no. 2):101-117.
- Harding, T. Hg. 1995. Women and Men in Theological Education: Exploring the Present, Creating the Future. Consensus 21 (no. 1):7-91.
- Hardy, L. 1995a. Meeting the Challenge of Library Development in the Former Soviet Union. The Christian Librarian 38 (no.1, Sept.):111-113.
- Hardy, L. 1995b. The Status of Library Development in Evangelical Theological Education in the Two-Thirds World. Referat gehalten bei der Konferenz Institutional Development for Theological Education in the Two-Thirds World. Oxford, 26. Juni - 8. Juli. Veröff. in Guidelines for Development of Undergraduate and Graduate Level Institutions in the Two-Thirds World.
- Hardy, L. 1997. Showers of Plessing in Eastern European Libraries. The Christian Librarian 40 (no. 1, Jan.):26-28.
- Harjowasito, K. 1985. A Study of Theological Education by Extension and its Relevance for the Mission of the Churches in Indonesia. Calvin Theological Journal 20 (N):358-359.
- Harrison, B.W. 1987-1988. An Overview of Basic Issues in Theological Education in the United States of North America today. Journal of the Interdenominational Theological Center 15 (no. 1-2):13-22.
- Harrison, P.J. 1991. Issues in Evaluating Theological Education by Extension. Evangelical Review of Theology 15 (Januar):84-94.

- Hart, R.K. 1990. Reflections on the Future of Theological Education by Extension. Evangelical Review of Theology 14 (Januar):25-31.
- Hartley, R.W. 1988. Recent Ecumenical Developments in Theological Education. Colloquium 20 (Mai):24-28.
- Hawkins, P.S. 1994. 'What is Truth?' The Question of Art in Theological Education. Theological Education 31 (Herbst):101-112.
- Heiferts, M. 1989. Russian Orthodox-Jewish Relations: A Literary Review. RCL 17 (Früh.):34-44.
- Held, H.J. 1983. Der Zusammenklang von kirchlichem Besuch und theologischem Gespräch im Dialog zwischen EKD und Russischen Orthodoxen Kirche. Kerygma und Dogma 29 (Ap-Jn):115-126.
- Henawie, E.L. 1995. Financial Resource Development in the Two Thirds World: The Experience of the Evangelical Theological Seminary in Egypt. Unveröff. Artikel.
- Henry Newmans im Umkreis der Universitäten Oxford und Dublin, in Denkender Glaube in Geschichte und Gegenwart, hg. von W. Ernst, K. Feiereis. Leipzig: Benno-Verlag, 1992. (Erfurter Theologische Studien, no. 63).
- Hentig, H. 1972. Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Veränderungsprozeß. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Herms, E. 1978. Theologie - eine Erfahrungswissenschaft. Theologische Existenz heute. Hg. T. Rendtorff & K.G. Steck. Bd. 199. München: Chr. Kaiser Verlag.
- Herrmann, W. 1976. Theologische Ausbildung und ihre Reform zur Diskussion gestellt. Comenius- Institut.
- Herzog, F. 1994. Athens, Berlin, and Lima. Theology Today 51 (Juli):270-276.
- Hess, H.E. & Tödt, H.E. Hg. 1970. Hochschuldidaktik und Unterrichtsreform, in Reform der theologischen Ausbildung. Bd. 6. Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Hiestand, G. 1995. A Look at Today's World of Information Technology and Electronic Communication. Verteilt an die Study Group on Mission Issues im Overseas Ministries Study Center. New Haven, Conn., 1. Dezember.
- Higgins Matthaei, S. 1991. Faith-Mentoring in the Classroom. Religious Education 86 (no. 4, Herbst):540-549.
- Hill, B.N. 1988. The Fall and Rise of TEE in one African Church. Evangelical Missions Quarterly 24 (Januar):42-47.
- Hill, L. 1974. Designing a Theological Education by Extention Program - A Philippine Case Study. Pasadena, Ca: William Carey Library.

- Hille, R. Hg. 1990. The Future of Evangelical Theological Education. Evangelical Review of Theology 14 (Januar):3-91.
- Hirst, L. 1986. Making TEE Serve the Needs of the Churches [SEBEA]. Evangelical Missions Quarterly 22 (no. 4, Oktober):420-424.
- Hiscock, V. Hg. 1992. Directory of Evangelical Bible Schools and Theological Seminaries in Europe. European Evangelical Accrediting Association, Mark Europe.
- Hoeckman, R. 1994. Ecclesiological Fidelity and Ecumenical Theological Education. Ministerial Formation, no. 67, Oktober:8-15.
- Hofheinz, F.L. Hg. 1992. Theological Education: the Road less Traveled. Progressions (Lilly Endowment) 4 (April):1-22.
- Hofmann, M. 1980. Leben mit der 'Rahmenordnung für die Priesterbildung'. Internationale Katholische Zeitschrift "Communio" 9 (N-D):546-559.
- Holder, A.G. 1991. Making True Disciples: Models of Theological Education from the Early Church. Saint Luke's Journal of Theology 34 (Juni):17-32.
- Holland, F. 1975. Teaching Through T.E.E. - Help for Leaders in Theological Education by Extension. Kisumu, Kenya: Evangelical Press.
- Hollenweger, W.J. 1997. A Plea for a Theologically Responsible Syncretism. Missionalia 25 (no. 1, April):5-18.
- Holmes, L.E. 1993. Fear no evil: Schools and Religion in Soviet Russia, 1917-1941, in Religious Policy in the Soviet Union, hg. von S.P. Ramet. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press.
- Holtz, T. 1990. Der erste Brief an die Thessalonicher. Evangelisch-Katholischer Kommentar zum Neuen Testament. Bd. XIII. Zürich-Neukirchen-Vluyn: Benziger/Neukirchener Verlag.
- Holze, H. 1987. Die theologische Verantwortung der Kandidatenausbildung heute: Anfragen an eine Reform. Kerygma und Dogma 33 (Ja-Mr):32-59.
- Hopko, T. 1976. Second Congress of Orthodox Theological Schools. SVTQ 20 (no. 4):229-232.
- Hopko, T. 1993. Theological Education at St. Vladimir's Seminary. SVTQ 37 (no. 4):363-369.
- Hopko, T. 1996. The Narrow Way Of Orthodoxy. SVTQ 40 (no. 1+2):3-15.
- Hough, J.C.Jr. 1987. The Dean's Responsibility for Faculty Research. Theological Education 24 (Herbst):102-114.

- Hough, J.C.Jr. 1991. Introduction: Who Shall Teach in a Theological School? Theological Education 28 (Herbst):6-10.
- Hough, J.C.Jr. 1995a. Future Pastors, Future Church: The Seminary Quarrels. Christian Century 112 (Mai 24-31):564-567.
- Hough, J.C.Jr. 1995b. Issues for Future Faculty Planning. Theological Education 31 (no. 2, Früh.):1-12.
- Houghton, G. & Sargunam, E. 1982. The Role of Theological Education in Church Planting Among the Urban Poor: a Case Study from Madras. Evangelical Review of Theology 6 (no. 1, Ap):141-144.
- Hovey, G. Hg. 1989. Dynamics and Challenge in Theological Education: a Special Report on the Seminary in the World. Christianity and Crisis 49 (Ap 3-17):99-127.
- Howard, M.W.Jr. 1995. Pluralism in Theological Education. Ministerial Formation, no. 70, Juli:32-33.
- Howell, L. 1985. Education and Renewal. One World (no. 102, Ja-F):38-47.
- Howell, L. Hg. 1991. Theological Education: a Special Issue. Christianity and Crisis 51 (Ap 8):106-132.
- Hsiao, A.K.H. 1983. Basic Considerations in Curriculum Development for Theological Education: An Asian Perspective. East Asia Journal of Theology 1 (no. 2):20-29.
- Huard, G.R. 1995. Ministry Education for the new Frontier: a Training Program for Cross-cultural Ministry. Dissertation.
- Hudnut-Beumler, J. 1996. A New Dean Meets a New Day in Theological Education. Theological Education 33 (suppl.):13-20.
- Huebner, D. 1993. Can Theological Education be Church Education?. Union Seminary Quarterly Review 47 (no. 3-4):23-38.
- Hughes, R.D. 1991. Future Seminary: A Science Fiction Story. Review and Expositor 88 (Früh.):205-215.
- Hulbert, T.C. 1988. The Quest for Renewal in Theological Education. East African Journal of Evangelical Theology 7 (no. 1):28-44.
- Hulbert, T.C. 1989. The Challenge of Renewal in Theological Education, in Excellence and Renewal, hg. von R.L. Youngblood. Exeter, Eng.: Paternoster Press.
- Hultgren, D.D. 1980. The Professional Manager Within the Mission of the Theological School. Theological Education 16 (Früh.):421-428.

- Hütter, R. 1995. Worth Discussing: Two Books by David Kelsey. Currents in Theology and Mission 22 (F):49-80.
- Institutional Integrity, in General Institutional Standards. 1996. Theological Education 32 (no. 2):23-24.
- International Council of Accrediting Agencies. 1984. Manifesto on the Renewal of Evangelical Theological Education. Evangelical Review of Theology 8 (no. 1, Ap):136-143.
- Ismail, Z. & Huggins, M. 1996. Report on the April 1996 Visit to the St. Petersburg Christian University. England: Servants Fellowship International and Oxen Ministries.
- Istorija Evangelskich Christian-Baptistov v SSSR [Geschichte der Evangelikalen Christen-Baptisten in der UdSSR]. 1989. Hg. vom AUREchB. Moskau.
- Isvolsky, H. 1971. Russian-Orthodox look at the West. Journal of Ecumenical Studies 8 (Früh.):355-361.
- Ivanov, V. 1985. Theological Conversations 'Zagorsk-V'. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 8:66-68.
- Jacamon, S.M. 1990. Inner Peace and Human Development: Some Thoughts Shared with Soviet Christians. One in Christ 26 (no. 1-2):112-121.
- Janhonen, A. 1984. Leningrad: Making Ecumenism come Alive for Close Neighbours. One World (no. 92, Ja-F):3-4.
- Jantzen, H. 1985. Notizen aus Vorlesungen über Ekklesiologie. Gießen: Freie Theologische Akademie.
- Jentsch, W. 1951. Urchristliches Erziehungsdenken. Gütersloh: Bertelsmann.
- Jeremias, J. 1956. Die Gleichnisse Jesu. 4. neu bearb. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jernigan, H.L. 1995. Teaching Pastoral Theology from a Global Perspective. Journal of Pastoral Theology 5:94-107.
- Ji, W.Y. 1993. Being 'Cross-Cultural', Slogan or Reality?. Concordia Journal 19 (Ja):8-9.
- Johansen, A. 1975. Writings of Theologians of the Moscow Patriarchate on Ecumenical Themes. Journal of Ecumenical Studies 12 (Winter):29-53.
- Johnson, D.A. 1970. Theological Studies and Learning Models. Dialog 9 (Herbst):300-302.
- Johnson, S. 1993. Reshaping Religious and Theological Education in the 90's: Toward a Critical Pluralism. Religious Education 88 (Sommer):335-349.

- Johnston, R.K. 1996. Becoming Theologically Mature: The Task of Theological Education Today for American Evangelical Seminaries. Ministerial Formation, no. 73, April:41-49.
- Kaffka, H. 1994. Priesterausbildung in der Russischen Orthodoxen Kirche. Ökumenische Rundschau 43 (Ap):212-213.
- Kahle, W. 1970-1971. Die Erforschung der orthodoxen Kirchen und der Kirchen des Ostens. Theologische Rundschau 35 (no. 4):305-326; 36 (no. 4):321-345.
- Kaiser, W.C. Jr. 1991. 'Pluralism' as a Criterion for Excellence in Faculty Development. Theological Education 28 (Herbst):58-62.
- Kaiser, W.C. Jr. 1995. The Nature and Criteria of Theological Scholarship: An Evangelical Critique and Plan. Theological Education 32 (no. 1):57-70.
- Kalinin, V.N. 1991. About the Fanatics of Atheism and Freedom of Conscience. RCDA 30 (no. 3-4):49-51.
- Kamppuri, H.T. Hg. 1990. Mikkeli 1986: The 7th Theological Conversations between the Evangelical - Lutheran Church of Finland and the Russian Orthodox Church. Lutheran Quarterly 4 (Früh.):77-79.
- Kansfield, N.J. 1994. Beyond Athens and Berlin. Perspectives 9 (O):10-12.
- Kapelrud, A.S. 1984. „*Jamad*“, in Theologisches Wörterbuch zum Alten Testament. Bd. IV. Stuttgart: Kohlhammer.
- Karetnikova, M.S. 1997. Russkoje bogoisakatelstvo: Nacionalnyje korni evangelsko-baptistskogo dviženija [Russische Gottessuche: Nationale Wurzeln der Evangelikalen-Baptistischen Bewegung], in Almanach po istoriji russkogo baptisma. St. Petersburg: Biblija dlja Vsech.
- Karetnikova, M.S., Popov, V.A. 1996. Interview. St. Petersburg. Mai.
- Karnauk, A.M. 1996. Geschichte der theologischen Ausbildung in Rußland und in der Ukraine. Referat gehalten bei der Konferenz Theologische Ausbildung-2. Kiev, 7. September 1996.
- Kasdorf, H. 1995. Missiologie und theologische Ausbildung. Gießen: FTA.
- Kaufman, G.D. 1994. Theology, the Arts, and Theological Education. Theological Education 31 (Herbst):13-21.
- Kautil, K. 1986. Management and Accountability in Theological Education. Melanesian Journal of Theology 2 (no. 2):214-217.
- Keane, P.S. & May, M.A. 1994. What is the Character of Teaching, Learning, and the Scholarly Task in the Good Theological School? Theological Education 30 (Früh.):35-44.

