

**Theologische Ausbildungsstätten und
ihr Beitrag zur
Persönlichkeitsentwicklung
ihrer Studierenden im Blick auf Mission**

(Theological Seminaries and their contribution to the personality
development of their students in respect to mission)

**Eine exemplarische Konzeptentwicklung am
Beispiel des Theologischen Seminars der
Liebenzeller Mission**

(An exemplary development of a concept for the
Theological Seminary of the Liebenzell Mission)

by

Thomas Eisinger

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. Dr. Johannes Reimer

November 2007

THEOLOGISCHE AUSBILDUNGSSTÄTTEN UND IHR BEITRAG ZUR PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG IHRER STUDIERENDEN IM BLICK AUF MISSION

Von Thomas Eisinger

Degree: DTh

Subject: Missiology

Promoter: Prof. Dr. Johannes Reimer

Auf der Grundlage des von Karecki entwickelten Cycle of mission praxis wird in der vorliegenden Arbeit zunächst ein Persönlichkeitsentwicklungsmodell für theologische Ausbildungsstätten erarbeitet. Dieses Entwicklungsmodell bietet ein Raster, anhand dessen theologische Ausbildungsstätten ein für sie adäquates Konzept zur Persönlichkeitsentwicklung ihrer Studierenden entwickeln können. Mit diesem Modell als methodologischer Grundlage werden Qualitätsmerkmale, die einen angehenden Hauptamtlichen zu einem Dienst im Reich Gottes im In- und Ausland befähigen sollen, entwickelt.

Das Entwicklungsmodell wird anschließend exemplarisch im Blick auf das Theologische Seminar der Liebenzeller Mission (ThSLM) konkretisiert. Die dazu notwendige Kontextanalyse setzt sich mit den gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte, besonders der evangelikalen Entwicklung in Deutschland auseinander, untersucht das ThSLM als Ausbildungsstätte und fokussiert schließlich den einzelnen Studierenden mit seiner Entwicklung und seinem Potential.

In der theologischen Reflexion werden Eckpunkte einer bibelorientierten Anthropologie, die pastoraltheologischen Anforderungen potentieller Anstellungsträger herausgestellt und mit Clinton`s Erkenntnissen über Leiterschaftsentwicklung in Verbindung gesetzt.

Ein weiteres Kapitel beschäftigt sich mit dem Thema Identifikation. Hier stellt sich die Frage nach der Motivation für ein solches Ausbildungskonzept und damit verbunden auch nach der Motivation und Einstellung, die

von Dozenten, die sich einer triadischen Ausbildung verpflichtet wissen, erwartet wird.

Diese Untersuchungen münden ein in die Entwicklung, Definition und Beschreibung von geistlichen und sozialen Qualitätsmerkmalen, die von zukünftigen hauptamtlichen Mitarbeitern in der missionarischen Arbeit erwartet werden und die deshalb Teil des Ausbildungscurriculums am ThSLM sind.

Abgerundet wird die Entwicklung dieses Konzeptes durch die sich daran anschließenden konkreten Schritte der Umsetzung. Sie lassen deutlich werden, wie eine Ausbildungsstätte Hilfestellung zur Entwicklung dieser Qualitätsmerkmale geben kann.

Mit dieser Arbeit wird ein Modell vorgestellt und exemplarisch angewandt, das dem in der missionswissenschaftlichen Diskussion immer wieder laut werdenden Ruf nach Nachwuchsentwicklung von geistlichen Leiterpersönlichkeiten Rechnung trägt und konkret aufzeigt, was Ausbildungsstätten schon von Beginn der Ausbildung dafür tun können.

Key Words

Cycle of mission praxis, Persönlichkeitsentwicklung, Qualitätsmerkmale, theologische Kompetenz, geistliche Kompetenz, soziale Kompetenz, Glaubens- Lebens-, und Lerngemeinschaft

**Theological Seminaries and their
contribution to the personality development
of their students in respect to mission.
An exemplary development of a concept for
the Theological Seminary of the
Liebenzell Mission)**

by Thomas Eisinger
Degree: DTh
Subject: Missiology
Promoter: Prof. Dr. Johannes Reimer

Based on the "Cycle of mission praxis" developed by Karecki the present study develops a model for personality development for institutions of theological training. This model presents a conceptual framework which these institutions can use to develop a concept for the personality development of their students. The model serves as methodological basis for the development of character traits which qualify a prospective full-time Christian worker for his/her ministry in the kingdom of God.

In a second step the model will be applied to the specific context of the Theological Seminary of the Liebenzell Mission (ThSLM). This requires a context-analysis which grapples with the societal developments during the last decades in Germany with a special emphasis on the developments in German evangelicalism. The analysis also deals with the ThSLM. And it focuses on the individual student with his/her development and potential.

The theological reflection develops framework principles of a biblically oriented anthropology, points out the pastoral theological demands of potential employers, and relates these insights to Clinton's discoveries regarding leadership development.

The next chapter deals with the theme of identification. The question of motivation is central for a concept like this. This applies also to the expect-

tation with regard to the motivation and views of lecturers who teach in a school which is committed to a triadic view of education.

These investigations lead to the development, definition and description of spiritual and social quality markers which are expected from future full-time ministers in mission work and which are therefore part of the curriculum of the ThSLM.

The development of the concept is rounded off by the explication of concrete steps for its implementation. These steps show how an institution can assist students in the development of these quality markers.

The present study develops a model and applies this model by means of an example. The model answers to the call which repeatedly appears in missiological debates for a comprehensive, holistic development of spiritual leaders. The study points out which steps institutions for theological training can undertake to contribute to this goal in the early phase of ministry preparation.

Keywords

cycle of mission praxis; personality development; quality markers; theological competency; spiritual competency; social competency; faith-sharing, life-sharing, shared learning

Curriculum vitae

Thomas Eisinger, Jahrgang 1960, verheiratet mit Dorothe, 3 Töchter (Donata, Tabea, Dorina) ist stellvertretender Seminardirektor des Theologischen Seminars der Liebenzeller Mission.

Abschlüsse und Ausbildungen:

- Theologiestudium in Bad Liebenzell (1985)
- MA in Social Science Azusa Pacific University (1992)
- Diplom-Religionspädagoge (1999)

- DISG-Persönlichkeits-Trainer (1991)
- DISG-Management-Trainer (2001)
- Supervisor (DGSv), Coach (DGfC) (2002)
- Trainerlizenz für Hochseilgärten (2007)

Beruflicher Werdegang:

- Nach dem Theologiestudium von 1985 – 1989 Gemeinschaftspastor mit Schwerpunkt Jugendarbeit im Liebenzeller Gemeinschaftsverband
- Danach neun Jahre (1989 – 1998) Leiter der Zentrale für Kinder- und Jugendarbeit der Liebenzeller Mission mit dem Schwerpunkt: Schulung von ehrenamtlichen Mitarbeitern und Projektleiter für verschiedene Großveranstaltungen
- Von 1992 bis 1998 Gastdozent am Theologischen Seminar der Liebenzeller Mission
- Seit 1998 Dozent am Theologischen Seminar der Liebenzeller Mission
- Seit 2003 stellvertretender Seminardirektor des Theologischen Seminars

Inhaltsverzeichnis

KAPITEL 1	EINLEITUNG UND VORGEHENSWEISE – ZUR BEDEUTUNG DER PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG AN THEOLOGISCHEN AUSBILDUNGSSTÄTTEN	13
1	DIE RELEVANZ DES THEMAS	13
1.1	<i>Ein Blick in die Geschichte</i>	13
1.2	<i>Die Defizite einer „Akademisierung“</i>	15
1.3	<i>Definition von Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung</i>	21
1.3.1	„Dienstbefähigung“ als Zielpunkt der Persönlichkeitsentwicklung	23
1.3.2	Definitionsvorschlag	25
1.3.3	Rahmenbedingungen zur Durchführung von Persönlichkeitsentwicklung	26
1.4	<i>Aktueller Stand an evangelikalen Ausbildungsstätten</i>	28
1.4.1	Evangelikale Ausbildungsstätten als „Glaubens- und Lebensschulen“	28
1.4.2	Beobachtungen bei „Berufsausstiegern“	30
1.4.3	Persönlichkeitsbildung wird von Studierenden gewünscht	33
1.5	<i>Fazit</i>	34
2	ANVISIERTES ZIEL DIESER ARBEIT	35
3	DAS METHODOLOGISCHE KONZEPT	40
3.1	<i>Die Notwendigkeit eines missiologischen Ansatzes</i>	40
3.1.1	Theologie geschieht im Kontext (kontextuelle Theologie)	40
3.1.2	Ausbildung von Missionaren	41
3.1.3	Ausbildung von Missionaren ist das Kernanliegen der Mission	42
3.1.4	Missionare als ganzheitliche Kommunikatoren	42
3.1.5	Persönlichkeitsentwicklung bedeutet Transformation	44
3.1.6	Eigenwahrnehmung als Voraussetzung, um in unterschiedlichen Kulturkreisen zurechtzukommen	44
3.1.7	Zukünftige Missionare als „hundertfünfzigprozentige Menschen“	45
3.2	<i>Die Korrelation zwischen Theologie und den Humanwissenschaften</i>	47
3.2.1	Die Notwendigkeit der Klärung der Korrelation	47
3.2.2	Verschiedene Modelle nach Ouweneel	50
3.2.3	Der intradisziplinäre Ansatz Johannes van der Vens	52
4	DER AUFBAU DER ARBEIT	55
KAPITEL 2	DAS PERSÖNLICHKEITS-ENTWICKLUNGS-MODELL (PEM)	57
1	DER „CYCLE OF MISSION PRAXIS“ ALS METHODOLOGISCHE GRUNDLAGE	57
1.1	<i>Identification</i>	60
1.2	<i>Context analysis</i>	61
1.3	<i>Theological reflection</i>	62
1.4	<i>Strategies for mission</i>	64
2	DIE BESCHREIBUNG DES EINSATZBEREICHES DES PEM	65
3	DIE MITTE DES PEM	67
4	BAUSTEIN 1: KONTEXTANALYSE	68
4.1	<i>Makroebene: Gemeinde Jesu Christi und die jeweilige Gesellschaft</i>	69
4.2	<i>Mesoebene: Die Ausbildungsstätte</i>	70
4.3	<i>Mikroebene: Der einzelne Studierende</i>	71
5	BAUSTEIN 2: THEOLOGISCHE REFLEXION	71
6	BAUSTEIN 3: IDENTIFIKATION MIT DEM THEMA	72
7	BAUSTEIN 4: KONKRETE SCHRITTE	74
8	DAS ZUSAMMENSPIEL DER PEM-BAUSTEINE	75