- Kelsey, D.H. 1993. Between Athens and Berlin - The Theological Education Debate. Grand Rapids: Eerdmans Publishing.
- Kelsey, D.H. & Wheeler, B.G. 1991. Thinking About Theological Education: The Implications of 'Issues Research' for Criteria of Faculty Excellence. Theological Education 28 (Herbst): 11-26.
- Kelsey, D.H. & Wheeler, B.G. 1994. The ATS Basic Issues Research Project: Thinking about Theological Education. Theological Education 30 (Früh.): 71-80.
- Kemp, R. Hg. 1994. Preface, in Text and Context in Theological Education. Springwood, Australia: ICAA. (Evangelical Theological Education Today, no. 5).
- Kemp, R. 1995. A Brief Introduction to ICAA [International Council of Accrediting Agencies for Evangelical Theological Education]. Evangelical Review of Theology 19 (Jl):314-315.
- Kemp, R. 1997. Persönliches Gespräch. Moskau, 12. Mai.
- Kemp, R. & Bowers, P. Hg. 1995. Excellence in Theological Education. Evangelical Review of Theology 19 (Jl):211-315.
- Kennedy, W.B. 1992. Towards an Educational Paradigm for Practical Theology. Ministerial Formation, no. 56, Ja:24-36.
- Kennedy, W.B. 1993. Reading, Writing, and Restless: A Religious Educator in Theological Education. Union Seminary Quarterly Review 47 (no. 3-4):205-219.
- Keston College. Oxford. SU Bap15/18. Folgende Dokumente: Ministers Tell of Their Work and Trainig. S.a.; Baptist Alliance Offers \$50.000 for Theological Seminary in USSR. 1977; Russian Leaders Tell of Seminary Hopes. 18.7.1985; Students Take Final Exams During Worship. 6.3.1986; Soviet Baptist Training Programme Continues. 21.8.1986; Moscow Baptist Correspondence School Continues to Perform an Important Task. 31.7.1987.
- Keston College. Oxford. SU Bap15/38. Baptists want to Establish a Theological Seminary in Moscow. 1977.
- Keston College. Oxford. USSR/BapC/16. Folgende Dokumente: More Russian Students Study in the West. s.a.; Russia Allows Bible Course by Post. 24.6.1968; Claus Meisner on Oct/73 trip in EBPS. 12.2.1972; Der Fernkurs für Theologie. September 1974.
- Keston College. Oxford. Erstes orthodoxes Seminar in Mittelasien. Moskau. 20. Dezember 1990.
- Keston College. Oxford. Krotoff, J. 1993. Russian Orthodox Education Nowadays: Brief Analyses. 8.9.1993. 2 Seiten.

- Keston College, Oxford. Van der Voort, undatiertes und unbenanntes Artikel.
- Keston College, Oxford. V Moskve otkrylsja naučnyj zentr 'Simvol', gde isučajut naučnuju filosofiju, psihologiju i sociologiju religii. s.a. Russkaja Mysl.
- Kharcheva, V.G. & Sheregi, F.E. 1995. Higher Education in the Mirror of Sociology. Russian Education & Society, A Journal of Translations 37 (no. 7, II):9-25.
- Kim, J.J.-K., Park, H.-W., Baek, P. 1995-1997. Gesprächsnotizen von regelmäßigen Treffen mit koreanischen Missionaren zwecks Suche nach Bereichen der Zusammenarbeit. St. Petersburg.
- King, G.B. Hg. 1991. Building Theological Faculties of the Future. Theological Education 28 (Herbst):5-105.
- King, G.B. Hg. 1992. Executive Leadership in Theological Education. Theological Education 29 (Herbst):5-131.
- King, G.B. 1993. Trends in Seminary Education, in Yearbook of American & Canadian Churches, hg. von K. Bedell. Nashville: Abingdon Press.
- Kinsler, F.R. 1980. Theological Education by Extension Comes of age: Current Developments and Critical Questions. South East Asia Journal of Theology 21 (no. 1):37-57.
- Kinsler, F.R. 1981. The Extension Movement in Theological Education. Pasadena, Ca: William Carrey Library.
- Kinsler, F.R. 1982a. Equipping God's People for Mission. International Review of Mission 71 (Ap):133-144.
- Kinsler, F.R. 1982b. Theological Education by Extension Comes of age: A Regional Survey. International Review of Mission 71 (Ap):145-152.
- Kinsler, F.R. 1983b. Theology by the People. West African Religion 20 (no. 1-2):17-36.
- Kinsler, F.R. Hg. 1983a. Ministry by the People: Theological Education by Extension. Geneva, Switzerland: World Council of Churches.
- Kinsler, F.R. 1986. Theological Education Among the People: a Personal Pilgrimage, in Theology by the people, hg. von S. Amirtham, J.S. Pobee. Geneva: World Council of Churches.
- Kinsler, F.R. 1987. Popular Theological Education: An Historical Perspective. Ministerial Formation, no. 37, Mr:31-36.
- Kinsler, F.R. 1989. Kairos in Theological Education: Changing Perspectives from the Underside. Ministerial Formation, no. 44, Ja:4-14.

- Kinsler, F.R. 1995. The New World Economic Order: Challenge to Theological Education. Ministerial Formation, no.70, JI:7-14.
- Kiril, Archbishop von Smolensk und Kaliningrad & Bouteneff, P. Übers. 1990. The Church in Relation to Society Under "Perestroika". SVTQ 34 (no. 2-3): 141-160.
- Kittelson, J.M. 1985. Luther on Education for Ordination. Lutheran Theological Seminary Bulletin 65 (no. 1, Winter):27-40.
- Kivunzi, T.M. 1983. The Value of Accreditation for Third World Theological Education. East Africa Journal of Evangelical Theology 2 (no. 2):32-41.
- Klassen, J.P. 1986. Training Leaders for a Church on the run. Evangelical Missions Quarterly 22 (no. 1, Ja):54-59.
- Klauck, H.J. 1981. Hausgemeinde und Hauskirche im frühen Christentum. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klibanov, A.I. 1965. Istorija religioznogo sektantstva v Rossii (1860-1917) [Geschichte des religiösen Sektentums in Rußland 1860-1917]. Moskau: Nauka.
- Klibanov, A.I. 1969. Religioznoje sektantstvo i sovremennost' [Religiöses Sektentum und Modernität]. Moskau: Nauka.
- Knight, J.L. 1972. Foundations of Theological Education: The 1972 Wilson Lectures. Washington, DC: Wesley Theological Seminary.
- Kočetkov, G. & Dennen, X. übers. 1994. The Problems Facing Theological Education in Russian Society Today: The Experience of the Moscow School for the Advanced Study of Orthodox Christianity. Religion, State and Society 22 (no. 2):191-198.
- Kočetkov, V. 1995. Staat und Kirche in Rußland - Historische Untersuchung und Auswertung für die Gegenwart. Unveröffentlichte B.Th. These an der St. Petersburger Christlichen Universität, St. Petersburg.
- Kohl, M. 1995. Fund Raising for Theological Education and Ministry Training. Referat gehalten bei der Konferenz Institutional Development for Theological Education in the Two Thirds World. Oxford, 26. Juni - 8. Juli.
- Kolesov, V.P. 1993. From Bachelor's to Master's. Russian Education & Society, A Journal of Translations 35 (no.12, JI):47-57.
- Koljada, A. 1989. A Russian Church on German soil. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 11:18-19.
- Komarov, E. 1990. Reviving Tradition. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 6:32.

- Komitee zur Vorbereitung der EAAA. 1997. Protokoll Nr. 3. Moskau, 12.-14. Mai.
- Kommandant, G.I. Präsident des ukrainischen Bundes der Evangeliumschrsten-Baptisten. 1996. Kakije cerkvi i kakie lidery nam nužny v buduščem“ [Welche Kirchenformen und welche Leiter sind in der Zukunft gefragt], Referat gehalten bei der Konferenz Theologische Ausbildung-2. Kiev, 11. September.
- Konferenz Europäischer Kirchen (12. Okt. 1990: Geneva). New Possibilities for Theological Studies in the Soviet Union. Nr. 90/26.
- Konovalčik, P.B. Präsident des russischen Bundes der Evangeliumschrsten-Baptisten. 1996. Podgotovka christianskich služitelej dlja rešenija stojaščich pered cerkovju sadač [Vorbereitung von christlichen Dienern zur Bewältigung der gegenwärtigen Herausforderungen der Kirche]. Referat gehalten bei der Konferenz Theologische Ausbildung-2. Kiev, 11. September.
- Konovalčik, P.B. & Vorobjev, P. 1997. Persönliches Gespräch. 09. Mai, St. Petersburg.
- Kopp, T.J. 1988. Planning a Theological Education Program in a Cross-cultural Setting. Dissertation, Western Conservative Baptist Seminary.
- Korsch, B. 1992. Religion in the Soviet Union - A Bibliography, 1980-1989. New York & London: Garland Publishing, Inc.
- Koyama, K. 1993. Theological Education: Its Unities and Diversities. Theological Education 30 (suppl, Herbst):87-106.
- Kozynko, A.P. 1996. Stanovlenije bogoslovskogo obrasovanija [Die Entwicklung theologischer Ausbildung]. Put' Bogoposnanija [Weg der Gotteserkennung] 1:6-8.
- Krachmal'nikova, Z. 1990. You will know them by their fruits . . . [the Russian Orthodox Church During the Soviet period]". RCDA 29 (Som-Herbst):81-82.
- Kruglik, D. 1984. Graduation Ceremony at the Moscow Theological Schools. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 8:34-35.
- Kudravaja, N.V. 1996. L.N. Tolstoj - o cerkovnom christianstve i rasvitiji religioznogo sosnanija [L.N. Tolstoj - über das kirchliche Christentum und die Entwicklung des religiösen Bewusstseins]. Pedagogika, no. 4:65-68.
- Kuraev, A. 1993. Otkryvaetsja rossijskij pravoslavnyj universitet. Isvestia, 20. Januar:6.
- Kuteva, L.M. 1993. Biblija i svetskaja škola [Bibel und die staatliche Schule]. Pedagogika, no 3:46-49.

- Kuzmič, P. 1994. A Vision for Theological Education for Difficult Times. Religion, State and Society 22 (no. 2):237-243.
- Kwok, P. 1995. The Global Challenge [for theological education], in Christianity and Civil Society, hg. von R. Petersen. Maryknoll, NY: Orbis Books. (Boston Theological Institute Series, no. 4).
- Ladd, G.E. 1993. A Theology of the New Testament. Rev. ed. Grand Rapids: Eerdmans.
- Lapide, P. 1981. Er predigte in ihren Synagogen. Jüdische Evangelienauslegung. 2. Aufl. Gütersloh: Verlagshaus Gerd Mohn Siebenstern.
- Larin, G. & Lebedev, A. 1993. An Open Letter to the Sobor of Bishops of the Russian Orthodox Church Abroad. Living Orthodoxy 15 (N-D):18-19.
- Larsen, E.L. 1995. A Profile of Contemporary Seminarians Revisited. Theological Education 31 (suppl):1-118.
- Lasarev, E. 1989. Voskresnaja Škola [Sonntagsschule]. Nauka i Religija 9:17-18.
- Lategan, B.C. Hg. 1993. The Integrity of Theological Education. Scriptura 11:1-179.
- Lavalle, N.N. 1994. Theological Education at the Crossroads. Eastern Journal of Practical Theology 8 (Herbst):34-52.
- Lawrence, J. 1968. Russian Protestants. Churchman 82 (Herbst):187-191.
- Layman, F.D. 1986. Contemporary Issues in Theological Education. Asbury Theological Journal 41 (no. 1, Früh.):91-118.
- Lazor, P. 1978. Consultation on Orthodox Theological Education. SVTQ 22 (no. 4):213-225.
- Lazor, P. 1991. Notes and Comments - Visit to the Orthodox Church in Czechoslovakia on the Occasion of the Fourtieth Anniversary of the Orthodox Theological Faculty at Safarik University (of Kosice) in Pressov, Oct. 14-22, 1990. SVTQ 35 (no. 4):380-399.
- Learning, Teaching, and Research: Theological Scholarship. 1996. Theological Education 32 (no. 2):25-28.
- Lectures at Correspondence Bible Courses in Moscow. 1976. European Baptist Press Service. 24. Juni:4.
- Lectures Planned. 1976. European Baptist Press Service. 27. April:3.
- Lee, C.S. 1982. Theological Education in Korea. South East Asia Journal of Theology 23 (no. 1):69-74.