KAPITEL 3 DIE MAKROEBENE: THEOLOGISCHE AUSBILDUNG IM GESELLSCHAFTLICHEN KONTEXT		78
1	SOZIOLOGISCHE GEGENWARTSDEUTUNGEN	80
1.1	<i>Der Wandel als Norm.....</i>	<i>80</i>
1.2	<i>Erlebnisorientierung und Autonomiestreben.....</i>	<i>85</i>
1.3	<i>Wertewandel.....</i>	<i>87</i>
2	DIE ENTWICKLUNG DER JUGENDKULTUR SEIT 1960	91
2.1	<i>Die Sechziger Jahre.....</i>	<i>92</i>
2.2	<i>Die Siebziger Jahre.....</i>	<i>93</i>
2.3	<i>Die Achtziger Jahre.....</i>	<i>93</i>
2.4	<i>Die Neunziger Jahre</i>	<i>94</i>
2.5	<i>Das erste Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts.....</i>	<i>95</i>
3	DIE ENTWICKLUNG DER „EVANGELIKALEN BEWEGUNG“ IN DEUTSCHLAND DER LETZTEN JAHRZEHNTE.....	96
3.1	<i>Definition</i>	<i>96</i>
3.2	<i>Billy Graham in Deutschland.....</i>	<i>97</i>
3.3	<i>Europäischer Kongress für Evangelisation 1971.....</i>	<i>98</i>
3.4	<i>Die Deutsche Evangelische Allianz (DEA)</i>	<i>99</i>
3.5	<i>Das Missionarische Jahr 1980.....</i>	<i>99</i>
3.6	<i>Die sichtbare Ambivalenz zwischen Evangelisation und Abgrenzung ..</i>	<i>100</i>
3.7	<i>Die Evangelikalen in den 90er Jahren</i>	<i>101</i>
3.8	<i>Tabellarische Übersicht Jugendkultur und evangelikale Bewegung</i>	<i>103</i>
4	KONSEQUENZEN FÜR DIE THEOLOGISCHE AUSBILDUNG.....	105
4.1	<i>Theologische Ausbildung im gesellschaftlichen Kontext sehen</i>	<i>105</i>
4.2	<i>Gesellschaftliche Einflüsse auf die Studierenden am ThSLM wahrnehmen.....</i>	<i>105</i>
4.3	<i>Konstruktives Umgehen mit den Studierenden und ihrer Prägung</i>	<i>106</i>
KAPITEL 4 DIE MESOEBEENE: DAS THEOLOGISCHE SEMINAR DER LIEBENZELLER MISSION		107
1	EINLEITUNG	107
2	DIE GESCHICHTE DES THEOLOGISCHEN SEMINARS – EIN KURZER ABRISS.....	107
3	DIE AUSBILDUNG AM THSLM.....	112
3.1	<i>Die Grundsätze des ThSLM.....</i>	<i>112</i>
3.2	<i>Ausbildungsziel.....</i>	<i>113</i>
3.2.1	<i>Zukunftsorientierte Ausbildung.....</i>	<i>113</i>
3.2.2	<i>Abschluss.....</i>	<i>114</i>
3.2.3	<i>Aufgabenfelder/Einsatzgebiete</i>	<i>114</i>
3.3	<i>Ausbildungsgang</i>	<i>114</i>
3.3.1	<i>Curriculum.....</i>	<i>115</i>
3.3.2	<i>Verknüpfung von Theorie und Praxis</i>	<i>116</i>
3.3.3	<i>Lebensgemeinschaft</i>	<i>118</i>
4	ZUSAMMENFASSUNG	118
5	HERAUSFORDERUNGEN FÜR DAS THSLM IM BLICK AUF DEN BEREICH DER PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG.....	119
5.1	<i>Herausforderung 1: Die Ausbildungsstelle als Trainings- und Entwicklungszentrum</i>	<i>119</i>
5.2	<i>Herausforderung 2: Persönlichkeitsentwicklung als integrativer Bestandteil des Curriculums</i>	<i>120</i>
5.3	<i>Herausforderung 3: Die Anforderung im Blick auf die Studierenden.....</i>	<i>122</i>
5.3.1	<i>Selektionsprozess – Auswahlverfahren.....</i>	<i>122</i>
5.3.2	<i>Die Relevanz der spirituellen Biographie.....</i>	<i>123</i>
5.3.3	<i>Die Bereitschaft des Studierenden zur Veränderung</i>	<i>124</i>

KAPITEL 5 DIE MIKROEBENE: DER EINZELNE STUDIERENDE. 126

1	SCHRITT 1: DIE „SYSTEMISCHE LOKALISIERUNG“	127
1.1	<i>Die Familie als unmittelbares Umfeld.....</i>	127
1.2	<i>Der weitere Lebensraum des Studierenden und seine Einflüsse auf ihn (individuelle Enkulturation)</i>	128
2	SCHRITT 2: DIE „INDIVIDUELLE LOKALISIERUNG“	129
3	SCHRITT 3: ZUKUNFTSPERSPEKTIVEN ENTWICKELN	130
4	DIE EINZELASPEKTE DER ANALYSE.....	130
4.1	<i>Kriterien für die Auswahl der Analyseinstrumente</i>	130
4.2	<i>Die persönliche Geschichte des Studierenden</i>	131
4.2.1	<i>Aspekt „Familiäres Erbe“</i>	131
4.2.2	<i>Aspekt „Lebensgeschichte“.....</i>	132
4.2.3	<i>Aspekt „Reden Gottes“</i>	133
4.3	<i>Das Potential des Studierenden.....</i>	133
4.3.1	<i>Aspekt „Fähigkeiten und erlernte Fertigkeiten“</i>	133
4.3.2	<i>Aspekt „Gaben und Stärken, das ideale Umfeld, persönliche Wachstumsbereiche“</i>	134
4.4	<i>Die Ergebnissicherung der Einzelaspekte</i>	135

KAPITEL 6 THEOLOGISCHE REFLEXION 136

1	ECKPUNKTE EINER BIBELORIENTIERTEN ANTHROPOLOGIE	136
1.1	<i>Der Mensch im „status integritatis“.....</i>	138
1.2	<i>Der Mensch im „status corruptionis“</i>	142
1.3	<i>Der Mensch im „status gratiae“</i>	148
2	BIBELORIENTIERTE ANTHROPOLOGIE IM BLICK AUF PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG UNTER TRINITARISCHEN GESICHTSPUNKTEN	150
2.1	<i>1. Artikel: Von der Schöpfung</i>	151
2.2	<i>2. Artikel: Von der Erlösung</i>	152
2.3	<i>3. Artikel: Von der Heiligung.....</i>	153
3	PASTORALTHEOLOGISCHE ANFORDERUNGEN POTENTIELLER ANSTELLUNGSTRÄGER.....	155
3.1	<i>Die Glaubwürdigkeit des Hauptamtlichen – oder: Das Spannungsverhältnis von Amt und Person</i>	155
3.2	<i>Schlüsselkompetenzen, die von potentiellen Anstellungsträgern erwartet werden.....</i>	157
3.3	<i>Die Entwicklungsstufen eines Leiters (nach Clinton).....</i>	158
3.3.1	<i>Phase 1: Das göttliche Fundament – souveräne Grundlagen.....</i>	159
3.3.2	<i>Phase 2: Inneres Wachstum.....</i>	161
3.3.3	<i>Phase 3: Dienststreife</i>	163
3.3.4	<i>Phase 4: Lebensreife.....</i>	165
3.3.5	<i>Phase 5: Konvergenz</i>	166
3.3.6	<i>Phase 6: Nachklang oder Nachfeier</i>	167
3.3.7	<i>Zusammenfassende Beobachtung</i>	167
4	FOLGERUNGEN FÜR DIE PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG.....	167

KAPITEL 7 IDENTIFIKATION..... 170

1	DIE REFLEXION DER EIGENEN BIOGRAPHIE.....	171
1.1	<i>Die Beschreibung der eigenen Biographie unter dem Gesichtspunkt des Mentoring.....</i>	171
1.2	<i>Beschreibung der eigenen Identifikation als Dozent am ThSLM.....</i>	175
1.2.1	<i>Die Begründungsfrage.....</i>	175
1.2.2	<i>Die Motivationsfrage</i>	178
1.2.3	<i>Die Prioritätenfrage.....</i>	179
1.2.4	<i>Die Überprüfungsfrage</i>	180

2	DIE IDENTIFIKATION DES THSLM.....	181
2.1	<i>Die Begründungsfrage</i>	182
2.2	<i>Die Motivationsfrage</i>	182
2.3	<i>Die Prioritätenfrage</i>	183
2.4	<i>Die Überprüfungsfrage.....</i>	185
3	DAS SELBSTVERSTÄNDNIS EINES DOZENTEN IN DER ZUKUNFT – DER VERSUCH EINER SKIZZIERUNG	186
3.1	<i>Die „funktionale“ Ebene: Der Dozent als Mentor</i>	186
3.2	<i>Die emotionale Ebene.....</i>	190
3.3	<i>Weitere Voraussetzungen.....</i>	196
3.4	<i>Das Fundament dieses Selbstverständnisses.....</i>	199
3.5	<i>Leitfragen für Beteiligte zur Umsetzung dieses Selbstverständnisses.</i>	200
KAPITEL 8 QUALITÄTSMERKMALE EINER GEISTLICHEN LEITERPERSÖNLICHKEIT		201
1	NÄHERE BESTIMMUNG DES ZIELPUNKTES „DIENSTBEFÄHIGUNG“ ...	203
2	DER ASPEKT DES GLAUBENS – DIE GEISTLICHE KOMPETENZ.....	207
2.1	<i>Kennzeichen „Erkennbar definierte Berufung“.....</i>	211
2.1.1	<i>Kurzdefinition und Erklärung</i>	211
2.1.2	<i>Kennzeichen</i>	213
2.2	<i>Kennzeichen „Akzeptierte Identität“.....</i>	214
2.2.1	<i>Kurzdefinition und Erklärung</i>	214
2.2.2	<i>Kennzeichen</i>	215
2.3	<i>Kennzeichen „Sichtbare Integrität“ – Authentizität</i>	216
2.3.1	<i>Kurzdefinition und Erklärung</i>	216
2.3.2	<i>Kennzeichen</i>	217
2.4	<i>Kennzeichen „Kreative Ruhe“.....</i>	218
2.4.1	<i>Kurzdefinition und Erklärung</i>	218
2.4.2	<i>Kennzeichen</i>	219
2.5	<i>Kennzeichen „Gewollte Außensteuerung durch Gottes Geist“.....</i>	220
2.5.1	<i>Kurzdefinition und Erklärung</i>	220
2.5.2	<i>Kennzeichen</i>	222
3	DER ASPEKT DES LEBENS – DIE SOZIALE KOMPETENZ	222
3.1	<i>Kennzeichen „Differenzierte Wahrnehmung“.....</i>	223
3.1.1	<i>Kurzdefinition und Erklärung</i>	223
3.1.2	<i>Kennzeichen und Fragestellung</i>	224
3.2	<i>Kennzeichen „Aktive Wertschätzung“.....</i>	225
3.2.1	<i>Kurzdefinition und Erklärung</i>	225
3.2.2	<i>Kennzeichen und Fragestellung</i>	225
3.3	<i>Kennzeichen „Ganze Einsatzbereitschaft“.....</i>	227
3.3.1	<i>Kurzdefinition und Erklärung</i>	227
3.3.2	<i>Kennzeichen und Fragestellung</i>	228
3.4	<i>Kennzeichen „Ausdauernde Investition“.....</i>	229
3.4.1	<i>Kurzdefinition und Erklärung</i>	229
3.4.2	<i>Kennzeichen und Fragestellung</i>	230
3.5	<i>Kennzeichen „Gelebte Integration“.....</i>	231
3.5.1	<i>Kurzdefinition und Erklärung</i>	231
3.5.2	<i>Kennzeichen und Fragestellung</i>	233
3.6	<i>Kennzeichen „Wahrgenommene Verantwortung“.....</i>	235
3.6.1	<i>Kurzdefinition und Erklärung</i>	235
3.6.2	<i>Kennzeichen und Fragestellung</i>	236
3.7	<i>Kennzeichen „Wegweisende Visionsvermittlung“.....</i>	237
3.7.1	<i>Kurzdefinition und Erklärung</i>	237
3.7.2	<i>Kennzeichen und Fragestellung</i>	238
4	ZUSAMMENFASSUNG	239

KAPITEL 9	KONKRETE SCHRITTE – KONZEPTBESCHREIBUNG	241
1	DAS THSLM ALS TRAININGS- UND ENTWICKLUNGSZENTRUM	242
1.1	<i>Gute Rahmenbedingungen</i>	<i>242</i>
1.2	<i>Geklärte Prozessverantwortlichkeit</i>	<i>242</i>
1.3	<i>Transparenz</i>	<i>243</i>
1.4	<i>Dozenten sind Vorbilder</i>	<i>244</i>
2	EINZELELEMENTE DES KONZEPTS	245
2.1	<i>Das Bewerbungsverfahren</i>	<i>245</i>
2.1.1	<i>Rechtliche Aspekte</i>	<i>245</i>
2.1.2	<i>Das Bewerbungsgespräch</i>	<i>246</i>
2.1.3	<i>Die Bestandteile der Bewerbungsunterlagen</i>	<i>251</i>
2.1.4	<i>Der Ablauf des Bewerbungsverfahrens</i>	<i>251</i>
2.2	<i>Vorlesungen</i>	<i>252</i>
2.2.1	<i>Generelle Verknüpfung mit dem Konzept</i>	<i>252</i>
2.2.2	<i>Explizite Verknüpfung mit dem Konzept</i>	<i>253</i>
2.3	<i>Feedbackinstrumente im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung</i>	<i>254</i>
2.3.1	<i>Selbst- und Fremdeinschätzung durch den Einschätzungsbogen</i>	<i>254</i>
2.3.2	<i>Feedback der Dozentenkonferenz</i>	<i>254</i>
2.3.3	<i>Feedback bei Praxisbegleitung</i>	<i>254</i>
2.4	<i>Angebote für geistliches Leben (Gottesdienste, Hauskreise, Rüsttage, Einkerntage) zur Förderung der geistlichen Selbständigkeit</i>	<i>255</i>
2.5	<i>Praxisbegleitung</i>	<i>257</i>
2.6	<i>Mentoren</i>	<i>259</i>
2.7	<i>Peergroups</i>	<i>261</i>
2.8	<i>Vertrauen auf den Heiligen Geist</i>	<i>261</i>
3	IMPLEMENTIERUNGSSCHRITTE	262
3.1	<i>Professionalisierung des Auswahlverfahrens</i>	<i>262</i>
3.2	<i>Einführung der am Prozess Beteiligten in das Konzept</i>	<i>262</i>
3.3	<i>Sicherstellung der personellen Verankerung des Konzepts</i>	<i>263</i>
3.4	<i>Angebote von Mentoring an Studierende</i>	<i>264</i>
3.5	<i>Einführung der Studienanfänger in das Konzept</i>	<i>265</i>
3.6	<i>Schaffung von Übungsfeldern</i>	<i>265</i>
4	LEBENSLANGES LERNEN LERNEN	266
KAPITEL 10	FAZIT	267
1	PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG UND DIE ERGEBNISSE DER UMFRAGE DER KBA	268
2	PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG UND THEOLOGISCHE AUSBILDUNG IN DEUTSCHLAND	269
3	PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG UND DIE LAUSANNER BEWEGUNG	270
4	DER BEITRAG DES PEM FÜR DIE PRAKTISCHE THEOLOGIE UND DIE MISSIONSWISSENSCHAFT	273
ANLAGEN	276
1	EINSCHÄTZUNGSBOGEN GEISTLICHE KOMPETENZ	276
2	EINSCHÄTZUNGSBOGEN SOZIALE KOMPETENZ	277
LITERATURVERZEICHNIS	281