- Lell, J. 1996. Evangeličesko-luteranskije biblejskije kursy v Leningrade [Evangelisch-Lutherische Bibelkurse in Leningrad]. Unsere Kirche (no. 3-5, Juli-Sept.):59-62.
- Leningradskij Sojuz Učjonych. 1990. Vysšaja religiozno-filosofskaja škola. Russkaja Mysl (no. 3858, 14. Dez):9.
- Leong, A. Hg. 1990. The Millennium: Christianity and Russia (AD 988-1988). Crestwood, NY: St Vladimir's Seminary Press.
- Leshner, W.E. 1994. Making New Maps. Currents in Theology and Mission 21 (Juni):240a-240b.
- Leshner, W.E. & Schreiter, R.J. Hg. 1990. Fundamental Issues in Globalization. Theological Education 26 (suppl, Früh.):5-112.
- Library and Information Resources, in General Institutional Standards. 1996. Theological Education 32 (no. 2):34-36.
- Lichačev, B.T. 1995. Obrasovanije: ideologija i politika [Ausbildung: Ideologie und Politik]. Pedagogika, no. 4:42- 45.
- Lienemann-Perrin, C. 1982. Training for a Relevant Ministry: A Study of the Work of the Theological Education Fund. International Review of Mission 71 (O):528-530.
- Lincoln, C.E. 1981. Theological Education in an Interdisciplinary Context. Journal of the Interdenominational Theological Center 8 (Früh.):111-117.
- Lind, M.C. 1982. Refocusing Theological Education to Mission: the Old Testament and Contextualization. Missiology 10 (Ap):141-160.
- Lindbeck, G.A. 1988. Spiritual Formation and Theological Education. Theological Education 24 (suppl 1):10-32.
- Lindemann, A. 1979. Paulus im ältesten Christentum. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Linnemann, E. 1994. Why the Pastor Sounds Like An Agnostic: The Theological Academy and the Destruction of Faith. Touchstone: A Journal of Ecumenical Orthodoxy 7 (Winter):14-19.
- List of Subjects Taught at the Theological Seminary, Kiev (Monastery of the Caves). 1992.
- Littell, F.H. & Estreich, G. Hg. 1989. The Growth of Interreligious Dialogue 1939-1989: Enlarging the Circle. Lewiston, NY: Edwin Mellen Press.
- Ljubatsky, V. 1990. Revival of the Kiev Theological Seminary. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 2:31-32.

- Löwen, H. 1995. Russische Freikirchen - Die Geschichte der Evangeliumschrsten und Baptisten bis 1944. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft. (Missiologica Evangelica, no. 8).
- Logachev, K.I. 1989. The 8th Theological Conversations of Representatives of the Evangelical Lutheran Church of Finland and the Russian Orthodox Church. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 11:60-65.
- Logan, S.T.Jr. 1995. Theological Decline in Christian Institutions and the Value of Van Til's Epistemology. Westminster Theological Journal 57 (Früh.):145-163.
- Lohmeyer, E. 1967. Das Evangelium des Matthäus. Nachgelassene Ausarbeitungen und Entwürfe zur Übersetzung und Erklärung. Kritisch-Exegetischer Kommentar über das Neue Testament. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lorgus, A. 1991. Some Thoughts on the Parish School. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 6:25-27.
- Lorgus, A. 1993-1994. Render Unto Caesar: A Historical Apology. RCDA 32 (no. 1):3-7.
- Lunk, M. 1990. Iconography and Historiography: The Icons of All the Saints of the Russian Land and New Martyrs. Sacred Art Journal 11 (Juni):44-54.
- Lütcke, K.H. 1983. Grundsätze und Probleme der Theologenausbildung in Deutschland. Zeitschrift für Theologie und Kirche 80 (no. 1, März):103-118.
- Luz, U. 1990. Das Evangelium nach Matthäus. Evangelisch-Katholischer Kommentar zum Neuen Testament. Bd. 1/2 (Mt. 8-17). Zürich-Neukirchen-Vluyn: Benziger/ Neukirchener Verlag.
- Maier, W.F. 1961. Paulus als Kirchengründer und kirchlicher Organisator. Würzburg.
- Maimela, S.S. Hg. 1990a. Examining of M and D Theses. Theologia Evangelica 23 (S):63-72.
- Maimela, S.S. Hg. 1990b. Relevance of Theology in South Africa. Theologia Evangelica 23 (S):48-62.
- Makamba, P.M. 1982. African Independent Churches and TEE. International Review of Mission 71 (Ap):204-212.
- Makarij, H. 1987. A Visit to Theological Schools in the United States. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 5:66-70.
- Making Theological Education Relevant. 1986. One World (no. 112, Januar-Februar):34.

- Malamat, A. 1962. Mari and the Bible: Some Patterns of Tribal Organization and Institutions. Journal of the American Oriental Society 82: 143-150.
- Maletin, N.P. 1970. Dissent and Reform in Russian Orthodox Church: History from the 11th Through the 16th Centuries. Andrew's University Seminary Studies 8 (Ja):51-64.
- Malone, M. 1995. Context and Content in Theological Education: A Creation Dialectic. Consensus 21 (no. 1):69-82.
- Ma Mpolo, M. 1980. Integrating Theological Schools in the life of Churches: some Reflections in Curriculum Renewal in Africa. Africa Theological Journal 9 (no. 1, Ap):53-60.
- Manifesto on Renewal of Evangelical Theological Education. 1990. Hg. von ICETE. 2. Auflage.
- Mann, J. 1992. Seelsorge an Studenten und Akademikern im Denken und Wirken Henny Newmans, in Denkender Glaube in Geschichte und Gegenwart, hg. von W. Ernst, K. Feiereis. Leipzig: Benno Verlag. (Erfurter Theologische Studien, no. 63.)
- Manual of Accreditation of the European Evangelical Accrediting Association. 1996.
- Markham, I. 1991. Teaching Theology in a Modern University. Theology 94 (Jl-Aug):260-269.
- Marsden, G.M. 1995. The Intellectual Task of a Theological Seminary. Review and Expositor 92 (Sommer):351-357.
- Marshall, J.L. 1994. Toward the Development of a Pastoral Soul: Reflections on Identity and Theological Education. Pastoral Psychology 43 (S):11-28.
- Martin, J.R. 1983. Discipling for Discipleship: a Handbook on Discipleship and Discipling with an Anabaptist Perspective. Dissertation, Lancaster Theological Seminary.
- Marty, M.E. 1983. Seminary/academy: Beyond the Tensions. Christian Century 100 (F 2-9):83-84.
- Mau, R. 1979. Programme und Praxis des Theologiestudiums im 17ten und 18ten Jahrhundert, in Theologische Versuche 11, hg. von J. Rogge, G. Schille. Berlin: Evangelische Verlagsanstalt.
- Mazaev, G.I. 1992. Vospominanija [Erinnerungen]. Korntal: Licht im Osten.
- McCarter, N.D. 1996. Introduction, zu Leadership - The Study of the Seminary Presidency: Reflections of Seminary Leaders. Theological Education 32 (suppl. 3):i-ii.

- McCarter, P.K.Jr. 1980. 1. Samuel. A New Translation with Introduction and Commentary. The Anchor Bible. Bd. 8. New York: Doubleday.
- McCready, W.O. 1986. Priests and Levites, in The International Standard Bible Encyclopedia, hg. von Geoffrey W. Bromiley. Bd. 3. Rev. ed. Grand Rapids: Eerdmans.
- McDermott, B.O. 1995. Formation for Ministry in the Nineties, in Christianity and Civil Society, hg. von R. Petersen. Boston Theological Institute Series 4. Maryknoll, NY: Orbis Books.
- McDermott, B.O. 1996. Of Force Fields and Aspirations: Being an Academic Dean in the Nineteen-Nineties. Theological Education 33 (suppl.):47-60.
- Mchedlov, M.P., Nurullaev, A.A., Filimonov, E.G. & Elbakian, E.S. 1995. Religion in the Mirror of Public Opinion. Russian Education & Society, A Journal of Translations 37 (no. 1, Ja):76-84.
- McKeever, P.E. 1987. Teaching Moral Theology Ecumenically. Ecumenical Trends 16 (Juni):103-107.
- McKenna, D. & McHenry, J.J. 1992. Principles for Developing Executive Leaders. Theological Education 29 (August):85-115.
- McKinney, L. 1980. Leadership: Key to the Growth of the Church. Journal of Christian Education (US) 1 (no. 1):5-11.
- McKinney, L. 1982. Why Renewal is Needed in Theological Education. Evangelical Missions Quarterly 118 (no. 2, April):87-95.
- McKinney, L. 1994. Serving the Church in Cultural Context - The Role of Academic Accreditation, in: Evangelical Theological Education: An International Agenda, hg. von P. Bowers. Springwood, Australia: ICAA. (Evangelical Theological Education Today, no. 1):34-48.
- McLean, G.N. 1994. Developing Lay Ministers. Christian Ministry 25 (Mai):34-36.
- McLean, J.K. 1901. The Presidency of Theological Seminaries: Should the Theological Seminary Have a Permanent President; And if So, What Should Be the Powers and Duties of the Office. Bibliotheca Sacra 50 (April):7-18.
- McLean, J.P. 1996. Introduction. Theological Education 33 (suppl.):i-ii.
- McNeill, J. 1995. An Immodest Proposal for Leadership Training in the Churches of the Former Soviet Union (and Perhaps Elsewhere). Ph.D. These an Trinity Divinity University. Deerfield, Ill.
- Meeks, M.D. 1992. Globalization and the Oikoumene in Theological Education, in Ecumenical & Interreligious Perspectives, hg. von R.E. Richey. Nashville: Quarterly Review.

- Meerson, M.A. 1981. The Russian Orthodox Church 1965-1980. RCL 9 (Herbst):101-110.
- Meeting of Representatives of the Russian Orthodox Church and the Church of England. 1990. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 3:47.
- Mehl, J.E. 1991. Reforming Theological Education: Four Perspectives and a few Observations. Religious Education 86 (Herbst):635-651.
- Melničuk, A. Direktor der Donjetsk Christlichen Universität. 1996. Problemy otnošenij meždu cerkovju i bogoslovskimi učebnymi savedenijami [Probleme in Beziehungen zwischen Kirchen und theologischen Ausbildungsstätten]. Referat gehalten bei der Konferenz Theologische Ausbildung-2. Kiev, 11. September.
- Melničuk, A. 1997. Persönliches Gespräch in Vorbereitung zur EAAA Gründungskonferenz. Moskau, August.
- Menʹ, A. The 1960s Remembered [Russian Orthodox Church under Khrushchev's persecution]. Religion, State and Society 23 (no. 2):125-158.
- Merk, O. 1981. „κηρύσσω“, in Exegetisches Wörterbuch zum Neuen Testament, hg. von H. Baltz & G. Schneider. 2. Bd. Stuttgart: Kohlhammer.
- Merrill, N. Hg. 1994. Sacred Imagination: The Arts and Theological Education. Theological Education 31 (Herbst):1-189.
- Metzger, L.I. 1984-1985. Vladimir Solovyov's 'Signposts': Along the Eschatological path of Godmanhood: Genesis of 'new Religious Consciousness in the Soviet Union'. Diakonia 19 (no. 1-3):44-67.
- Meye, R.P. 1980. Disciple, in The International Standard Bible Encyclopedia, hg. von Geoffrey W. Bromiley. Bd. 1. Rev. ed. Grand Rapids: Eerdmans.
- Meyendorff, J. 1979. Was ist ein Ökumenisches Konzil, in Ökumene, Konzil, Unfehlbarkeit. Innsbruck: Tyrolia-Verlag. (Pro Oriente Series, no. 4).
- Meyendorff, J. 1987. Theological Education in the Patristic and Byzantine Eras and its Lessons for Today. SVTQ 31 (no. 3):197-213.
- Meyendorff, J. 1990. Council of Russian Bishops Approves Social and Educational Plans: Father John of Kronstadt to be Canonized. SVTQ 34 (no. 1):84-86.
- Michel, O. 1960. Exkurs: Der Apostolos und Hohepriester unseres Bekenntnisses, in Der Brief an die Hebräer. Kritisch-Exegetischer Kommentar über das Neue Testament. 11. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Michel, O. 1969. „οἰκοδομῶ“, in Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament, hg. von G. Friedrich. Bd. 5. Stuttgart: Kohlhammer.

- Michel, O. 1978. Der Brief an die Römer. Kritisch-Exegetischer Kommentar über das Neue Testament. 14. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Michel, O. 1983. Das Zeugnis des Neuen Testaments von der Gemeinde. Gießen: TVG Brunnen.
- Miletski, V.P., Burjakovski, A.L. 1997. Interview. St. Petersburg, Sommer.
- Miljukov, P.N. 1994. Očerki po istorii russkoj kultury [Aufsätze zur Geschichte russischer Kultur]. Moskau.
- Miller, G.T. 1990. Piety and Intellect: The Aims and Purposes of Ante-Bellum Theological Education. Atlanta: Scholars Press.
- Mission and Unity Principles re the Former Soviet Union. 1994. Church and Society 84 (Juli-August):48-53.
- Mission Today. 1996. PULSE, 19. April:3.
- M'Namie, J. & Hodgins, R. 1989. They threw me out of the church, in Stories make People, hg. von S. Amirtham. Geneva: World Council of Churches.
- Mojzes, P. Hg. 1988. Perestroika and Religion in the Soviet Union. Occasional Papers on Religion in Eastern Europe 8 (Aug):1-39.
- Mojzes, P. 1996. Religious Studies in Russia. Religion in Eastern Europe XVI (no. 4, Aug.):30-34.
- The Monastery of Optina (Optina Pustyn) Returned to the Russian Orthodox Church. 1988. Sourozh (no. 32, Mai):51-52.
- Morgan, T.C. & Giles, T.S. 1994. Re-Engineering the Seminary: Crisis of Credibility Forces Change. Christianity Today 38 (O 24):74-78.
- Morris, L. 1984. The First and Second Epistles to the Thessalonians. The New International Commentary on the New Testament. Grand Rapids: Eerdmans.
- Morris, L. 1990. Theology of the New Testament. Grand Rapids: Zondervan.
- Morris, L. 1992. The Gospel According to Matthew. Grand Rapids: Eerdmans.
- Moscow State University. Philosophy Faculty. 1991. Lecture Course on The Theory and History of Religion and Free Thought. 1 Seite.
- Moscow State University. Philosophy Faculty. 1992. Seminar Course on Philosophy of Religion and Religious Studies. 2 Seiten.
- Moscow Theological Academy and Seminary, Council Monk Vasilij: the eminent theologian Prof V Sarychev of the MTA, 1904-1980. 1981. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 1:74-76.