KAPITEL 1 Einleitung und Vorgehensweise – Zur Bedeutung der Persönlichkeitsentwicklung an theologischen Ausbildungsstätten

1 Die Relevanz des Themas

1.1 Ein Blick in die Geschichte

Ein Blick in die Kirchen- und Missionsgeschichte macht deutlich, dass jede Zeit ihre eigenen Erziehungs- und Entwicklungskonzepte kreiert und Modelle entwickelt hat, um auf die jeweiligen Herausforderungen und Anforderungen ihrer Zeit angemessen zu reagieren. Für den Bereich der Christian Education geben Gangel & Benson (1983) einen Überblick über die Geschichte und Philosophie dieses Forschungsbereiches, indem sie die jeweiligen Schwerpunkte der einzelnen Konzepte, angefangen von der griechischen Philosophie und ihren Auswirkungen bis hin zur „Evangelical Education“ im letzten Viertel des letzten Jahrhunderts herausarbeiten. Für den in dieser Arbeit untersuchten Kontext theologischer Ausbildungsstätten mit evangelikaler Prägung ist auch die Aussage von Spener interessant, der in der *Pia desideria* darauf hingewiesen hat, dass zur Besserung der Kirche die Hauptamtlichen das „allermeiste thun“ müssen (Spener 1964:67) und es von daher darauf ankommt, dass sie recht „erzogen“ werden. In Bezug auf Theologische Ausbildung gibt Ott (2007:15-76) einen guten Überblick.

Ferris (1990:7) betont zu Recht, dass in unserer heutigen Zeit weder die Situation noch der Ruf nach Erneuerungen und Reformen in der theologischen Ausbildung neu sind. Die Suche nach einem umfassenden und veröffentlichten Gesamtkonzept offenbart jedoch, dass es sich dabei um Mangelware handelt. Gewiss gibt es bei vielen evangelikal ausgerichtete-

ten Ausbildungsstätten Konzepte für eine ganzheitlich orientierte Entwicklung von Studierenden, diese sind auch auf Homepages oder Flyern erkenntlich, was aber fehlt, ist ein wissenschaftlich verantwortetes Gesamtkonzept. Dies wurde erneut durch die von der European Evangelical Accrediting Association (EEAA) 2006 durchgeführten Umfrage deutlich, in der diese Beobachtung unterstrichen wurde (2007:3): „mentoring happens in our school, but we recognize that we do not have a goal-oriented, structured mentoring programme.“

Theologische Ausbildungsstätten sind jedoch von ihrer Zielsetzung her angehalten, für die Ausbildung zukünftiger Hauptamtlicher¹ ein hilfreiches Konzept zu entwickeln, das in der Postmoderne greift und dazu beiträgt, dass angehende Hauptamtliche zugerüstet werden für ihren Dienst an und für Menschen im 21. Jahrhundert.² Solch ein gefordertes Konzept wird dabei nicht alle bisherigen Überlegungen über Bord werfen, sondern vielmehr der Devise des bekannten Missionswissenschaftlers Gensichen (1971:26) folgen:

„Es brauchte nicht alles falsch gewesen sein, was man früher getan hatte; ganz sicher aber wäre es falsch, das immer noch weiter zu tun, was früher richtig war, sich aber ... als für heute falsch erwies.“

Theologische Ausbildungsstätten sind also aufgefordert, neu zu überlegen, wie sie ihre Studierenden auf ihre zukünftigen Aufgaben vorbereiten, damit sie nicht „ill prepared for ministry“ (Ferris 1990:7) ihren Dienst beginnen. Robert W. Ferris zeigt diese Tatsache in seiner „Introduction“ zu „Renewal in Theological Education“ (1990:2-5) autobiographisch auf, bevor er dann diese Forderung in den folgenden Kapiteln begründet, untermauert und auch diverse Modelle vorstellt.

¹ Unter „Hauptamtlichen“ sind männliche und weibliche, ausgebildete und ordinierte Vollzeitarbeitskräfte in geistlichen Aufgaben im In- und Ausland zu verstehen. Um der Lesbarkeit willen wurde nur die maskuline Form erwähnt. Sie soll die feminine Form mit einschließen.

² Dass die Ausbildung an theologischen Seminaren einerseits nur ein Teil der gesamten Ausbildung zum Missionsdienst ist, andererseits aber auch als solcher verstanden werden muss, darauf weist Klein (2000:146) hin.

1.2 Die Defizite einer „Akademisierung“

Im letzten Jahrzehnt des vergangenen Jahrtausends haben viele theologische Seminare, darunter auch die als CTL-Kooperation bekannt gewordenen theologischen Seminare von St. Chrischona (Bettingen bei Basel/CH), Tabor (Marburg) und das in den weiteren Ausführungen anvisierte Theologische Seminar von Bad Liebenzell, verstärkte Anstrengungen unternommen, um sich den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu stellen und durch ein entsprechendes Ausbildungscurriculum die Studierenden auf die sich ständig verändernden Situationen adäquat vorzubereiten. Es hat sich nicht nur die Situation in unserer Gesellschaft verändert, sondern auch in einzelnen Gemeinden und landeskirchlichen Gemeinschaften³ hat sich ein Umbruch vollzogen. Eine Umfrage an allen deutschsprachigen evangelikalen Ausbildungsstätten im Jahr 1996, durchgeführt von der Konferenz bibeltreuer Ausbildungsstätten (KBA),⁴ hat gezeigt,⁵ dass der Hauptamtliche der Zukunft vor andersartigen, neuen Herausforderungen stehen wird, als dies bisher der Fall war. Auf der Jahrestagung der KBA vom 20. – 22.11.1997 wurden die Ergebnisse dieser Umfrage zum ersten Mal vorgestellt und 1998 unter dem Titel „Theologische Ausbildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Ergebnisse einer Umfrage“ veröffentlicht (Faix u.a.1998). In dieser Umfrage wurde deut-

³ Landeskirchliche Gemeinschaften sind aus der innerprotestantischen Erneuerungsbewegung des 19. Jahrhunderts entstanden, die sich als Sammlungsbewegung von Christen innerhalb der evangelischen Landeskirchen versteht. Kennzeichen der Gemeinschaftsbewegung ist der bewusst im Alltag gelebte Glaube. Landeskirchliche Gemeinschaften sind organisatorisch selbstständige, in der Regel eingetragene Vereine. Diese sind zusammengefasst in Gemeinschaftsverbänden, die wiederum zum größten Teil Mitglied im Evangelischen Gnadauer Gemeinschaftsverband sind.

⁴ Zur KBA gehören ca. 30 evangelikale Bibelschulen, theologische Seminare usw. (<http://www.kbaonline.de/content/view/9/14>).

⁵ Ähnliche Untersuchungen größeren Ausmaßes gab es im amerikanischen Bereich schon früher, so z.B. die von John D. Rockefeller jr. unterstützte Studie von William Adams Brown vom Union Theological Seminary Anfang der 30er Jahre oder die in den 50er Jahren von H. Richard Niebuhr durchgeführte Untersuchung. Leider hatten diese Untersuchungen trotz ihrer Anstrengungen „a discernable impact on the practice of training for ministry.“ (Ferris 1990:8). Auch die von der Association of Theological Schools durchgeführte Untersuchung hat – so Ferris (1990:8) – leider nicht den erwünschten Erfolg gebracht. Beachtenswert dagegen erscheint ihm das ICAA Manifest (1990:21ff), auch wenn „no specific action was taken.“ (Ferris 1990:28).

lich, dass eine Anpassung der Ausbildung an die neuen Herausforderungen nur im Bereich des akademischen Niveaus nicht ausreichend ist⁶ und es nicht genügt, wenn nur kognitiv (Theorie) und operativ (Praxis), im Sinne von Methodik und Skillmanagement eine Verbesserung stattfindet, so wie es Solanky (1978:133) ausgedrückt hat:

“We must treat our students as persons, not as boxes to be filled little by little, with little, logically arranged, packets of information. We must expect them to develop abilities, to grow in the experience of the Lord (II Peter 3:18).”

Um eine gute umfassende Ausbildung zu gewährleisten gehört der Bereich der Persönlichkeitsbildung neu oder verstärkt ins Auge gefasst.⁷

„Die Frage nach der Persönlichkeitsbildung gehört zu den auffallendsten Ergebnissen der Untersuchung. Hierin sind sich alle Umfragegruppen einig.“ (Faix 1998:45).⁸

Zum gleichen Ergebnis kommt auch Michael Klessmann in Bezug auf die Pfarrerausbildung (2000:366). Sie ist zwar nicht identisch mit der Ausbildung an theologischen Seminaren, zielt aber in dieselbe Richtung und von daher ist seine Beobachtung interessant und aufschlussreich:

⁶ Prigodich (2002:106f) weist zu Recht darauf hin, dass dieser Bereich aber auch nicht nebensächlich ist. Anhand von Beispielen von Paulus und Petrus weist er nach, dass die Bibel sich für eine „zuverlässige Gelehrsamkeit“ (:106) ausspricht. Vgl. dazu auch Riesner (1984: insbes. 357ff; 423), wo Riesner diesen Sachverhalt daran deutlich macht, in dem er aufzeigt, dass Jesus immer wieder seine Lehre knapp zusammenfasste, so dass sie sich leicht einprägen ließ oder aber wegen ihrer Rätselhaftigkeit zum Nachdenken anregte. „Die bewußt mnemonische Formung des größten Teils der synoptischen Wortüberlieferung förderte, ja forderte ihr Einprägen.“ (:423).

⁷ Eine Forderung, die Bruce Nicholls in seinem Vortrag „Theological Education and Evangelization“ beim Lausanner Kongress für Weltmission 1974 aufstellte (Ferris 1990:22). Siehe auch Chow (1995:221): “So character formation must be a vital and concrete objective in theological education.”

Auch Spener (Spener 1964) stellt heraus, dass Theologie nicht bloße Wissenschaft ist, die es zu studieren gilt und über die der Student informiert sein muss, sondern ein „habitus practicus“. Deshalb, so folgert er „wäre dahin zuzudenken / wie allerhand Übungen angestellt möchten / in denen auch das Gemüth zu den jenigen Dingen / die zu der Praxi und eigenen Erbauung gehören / gewehnet und darinn geübet würde.“ (:76)

⁸ Es gab vier Umfragegruppen: Schulleitung/Lehrerkonferenz, Lehrkräfte, Studierende und Missionswerke/Gemeinde.

„... wir müssen der Person des Pfarrers/der Pfarrerin bzw. der Person der Studierenden mehr, viel mehr Aufmerksamkeit schenken, als das bisher geschehen ist.“

Auch Hans Peter Nuesch, Leiter von Campus für Christus in der Schweiz, zeigt sich in seinem Vorwort zu Clinton's Buch „Der Werdegang eines Leiters“ (1996:9) sehr erfreut darüber, dass auf „die Entwicklung des Charakters des Leiters“ wieder mehr Betonung gelegt wird. Thrall u.a. (1998:14) machen deutlich:

“The struggles in many leaders today are rooted in a common reality: their skills and capacities have been intentionally trained while their character has been merely presumed.“

Schroth (2001:165) bringt es deutlich auf den Punkt, wenn er konstatiert, dass Persönlichkeit „wichtiger ist als Erfahrung, Wissen und Fertigkeit“.

Auch wenn die Aussagen alle in dieselbe Richtung zeigen und die Notwendigkeit der Persönlichkeitsentwicklung⁹ verdeutlichen, darf die Spannung, die dadurch zwischen theologisch-akademischer Ausbildung und Persönlichkeitsentwicklung, die Schirrmacher (2000:26) artikuliert, nicht außer acht gelassen werden:

„Seit langem scheinen sich aber in der Ausbildung geistlicher Leiter der Zukunft zwei Dinge gegenseitig auszuschließen: 1. eine gute akademische theologische Ausbildung und 2. die Ausbildung bewährter, geistlicher und selbstständiger Leiter mit Praxiserfahrung in den bestehenden Gemeinden durch positive Anleitung, durch Seelsorge und Selbststudium. So studieren die einen eben Theologie und verzichten damit weitgehend auf eine charakterliche Fortbildung durch Seelsorge und Erfahrung und auf die konkrete Anleitung durch einen erfahrenen Pastor oder Missionar. Die anderen lernen dagegen in der Gemeinde unter Anleitung, verzichten damit aber oft auf das notwendige Wissen z.B. über die Kirchengeschichte, über zunehmend verbreitete Sekten und Religionen oder über biblische Sprachen.“

⁹ Zur Auseinandersetzung mit dem Begriff, auch in Abgrenzung zu Persönlichkeitsentfaltung und Persönlichkeitsprägung: Ott 2007:206f.

Prigodich (2002:106) bringt dieses Spannungsfeld so auf den Punkt:

„Wird ein zu großer Wert auf geistliche Prägung gelegt, so wird sofort vermutet, dass die akademische Fähigkeit dann gefährdet ist. Wenn wir andererseits wissenschaftliche Leistung stärker betonen, dann wird unterstellt, dass geistliches Wachstum zum Verkümmern verurteilt ist.“

Er stellt weiterhin fest, dass es aber schwierig ist, ein „gesundes Gleichgewicht zwischen Kopf und Herz beizubehalten, vor allen Dingen in einem akademischen Kontext.“ (Prigodich 2002:107).

Die Herausforderung liegt darin, die richtige Balance zwischen wissenschaftlicher Arbeit, Sozialkompetenz und Förderung des geistlichen Lebens der Studierenden zu finden.

Eine gute theologische, wissenschaftlich verantwortete Ausbildung an evangelikalen theologischen Ausbildungsstätten in Theorie und Praxis und die gleichzeitige Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden dürfen sich also nicht gegenseitig ausschließen (Smith 1996:83), sondern müssen Hand in Hand gehen, will man den heutigen und zukünftigen Anforderungen gerecht werden und Menschen mit dem Evangelium erreichen. Chow (1995:221) fordert deshalb zu Recht:

“There must be a functional integration between learning by precepts and learning by experience, between being and doing. ... Thus an integrated approach to theological education involves an attempt to achieve these objectives – the ‘be’ goals and the ‘know’ goals, and the ‘do’ goals.”

Folgerichtig kann sich eine Ausbildung, bei der es um Zurüstung und Ausbildung zum geistlichen Dienst an und für Menschen geht, nicht nur auf einzelne „Aspekte“ des Menschsein, wie die des Intellekts oder der Handlungsfähigkeit beschränken, sondern bedarf einer umfassenden Ausbildung des ganzen Menschen. Auch hier zeigt ein Blick in die Kirchengeschichte, z.B. des Mittelalters bei Thomas von Aquin, dass die

Gefahr der einseitigen, nur auf den Intellekt ausgerichteten Ausbildung in ähnlicher Weise schon damals existierte:

“One of the criticisms of Scholasticism was the tendency to over-stress the intellect and reason at the expense of meeting people’s need. Aquinas inadvertently contributed to this making a careful distinction between education, informal schooling, and disciplina, formal schooling. Thomas equated informal schooling with all agencies or means that contributed to a person’s virtue, excellence, and general formation. By formal schooling he identified the learning and training that comes from the deliberate instruction of teachers and schools. His disciples tended to separate these two and failed to observe the relationship between them in the total development of the individual.“
(Gangel & Benson 1983:114)

Eine integrierende Ausbildung (Douglas 1975:646), die ein triadisches Zusammenspiel von Wissen, Praxis und Persönlichkeit im Blick hat, wird den Studierenden zu einem Dienst am Menschen befähigen. T. Faix (2000:27) benennt ebenfalls diese drei Bereiche und weist darauf hin, dass heute davon auszugehen ist, dass 70% Persönlichkeit und 30% Wissen und Kompetenz „gefragt ist“. Selbst wenn man diese Zahlen nicht zu wörtlich nimmt, geben sie doch eine eindeutige Tendenz an, die nicht übersehen werden darf. Chow unterstreicht diese Behauptung, indem er, bezugnehmend auf die ATS-Umfrage in Nordamerika (Schuller u.a. 1975:6-8), fünf wichtige Kriterien (Service without regard for acclaim, Personal integrity, Christian example, Pastoral skills, Leadership) benennt und so zusammenfasst:

“It is obvious that the majority of the criteria deals with the minister’s personal commitment and faith. They centre in the minister as *person*. To the Christian public what sort of person their minister *is* seems to be the most important issue and the deciding factor. Ministerial roles, such as the minister being a perspective counsellor, a theologian, and a thinker, come after the character qualities. On the other hand, the criteria that drew the most severe judgement from both the clergy and

the laity did not deal with a lack of any particular skill but rather focused on certain negative aspects of the minister as a person.”

Denn entscheidend ist nicht das Volumen des Wissens, sondern die Relevanz, Anwendbarkeit und Umsetzung dieses Wissens durch das gesamte Leben des Studierenden (Prigodich 2002:107). Müller (2007:269) bringt diesen Sachverhalt so auf den Punkt:

„Nicht Fachkompetenz entscheidet in erster Linie darüber, wie gut der Dienst wir, ob der Verkündiger ‚ankommt‘, sondern seine Sozialkompetenz. Sie wird nicht gelehrt, sie wird gelebt. Genau so wie die geistliche Kompetenz. Erst auf dieser Grundlage und im engen Zusammenhang mit den sozialen Fähigkeiten kommt das Wissen zur Entfaltung.“

Wenn Klessmann dabei fordert, dass die Bearbeitung dieser Dimension der Persönlichkeitsentwicklung „nicht in das Belieben der Einzelnen gestellt, sondern Bestandteil der theologischen Ausbildung von Anfang an werden“ soll (2000:368), ist dem nur zuzustimmen. Denn:

„Geistliche Leiter auszubilden und zu entwickeln, die charakterliche Reife, Bibelkenntnis und praktische Fähigkeiten haben, ist ein brennendes Anliegen jeder Mission und Gemeinde.“ (Ott 2000:61)

Die EEAA-Umfrage 2006/07 (2007:3) an 50 europäischen evangelikalen theologischen Seminaren (bei einer Rücklaufquote von 27 Schulen) unterstreicht, dass die dort untersuchten theologischen Seminare diesen “holistic approach“ sehen, und deshalb in ihren Programmen akademisches Arbeiten und geistliches Wachstum miteinander verbinden wollen. Die Umfrage ergibt hierbei ein sehr positives Bild: “The response was very positive, with 90% indicating a level of integration.“ (EEAA 2007:3).

1.3 Definition von Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung

Wenn nun im Folgenden die Begriffe „Persönlichkeit“¹⁰ und „Persönlichkeitsentwicklung“ näher bestimmt und definiert werden, liegt die Intention zunächst darin,

„to offer what are often called ‚working definitions‘ – explanations that lay out the area of study, but without pretending to be comprehensive or unchangeable.“ (Kirk 1999:8)

Ein Blick in die Literatur der Psychologie der Persönlichkeit zeigt eine große Bandbreite von Definitionen.¹¹ So hat Hubert Rohrbacher 1965 in seinem Buch „Kleine Charakterkunde“ gesagt (1965:1), dass es

„in der gegenwärtigen europäischen und angelsächsischen Literatur etwa 70 – 80 verschiedene Definitionen von ‚Persönlichkeit‘ [gibt], keine von ihnen ist vollkommen befriedigend.“

Rohrbacher (1965:3) bleibt bei einer ganz allgemeinen Definition, - „Charakter ist die seelisch-geistige Eigenart des einzelnen Menschen“ - und gesteht zu, dass sie zwar richtig, aber überaus dürftig ist, weil sie außerordentlich wenig aussagt (1965:2). Heinz Rempflein (1975:35) definiert zehn Jahre später Persönlichkeit folgendermaßen:

„... der Begriff ‚Persönlichkeit‘ ... schließt die Orientierung an der geistigen Wertordnung im Vollzuge der Selbstbestimmung ein. ... Persönlichkeit ist also nur, wer kraft seines Fühlens und Denkens teilhat am Kosmos der Werte und Wesenheiten und wer kraft seines Willens sich selbst und die ihn umgebende Wirklichkeit nach dem Anruf der Werte zu gestalten trachtet. Persönlichkeit ist, wer eine geistige Welt in sich aufgebaut hat: sein Wissen zu einer geschlossenen Weltanschauung vereint, seinen Geschmack gebildet, sein Denken zur Klarheit geführt, sich selbst zu Haltung und Takt erzogen hat. ... Persön-

¹⁰ „In der Wissenschaft wird heute an Stelle von ‚Charakter‘ fast immer der Ausdruck ‚Persönlichkeit‘ verwendet.“ (Rohrbacher 1965:1)

¹¹ Zur etymologischen Herleitung und philosophischen und theologischen Begriffsgeschichte des Wortes vgl. Roger/Schmid 1998:24-74, Faix, W.G., Rütter & Wollstadt 1995:65ff.

lichkeit unterliegt auch dem Gesetz der Entwicklung; sie ist kein abgeschlossener Zustand, sondern ein dauernder Prozeß – aber kein Naturablauf wie die Reifung der Keimdrüsen, sondern ein vom Ich aktiv gesteuerter Vorgang, der ständiger Geistestätigkeit und angestrengten Willenseinsatzes bedarf.“

Carl Rogers und Peter Schmid (1998:28), kommen zu folgender Definition:

„Der Begriff ‚Persönlichkeit‘ ... zielt also ... auf die Einmaligkeit des Menschen, insofern das Individuum ‚ich‘ sagen kann und seiner selbst bewußt ist. Die Entwicklung der Person zur Persönlichkeit schließt neben konstitutionellen Faktoren die soziale Umwelt mit ein. ‚Die Einbeziehung der Umwelt in die Persönlichkeitslehre‘ läßt ‚Persönlichkeit selbst als eine dynamische Beziehung zwischen Person und Umwelt verstehen‘, ‚so daß das Wachstum der Persönlichkeit geradezu von der günstigen Umwelt abhängt“

Die Liste ließe sich noch weiter fortsetzen, doch schon beim näheren Beobachten dieser ausgewählten Definitionen ist unschwer zu erkennen, dass jede Definition einen ganz bestimmten und nicht bei allen gleichen Zielpunkt im Visier hat,¹² auf den hin sie angelegt ist. So will Rohrbacher zunächst eine ganz allgemeine Definition erstellen, unter der sich alle Richtungen finden können, der Zielpunkt bei Remplein dagegen hat im Kern eine Werteentwicklung im weitesten Sinn im Blick, die nicht von selbst geschieht, sondern aktiv angegangen werden muss und als lebenslang andauernder Prozess verstanden wird. „Ich bin überzeugt, dass sich der Charakter eines Menschen in dem offenbart, was er als wertvoll empfindet.“ (Remplein 1975: Vorwort)

¹² Kanning (2003:30) arbeitet in Bezug auf das Thema „Kompetenz“, das einen ähnlichen breiten Forschungsgegenstand hat, auf dieselbe Art und Weise. Er weist dabei explizit auf das Thema „Persönlichkeit“, und macht deutlich, dass sowohl bei „Kompetenz“ als auch bei „Persönlichkeit“ aufgrund der Breite des menschlichen Verhaltens es schwierig ist, einen Konsens zu erzielen, will man nicht bei allgemeinen, und damit auch weniger aussagekräftigen Definitionen, die in sich selbst einige zu definierende Variablen haben, bleiben. Vgl. auch Rohrbacher 1965:2.

Dagegen ist die Definition von Rogers & Schmid¹³ auf dem Hintergrund der „Gesprächstherapie“¹⁴ zu sehen. Da es in dieser Arbeit nicht um eine allgemeine Persönlichkeitsentwicklung geht, sondern angehende Hauptamtliche in der weltweiten Gemeinde Jesu im Visier hat, will ich mich dieser fokussierenden Vorgehensweise anschließen¹⁵ und im nächsten Abschnitt diesen Fokus näher bestimmen.