- Moscow Baptist Correspondence School Continues to Perform an Important Task. 1987. European Baptist Press Service, 31. Juli.
- Moss, J.R. 1986. The Russian Orthodox Church: 1984-1985. RCDA 25 (no. 1, Winter):26-35.
- Moss, J.R. 1987a. Diversity in the Russian Orthodox Church. RCDA 26 (Sommer):79-80.
- Moss, J.R. 1987b. The Russian Orthodox Church 1985-1986. RCDA 26 (Winter):23-29.
- Moss, J.R. 1989. The Russian Orthodox Church: 1986-1988. RCDA 28 (Früh.):46-52.
- Moss, J.R. 1990a. The Russian Orthodox Church 1988-1990: the Episcopacy. RCDA 29 (Winter):9-10,12.
- Moss, J.R. 1990b. The Russian Orthodox Church 1988-1990: Monastic life. RCDA 29 (Sommer-Herbst):94.
- Moss, J.R. 1991a. Religion in the USSR: Theological Education 1988-1991. RCDA 30 (no. 2):29.
- Moss, J.R. 1991b. The Russian Orthodox Church 1989-1991: Parishes. RCDA 30 (no. 1):9-11.
- Moss, J.R. 1993-1994. Russian Orthodox Episcopacy: 1990-1993. RCDA 32 (no. 3):51-53.
- Moss, V. 1991. The True Orthodox Church of Russia. RCL 19 (no. 3-4):239-250.
- Mouat, C. 1996. Theological Education by Extension: A Survey of TEE Philosophy. Ministerial Formation, no. 73, April:28-34.
- Mouw, R.J. 1991. Faculty as Scholars and Teachers. Theological Education 28 (Herbst):76-79.
- Müller, D. 1972. Nachfolge, in Theologisches Begriffslexikon zum Neuen Testament, hg. von L. Coenen, E. Beyreuther & H. Bietenhard. Bd. 2. 3. Aufl. Wuppertal: Theologischer Verlag Rolf Brockhaus.
- Müller, U.B. 1975. Prophetie und Predigt im Neuen Testament. Gütersloh: Verlagshaus Gerd Mohn.
- Muravchik, J. 1984. The National Council of Churches and the USSR. This World (no. 9, Herbst):30-53.
- Myklebust, O.G. 1989. Missiology in Contemporary Theological Education: A Factual Survey. Mission Studies 6 (no. 2):87-107.

- Nagy, G. 1976. *European Theology Challenged by the World-wide Church: Report of a Consultation at Geneva, Switzerland, 1976*. Geneva: Conference of European Churches.
- Nebe, G. 1981. „μανθάνω“, in Exegetisches Wörterbuch zum Neuen Testament, 2 Bd, hg.von H. Baltz & G. Schneider G. 2 Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nečajev, P. 1986. Didactic Principles of John Amos Comenius and their Influence on the Formation of Education at the Russian Theological School. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 5:69-72; no. 6:66-74.
- Nečajev, P. Hg. 1988. The Russian Orthodox Church Celebrates Millennium of the Baptism of Russ. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 9:3-42.
- Nečajev, P. Hg. 1990a. Confrontation of Russian Orthodox Church and Uniates in Western Ukraine. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 2:4-10.
- Nečajev, P. Hg. 1990b. Local Council of the Russian Orthodox Church: Moscow, June 6-12, 1990. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 9:2-45.
- Neese, R.C. 1993-1994. The Road Less Traveled: Theological Education and the Quest to Fashion the Seminary of the Twenty-First Century: Faculty Dialogue. Journal of the Institute for Christian Leadership (no. 20, Winter):27-43.
- Neff, D. Hg. 1993. The Brave new World of Theological Education. Christianity Today 37 (Mai 17):42-46.
- Negrov, A.I. & Charter, M. 1997. Why is there no Russian 'Protestant' Theology in Russia? A Personal Outcry. Religion in Eastern Europe XVII:30-41.
- Nel, H.W. 1993. Dear Professor . . . : The Reflections of a Postgraduate Student. Theologia Evangelica 26 (Mr):5-6.
- Neper-Christensen, P. 1981. „μαθητής“, in Exegetisches Wörterbuch zum Neuen Testament, hg. von H. Baltz & G. Schneider. Bd. II. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neville, R.C. 1995. The Classical Challenge [for theological education], in Christianity and Civil Society, hg. von R. Petersen. Maryknoll, NY: Orbis Books. (Boston Theological Institute Series; no. 4.)
- Newbigin, L. 1984. Theological Education in a World Perspective, in Missions and Theological Education, hg. von H.M. Conn and S.F. Rowen. Farmington, MI: Associates of Urbanus.
- New Possibilities for Theological Studies in the Soviet Union. 1990. Nachrichten der Konferenz Europäischer Kirchen, Nr. 90/26 gef. Geneva, 12. Oktober.

- Ng, G.A. 1995. Efforts Toward the Globalization of Theological Education in the Association of Theological Schools of the United States and Canada (ATS). Ministerial Formation, no. 70, (I):22-26.
- Nicastro, R.V.Jr. 1994. Mission Volga: A Case Study in the Tensions between Evangelizing and Proselytizing. Journal of Ecumenical Studies 31 (Sommer-Herbst):223-243.
- Nicholls, B.J. 1994. Evangelical Theological Education in the Changing World of the 1980s, in Evangelical Theological Education: An International Agenda, hg. von P. Bowers. Springwood, Australia: ICAA (Evangelical Theological Education Today, no. 1):5-23.
- Nicholls, B.J. 1995. The Role of Spiritual Development in Theological Education. Evangelical Review of Theology 19 (II):228-236.
- Nickles, B. 1997. Training Shortfall may Impare Growth. Christianity Today, April 7:54.
- Nicole, J. 1994a. Brief History of the So-called 'Classical' Model for Theological Education. Ministerial Formation, no. 67, O:33-34.
- Nicole, J. 1994b. Unlearning in Order to Learn: Towards an Ecumenical Theological Formation. Ministerial Formation, no. 66, II:27-31.
- Nicole, J. et al. Hg. 1990. Theological Education by Extension. Ministerial Formation, no. 51, O:2-48.
- Nikandrov, N.O. 1995. Russian Education after Perestroika: The Search for New Values. International Review of Education 41 (no. 1-2):47-57.
- Nikitin (Augustin), Hegemen. 1978. Report on the Leningrad Orthodox Academy and Seminary to the Consultation on Orthodox Theological Education, Basel July 4-7. Orthodox Theological Education WCC, 98-103.
- Nikodim, Metropolit. 1977. Feierliche Rede zum 30-jährigen Bestehen der Leningrader Theologischen Seminars und Akademie. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 3:95-102.
- Nikolaev, S. 1997. Persönliches Gespräch. Frühling, St. Petersburg.
- Nikolskaja, A.S. 1996. Otečestvennaja pedagogičeskaja mysl nakanune oktjabrja 1917 g. [Einheimisches pedagogisches Denken kurz vor Oktober 1917]. Pedagogika, no. 2:88-94.
- Nissiotis, N.A. 1981. Orthodox Principles in the Service of an Ecumenical Theological Education, in Orthodox Theology and Diakonia, hg. von D.J. Constantelos. Brookline, Mass.: Hellenic College Press.
- Noelliste, D. 1995. Toward a Theology of Theological Education. Evangelical Review of Theology 19 (II):298-306.

- Noll, M.A. 1993. The Evangelical Enlightenment and the task of Theological Education, in Communication and Change in American Religious History, hg. von L. Sweet. Grand Rapids: Eerdmans.
- Nordbeck, E.C. 1996. The Once and Future Dean: Reflections on Being a Chief Academic Officer. Theological Education 33 (suppl.):21-34.
- Numbers of Students at the Theological Academy and Seminary, Kiev Monastery of the Caves, 1992-1993. s.a. 1 Seite.
- Núñez, E.A.C. 1995. Accreditation and Excellence. Evangelical Review of Theology 19 (no. 3, Juli):268-278.
- Nygren, D.J. & Ukeritis, M.D. 1992. Nonprofit Executive Leadership Education Study. Theological Education 29 (Herbst):117-131.
- Oakes, R.L. 1993. Christian Education Ministry in the Twenty-first Century. Dissertation.
- Oberlinner, L. 1994. Pastoralbriefe. Erste Folge. Kommentar zum ersten Timotheusbrief. Herders Theologischer Kommentar zum Neuen Testament. Bd. XI/2. Freiburg: Herder.
- Oberlinner, L. & Fiedler, P. 1991. Salz der Erde - Licht der Welt. Exegetische Studien zum Matthäusevangelium. Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk.
- Obščedostupnyj pravoslavnyj universitet osnovannyj protoitereem Aleksandrom Menem [Offene Orthodoxe Universität gegründet von Protoiterez Aleksander Men']. 1994. Moskau. 3 Seiten.
- Oden, T.C. 1995. Requiem, A Lament in Three Movements. Nashville: Abingdon Press.
- Ogden, S.M. 1987. The Nature and State of Theological Scholarship and Research. Theological Education 24 (Herbst):120-131.
- Ogden, S.M. 1995. Toward Doing Theology. Journal of Religion 75 (Ja):1-14.
- Oldenburg, D.W. 1996. Reflections of a Pastor/President. Theological Education 32 (suppl. 3):101-114.
- Ollrog, W.-H. 1979. Paulus und seine Mitarbeiter. Untersuchung zu Theorie und Praxis der paulinischen Mission. Bd. 50. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Olson, D.W. 1984. Inclusiveness in Theological Education. Trinity Seminary Review 6 (spec issue):25-28.
- Oppenheim, R. 1974. Russian Orthodox Theological Education in the Soviet Union. RCL 2 (Mai-Juni):4-8.

- Oradea Declaration. 1994. Angenommen bei der Consultation on Theological Education and Leadership Development in Post-Communist Europe. Oradea, Rumänien, 4.-8.10.
- Ormrod, D.J. & Race, A. 1985. Building a Theology of Disarmament in the USSR. Theology 88 (Mai):189-199.
- Orthodoxe gründen klassisches Gymnasium. 1991. G2W 19 (no. 2):2-3 (nachgedruckt aus Golos Rodiny 41, 1990).
- Ott, B. Schulleiter der Bibelschule Bienenberg & Klassen, D. Schulleiter der Bibelschule Brake. 1995. Persönliches Gespräch. Beatenberg, November.
- Pacala, L. 1981. Reflection on the State of Theological Education in the 1980s. Theological Education 18 (Herbst):9-43.
- Pacala, L. 1982a. ATS and the Corporate Imperatives of Theological Education. Theological Education 19 (Herbst):62-72.
- Pacala, L. 1982b. Discerning old and new Imperatives in Theological Education. Theological Education 19 (Herbst):7-143.
- Pacala, L. 1992. The Presidential Experience in Theological Education: A Study of Executive Leadership. Theological Education 29 (Herbst):11-38.
- Paetzel, R.W. 1983. The Assessment and Development of Personal Qualities as an Emphasis in Pastoral Training. Dissertation, Bethel Theological Seminary.
- Park, H.-W. 1997. Rektor der koreanischen St. Petersburger Freien Universität „Bonhöfer Universität“. Persönliches Gespräch. St. Petersburg. Oktober.
- Patterson, E. 1996. The Question of Distance Education. Theological Education 33 (no. 1):59-74.
- Pavlov, S. et al. 1980. The Theological Schools open for the 1980/81 Academic year. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 11:18-21.
- Pazmino, R.W. 1990. Fondational Issues in Christian Education - An Introduction in Evangelical Perspective. Grand Rapids: Baker.
- Peacock, J. 1988. Liturgical Reform for the Russian Orthodox. Christian Century 105 (Juni 22-29):607-610.
- Peacock, V.A. 1985. Theological Education and the Mission of the Church, in Justice as Mission, hg. von C. Lind, T. Brown. Burlington, Ont.: Trinity Press.
- Pelphrey, B. 1983. Prayer in the Study of Theology. Theology and Life (no. 6):45-60.