Will man bei einem allgemein gehaltenen Persönlichkeitsbegriff bleiben, ohne einzelne psychologische Theorien heranzuziehen, dann lässt sich

„Persönlichkeit bezeichnen als das spezifische Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen, das einen einzelnen Menschen kennzeichnet. Entstanden ist dieses organisierte Gefüge auf der biologischen Lebensgrundlage des Menschen durch die Erfahrungen, die der Einzelne im Laufe seiner Lebensgeschichte gemacht hat (Hurrelmann 1993, S. 14). Eine solche Definition verweist darauf, dass sich mit dem Begriff ‚Persönlichkeit‘ Vorstellungen über ein Gefüge von psychischen Strukturen und Merkmalen bei einem Individuum verbinden. Es geht somit nicht nur um von außen beobachtbarer Verhaltensweisen, sondern auch um innerpsychische Prozesse und Zustände; Gefühle und Motivationen gehören ebenso dazu wie Wissen, Sprache und Werthaltungen.“ (Tillmann 2001:11f)

1.3.1 „Dienstbefähigung“ als Zielpunkt der Persönlichkeitsentwicklung

Wenn im Folgenden von Persönlichkeitsentwicklung die Rede ist, dann geschieht dies mit der Intention und Zielrichtung, die sich am Besten mit

¹³ Rogers hat aufgrund dieses Verständnisses eine Persönlichkeitsentwicklung durch Psychotherapie formuliert (vgl. Rogers & Schmid 1998:28, ausgeführt auf S.165-184).

¹⁴ Rogers war mit der Übersetzung „Gesprächstherapie“ nicht einig (vgl. Rogers & Schmid 1998:11).

¹⁵ Vgl. dazu Kaufhold 2006:25f. Unter den Stichworten „Interessenlagen und Zielsetzungen“ unterstreicht sie die Notwendigkeit der Beachtung und das Reflektieren von Zielen und Zwecken und den damit verbundenen Interessen bei der Erfassung von Kompetenzen.

dem Begriff „Dienstbefähigung“¹⁶ umschreiben lässt. Schon Spener (Spener & Beyreuther 1995:69) hat deutlich gemacht, dass sich eine theologische Ausbildung in der Praxis und im Leben des Hauptamtlichen niederschlagen muss:

„So gelte es vielmehr in dem geistlichen, wo einmal / weil Theologia ein habitus practicus ist, alles zu der praxi des Glaubens und Lebens gerichtet werden muss. [...] Das gilt vor allem im Geistlichen, wo ... alles auf die Praxis des Glaubens und Lebens ausgerichtet werden muss.“

Diese Zielrichtung für eine theologische Ausbildung vertritt auch Wilson Chow (1995:221):

“Theological education should aim at training students to become servants of the Lord in his church and equipping them to serve effectively in the church. As it involves both ‘being’ and ‘doing’ aspects, theological training should be people-centered and task-oriented.”

Es geht darum, dass eine Person befähigt wird zu einem Dienst im Reich Gottes (Ferris 1995a:250).¹⁷ Dabei umschreibt das Wort „Dienst“ sehr deutlich, dass es darum geht, dass im Leben und in der Arbeit dieser zu entwickelnden Person die Gesinnung Jesu zutage tritt, der sich selbst entäußerte und Knechtsgestalt annahm (vgl. dazu u.a. Luk. 22,24-27; Joh. 13,1ff; 1 Kor. 9,19ff).¹⁸ Somit ist Persönlichkeitsentwicklung mit der Zielperspektive „Dienstbefähigung“ selbst als Dienst zu betrachten, als Beitrag zur „Zurüstung der Heiligen zum Werk des Herrn“ und damit auch

¹⁶ So auch von Ferris (1990a:74) als eines der sieben Kennzeichen einer Ausbildungsstätte, die “committed to renewal of theological education“ ist, benannt.

¹⁷ In Anlehnung an systemtheoretische Überlegungen (z.B. Luhmann 1987) handelt es sich bei dieser Betrachtungsweise und Fokussierung in erster Linie um die Ebene der Person, weniger um die Ebene der Organisation und der Gesellschaft. Vgl. dazu auch Kaufhold 2006:25.

¹⁸ Der Direktor der Liebenzeller Mission, Detlef Krause (2001:11), bringt es so auf den Punkt: „Es geht nicht darum, dass ich als Missionar ausreise und mir einen Doktor- oder Mastertitel erwerbe. Das ist nicht das Ziel. Es geht nicht darum, dass ich mit Ruhm nach Hause zurückkehre und hoch angesehen werde. Es geht darum, dass man dient, wie Christus uns gedient hat und er uns jeden Tag dient. Für Missionare kommt es auf diese Dienstmentalität an. Es geht darum, sich den Menschen zur Verfügung zu stellen, so zu leben, wie es für sie am besten ist.“

zur „Auferbauung des Leibes Christi“ (Eph.4,12). Diese Art der Persönlichkeitsentwicklung will dazu beitragen, dass Menschen ihre Berufung im Reich Gottes (vgl. auch 1. Kor. 12,1ff) erkennen, darin reifen und wachsen und somit ihrer Berufung gemäß leben (Ferris 1995a:250).

Diese Entwicklung zur Dienstbefähigung schließt damit neben der fachlichen und praktischen Komponente auch die Seite der Persönlichkeit ein (Ott 2000:65),¹⁹ denn nur im Zusammenspiel aller drei Komponenten ist ein fruchtbarer Dienst im Reich Gottes möglich.

1.3.2 Definitionsvorschlag

Aufgrund dieser Zielperspektive ergibt sich für Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung folgende Arbeitsdefinition:

Auch Chow 1995:221f fordert diese Zielrichtung:

“Theological education must aim at spiritual maturity, which cannot be in the abstract but must find expression in concrete forms that are observable and communicable. This is the ‘being’ aspect in theological education.”

Die Begleitung in diesem Entwicklungsprozess wird Mentoring oder Coaching²⁰ genannt und ist als Dienst zu sehen an denen, die wiederum

¹⁹ Auch im säkularen Raum wird in ähnlicher Weise gearbeitet und argumentiert. Vgl. Faix, W.G. (1995:25): „Gefordert ist Handlungskompetenz, und diese entsteht durch die Synergie von Fachkompetenz, methodischer Kompetenz und sozialer Kompetenz.“

²⁰ Zum Begriff Mentoring und seiner Anwendung: vgl. Stanley & Clinton 1994, Ogne & Nebel 1998, Eisinger 1999:10f, Ott 2000:61ff, wobei Ott noch einmal zwischen Coaching (Aneignung von neuen Fähigkeiten bzw. Besserung von vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten) und Mentoring (Entwicklung von Charakter und Fähigkeiten) unterscheidet. Da es in der Praxis aber immer wieder zu Überschneidungen kommt, werde ich im Folgenden beide Begriffe synonym verwenden. Falls doch eine Differenzierung notwendig sein sollte, dann fokussiert Mentoring mehr auf den „roten Faden im Leben“ (Donders 1997) und Coaching mehr auf die Alltagsebene (Fallner & Pohl 2001:124). Siehe auch Logan (2004:87), der von einer bifokalen Sicht spricht.
In den letzten Jahren ist im Bereich Mentoring vieles erforscht und veröffentlicht worden, wobei es sich, wie Ott (2000:62) richtig sagt, dabei um einen neuen Namen für eine alte Methode handelt.
Weiterführende Literatur zum Thema Mentoring: Daloz 1987, Evans 1992, Kram 1988, Murray 1991, Philipps-Jones 1993, u.a.
Mentoringliteratur im christlichen Bereich: Anderson & Reese 2000, Davis 1991, Engstrom 1989, Hendricks & Hendricks 1995, Stanley & Clinton 1994 u.a.

Dienst tun sollen für andere Menschen. Ferris (1995a:251) formuliert diesen Sachverhalt folgendermaßen:

“Our first responsibility is to identify and nurture those who nurture the church... The New Testament teaches not only that the purpose of theological education is to nurture those who nurture the church, but also that its goal must be to present every church leader ‘perfect’ (i.e. ‘mature’) in Christ.”

1.3.3 Rahmenbedingungen zur Durchführung von Persönlichkeitsentwicklung

Da nun solch ein Prozess sich nicht von selbst einstellt (Smith 1996:84),²¹ sondern bewusst gewollt, gefördert und durchgeführt werden soll, bedarf es einiger Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, wenn dieser Prozess in Gang kommen und gelingen soll.

Rahmenbedingung 1: Der Prozess geschieht auf der Grundlage, dass der Mensch Geschöpf Gottes und als solches zu behandeln ist.²²

Der Entwicklungsprozess soll dazu beitragen, dass ein Mensch zu einer Persönlichkeit heranreift. Dabei muss der „Entwicklungshelfer“ (Coach/ Mentor) darauf achten, dass er seine Vorrangstellung gegenüber der heranreifenden Person nicht manipulativ oder invasorisch einsetzt (Müller 2000:96f), denn dies widerspräche der Achtung und Würde dieses Menschen als Geschöpf Gottes (1.Mo 1,27) und wäre eine nicht zu tolerierende Vorgehensweise. Alle ergriffenen Maßnahmen müssen dazu beitragen, dass Studierende in Christus „vollkommen werden“ (Kol.1,28).

²¹ Das „Summerhill-Projekt“ der antiautoritären Erziehung mit der Wunschvorstellung der Selbständigwerdung des Menschen ohne Grenzen und ohne Begleiter, an denen Orientierung möglich ist, gehört der Vergangenheit an. Vielmehr geht die heutige Forschung davon aus, dass es für die Entwicklung eines Menschen unabdingbar ist, dass der Entwicklungsprozess bewusst gesteuert und angegangen werden muss und einer Begleitung bedarf. Vgl. dazu auch Hempelmann 2001b:27-29.

²² Zum Thema der unterschiedlichen Sichtweisen des Menschen vgl. dazu auch Schneewind (1982:79ff). Dabei macht er zu Recht deutlich, dass „eine Erfassung der eigentlichen Bedeutung von Theorien erst möglich ist, wenn ihre Einbettung in denjenigen Modelltyp, der bei ihrer Konstruktion Pate gestanden hat, erkennbar wird.“

Rahmenbedingung 2: Die einzelnen Studierenden müssen diese Entwicklung wollen.

Unter der Überschrift "Holding on to Permission" macht Thrall (1998:61-72) deutlich, dass es für einen fruchtbaren Entwicklungsprozess wichtig ist, sich die „Erlaubnis“ des anderen geben zu lassen, um ihm weiterzuhelfen und auf der anderen Seite auch anderen bei mir die Erlaubnis zu geben, dass sie mir weiterhelfen dürfen. ("Seeking Permission", "Giving Permission"). Persönlichkeitsentwicklung muss von den Studierenden selbst gewollt und angegangen werden. Diese Bereitschaft kann nicht angeordnet werden, gehört aber zu den Grundvoraussetzungen für einen Prozess, der gelingen soll. Ohne eigenes Interesse wird dieser Prozess nicht stattfinden, denn ein Mentor kann und will dem Studierenden, in diesem Fall seinem Mentee, nichts überstülpen oder aufzwingen. Es ist auch nicht Sinn und Zweck dieses Prozesses, dass der Mentor die Verantwortung für den Mentee übernimmt, „alles in die Hand nimmt“ und der Mentee nur eine passive Rolle einnehmen kann. Nur wo ein Mentee bereit ist, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen, kann dieser Prozess der Persönlichkeitsentwicklung gelingen (Eisinger 1999:14).

Rahmenbedingung 3: Die Ausbildungsstätte muss Möglichkeiten für Persönlichkeitsentwicklung bieten.

Wer Persönlichkeitsentwicklung von den Studierenden einfordert, muss auch „sagen, wo sie herkommen soll und wie sie kontinuierlich weiterentwickelt werden kann“ (Klessmann 2000:366). Mit anderen Worten: Studierende dürfen sich nicht selbst überlassen werden, sondern brauchen Hilfe und Anleitung von Seiten der Ausbildungsstätte, dass sie „berufstauglich“ werden, ihre eigene Identität erkennen und leben können und den auf sie zukommenden Herausforderungen gewachsen sind. Deshalb muss sich eine Ausbildungsstätte (heute) fragen, durch welche Maßnahmen und mit welchen (qualifizierten) Personen, die sich auf solche Prozesse und die jeweiligen Mentees einlassen, sie diese Entwicklung fördern wollen.

Rahmenbedingung 4: Es muss eine gegenseitige Anziehung zwischen Mentor und Mentee vorhanden sein

Stanley/Clinton (1994:36) nennen dies eine der „lebensnotwendigen Dynamiken“ einer Mentoringbeziehung. Rogers bezeichnet sie als „Voraussetzung oder Vorbedingung“ ohne die die „übrigen Punkte keine Bedeutung“ hätten (Rogers & Schmid 1998:169).

„Der Mentorand fühlt sich von einem Mentor angezogen aus verschiedenen Gründen: Perspektive, gewissen Fähigkeiten, Erfahrung. Werte oder Hingabe, Weisheit, Position, Charakter o.ä.. Auch der Mentor fühlt sich zum Mentoranden hingezogen, weil er ein zu entwickelndes Potential, eine positive Einstellung oder Haltung etc. entdeckt hat.“ (Eisinger 1999:13)

1.4 Aktueller Stand an evangelikalen Ausbildungsstätten

Die Umfrage der European Evangelical Accrediting Association (EEAA) 2006/07 (The Theological Educator 2007) hat ergeben, dass die geistliche Entwicklung mit 50% als wichtigstes Ziel benannt wurde, gefolgt von „Academic Growth“ und „Ministry Skills.“ Die Umfrage brachte gleichzeitig zutage, dass die Seminare „felt most successful in the area of Academic Development.“, dass sie aber das gesteckte Ziel der geistlichen Förderung und Entwicklung ihrer Studierenden (Persönlichkeitsentwicklung) nicht – wenigstens nicht in dem Maße, wie sie es sich zum Ziel gesetzt haben, – umsetzen können. „It appears that schools know what they want to achieve but they also know that they are not achieving it.“ (2007:2)

1.4.1 Evangelikale Ausbildungsstätten als „Glaubens- und Lebensschulen“

Dabei ist diese Aufgabenstellung der Persönlichkeitsentwicklung für viele evangelikale Ausbildungsstätten nicht neu, vielmehr von Anfang an bekundetes Interesse und Absicht. So wird, um es exemplarisch am Beispiel der Liebenzeller Mission zu verdeutlichen, schon in der im Gründungsjahr der Liebenzeller Mission (1899) erschienenen Broschüre

„Grundsätze und Einrichtungen der China-Inland-Mission Deutscher Zweig“²³ in den Punkten 6 – 10 die Frage nach der „Hingabe“ ausführlich und deutlich angesprochen. Heinrich Coerper, der Gründer der China-Inland-Mission Deutscher Zweig schreibt 1903:

„Unsere Zeit soll Jesus gehören. Unser Haus, wo die Geschwister ihre Rüstzeit für China verbringen, soll in erster Linie ein Haus der Stille sein. Hier sollen sie lernen, im Umgang mit Gott zu leben, und in allen geistlichen und leiblichen Aufgaben und Arbeiten auch in diesem Umgang zu bleiben; sie sollen unter Gebet und gemeinsamer, einfacher Betrachtung der Heiligen Schrift mehr mit Gott und Seinem heiligen Willen bekannt werden; sie sollen die gewonnene Erkenntnis betätigen in treuer täglicher Pflichterfüllung gegenüber allen an sie gestellten Anforderungen. So erwarten wir, daß jeder, welcher den Anspruch macht, zu den Heiden gehen zu wollen, den Beweis liefert, daß sein Leben seinen Mitmenschen diene zur Erweckung und Stärkung des Glaubens und denselben nicht zum Anstoß und Ärgernis gereiche. ... Wir möchten nicht, daß unsere Ausbildung den einzelnen Zöglingen den Anschein und den Anstrich gebe, daß sie alle ein und dieselbe wissenschaftliche Rüstung, eine Art Missionarsuniform tragen sollen, ... Es soll vielmehr jeder möglichst bleiben, worinnen er berufen ist, nur daß er kleiner, abhängiger von Gott, erleuchteter und erprobter geworden ist und daß er zu den treuen Knechten des Herrn gehört ...“
(Das Werk der China-Inland-Mission in Liebenzell, Liebenzell 1903:8-9).

An diesem Anspruch „Glaubens- und Lebensschule“ zu sein hat sich bis heute nichts geändert. In einem Internpapier von 1999 mit dem Titel „Das Theologische Seminar der Liebenzeller Mission als Glaubens-, Lebens- und Lernschule“ schreibt der damalige Seminardirektor Heinzpeter Hempelmann:

²³ Die Liebenzeller Mission hieß in den ersten Jahren China-Inland-Mission Deutscher Zweig und war ein „Ableger“ der von Hudson Taylor gegründeten China-Inland-Mission, die, wie ihr Name schon sagt, im Innern Chinas arbeiten wollte und nicht nur in den Hafenstädten, wie andere Missionsgesellschaften.

„Das Theologische Seminar ist eine Glaubens-, Lebens- und Lernschule. Wir verbinden eine Ausbildung auf gutem qualitativen Niveau mit dem bewußten Ziel, nicht nur den Kopf, sondern den ganzen Menschen zuzurüsten.“

Verantwortliche theologischer Seminare bekunden bis heute immer wieder, dass ihre Ausbildungsstätte nicht nur „Lernschule“, sondern auch „Glaubens- und Lebensschule“²⁴ ist.

Glaubt man immer wieder geäußerten Prognosen so geht es bei einem Prediger und Missionar in der Zukunft nicht allein um eine gute fachliche Kompetenz, sondern darum, dass er eine geistliche Persönlichkeit ist. Deshalb kann es nur im Interesse evangelikaler Ausbildungsstätten sein, dass ihre Studierenden geistlich wachsen und im Bereich der Spiritualität dazulernen (Engel 1989:80-92 in Bezug auf Bildung und Veränderung von Überzeugungen und Einstellungen), denn hierin liegt die Kernkompetenz, die von ihnen erwartet wird. Dazu gehört, dass sie reife Persönlichkeiten werden, die sich eigenverantwortlich fragen, was sie brauchen und worauf sie achten müssen. Die Frage kann nicht lauten: „Was bekomme ich geliefert?“, sondern „Wo muss ich weiterlernen und dazulernen?“. „Lebensschule“ muss dazu beitragen, dass die Lernbereitschaft der Studierenden zum Lernen gefördert wird und sie dieses Lernen auch selbst organisieren können.

1.4.2 Beobachtungen bei „Berufsaussteigern“

Dazu kommen Beobachtungen in Bezug auf „Berufsaussteiger“ bzw. „Gescheiterte“ oder „vorzeitige Rückkehrer“, die den Schluss nahe legen, dass sie nicht aufgrund mangelnder Fachkompetenz, also einer ungenügenden fachlich-theologischen Ausbildung, sondern vielmehr aufgrund

²⁴ Darauf hat Bernhard Ott (1998:63) in einem Referat zur Auswertung der KBA-Umfrage hingewiesen.

von Persönlichkeitsdefiziten und –mängeln²⁵ aus dem hauptamtlichen Beruf ausscheiden (mussten) (Chow 1995:222).

Blöcher (1998:9ff) bezieht sich auf eine Umfrage der Weltweiten Evangelischen Allianz (World Evangelical Fellowship – Missions Commission) von 1995, bei der 454 Missionsgesellschaften aus 14 verschiedenen Ländern mit mehr als 23.000 Langzeitmissionaren beteiligt waren,²⁶ wenn er sieben Bereiche für die vermeidbare vorzeitige Rückkehr²⁷ von Missionaren vom Missionsfeld benennt:

1. Persönliche/geistliche Gründe
2. Familiäre Gründe
3. Werksbezogene Gründe
4. Teambezogene Gründe
5. Arbeitsbezogene Gründe
6. Kulturelle Gründe
7. Andere Gründe

Dabei dominieren bei diesen Bereichen die „persönlichen Gründe“ mit 31% (Blöcher 1998:10).²⁸ Klein (2000:144) umreißt den von Blöcher genannten Bereich „Persönliche/geistliche Gründe“ in einer Zusammenfassung folgendermaßen:

„Unter diese Kategorie fällt z.B. unverarbeitete Vergangenheit, unakzeptierter Familienstand (ledig sein), geistliche Unreife, Unfähigkeit sich der Kultur / dem Lebensstil anzupassen, unrealistische (und deshalb unerfüllte) Erwartungen, kein echter (tragender) Ruf, mangelnde Hingabe / Einsatzbereitschaft, mangelndes Selbstbewusstsein / Wissen meiner Stellung in Jesus, mangelndes ‚Streßpotential‘, Unfähig-

²⁵ Dabei ist es durchaus möglich, dass diese Defizite in einer anderen beruflichen Umgebung (z.B. als Fabrikarbeiter, Briefträger, Handwerker) nicht so sehr zum Tragen bzw. zum Vorschein gekommen wären, als gerade in diesem Umfeld als Missionar.

²⁶ Gemeint ist das „Reducing Missionary Attrition Project“. Genauere Informationen sind zu finden in: Taylor 1997; Blöcher 1999.

²⁷ Zu den unvermeidbaren Gründen – auf die hier nicht näher eingegangen werden muss – zählen politische Unruhen und Krisen, Tod, Eheschließung mit Personen außerhalb der Mission, Pensionierung, Projekt- oder Vertragsende (vgl. Blöcher 1998:10).

keit zu geistlichem Kampf, Sünde. Auch das Problem der ‚beruflichen‘ Unzufriedenheit gehört hierher. Vielfach fehlt die mangelnde Begabung oder Ausbildung für den Dienst bzw. die Erfahrung und Reifung einer Gabe. Oder Missionare sind auf Dauer an Stellen eingesetzt, die nicht ihren Gaben entsprechen. Es folgt Versagen, Frustration und Uneffektivität. Manche dieser Gründe finden ihre Auswirkung in anderen Gründen (z.B. Krankheit), auf der anderen Seite muß man hinter manchen anderen Gründen letztlich persönliche, charakterliche und geistliche Ursachen sehen. Deshalb muß in den persönlichen und geistlichen Gründen die Hauptursache für ‚vermeidbare‘ und frühzeitige Rückkehr gesehen werden.“

Außerdem weist er (2000:145) darauf hin, dass persönlich-geistliche Gründe und teambezogene (Beziehungs-) Gründe sehr eng miteinander verbunden, aber noch genauer zu spezifizieren sind:

„Spannungen mit Mitarbeitern auf dem Feld, sei es in internationalen Teams oder auch mit Leuten des eigenen kulturellen Hintergrundes, hier oft auch mit der Feldleitung, Uneinigkeit mit Arbeitsweisen der Missionsgesellschaft vor Ort, oder aber auch der (fehlenden?) Unterstützung der Missionsgesellschaft. Auch ist die weitverbreitete Ansicht, daß Schwierigkeiten in der Beziehung zu anderen Missionaren die Hauptursache für verfrühte Rückkehr vom Missionsfeld sei, anzuzweifeln. Beziehungsprobleme sind letztlich oft ein Indikator für tiefer sitzende, persönliche Probleme.“

Diese Beobachtung trifft aber nicht nur allein auf Missionare zu, die sich in einer anderen Kultur zurecht finden müssen (Missionare im Ausland), sondern, wie Blöcher (1998:12) aufgrund der Auswertung der Umfrage auch aufzeigt, ist auch bei Hauptamtlichen zu beobachten, die in ihrem

²⁸ Auch Müller (idea 2003:13): „Die meisten Dienstabbrüche geschehen nicht wegen unzureichender Ausbildung, sondern wegen Beziehungsschwierigkeiten.“

eigenen Kulturbereich gearbeitet haben und gescheitert sind (Missionare im Inland).²⁹

Diese Beobachtungen, Statements und Berichte, in denen für Missionare verantwortliche Personen Defizite benennen, die in erster Linie nicht auf einen Mangel an Motivation, Willen oder fachlicher Kompetenz zurückzuführen sind, fordern geradezu heraus, dass sich theologische Ausbildungsstätten der Frage der Persönlichkeitsentwicklung ihrer Studierenden verstärkt zuwenden.

1.4.3 Persönlichkeitsbildung wird von Studierenden gewünscht

Persönlichkeitsbildung ist aber nicht nur ein Gebot der Stunde und ein Vermächtnis der Geschichte, sondern wird von den Studierenden auch gewünscht. K. W. Müller (1998:123.126.145) formuliert dies so:

„Es besteht eine eindeutige Offenheit, ein starker Wille nach persönlicher Betreuung, Begleitung, Korrektur und Veränderung in Bezug auf den angestrebten Dienst. [...] Damit ist die Arbeit an der Persönlichkeit und damit auch an dem Charakter der Schüler stark in den Mittelpunkt der Ausbildung gerückt. Sie sollen begleitet und korrigiert werden – eine umso größere Verantwortung deshalb, da diese Prägung offenbar bereitwillig angenommen und deshalb wenig hinterfragt wird. Dies ist eine offensichtliche, vielleicht bisher unterschätzte Stärke unserer jungen Generation: Sie erkennt ihre Schwachstellen in der Persönlichkeit, ihre Defizite in Bezug auf die Anforderungen im Dienst und sie will sich verändern – mit der Hilfe Gottes und von Menschen. [...] Denn Sein entscheidet im Dienst, nicht das Wissen.“

²⁹ Ein Gespräch mit dem Verantwortlichen des Bereiches „Heimatmission“ der Liebenzeller Mission, Johannes Stärkel, am 8.2.2001 bestätigte diese These, insbesondere, wenn es um „jüngere Aussteiger“ ging. Bei „älteren Aussteigern“ spielen die fachlichen Qualifikationen durch die gestiegenen Erwartungen und Anforderungen auch eine besondere Rolle.