- Penner, K. 1995. Zwischenmenschliche Beziehungen in der Haustafel anhand von Epheser 5,21-6,9. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Mennonite Brethren Biblical Seminary, Fresno, CA.
- Penner, P. 1996a. Analis sovremennogo sostojanija bogoslovskogo obrazovanija v SNG [Analyse der gegenwärtigen Situation von theologischer Ausbildung in der GUS]. Referat gehalten bei der Konferenz Theologische Ausbildung -2. Kiev, 10. September.
- Penner, P. 1996b. The Enlarging Family: Challenges for Theological Education in Eastern Europe. Vortrag gehalten bei der ICAA Konsultation 'Equipping Leaders for the Church's Future'. 10.-13. April.
- Penner, P. 1997. Evangeljskoje teologiceskoje obrasovanije v tecenije poslednich 10 let [Evangelikale theologische Ausbildung in den letzten 10 Jahren]. Chronograf 1:123-126. (Artikel geschrieben in 1995).
- Pesch, R. 1986. Die Apostelgeschichte (Apg 13-28). Evangelisch-Katholischer Kommentar zum Neuen Testament. Bd. V/2. Zürich-Neukirchen-Vluyn: Benziger/Neukirchener Verlag.
- Petersen, R.L. Hg. 1995. Christianity and Civil Society: Theological Education for Public life. Maryknoll, NY: Orbis.
- Peterson, D.A. 1981. Theological Education by Extension. Africa Theological Journal 10 (no. 2):65-71.
- Peterson, E.H. 1984. On Pentecostals, Poets and Professors: an Interview with Eugene Peterson. Von B. Mangrum. Theological Students Fellowship Bulletin 7 (no. 4, Mr-Apr):2-5.
- Peterson, S.L. 1984. Theological Libraries for the Twenty-first Century: Project 2000 Final Report. Theological Education 20 (no. 3, suppl):3-114.
- Peterson, S.L. 1990. The more Things Change--the more Things Change: Theological Libraries in the 1990s. Theological Education 26 (Früh.):137-151.
- Petljučenko, V. 1978. Report on the Odessa Theological Seminary to the Consultation on Orthodox Theological Education, Basel, July 4-7. Orthodox Theological Education WCC, 107-109.
- Petro, N.N. Hg. 1990. Christianity and Russian Culture in Soviet Society. Boulder, CO: Westview Press.
- Phillips, J.M. & Coote, R.T. Hg. 1993. Toward the 21st Century in Christian Mission. Grand Rapids: William B. Eerdmans Publishing.
- Physical Resources, in General Institutional Standards. 1996. Theological Education 32 (no. 2):49-50.

- Plantinga, C. 1991. Response to Thomas C. Oden „The Long Journey Home“
Journal of the Evangelical Theological Society 34 (no. 1, März):93-96.
- Platon, A. 1988. The 3rd International Conference of Orthodox Theological Schools. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 1:42-44.
- Plueddemann, J.E. 1990. The Future of Evangelical Theological Education. Evangelical Review of Theology 14 (Ja):14-24.
- Plümacher, E. 1994. Apostolische Missionsreise und statthalterliche Assisetour. Eine Interpretation von Acta Iohannis c. 37. 45 und 55. Zeitschrift für die neutestamentliche Wissenschaft und die Kunde der älteren Kirche 84: 259-278.
- Pobee, J.S. 1994. Plurality and Theological Education. Ministerial Formation, no. 67, O):26-32.
- Pobee, J.S. & Kudadjie, J.N. Hg. 1990. Theological Education in Africa: quo Vadimus?. Geneva: WCC. Accra: Asempa Publishing.
- Poerwowidagdo, J. 1994. The Church, Globalisation and Theological Education. Asia Journal of Theology 8 (Ap):130-142.
- Poerwowidagdo, J. 1995. Remembering the Future: The Task of Ministerial Formation Today. Ministerial Formation, no. 69, Ap:45-49.
- Polovinkin, S.M. 1993. Moskovskaja Duchovnjaja Akademia ot fevralja k oktjabru 1917 goda. Načala 4 (10):118-128.
- Popov, L.A. 1996. Grani duhovnosti [Die Grenzen von Geistlichkeit]. Pedagogika, no. 1:37-45.
- Popov, V.A. 1996. I. S. Prochanov: Stranicy Žisni [I.S. Prochanow: Seiten eines Lebens]. St. Petersburg: Biblija dlja Vsech.
- Popov, V.A. 1996. Stopy blagovestnika [Die Schritte des Evangelisten]. St. Petersburg: Biblija dlja Vsech.
- Pospelovsky, D.V. 1988. The Soviet State Versus the Russian Orthodox Church--1959-1988. RCDA 27 (Fall):105-113.
- Pospelovsky, D.V. 1990. Religious Themes in the Soviet Press in 1989. RCL 14 (no. 4):319-342.
- Pospelovsky, D.V. 1995. Impressions of the Contemporary Russian Orthodox Church: Its Problems and Its Theological Education. Religion, State & Society 23 (no. 3):249-262.
- Pospelovsky, D.V. 1996. Pravoslavnaja Cerkov v istorii Rusi, Rossii i SSSR [Russische Orthodoxe Kirche in der Geschichte von Rus', Rußland und der UdSSR]. Moskau: Biblejsko-bogoslovskij Institut Sv. Apostola Andreja.

- Potapov, V.S. 1992. What is False is also Corrupt. Übers. von I.E. Lambertsen. Living Orthodoxy 14 (Ja-Feb):25-32.
- Process on Viability of Ministerial Formation in Today's World. 1993. Ministerial Formation, no. 62, Juli:41-43.
- Prokopčuk, A.I. Präsident des Kiever Baptistenseminars. 1996. Obsor i analiz infrastruktury v sfere bogoslovskogo obrasovanija [Übersicht und Analyse der Infrastruktur in theologischen Ausbildungsstätten]. Referat gehalten bei der Konferenz Theologische Ausbildung-2. Kiev, 12. September.
- Pryor, R.J. 1994. Nurturing Spiritual Development in the Uniting Church: Spiritual Development and Theological Education. Ministerial Formation, no. 66, (Jl):14-21.
- Purpose, Planning, and Evaluation, in General Institutional Standards. 1996. Theological Education 32 (no. 2):23-24.
- Putney, M. 1995. Theological Education and Dialogue. Ministerial Formation, no. 69, Ap):11-12.
- RACI [Russian American Christian Institut]. 1997. Werbebrospekt.
- Radaev, V.A. Experts' Opinions on College and University Education. Russian Education & Society, A Journal of Translations 37 (no. 7, Jl):5-10.
- Radyshevskij, D. 1991. Russia's Pastors-to-be. Moscow News Weekly, no. 15:7.
- Rähling, H. 1982. Bogoslovskije Trudy T 1-20, Moskva 1960-1979: ein Literaturbericht. Theologische Literaturzeitung 107 (Ap):301-316.
- Ramet, S.P. Hg. 1993. Religious Policy in the Soviet Union. Cambridge, Eng: Cambridge University Press.
- Rasskazovsky, S. & Derzavin, N. 1987. Representatives of the Theological Schools of the Russian Orthodox Church Visit Poland. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 10:56-59.
- Recommendations of the Quality and Accreditation Project Steering Committee and the ATS Commission on Accrediting and Plan of Implementation. 1996. Theological Education 32 (no. 2):13-15.
- Reimer, J. 1994. Mission des Russischen Mönchtums im frühen Mittelalter. D.Th. Dissertation, University of South Africa, Pretoria.
- Reimer, J. 1995. Protestanten in Rußland. Vortrag gehalten bei der EM Konferenz. Korntal, 25. Januar.
- Reimer, J. 1996. Mission in Post-Perestroika Russia. Missionalia 24 (no. 1, April): 18-39.

- Religious Studies and Related Courses Taught in the Humanities Faculty of the University of the Kiev-Mohyla Academy. 1992-1993. 1 Seite.
- Rendtorff, T. & Reiss, H. Hg. 1974. Empfehlung zum Theologiestudium, in Reform der theologischen Ausbildung. Bd 1. Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Rengstorff, K.H. 1969. „διδασκαλικός“, in Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament, hg. von Kittel, F. Bd. II. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rengstorff, K.H. 1969. „μαθητεύω“, in Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament, hg. von Kittel, F. Bd. IV. Stuttgart: Kohlhammer.
- Richards, L.O. A Theology of Christian Education. Grand Rapids: Zondervan.
- Richey, R.E. 1996. To a Candidate for Academic Leadership: A Letter. Theological Education 33 (suppl.):35-46.
- Richter, K. 1982. Struktur und Aufbau des Studiums der Liturgiewissenschaft. Liturgisches Jahrbuch 32 (no. 2):89-107.
- Rienecker, F. Hg. 1970. Sprachlicher Schlüssel zum griechischen Neuen Testament. Gießen-Basel: Brunnen.
- Riesner, R. 1981. Jesus als Lehrer. Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament. 2. Reihe 7. Tübingen: J.C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Ringe, S.H. 1995. Women and the Viability of Theological Education. Ministerial Formation, no. 70, (J):19-21.
- Rjaguzov, V. 1997. Direktor des Moskau Bibel Instituts (frühere Fernkurse des AUREChB) und Koordinator für theologische Ausbildung bei der EChB Union in Rußland. Persönliches Gespräch. St. Petersburg. November.
- Ro, B.R. 1986. How can Evangelical Students in Asia Obtain the best Theological Training. Christianity Today 30 (no. 2, F 7):56-57.
- Ro, B.R. 1995. Opportunities for International Cooperation in Evangelical Theological Education. Evangelical Review of Theology 19 (II):213-219.
- Ro, B.R. 1996. Persönliches Gespräch auf der WEF Konferenz der Theologischen Kommission. London. April.
- Robertson, A. & Plummer, A. 1914. First Epistle of St. Paul to the Corinthians. A Critical and Exegetical Commentary. The International Critical Comentary. Edinburgh: Clark Publisher.
- Robinson, G. 1977. The Future of Theological Education in India. Ministerial Formation, no. 77, April:29-37.

- Robinson, H.W. 1985. The Theologian and the Evangelist. Journal of the Evangelical Theological Society 28 (Mr):3-8.
- Roché, J. 1995. Distance Education: Maintaining The Essentials. Distance Education: Maintaining The Quality. Vorträge gehalten bei der „Bienial Meeting of the European Evangelical Accrediting Association“. Beatenberg, Schweiz, 2.-4.November.
- Rogers, C. III. 1994. Persönliches Gespräch. St. Petersburg, Sommer.
- Röhser, G. 1995. Jesus - der wahre 'Schriftgelehrte': Ein Beitrag zum Problem der 'Toraverschärfung' in den Antithesen der Bergpredigt. Zeitschrift für die neutestamentliche Wissenschaft und die Kunde der älteren Kirche 86 (no. 1-2):20-33.
- Romanov, V. 1990. A Sunday School in Vilnius. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 7:37-38.
- Roop, E.F. 1994. The Counsel of the Wise. Brethren Life and Thought 39 (Winter):39-42.
- Roper, M. 1982. Ecclesiastical Imperatives in Theological Education. Theological Education 19 (Herbst):108-118.
- Rorem, P. 1986. Theological Education in the new Church. Dialog 25 (no. 2, Früh.):133-134.
- Rorem, P., Marty, M.E. & Peters, T. 1993. Theological Education: Report and Recommendations to the 1993 Churchwide Assembly by the Task Force on the Study of Theological Education in the ELCA, February 1993. Dialog 32 (Sommer):208-212.
- Rössler, D. 1971. Interdisziplinäre Forschung als theologisches Programm, in Theologie in der interdisziplinären Forschung, hg. von J.B. Metz, T. Rendtorff. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag. (Interdisziplinäre Studien, no.2).
- Rove, M. 1990. Soviet Baptists Engage in Perestroika. RCL 18 (no. 2):184-187.
- Rowdon, H.H. 1971. Theological Education in Historical Perspective, in Vox evangelica 7: Biblical and Historical Essays by the Members of the Faculty of the London Bible College, hg. von D. Guthrie. London: London Bible College.
- Rozell, R. 1956. Talks on Sunday School Teaching. Grand Rapids: International Publications.
- Runnalls, D. 1995. Cooperation and Solidarity, Rejection and Mistrust: The Rocky Road to Inclusive Theological Education. Consensus 21 (no. 1):45-58.

- Rusnak, N. & Demke, C. 1988. 6th Theological Conversations Between Representatives of Russian Orthodox Church and Federation of Evangelical Churches in the GDR. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 4:59-63.
- Russell, H.O. 1995. The Ministry of Presidency or Principalship With Special Reference to the Two-Thirds World. Referat gehalten bei der Konferenz „Institutional Development of Theological Education In The Two-Thirds World“. Oxford, 28. Juni - 8. Juli.
- Russell, L.M. 1991. Ecumenical Learning in Theological Education: a Woman's Perspective. Ministerial Formation, no. 54, JI:15-20.
- Russian Leaders Tell of Seminary Hopes. 1985. Baptist Times, 18. Juli:9.
- Russian Orthodox Leader Elected [Metropolitan Aleksij of Leningrad and Novgorod]. 1990. Christian Century 107 (Juni 27-Juli 4):628.
- Russian Orthodox-Roman Catholic Conversations at Odessa [Joint communique March 1980]. 1982. Diakonia 17 (no. 1):80-83.
- Russian Orthodox Stay in WCC. 1995. Christian Century 112 (Januar 4-11):8-9.
- Russische Föderation. 1996a. Über Ausbildung. Veröff. in Religia i sakon. Moskau: Pallada:76.
- Russische Föderation. 1996b. Über Änderungen und Zusätze zum Gesetz 'Über Ausbildung' der Russischen Föderation. Veröff. in Rossijskaja gazeta, 23. Januar.
- Russische Föderation. 1996c. Über nichtstaatliche Ausbildung in der Russischen Föderation, ein Gesetzesprojekt, hg. und veröffentlicht vom Komitee zur Diskussion in Is perwych ruk:1-5.
- Russische Föderation. 1997. On Freedom of Conscience and on Religious Associations. Übersetzung ins Englische, 26. September 1997.
- Russisches Imperium. 1903. Manifest von Nikolaj II. 26. Februar 1903.
- Russisches Imperium. 1905. Erlaß (Ukas) des Imperators Nikolaj II an den herrschenden Senat. 17. April 1905. Abgedruckt in CM Pravitelstvennyj Vestnik, Nr. 86.
- Russisches Imperium. 1906. Erlaß (Ukas) des Imperators Nikolaj II. 17. Oktober 1906.
- Russkaja Pravoslavnaja Cerkov v sovetskoje vremja 1917-1991 [Russische Orthodoxe Kirche während der sowjetischen Zeit 1917-1991]. 1995. Hg. Gerd Stricker. Bd. 2. Moskau.

- Saayman, W.A. 1996. 'It Depends on How They Come': Some Preliminary Reflections on Foreign Mission Assistance to Russia. Missionalia 24 (no. 2, Aug.):253-260.
- Sabev, T. Hg. 1982. The Sofia Consultation: Orthodox Involvement in the World Council of Churches. Geneva: World Council of Churches.
- Sabodan, V.M. 1990. On the Modern State of the Russian Orthodox Church Following the Adoption of the new Statute. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 2:13-19.
- Sacharova, N. 1991. Theological Faculty of Pedagogical University of St. Petersburg. S. 1-7.
- Sakonoučitel': Is istorii prepodavanija Sakona Božija v Rossii [Gesetzeslehrer: Aus der Geschichte des Unterrichts des Gesetzes Gottes in Rußland]. 1994. 2. Ausgabe. Moskau: Slatousi.
- Samuel, S.D. 1995. Theological Education by Extension for Parishioners: Developing a Curriculum. Unpublished Master of Theology Thesis at UNISA. Pretoria.
- Samuel, V.K. & Sugden, C. 1983. The Association for Theological Education by Extension - An Indian Approach to Training for Ministry, in Ministry by the People, hg. von R. Kinsler. Maryknoll, NY: Orbis Books.
- Samuel, V.K. & Sugden, C. 1982. TAFTEE: an Indian Approach to Training for Ministry. International Review of Mission 71 (Ap):172-178.
- Samuel, V.K. & Sugden, C. S.a. Theological Education for the Mission of the Church in India in the Eighties. Artikel verteilt auf der Konferenz Institutional Development for Theological Education in the Two Thirds World. Oxford, 26. Juni - 8. Juli 1995.
- Sannikov, S.V. Rektor des Odessa Baptistenseminars. 1996a. Kakogo abiturienta my chotim polučit' ot cerkvi i kagogo studenta my chotim vypustit' [Welche Bewerber wünschen wir uns von den Kirchen und welche Studenten wollen wir absolvieren]. Referat gehalten bei der Konferenz Theologische Ausbildung-2. Kiev, 10. September.
- Sannikov, S.V. 1996b. Podchody i prinzipty sosdanija Evro-Asiatskoj Akkreditacionnoj Asociacii (EAAA) [Ansätze und Prinzipien für die Gründung der Euro-Asiatischen Akkreditierungsvereinigung (EAAA)]. Referat gehalten bei der Konferenz Theologische Ausbildung-2. Kiev, 12. September.
- Sannikov, S.V. 1996c. Vsaimootnošenija bogoslovskich škol SNG v ramkach Akkreditacionnoj Asociacii (EAAA) [Gegenseitige Beziehungen zwischen den theologischen Schulen in der GUS im Rahmen der Akkreditierungsvereinigung (EAAA)]. Referat gehalten bei der Konferenz Theologische Ausbildung-2. Kiev, 12. September.

- Sannikov, S.V. 1997. Persönliches Gespräch. Moskau. August.
- Sano, R.I. 1990. Theological Faculties as Mentors of Ministers for the Church. Theological Education 26 (Früh.):11-34.
- Saochnyje Kursy VSEChB [Fernbibelkurse des Bundes der Evangeliumschrsten-Baptisten]. 1976. Bratskij Vestnik 76 (no. 2):71.
- Sapiets, M. 1988. Students at the Riga Seminary. RCL 16 (Winter):358-359.
- Sapiets, M. 1993. True Witness: The Story of Seventh Day Adventists in the Soviet Union. Keston College Publication.
- Sawatsky, W. 1975. Russian Evangelicals hold a Congress. RCL 3 (Ja-Ju):12-15.
- Sawatsky, W. 1981. Soviet Evangelicals Since World War II. Scottdale, Pa: Jerald Press.
- Sawatsky, W. 1994. Visions in Conflict: Starting Anew Through the Prism of Leadership Training Efforts, in Religion After Communism in Eastern Europe, hg. von N. Nielsen. Boulder, Co: Westview Press.
- Sbornik učebnych program [Sammlung der Studienprogramme]. 1996. Moskau: Biblejsko-bogoslovskij institut svjatogo Apostola Andreja.
- Schaefer, H.G. 1987. Theological Education and the Mission of the Church. Theology and Life (no. 10, D):17-31.
- Scheunemann, V. 1983. Theses for Spiritual Renewal and Revival of Theology, the Church and World-responsibility. Übers. von S. Sumithra. Evangelical Review of Theology 7 (no. 2, O):207-218.
- Schmemmann, A.D. 1972. Russian Theology: 1920-1972: An Introductory Survey. SVTQ 16 (no. 4):172-194.
- Schnackenburg, R. 1982. Der Brief an die Epheser. Evangelisch-Katholischer Kommentar zum Neuen Testament. Bd. 10. Zürich-Neukirchen-Vluyn: Benziger/Neukirchener Verlag.
- Schneider, G. 1981. "παίδεια", in Exegetisches Wörterbuch zum Neuen Testament, hg. von H. Baltz & G. Schneider. 2. Bd. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, G. 1982. Die Apostelgeschichte, II. Teil. Herders Theologischer Kommentar zum Neuen Testament. Freiburg: Herder.
- Schner, G.P. 1995. Theological Scholarship as a Form of Church Service. Theological Education 32 (no. 1):13-25.

- Schneider, F. 1981. "προφήτης", in Exegetisches Wörterbuch zum Neuen Testament. Hg. H. Baltz & G. Schneider. Bd. 3. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schniewind, J. 1968. Das Evangelium nach Matthäus. Das Neue Testament Deutsch. Bd. 1. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schnurr, H. 1995. Persönliches Gespräch bei dem ersten Besuch der EEAA Kommission an der SPCU. St. Petersburg, April.
- Schoeps, H.-J. 1959. Paulus - Die Theologie des Apostels im Lichte der jüdischen Religionsgeschichte. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Schreiner, H. 1959. Evangelische Pädagogik und Katechetik. Gütersloh: Carl Bertelsmann Verlag.
- Schreiter, R.J. 1989. Teaching Theology from an Intercultural Perspective. Theological Education 26 (Herbst):13-34.
- Schreiter, R.J. 1993a. Christian Theology Between the Global and the Local. Theological Education 29 (Früh.):112-126.
- Schreiter, R.J. 1993b. Contextualization from a World Perspective. Theological Education 30 (suppl, Herbst):63-86.
- Schreiter, R.J. 1994. The ATS Globalization and Theological Education Project: Contextualization from a World Perspective. Theological Education 30 (Früh.):81-88.
- Schuller, D.S. Hg. 1980. Mission, Spirituality, and Scholarship. Theological Education 17 (Herbst):1-84.
- Schuller, D.S. Hg. 1983. Teaching Offices of the Church and Theological Education. Theological Education 19 (Früh.):1-99.
- Schuller, D.S. Hg. 1984. Issues in Theological Education. Theological Education 20 (Früh.):5-124.
- Schuller, D.S. Hg. 1985. Defining Issues in Theological Education. Theological Education 21 (Früh.):5-138.
- Schuller, D.S. Hg. 1987. The Doctor of Ministry Program in the Context of Theological Education. Theological Education 23 (Früh.):5-88.
- Schuller, D.S. Hg. 1989. Commitment and Critical Inquiry in Theological Education. Theological Education 25 (Früh.):5-121.
- Schuller, D.S. 1993. Globalizing Theological Education: Beginning the Journey. Theological Education 30 (suppl, Herbst):3-14.

- Schuth, K. 1996. The Quality and Accreditation Project - Steering Committee for the Quality and Accreditation Project. Theological Education 32 (no. 2, Früh.):1-20.
- Seabright, R.F. 1984. Supervision for Empowerment: a Model for the Integration of Social Awareness and Ministry During Internship in Lutheran Theological Education. Dissertation, United Theological Seminary.
- Second Meeting of the Commission for Cooperation Between the Church of England and the Russian Orthodox Church. 1991. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 6:49-50.
- Second Meeting of the Joint Coordinating Committee for Cooperation Between the Episcopal Church in the USA and the Russian Orthodox Church. 1991. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 8:57.
- Seide, G. 1980. Das Druckerei- und Verlagswesen der Russisch-Orthodoxen Kirche im Ausland. Ostkirchlichen Studien 29 (D):283-300.
- Seitz, C.R. 1994. Pluralism and the Lost Art of Christian Apology. First Things, no. 44, Ju-Jl:15-18.
- Senderovskij, L.L. 1980. Evangeliskije Christiane. Toronto: Canadian Union of Evangelical Christians.
- Senderovskij, L.L. 1986. Ivan Prochanov. Toronto: Evangelical Faith Publishers.
- Senior, D. & Stuhlmüller, C. 1983. The Biblical Foundations for Mission. Maryknoll: Orbis Books.
- Senior, D. & Weber, T.P. 1994. What is the Character of Curriculum, Formation, and Cultivation of Ministerial Leadership in the Good Theological School? Theological Education 30 (Früh.):17-33.
- Senkovskij, W.W. 1996. Pedagogika. Moskau: Orthodoxes Theologisches Institut des Hl. Tichon.
- Seton-Watson, M. 1988. Religious Themes in Recent Soviet Literature. RCL 16 (no. 1):117-125.
- Severo-Zapadnyj Bibleiski Kollez. 1997. Werbeprospekt der Schule.
- Sheehan, M.E. 1995. Concluding Reflection: 'Where Do We Go From Here?' Consensus 21 (no. 1):83-85.
- Shenk, W.R. Hg. 1980. Mission Focus: Current Issues. Scottsdale, Penn: Herald Press.
- Shopshire, J.M. 1991. New Faces in Theological Education. Christian Century 108 (F 6-13):140-142.

- Shriver, D.W. 1980. The Accountability of Theological Education to the Mission of the Church. Theological Education 17 (Herbst):59-73.
- Shriver, D.W. 1984. The use of an Ecumenical Seminary. Christian Century 101 (F 1-8):106-108.
- Shriver, D.W. 1994. What Money won't buy. Christian Century 111 (F 2-9):92-94.
- Shriver, D.W. 1996. The President as Pilgrim. Theological Education 32 (suppl. 3):115-151.
- Shvets, R.F.L. 1989. A Diocese in Latin America. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 2:21-22.
- Sidey, K.H. 1993. Call for Renewal Pays Off - A Foundation for Theological Education. Christianity Today 37 (Mai 17):92.
- Simmons, H.C. Hg. 1992. Theological Education. Religious Education 87 (Sommer):330-394.
- 'Simvol' [Symbol] - A Centre for the Study of the Philosophy, Psychology and Sociology of Religion [established in Moscow in early 1993]. S.a.
- Sivertseva, N.L. 1995. Higher Education in Russia - Characteristics of Postrevolutionary Reform. Russian Education & Society, A Journal of Translations 37 (no. 8, II):83-96.
- Sixth Theological Conversations Between Representatives of the Roman Catholic and Russian Orthodox Churches. 1988. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 3:62-67.
- Sixtieth Anniversary of St. Sergius Institute, Paris. 1985. SVTQ 29 (no. 3):258-260.
- Skljarova, M. Hg. 1994. Sosud Isbrannyj: Istorija rossijskich duchovnych škol [Erwähltes Gefäß: Die Geschichte der russischen geistlichen Schulen]. St. Petersburg.
- Slovo Svjatejšego Patriarcha Alekseja po slučaju ego isbranija akademikom Rossijskoj akademiji obrasovanija [Das Wort des Allerheiligsten Patriarchen Aleksej nach seiner Wahl zum Akademiker der Russischen Akademie für Ausbildung]. 1993. Pedagogika, no. 3:3-4.
- Smit, D.J. 1993. What Makes Theological Education Theological? Overhearing two Conversations. Scriptura 11:147-166.
- Smith, G.T. 1996. Academic Administration as an Inner Journey. Theological Education 33 (suppl.):61-70.
- Smith, G.T. 1996. Spiritual Formation in the Academy: A Unifying Model. Theological Education 33 (no. 1):83-91.