Auch der Generalsekretär des Gnadauer Verbandes, Theo Schneider, bestätigte am 9.2.2001 in einem Telefongespräch, dass dieses „Phänomen“ in den letzten Jahren zugenommen hätte. Es seien zwar nicht die riesigen Zahlen, aber eine zunehmende Tendenz wäre sichtbar. Leider gäbe es dazu keine empirische Untersuchung.

Zu diesem Ergebnis kommt Müller aufgrund der Auswertungen der KBA-Umfrage. Wahrscheinlich trifft diese Beobachtung aber nicht nur auf den deutschen Kontext zu, sondern dürfte sich auch in anderen Kontexten so abzeichnen in einer immer komplizierteren und unüberschaubareren Gesellschaftsentwicklung.

1.5 Fazit

Damit ist deutlich gesagt, dass Persönlichkeitsentwicklung eine wichtige Aufgabe und ein Gebot der Stunde,³⁰ darüber hinaus im gewissen Sinn auch eine geschichtliche Verpflichtung der Ausbildungsstätten darstellt; die Herausforderung ist also längst erkannt und benannt. Doch – abgesehen von ein paar einzelnen Mosaiksteinchen in Richtung Konzepten von Persönlichkeitsentwicklung an theologischen Ausbildungsstätten³¹ – ist bisher (im deutschsprachigen Raum) kein veröffentlichtes Gesamtkonzept vorhanden, das aufzeigt, was inhaltlich unter Persönlichkeitsentwicklung verstanden wird und wie diese während der Ausbildung vonstatten gehen sollte oder könnte.

Wenn aber sowohl durch das Ergebnis der Umfrage als auch in der ursprünglichen Absicht und Zielsetzung evangelikaler Ausbildungsstätten und auch von den Studierenden selbst, Persönlichkeitsentwicklung eingefordert wird, es aber kein explizites und zielgerichtetes Konzept gibt, kommen diese Ausbildungsstätten nicht umhin sich der generellen Frage zu stellen:

*Welchen Beitrag müssen und können wir im
Bereich der Glaubens- und Lebensgemein-
schaft, der Persönlichkeitsentwicklung leisten,
um unsere Studierenden angemessen vorzu-*

³⁰ Diese Beobachtung trifft nicht nur auf theologische Ausbildungsstätten zu. Persönlichkeitsentwicklung mit allen Facetten ist weit über die Grenzen theologischer Ausbildungsstätten hinaus unter unterschiedlichen Begriffen (z.B. Kompetenz, soft skills, Schlüsselqualifikationen) zum Thema geworden. Vgl. z.B. Mertens 1974, Kaufhold 2006.

³¹ Auch in einigen Landeskirchen der EKD gibt es dazu Ansätze zu beobachten, so z.B. in der rheinischen, westfälischen und württembergischen Landeskirche. Vgl. dazu u.a. Klessmann 2000:366.

*bereiten und zuzurüsten zu einem Dienst an
Menschen im 21. Jahrhundert?*

Evangelikale Ausbildungsstätten müssen sich also der Frage nach der Persönlichkeitsentwicklung ihrer Studierenden stellen. In der Auswertung der EEAA-Umfrage 2006/07 (2007:3) wird dieser Sachverhalt als Achillesferse der evangelikalen Ausbildung benannt und untermauert, dass ein zielorientiertes, strukturiertes Mentoringprogramm fehlt. Auch deshalb befasste sich die EEAA General Assembly 2007 mit dem Thema: "Spiritual Development and Mentoring in Theological Education."

Auch T. Faix (2000:27) stellt fest, dass die Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung³² und des Mentorings von den Ausbildungsstätten in den letzten Jahren wieder ganz neu ins Auge gefasst wurde, weil darin Defizite entdeckt worden sind:

„Da aber genau in diesem Bereich [der Persönlichkeitsentwicklung] die größten Defizite bei den jungen Menschen liegen und diese bei der Ausbildung/Studium kaum verbessert werden, legen nun immer mehr Ausbildungsstätten einen gesteigerten Wert auf Mentoring.“

2 Anvisiertes Ziel dieser Arbeit

Die vorliegende Arbeit will einen Beitrag zu dieser Diskussion leisten und ein biblisch fundiertes und wissenschaftlich verantwortetes Konzept zur Persönlichkeitsentwicklung an theologischen Ausbildungsstätten vorstellen, das zum einen den geschichtlichen und biblischen Auftrag evangelikaler Ausbildungsstätten aufgreift, zum andern den heutigen Herausforderungen gerecht wird.

³² Vgl. auch Clinton, R. & Leavenworth 1998:114: "We minister out of who we are. Our beingness ist very important to God. He will work hard to mold us und shape us into His image."

Die Arbeiten von Robert (Bobby) Clinton und auch die Arbeiten seines Sohnes Richard Clinton und Paul Leavenworth haben ergeben, dass Charakterbildung gerade in der Anfangszeit des Dienstes und der Ausbildung der besondere Fokus Gottes ist.

Weil bei dieser Thematik der Persönlichkeitsentwicklung verschiedene Disziplinen (Theologie und Humanwissenschaften) tangiert sind, wird in einem ersten Schritt die Korrelation dieser Disziplinen zu untersuchen sein, um daraus einen missiologischen Ansatz zu entwickeln, der dann auf eine konkrete Situation angewandt werden soll. Somit wird Theologie als praktische Wissenschaft (Spener 1964:69) verstanden, die eine Handlungsanweisung erstellt,³³ aus der sich ergibt, wie theologische Ausbildungsstätten im Rahmen eines triadischen Ausbildungskonzeptes Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen können. Die entscheidende Frage stellt sich in der Aufstellung eines Katalogs von Merkmalen (Qualitätsmerkmalen), der einem Entwicklungsprozess zugrunde gelegt werden kann. Ist dieser Katalog von Merkmalen gefunden, muss sich eine Reflexion darüber anschließen, wie diese Merkmale in der Praxis gefördert werden können, um damit den Studierenden zu helfen, während ihrer Ausbildung zu wachsen und befähigt zu werden, dass sie in der Lage sind (Faix 1998:45), an ihrer Persönlichkeit zu „arbeiten und arbeiten zu lassen“. Dieses zu entwickelnde Konzept ist bewusst als ein Angebot zu verstehen, denn auch die besten Konzepte – sind sie wirklich gut und seriös – können keine Erfolgsgarantie geben, hängt doch der ganze Prozess von vielen Gefahren bergenden Faktoren ab. Solch ein Konzept ist nicht mit einer mathematischen Formel gleichzusetzen, bei der man unter Beachtung der Regeln immer zu ein und demselben Ergebnis kommt. Es ist kein menschlich machbarer Prozess, sondern von der Bereitschaft des Studierenden, von den Kompetenzen des Mentors und nicht zuletzt vom Wirken des Heiligen Geistes abhängig.

Diese „Arbeit mit, an und durch den Studierenden“ geschieht in dreierlei Richtung:

1. mit einem Blick in die eigene Geschichte und Lebensweg des einzelnen Studierenden (Vergangenheit)

³³ Mette & Steinkamp (1983:16): Praktische Theologie als Handlungswissenschaft, Faix (2007:26ff.)

2. mit einem Blick auf das Hier und Jetzt, die eigenen Ressourcen, Neigungen und Grenzen (Gegenwart) und
3. mit einem Blick nach vorne (Zukunft), wo ein möglicher Dienstplatz sein könnte.

Konkret geht es dabei darum, dass sie

- ihren bisherigen Lebens- und Glaubensweg reflektieren und aufarbeiten,
- den Sinn ihres Lebens benennen und erklären können,
- ihre Ressourcen erkennen und nutzen, dabei auch ihre Grenzen wahrnehmen und akzeptieren, sich selbst also realistisch einschätzen können,
- ihre eigene Bestimmung wahrnehmen, annehmen und sich daran ausrichten,
- ihren zukünftigen Lebensweg projektieren und erste Schritte darauf gehen,
- sich in verschiedenen Kontexten aufgrund ihrer Zurüstung zurechtfinden und auch bei Schwierigkeiten durchhalten (charakterlich reifen) und
- selbständig und mit ganzer Hingabe (motiviert) arbeiten und lebenslang lernen (Schirrmacher 2000:13.29.32),

um so als Persönlichkeiten ihren Dienst wahrnehmen zu können. Dabei liegt der Fokus dieser Arbeit im Bereich der „Persönlichkeit“ und deren Entwicklung und nicht im Bereich „Wissen“ oder „Fertigkeiten“, da diese beiden Bereiche an theologischen Ausbildungsstätten zumeist schon gut installiert und ausgeprägt sind und deshalb hier nicht näher beleuchtet werden müssen.

Die Mitte dieses Konzeptes ist dadurch gekennzeichnet, dass die Studierenden immer wieder auf Jesus Christus gewiesen werden, zu dessen Ehre sie ihr Leben so gestalten sollen, dass er verherrlicht wird und dadurch andere Menschen zum Glauben an ihn kommen. Ihr Leben soll eine „Übersetzung des Glaubens in das missionarische Zeugnis sein“ (Visser't Hooft 1966:206). Im Sinne von Johann Sebastian Bach, der sei-

ne Werke mit „sdg“ (soli deo gloria) unterschrieb, oder aber auch im Sinn von Matthias Grünewald, der in seinem Isenheimer Altar Johannes den Täufer mit einem übergroßen Zeigefinger darstellt, um die Aufgabe des Täufers deutlich herauszustellen.

Das entwickelte Konzept muss sich im Alltag darin bewähren, dass es immer wieder auf Jesus Christus als die Mitte bezogen wird, und zwar sowohl theoretisch, als auch im konkreten, aktuellen Vollzug (Gensichen 1971:80).

Dabei soll dieses Konzept exemplarisch auf das Theologische Seminar der Liebenzeller Mission angewandt werden, aufgrund seines missiologischen Ansatzes und den daraus entwickelten Vorgehensweisen in seinen Grundzügen könnte es aber auch für andere Seminare in Deutschland und im Ausland Anregungen geben.

Damit dieses Konzept möglichst von allen am Ausbildungsprozess beteiligten Personen angewandt und durchgeführt werden kann, wird als weitere Herausforderung darauf zu achten sein, dass die erarbeiteten Inhalte

- möglichst von allen am Prozess Beteiligten und nicht nur von ein paar Spezialisten verstanden, nachvollzogen und umgesetzt werden können, so dass sie gerne bereit und motiviert sind, in diesen Prozess mit einzusteigen und dies nicht als Last empfinden,
- nicht nur gute Ideen darstellen oder den Stand der Dinge analysieren, zusammenfassen und durchleuchten, sondern aufzeigen, wie sie in der Praxis handhabbar und durchführbar sind,³⁴ und darüber hinaus
- von ihrer Anschaulichkeit, - bei aller intensiven inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema -, gut illustriert, strukturiert und einprägsam sind. Deshalb wird auch immer wieder eine Entscheidung zu treffen sein, welches der vielen möglichen Theo-

riekonzepte als Grundlage genommen wird (z.B. im Bereich der Entwicklungspsychologie können und sollen nicht viele verschiedene Theoriekonzepte dargestellt und erläutert werden, sondern eines als Basis zugrunde gelegt werden, damit das Persönlichkeitsentwicklungskonzept handhabbar und für „Nichtpsychologen“ verständlich bleibt. Dabei ist natürlich darauf zu achten, dass die ausgewählten Theorien diesem Gesamtentwurf dienen).

Diese drei Kriterien liegen deshalb nahe, denn falls sie nicht eingehalten und beachtet werden, wird sich das erarbeitete Konzept in der Praxis nicht oder nur teilweise durchführen und durchsetzen lassen. Ott (1998:72) sagt zu Recht:

„Da, wo wir uns tiefgreifende Neuorientierungen in unserm Curriculum wünschen (Persönlichkeitsformation, Missionsorientierung etc.), brauchen wir nicht nur einige neue Fächer oder einen spezialisierten Fachdozenten, sondern ein Umdenken und Dazulernen *aller* Dozenten.“

Es reicht also nicht aus, dass einige Dozenten eines theologischen Seminars sich darauf einlassen, sondern dass sich alle grundsätzlich auf diesen Prozess einlassen.