- Smith, J.I. 1996. Academic Leadership: Roles, Issues, and Challenges. Theological Education 33 (suppl.):1-12.
- Smith, R. 1980. Extension: a Viable Option for Theological Education in Australia. St Mark's Review (no. 102, Juni):22-27.
- Smolič, I.K. 1996. Istorija Russskoj Cerkvi 1700-1917 [Geschichte der russischen Kirche 1700-1917]. Moskau.
- Snook, Stewart G. 1992. Developing Leaders Through Theological Education by Extension. Case Studies From Africa. Wheaton, Ill.: Wheaton College, Billy Graham Center.
- Snyder, G.F. 1981. Theological Education from a Free Church Perspective. Theological Education 18 (Spring):175-181.
- Sobkin, W.C. 1995. Problema sosnanija konfessionalnoj školy [Das Problem der Bewußtseins einer konfessionellen Schulen]. Pedagogika, no. 5:55-61.
- Soble, W.W. 1995. Concluding Reflection: 'Where Do We Go From Here?' Consensus 21 (no. 1):87-91.
- Sogaard, V. 1996. Missiological Education through Decentralized Partnerships, in Missiological Education for the 21st Century - The Book, the Circle and the Sandals, hg. von J. D. Woodberry, C. Van Engen und E.J. Elliston. Maryknoll, NY: Orbis Books:198-207.
- Sokolovski, P. 1975. Die Kirche in der Gesellschaft, in Ökumenische Diakonie: Kirche in sozialistischer Gesellschaft, hg. von G. Bassarak. Berlin: Evangelische Verlagsanstalt.
- Solanky, A.D. 1984. A Critical Evaluation of Theological Education in Residential Training, in Missions and Theological Education, hg. von H.M. Conn and S.F. Rowen. Farmington, MI: Associates of Urbanus.
- Solheim, D. & Schnurr H. 1995. Report on the Visit to St. Petersburg Christian University (SPCU) on April 19-23, 1995. 09. Juni.
- Solženiteyn, A.I. 1975. Letter from Aleksandr Solzhenitsyn to the Third Sobor of the Russian Orthodox Church Outside Russia. Übers. von N. McCurry. Eastern Churches Review 7 (no. 1):40-51.
- Sorenson, T.C. 1992. Pobedonostsev's Parish Schools: a Bastion Against Secularism, in Religious and Secular Forces in late Tsarist Russia, hg. von C.E. Timberlake. Seattle: University of Washington Press.
- Sorokin, V. 1986. Metropolitan Grigoriy Chukov: An Organizer of Ecclesiastical Education. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 3:14-19.
- Soviet Baptist Training Programme Continues. 1986. Newsdesk KNS, no. 257, 21. August:6.

- Soviet Christians Conven. 1990. Christian Century 107 (Dezember 12):1161.
- SPCU [St. Petersburg Christian University]. Katalog. 1996-97.
- Speck, R. 1990. Theological Education in the 1990s. Religious Humanism 24 (Früh.):47-56.
- Speck, R. 1992. Theological Education for the Twenty-first Century. Religious Education 87 (Sommer):380-394.
- Spravočnik bogoslovskih učebnyh savedenij stran SNG i Baltii [Handbuch von theologischen Ausbildungsstellen der GUS und des Baltikums]. Hg. von A.G. Tichonova. 1995. Moskau: Geistliche Erneuerung.
- Sprunger, F.W. 1981. TEE in Japan: A Realistic Vision. Pasadena, Calif.: William Carey Library.
- Staatliches Archiv. St. Petersburg, Rußland. Akten des Departements für Religiöse Fragen bis 1917. Folgende Dokumente: Nr. 5303, Brief des Ministeriums für Volksbildung an das Departement für religiöse Fragen. 18. Mai 1910. 9 Seiten; Brief von Petrovskij Gouverneur an das Departement für religiöse Fragen bezüglich ausländischer Glaubensbekenntnisse. 22. Juni 1910. 3 Seiten; Nr. 6497, Brief des Departements für religiöse Fragen an den Petrovskij Gouverneur. 26. Juni 1910. 3 Seiten; Nr. 2283, Brief der Baptisten aus Lodz an den Hof des Imperators. 24. September 1910; Nr. 9639, Brief des Ministeriums für Volksbildung an Gemeinde in Lodz. 29. September 1910. 2 Seiten; Nr. 1253, Brief des Gouverneurs an die Baptisten aus Lodz. 31. Januar 1911; Brief an den Vorsitzenden des Ministerrates. 4. Mai 1911; Nr. 5474, Brief vom Ministerium für Innere Angelegenheiten an das Departement für religiöse Fragen. 12. Juni 1911; Brief von Alex Francis an Kokovec, Vorsitzender des Ministerrates. 19. Oktober 1911; Nr. 11013. 13. Dezember 1911; Nr. 1157, Brief von Ivan Stepanovic Prochanov an den Vorsitzenden des Ministerrates. 20. Januar 1912; Nr. 502. 25. Januar 1912; Nr 9554. 19. Oktober 1913; Nr 235. 13. Januar 1914.
- Staatliches Archiv. St. Petersburg, Rußland. Akten des Ministeriums für Volksbildung. Folgende Dokumente: Bericht über Tätigkeit vom russischen Emigranten in Berlin. S.a. 1 Seite; Informationsblatt der Allianzbibelschule in Berlin. 4 Seiten.
- Staatliches Archiv. St. Petersburg, Rußland. Katalog und Satzung der St. Petersburger Schule unter der Leitung von I.S. Prochanow. 2 Seiten.
- Staatliches Komitee der Russischen Föderation zu Hochschulausbildung. Hg. 1993. Staatliche Ausbildungsnormen der höheren professionellen Ausbildung. Richtlinien für die Vorbereitung des Baccalaureus im Fachbereich 520200 der Theologie. Moskau.
- Stackhouse, M.L. 1987. Some Sense of Calling in an Ecumenical Seminary. Religion and Intellectual Life 4 (Früh.):47-58.

- Stackhouse, M.L. 1991. The Faculty as Mentor and Model. Theological Education 28 (Herbst):63-70.
- Stackhouse, M.L., 1994. The Global Future and the Future of Globalization. Christian Century 111 (F 2-9):109-113.
- Stadelmann, H. 1980. Ben Sira als Schriftgelehrter - Eine Untersuchung zum Berufsbild des vor-makkabäischen Söfer unter Berücksichtigung seines Verhältnisses zum Priester-, Propheten- und Weisheitslehrtum. Tübingen: J.C. B. Mohr (Paul Siebeck). (Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament. 2. Reihe, no. 6).
- Stadelmann, H. 1993. Epheserbrief. Bibelkommentar, 14. Neuhausen-Stuttgart: Hänssler.
- Stamoolis, J. 1996. Theological Education in the 21st Century: Emerging Critical Issues. Refcrat gelesen bei ICETE Konferenz. Moorlands College, 10. April.
- Standarte der EAAA. 24. Juni 1997.
- Statement of the Holy Synod of the Russian Orthodox Church on the Situation Arising in Relations with the Roman Catholic Church [Ukraine]. 1991. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 1:2-3.
- Statement of the Holy Synod of the Russian Orthodox Church on the Situation in Western Ukrainian Exarchate. 1990. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 3:2-4.
- Statute of the Synodal Bible Commission of the Russian Orthodox Church [adopted by the Holy Synod on May 8, 1990]". 1990. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 9:44-45.
- Steinmetz, D.C. 1983. The Protestant Minister and the Teaching Office of the Church. Theological Education 19 (Früh.):45-59.
- Stevens, R.P. 1992. Marketing the Faith--a Reflection on the Importing and Exporting of Western Theological Education. Crux 28 (Juni):6-18.
- Stevens, R.P. & Stelck, B. 1993. Equipping Equippers Cross-Culturally: An Experiment in the Appropriate Globalization of Theological Education. Missiology 21 (Ja):31-40.
- Stewart, B.C. 1990. Tensions in North American Theological Education. Evangelical Review of Theology 14 (Ja):42-49.
- Stobbe, L.H. Hg. 1994. Cooperative Education. Christian Education Journal 14 (Früh.):9-73.
- Stoesz, E. & Raber, C. 1994. Doing Good Better: How to be an Effective Board Member of a Nonprofit Organization. Intercourse, Pa: Good Books.

- St. Petersburg Higher School of Religions and Philosophy. s.a. 5 Seiten.
- Strack, H.L. & Billerbeck, P. 1983-86. Kommentar zum Neuen Testament aus Talmud und Midrasch. 6 Bde. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Strege, M.D. 1989. Chasing Schleiermacher's Ghost: the Reform of Theological Education in the 1980s, in Theological Education and Moral Formation, hg. von R.J. Neuhaus. Grand Rapids: Eerdmans. (Encounter Series, no. 15).
- Strickland, W.G. 1989. Seminary Education: a Philosophical Paradigm Shift in Process. Journal of the Evangelical Theological Society 32 (Juni):227-235.
- Stroup, J.M. 1984. The idea of Theological Education at the University of Berlin: from Schleiermacher to Harnack, in Schools of Thought in the Christian Tradition, hg. von P. Henry. Philadelphia: Fortress Press.
- Strudwick, V. 1995. The Role of History in Theological Education. Theology 98 (S-O):358-364.
- St. Tikhon Orthodox Theological Institute in Moscow. S.a.(ca. 1993).
- Students Take Final Exams During Worship. 1986. Baptist Times, 06. März:5.
- Stuhlmacher, P. 1989. Exkurs: Urchristliche Hausgemeinde, in Der Brief an Philemon. Evangelisch-Katholischer Kommentar zum Neuen Testament. Bd. 18. Zürich-Neukirchen-Vluyn: Benziger/Neukirchener.
- Štukina, L. 1990. Ne prisylaet Bog instrukciji [Gott schickt keine Anweisungen]. Komsomolskaja Pravda, 23. Oktober:2.
- Subjects Taught at "Open Cristianity's" Institute of Religious Philosophy, 1992-1993. 1992. St. Petersburg.
- Šušarin, D. 1993. Religioznoe prosvješćenie na podeme - Otkryvajutsja novyje školy i novyje isdanija [Podium für religiöse Ausbildung - Neue Schulen und neue Ausgaben werden gestartet]. Moscow News 27, 2. Juli:15.
- Suttner, E.C. Hg. 1984. Die Katholisch-Theologische Fakultät der Universität Wien, 1884-1984: Festschrift zum 600-Jahr-Jubiläum. Berlin: Duncker & Humboldt.
- Sviridov, I. 1987. Twenty-five Years of the Russian Orthodox Church in WCC Membership. Ecumenical Review 39 (Jl):346-351.
- Täth, K. 1979. Die theologische, kirchliche und ökumenische Bedeutung von Metropolit Nikodim. Communio Viatorum 22 (no. 4):223-238.
- Talbert, C.H. 1985. Discipleship in Luke-Acts, in Discipleship in the New Testament, hg. von Fernando F. Segovia. Philadelphia: Fortress Press.

- Tantlevskij, I.P. 1994. Istorija i ideologija Kumranskoj obščiny [Geschichte und Ideologie der Qumran Gemeinschaft]. St. Petersburg: Russian Academy of Sciences. Institute of Oriental Studies.
- Tarasar, C. 1976. Consultation on Tradition and Renewal in Orthodox Education. SVTQ 20 (no. 4):240-242.
- Tasker, R.V.G. 1973. The Gospel According to St. Matthew - An Introduction and Commentary. Tyndale New Testament Commentaries. Grand Rapids: Eerdmans.
- Taylor, M. 1980. See - here's Theological Education. One World (no. 60, O):20.
- TEE Programme Reaches New Heights in Ethiopia. April 1996. TEE in Africa, ACTEA Continental Newsletter for TEE Programmes and Personnel. Vol. 9.1.
- Terrien, S. 1980. On the Future of Theological Education. Religion in Life 49 (Winter):488-499.
- The Theological Curriculum, in General Institutional Standards. 1996. Theological Education 32 (no. 2):29-33.
- Theological Seminar: Theological Schools, Russian Orthodox Church; Youth Organizations, Orthodox Church of Finland. 1984. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 5:57-58.
- Thiemann, R.F. 1992. Toward the Integrated Study of Religion: a Case for the University Divinity School. Harvard Divinity Bulletin 21 (no. 4):15,18-19.
- The Third Synodesmos International Consultation on Theological Education. 1986. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 4:55.
- Thistlethwaite, S.B. & Cairns, G.F. Hg. 1994. Beyond Theological Tourism: Mentoring as a Grassroots Approach to Theological Education. Maryknoll, NY: Orbis.
- Thomas, J.C. 1991. The Fourth Gospel and Rabbinic Judaism. Zeitschrift für die neutestamentliche Wissenschaft und die Kunde der älteren Kirche 82: 159-182.
- Thompson, J. 1995. What's Going on in Seminary? Touchstone: A Journal of Ecumenical Orthodoxy (US) 8 (Sommer):34-37.
- Thompson, P.E.S. 1984. Theological Education. Ministerial Formation, no. 28, O:26-29.
- Tiede, D.L. 1993. Between Athens and Berlin: Congregations and theological Education. Christian Century 110 (F 3-10):110-114.

- Tikhon, H. & Nikitin, V. 1983-1984. Ecumenical Movement and the Russian Orthodox Church Before she Joined the WCC [In vier Teilen]. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 11:61-65, no. 12:53-59, no. 1:71-76, no. 2:62-71.
- Tikhon, H. & Nikitin, V. 1984. Ecumenism in 1945-1961, and the Entry of the Russian Orthodox Church into the World Council of Churches [In vier Teilen]. Journal of the Moscow Patriarchate no. 3:66-69, no. 4:69-73, no. 5:65-68, no. 6:65-70.
- Tienou, T. 1995. The Future of ICAA. Evangelical Review of Theology 19 (Jl):287-291.
- Timofejev, N.A. 1985. For the 300th Anniversary of the Moscow Theological Academy: his Holiness Patriarch Pimen on the Tasks of the Theological School. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 1:62-69, no. 2:69-72.
- Tough, S. 1993. Learning to Be the Church: Ecumenical Experience in Theological Education. Ecumenism (no. 111):22-23,27.
- Tsy-pin, V. 1991. Concerning the Distribution of Graduates from Theological Academies. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 3:28.
- Tsy-pin, V. 1994. Istorija Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi, 1917-1990 [Geschichte der Russisch Orthodoxen Kirche, 1917-1990]. Sobornost (incorporating Eastern Churches Review) 17 (no. 1):93-94.
- Turčín, M. 1978. Report on the Moscow Theological School, Sagorsk, U.S.S.R. to the Consultation on Orthodox Theological Education. Orthodox Theological Education WCC:104-106.
- Ugolnik, A. 1984. The Art of Belonging. Religion and Intellectual Life 1 (no. 4, Sommer):113-127.
- Ugolnik, A. 1991. The Orthodox Church and Contemporary Politics in the USSR. Unpublished paper:21-25.
- The USSR. 1971. World Vision Magazine (März): 15.
- Vachromejev, K.V. 1990. The 12th Round of Talks . . . Between the Russian Orthodox Church and the Evangelical Church in Germany. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 9:64-66.
- Van der Bent, A.J. 1988. Doing Theology in an East European and Latin American Context. Occasional Papers on Religion in Eastern Europe 8:36-40.
- Van der Bercken, W. 1994. The Russian Orthodox Church, State and Society in 1991-1993: the Rest of the Story. Religion, State and Society 22 (no. 2):163-181.
- Van der Bercken, W. 1995. Recent Developments in the Russian Orthodox Church (1993-1994). Exchange 24 (Herbst):61-80.

- VanElderen, M.J. 1985. Theology by the People. One World, no. 103, März:16-17.
- VanElderen, M.J. 1994. Building a Curriculum [for Eastern Orthodox Religious Education]. One World, no. 195, Mai:12-15.
- Van Engen, C.E. 1994. Shifting Paradigms in Ministry Formation. Perspectives 9 (O):15-17.
- Van Zyl, D.C. 1993. World-View and Integrity in Theological Education. Scriptura 11:88-98.
- Vasiljevskaja, E. 1991. Skoljary s diplomami [Schüler mit Diplomen]. Smena (no. 132), 11. Juni.
- Villafale, E. 1995. Elements for Effective Seminary-based Urban Theological Education, in Christianity and Civil Society, hg. von R. Petersen. Maryknoll, NY: Orbis Books. (Boston Theological Institute Series, no. 4).
- Vincent, M.R. 1985. Epistles to the Philippians and to Philemon. A Critical and Exegetical Commentary. The International Critical Commentary, Edinburgh: Page Bros.
- Vladimir, Metropolit von Rostov. 1990. The Current State of the Russian Orthodox Church After the Adoption of the New Statute. SVTQ 34 (no. 2-3):117-139.
- Voobus, A. 1965. Department of Theology at the University of Tartu, in Estonia Christiana. Eximio Domino Johanni Köpp, hg. von S.P Eest. Estonian Theological Society in Exile. Holmiae:Usuteadlaste S.P. (Scholarly Series, no. 15).
- Vorobjev, M.N. 1996. Pravoslavnoje prosvješćenije na Rusi (X-XVII vv.) [Orthodoxe Aufklärung in Rußland (X-XVII Jhdt.)]. Pedagogika, no. 2:84-88.
- Voskuil, D. 1994. Creative Tensions in Theological Education. Perspectives 9 (O):13-14.
- Vroon, R. 1988. A Timeless Liturgy: Reflections on the Millennium of the Russian Orthodox Church. Reformed Worship, no. 9, Herbst:39-40.
- Wahono, S.W. 1983. Curriculum Construction: the Persetia Experience. East Asia Journal of Theology 1 (no. 2):11-19.
- Waits, J.L. 1987-1988. Evangelism and the Theological Curriculum. Journal of the Academy for Evangelism in Theological Education 3:41-45.
- Waits, J.L. Hg. 1994. The Good Theological School. Theological Education 30 (Früh.):1-98.

- Waits, J.L. 1996. Developing the Community of Scholars. Theological Education 33 (suppl.):71-76.
- Walker, M. 1987. Learning from the Past: Historical Monuments in the USSR. RCL 15 (no. 2):206-209.
- Wall, J.M. Hg. 1980. Theological Education 1980: Filling the gaps. Christian Century 97 (F 6-13):131-163.
- Wall, J.M. Hg. 1984. Theological Education 1984. Christian Century 101 (F 1-8):106-116,131-144.
- Wall, J.M. Hg. 1985. Theological Education 1985. Christian Century 102 (F 6-13):105-116.
- Wall, J.M. Hg. 1991. Second-career Seminarians. Christian Century 108 (F 6-13):140-164.
- Walters, P. 1980. The Russian Orthodox Church 1945-1959. RCL 8 (Herbst):218-224.
- Walters, P. 1981. The Ideas of the Christian Seminar [on Problems of the Religious Renaissance, USSR]. RCL 9 (Herbst):111-126.
- Walters, P. 1986. The Russian Orthodox Church and the Soviet State, in Religion and the State, hg. von R.J. Myers. American Academy of Political and Social Science, Annals 483. Beverly Hills: Sage.
- Walters, P. Hg. 1994. Russian Orthodox Christian Education in Postcommunist Russia and Ukraine. Religion, State and Society 22 (no. 2):145-243.
- Walton, J.D. 1992. Whole Language and Integrated Education Theory in Christian Education. Christian Education Journal 12 (no. 3, Früh.):23-35.
- Ward, M. & Ward, T. 1971. Programmed Instruction for Theological Education by Extension, 2 Aufl. Michigan State University.
- Ward, T.W. 1994. To Serve the Church. Evangelical Journal 12 (Früh.):3-12.
- Ware, J. 1992. The Thessalonians as a Missionary Congregation: 1. Thessalonians 1,5-8. Zeitschrift für die neutestamentliche Wissenschaft und die Kunde der älteren Kirche 83:126-131.
- Warford, M.L. 1991. Denominational Seminaries now: Postestablished Theological Education--not more of the same. Christianity and Crisis 51 (April 8):106,108-109.
- Warford, M.L. 1996. Work and Calling: An Interpretation of Presidents' Reflection on the Nature of Their Office. Theological Education 32 (suppl. 3):1-18.

- Watts, V.L. 1980. Resource list for Seminary Registrars. Theological Education 16 (Früh.):455-456.
- WCC. 1981. Programme on Theological Education in Ecumenical Perspective: on Contextualizing Western theology, by a Working Group from the Netherlands. Ecumenical Review 33 (Ap):166-169.
- WCC Programme on Theological Education: Trees, Rice and Grass as Asian Spiritual Symbols. 1989. One World, no. 142, Januar-Februar:23-24.
- Weber, H.R. 1984. China: Training Leaders is a Priority for Growing Churches. One World, no. 95, Mai:3-4.
- Wegscheider, E. 1984. Das Theologiestudium und die klassischen Sprachen, in Verbum caro factum est, hg. von H. Schürmann, J. Marböck, W. Beilner. Wien: Niederösterreichisches Pressehaus.
- Weinfeld, M. 1991. Deuteronomy 1-11. The Anchor Bible. Bd. 5. New York: Doubleday.
- Weiß, H.-F. 1981. "διδάσκω", in Exegetisches Wörterbuch zum Neuen Testament, hg. von H. Baltz & G. Schneider. 1. Bd. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weiß, H.-F. 1991. Der Brief an die Hebräer. Kritisch-Exegetischer Kommentar über das Neue Testament. 15. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weld, W.C. 1973. The World Directory of Theological Education by Extension. Pasadena, Calif.: William Carey Library.
- Weld, W.C. 1982. Resources for Theological Education by Extension. International Review of Mission 71 (April):218-227.
- Weld, W.C. 1995. Globalization of Theological Education. Covenant Quarterly 53 (Mai):29-36.
- Wheaton College Investment Policy. 1995. Hg. von Wheaton College Investment Committee, Mai 12:1-6.
- Wheeler, B.G. 1985. Program Evaluation: some Practical Guidelines. Theological Education 22 (Herbst):93-118.
- Wheeler, B.G. 1994. Arguments and Allies: The Yale Consultations and Recent Writings about Theological Education. Theological Education 31 (Herbst):29-35.
- Wheeler, B.G. & Kelsey, D.H. 1992. Studying Seminaries. Christianity and Crisis 52 (April 13):130-134.

- White, J.M. 1995. Leadership in the American Diocesan Seminary: Contexts, Institutions, and Personalities - 1791 to 1965. Theological Education 32 (suppl. 1): 4-19.
- White, R.C. 1983. Piety and Learning. Princeton Seminary Bulletin 4 (no. 2):vi-viii.
- Whitley, O.R. 1971. The Church in Mission in Education. Ilf Review 28 (Winter):3-17.
- Why Deepen the Schism? A Statement . . . Concerning an Encyclical Message of the so-called 'Russian Orthodox Church Outside Russia'. 1990. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 11):63-64.
- Wilhoit, J. 1986. Christian Education & the Search for Meaning. Grand Rapids: Baker.
- Will, J.E. 1991. Protestant Theology in Eastern Europe Prior to 1989. Occasional Papers on Religion in Eastern Europe XI, no. 5, O:25-27.
- Williams, G. 1991. Agape Community. Living Orthodoxy 13 (Mr-Ap):17-28.
- Williams, L. 1994. Ecumenical Perspectives in Ministerial Formation. Bangalore Theological Forum 26 (Juli):21-27.
- Willimon, W.H. 1988. Theological Education and Moral Formation. Christian Century 105 (N 30):1087-1088.
- Willkins, M.J. s.a. The Concept of Disciple in Matthew's Gospel as Reflected in the Use of the Term Μαθητης. Supplements to Novum Testamentum. Bd. LIX. Leiden: E. J. Brill.
- Wimberly, A.S. & Wimberly, E.P. 1995. Congregation and Academy. Truth and Tradition, hg. von N.F. Fisher. Nashville: Abingdon Press.
- Winter, R.D. 1993. Missiological Education for Lay People. International Journal of Frontier Missions 10 (Ap):75-81.
- Wister, R.J. 1995. The Effects of Institutional Change on the Office of Rector and President in the Catholic Theological Seminaries - 1965 to 1994. Theological Education 32 (suppl. 1):21-34.
- Woerl, M. 1994. History with an Agenda. Living Orthodoxy 16 (Mr-Ap):6-15.
- Wolterstorff, N.P. 1994. Three Functions of Arts in Theological Education. Theological Education 31 (Herbst):97-100.
- Wood, C.M. 1991. Spiritual Formation and 'Theological Education'. Religious Education 86 (Herbst):550-561.

- Woodberry, J.D., Van Engen, C. & Elliston, E.J. Hg. 1996. Missiological Education for the 21st Century- The Book, the Circle and the Sandals. Maryknoll, NY: Orbis Books.
- Wright, D.W. 1995. The Social Context of the Renewal Problem in Theological Education: Probing Beyond the Symptoms of Failure. Christian Education Journal 15 (Früh.):87-98.
- Yates, W. 1994a. Introduction [Sacred Imagination: The ACTS and Theological Education]. Theological Education 31 (Herbst):1-4.
- Yates, W. 1994b. Theology and the Arts Dialogue: Tasks for Theological Education. Theological Education 31 (Herbst):47-58.
- Yeow, C.L. 1983a. Thoughts from ATESEA on Curriculum Revision in the Light of Contextual Ministry. East Asia Journal of Theology 1 (no. 2):46-48.
- Yeow, C.L. Hg. 1983b. Papers, Curriculum Workshop, Association for Theological Education in South East Asia, 1982. East Asia Journal of Theology 1 (no. 2):1-45.
- Young, A., Prüter, K. & Seldis, P.D. Hg. 1994. The Russian Orthodox Church Outside Russia: A History and a Chronology. Sobornost (incorporating Eastern Churches Review) 16 (no. 1):81.
- Young, J.T. 1994. What Is Theological Education and Where Is It Going? Theological Educator: A Journal of Theology and Ministry, no. 50, Herbst):41-47.
- Young, M. 1994. What Forms of Theological Education are Appropriate for Post-Communist Europe? Vortrag gehalten bei der Consultation on Theological Education and Leadership Development in Post-Communist Europe. Oradea, Rumänien, 4.-8.10.
- Youngblood, R.L. Hg. 1989. Excellence and Renewal: Goals for the Accreditation of Theological Education. Exeter, England: Paternoster Press.
- Zhang, J. 1994. Challenges to Theological Reflection and Education in China. Chinese Theological Review 9:74-92.
- Zhila, S. 1989. The Problem of Glossolalia in Russian Orthodox Exegetics, part 1. Journal of the Moscow Patriarchate, no. 10:71-74.
- Ziegler, J.H. Hg. 1980a. Administrative Staff Development in Theological Schools. Theological Education 16 (Früh.):419-471.
- Ziegler, J.H. 1980b. Strategies in Seminary Curricula. Theological Education 16 (spec issue, no. 3, Winter):349-351.
- Zikmund, B. & McKinney, W. 1994. Choosing and Nurturing Faculty for an Unconventional Seminary. Theological Education 30:12-25.

- Zimmermann, A.F. 1988. Die urchristlichen Lehrer. 2. Aufl. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). (Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament. 2. Reihe, no. 12).
- Zipperer, J. 1993. Russian Protestants Strive for Credibility. Christianity Today 37 (D 13):62-63.
- Zorn, W. 1997. Persönliches Gespräch. 8. Januar, St. Petersburg.
- Zuck, R.B. 1963. The Holy Spirit in Your Teaching. Wheaton: Scripture Press.
- Zuck, R.B. 1986. Balancing the Academic and the Spiritual in Seminary, in Essays in Honor of J.D. Pentecost, hg. von S.D. Toussaint, C.H. Dyer. Chicago: Moody Press.
- Zuck, R.B. 1989. The Role of the Holy Spirit in Christian Teaching, in The Christian Educator's Handbook on Teaching, hg. K.O. Gangel and H.G. Hendricks. USA: Victor Books.