³⁴ Blanchard & Hersey (2001:7) bemängeln gerade diesen Punkt in vielen Konzepten: "Some concepts ... give you some good ideas to think about, but they do not always tell you how or when to put those ideas into practice ..."

3 Das methodologische Konzept

3.1 Die Notwendigkeit eines missiologischen Ansatzes

3.1.1 Theologie geschieht im Kontext (kontextuelle Theologie)

Theologie, die etwas bewirken und verändern will, geschieht immer in einem bestimmten Kontext,³⁵ als „theology on the road“ (David Bosch), sie kann nie losgelöst in einem Vakuum existieren. Schon gar nicht, wenn es um die Ausbildung von hauptamtlichen Mitarbeitern geht, die fähig sein sollen, das Evangelium in den verschiedensten Kontexten zu vermitteln. Karecki (1999:11) äußert sich dazu folgendermaßen:

„Contextual theology takes as its starting point the local context. ... Contextual theology maintains that theology always develops in a historical and cultural context. No theology is formulated in a vacuum.“

Um den heutigen Herausforderungen gewachsen zu sein und angemessen handeln zu können, bedarf es einer guten biblischen Orientierungshilfe. Reifler (1997:5-6) hat deshalb Recht, wenn er deutlich macht, dass es „deshalb eine vom Geist der Bibel gewirkte Orientierungshilfe braucht, um nicht einseitig von der Situation, Not oder Herausforderung her zu handeln.“

Wo also Menschen im Sinne einer christlichen Persönlichkeitsentwicklung mit der Zielperspektive Dienstbefähigung geprägt werden, geschieht diese Prägung durch eine Verbindung zwischen Gott, seinem Wort, den jeweiligen Personen und der Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes, in dem sich dieser Mensch befindet.

³⁵ Es soll hier nicht um eine allgemeine Einführung in die kontextuelle Theologie gegeben werden, es soll lediglich deutlich werden, dass Theologie nicht losgelöst vom jeweiligen Kontext geschehen kann.

Zum Thema der Kontextualisierung: Hesselgrave & Rommen 1989. Sie beschreiben im zweiten Teil von „Contextualization“ (37-126) sechs verschiedene Ansätze und Verstehensweisen. Zur Entstehung und Beschreibung: Bosch 1991:420ff, Kirk 1999:91f.

Dies setzt einen Ansatz aus dem Bereich der Missionswissenschaft oder der praktischen Theologie voraus.³⁶ Teildisziplinen der Theologie wie die Biblische oder Historische und auch Systematische Theologie arbeiten in ihren Methoden meist retrospektiv, d.h. sie versuchen mit dem Blick in die Vergangenheit, Dinge und Sachverhalte zu systematisieren (Faix, T. 2007:30). Wenn es aber darum geht, ein Konzept für die Gegenwart und Zukunft zu erarbeiten und wenn es darum geht, Gottes Reden konkret mit Menschen in Verbindung zu bringen, sind die beiden Disziplinen Praktische Theologie und Missionswissenschaft von ihrer Ausrichtung und Arbeitsweise geradezu „prädestiniert“ dafür (Faix 2007:31, Ziebertz 2001:109-110; 2002:5f).

Daneben sprechen auch die nachfolgenden inhaltlichen Gesichtspunkte für solch eine Vorgehensweise.

3.1.2 Ausbildung von Missionaren

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Ausbildung von Missionaren,³⁷ von Hauptamtlichen, ungeachtet dessen, ob sie nach ihrer Ausbildung im In- oder Ausland arbeiten werden. Es geht um Zurüstung zum geistlichen Dienst an und für Menschen im umfassenden Sinn gemäß Kol. 1,28: „damit wir einen jeden Menschen in Christus vollkommen machen.“ Eine Zurüstung zum geistlichen Dienst an und für Menschen ist eine Zurüstung zum „Gesandten Gottes in dieser Welt“ (2.Kor. 5,20), zum Missionar und eine „ungeheure Aufgabe, insbesondere weil ‚Missionsdienst‘ heute eine ungeheure Vielfalt an Aufgaben und kulturellen Gegebenheiten umfasst“ (Klein 2000:164). Deshalb muss die Persönlichkeitsentwicklung unter dem Gesichtspunkt des Ausbildungsziels „Dienstbefähigung“ den ganzen Alltag durchdringen. Es geht um die Ausbildung von „Gesandten Gottes“. Dienstbefähigung muss das „Strukturprinzip“ der Ausbildung sein. Wo dies nicht geschieht, wird das missionarische Interesse der Stu-

³⁶ Zum Verhältnis Theologie und Missiologie vgl. Bosch 1991:489-492, Ott 1998:38-44.

³⁷ Nicht im Sinne einer Berufsbezeichnung, sondern als inhaltliche Bestimmung verstanden.

dierenden zurückgehen, um nicht zu sagen zurückgedrängt und verkümmern, was kontraproduktiv zum intendierten und ausgesprochenen Ziel der Ausbildung wäre. Dimension und Intention der Ausbildung (Newbigin 1958:21.43; 1981:249.255) müssen aber übereinstimmen. Persönlichkeitsentwicklung wird deshalb nicht als isolierter Aspekt der Ausbildung betrachtet, sondern in das Gesamte der Ausbildung hineingestellt, um von allen Bereichen zu profitieren.

3.1.3 Ausbildung von Missionaren ist das Kernanliegen der Mission

Paulus weist seinen Mitarbeiter Timotheus an (2.Tim. 2,2), sich um treue Menschen zu bemühen, um diese wiederum für den Dienst anzuleiten und zuzurüsten. Im Zuge der Durchführung des Missionsbefehls gehört es mit zu den Aufgaben, die Gläubigen zuzurüsten für den Dienst (Eph. 4,12-14) im Reich Gottes. Teil dieser Zurüstung ist es, dass die Gläubigen, in unserem Fall die Studierenden in ihrer Entwicklung und Ausbildung, die Prinzipien, die ihnen später bei ihrer Aufgabe der Zurüstung der Heiligen helfen sollen, an sich selbst erfahren haben. Was sie selbst erfahren und positiv erlebt haben, wird sich stärker bei ihnen verinnerlichen und von ihnen übernommen werden.

3.1.4 Missionare als ganzheitliche Kommunikatoren

Diese Zurüstung umfasst den ganzen Menschen. Es ist – im Bild gesprochen – keine Ausbildung zum „Briefträger“, sondern zum „Botschafter“ (Penner 1997:19-34) an Christi Statt (2.Kor 5,20). Ein Briefträger gibt nur etwas ab, einen Brief oder ein Paket. Dabei spielt seine Persönlichkeit nur eine unbedeutende, um nicht zu sagen, gar keine Rolle. Wichtig ist nur, dass er seine Fracht an Ort und Stelle abgeliefert. Sein Lebensstil, seine Einstellung und Denkweise sind nicht gefragt. Ganz anders beim Botschafter. Er repräsentiert mit seiner Person sein Land. Bei ihm kommt es sehr wohl darauf an, wie er sein Leben gestaltet, was er redet und tut.

Klessmann (2000: 366) formuliert es so:

„... das Amt erscheint nur noch überzeugend, wenn es durch eine glaubwürdige private wie berufliche Existenz getragen wird. ... was für sie [gemeint sind Menschen „außerhalb“ der Kirche] die Person des Pfarrers/der Pfarrerin ist: In ihnen wird Kirche, wird Religion anschaulich und konkret. Und die Glaubwürdigkeit und Lebensdienlichkeit von Kirche und Religion wird am glaubwürdigen oder unglaubwürdigen Auftreten dieser Repräsentanten der Kirche festgemacht.“

Wo Menschen ganzheitlich gedient werden soll, ist es unzureichend, wenn Missionare nur „Briefträger“ sind. Es reicht nicht aus, dass sie ihr Fach verstehen (theologisch versiert sind) und gut ausführen können (methodisch kompetent sind), in gewissem Sinn gut funktionieren und fungieren. Vielmehr kommt es darauf an, dass sie als Botschafter (Tidball 1999:17-34) mit ihrem Leben ihre Botschaft, die sie den Menschen vermitteln wollen, verkörpern und sich voll auf das Umfeld, in dem sie leben, einstellen und einlassen. Einer der wohl bekanntesten Missionare des 20. Jahrhunderts, Jim Elliot, hat dies so auf den Punkt gebracht (1999:133):

„Heute ist mir klar geworden, dass bei geistlicher Arbeit – wie nirgends sonst – die Beschaffenheit des Arbeiters ausschlaggebend ist für die Qualität der Arbeit.“

Ähnlich formuliert Müller (2000:83):

„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 *mathetés* gefragt, und nicht weniger. *Mathetés* sein bedeutet damit eine Mission haben, und mathetés, 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.“

Auch Robert Clinton, der Hunderte von Biographien untersucht und ausgewertet hat, kommt zu dem Schluss; dass ein wirksamer geistlicher Dienst dem entspringt, was man ist. Es geht Gott in erster Linie um unser Wesen. Das will er formen. Deshalb sieht Clinton in der Ausbildung von

Leitern (er hat dabei hauptamtliche und ehrenamtliche Leiter im Blick) die größte Herausforderung im Bereich der „Entwicklung eines Gott wohlgefälligen Charakters“ (1996:13.57).

3.1.5 Persönlichkeitsentwicklung bedeutet Transformation

Christliche Persönlichkeitsentwicklung an theologischen Seminaren ist ein Prozess, in dem die Studierenden ihre jeweilige Berufung erkennen, in ihr heranreifen und sie ausfüllen. Dies geschieht durch Veränderung, dadurch dass sich die einzelnen Studierenden grundsätzlich und im täglichen Leben Jesus Christus ausliefern, für ihn da sind und zu seiner Ehre leben wollen. In diesem Prozess sollen die Studierenden umgestaltet werden in das Bild Christi und im Zuge dieser Veränderung (bei allen Rückschlägen und Fehlern, die sie machen) zu Menschen heranwachsen, an deren Verhalten deutlich wird, dass sie ihr Leben nach Jesu Vorbild ausrichten.

Damit werden sie zu einem Zeugnis in ihrem jeweiligen Kontext, in dem sie leben.

3.1.6 Eigenwahrnehmung als Voraussetzung, um in unterschiedlichen Kulturkreisen zurechtzukommen

Selbst wenn ein Absolvent nicht im Ausland, sondern in Deutschland arbeitet, muss er sich in unserer heutigen pluralistischen Gesellschaft auf verschiedene Kulturen mit ihren jeweiligen Subkulturen (Jugendkultur, Ausländer, ...) einlassen und einstellen können. Lingenfelder (Lingenfelder & Mayers 2001:10) bringt dies so zum Ausdruck:

„Als kulturübergreifend im weiteren Sinne gilt dabei jede Zusammenarbeit mit Menschen, die von Haus aus einen anderen Lebensstil gewohnt sind, und die nach anderen Lebensregeln erzogen wurden. Kulturüberschreitend arbeiten heutzutage nicht nur Missionare, die nach Lateinamerika, Afrika oder Asien gehen, sondern auch Leute, die beispielsweise in den Städten unseres Landes Zeugen für Jesus sein wollen (Gastarbeiter, Übersiedler, Aussiedler, ausländische Studenten).“

Deshalb müssen sich die Studierenden in diesem Entwicklungsprozess als „Kulturwesen“ verstehen und dabei lernen, ihren eigenen kulturellen Hintergrund zu reflektieren, andere Kulturen zu verstehen und in ihnen angemessen zu leben.

„Das bedeutet für den heutigen Missionar, daß er eine kritische Einstellung zur eigenen Tradition entwickelt und sich bemüht, sich demütig an die neue Kultur anzupassen, wo es vom Evangelium her möglich ist.“ (Reifler 1997:141)

Es gehört also mit in diesen Entwicklungsprozess und diese Vorbereitungszeit während des Studiums, dass sie durch die Arbeit an der eigenen Persönlichkeit in Eigen- und Fremdwahrnehmung sensibilisiert werden für andere Kulturen.

„Auf diese Weise werden sie kulturell sensibilisiert, flexibel, vorsichtig und zurückhaltend. Sie werden barmherzig gegenüber anderen Traditionen. Ihr Glaubensleben wird dabei nicht beschädigt, sondern bereichert. Sie stellen plötzlich fest, daß viele Praktiken nichts mit dem Bibelverständnis oder Gottesbild zu tun haben, sondern vielmehr mit dem unterschiedlichen kulturellen Kontext.“ (Reifler 1997:143)

Somit lernen die zukünftigen Hauptamtlichen, ihre eigene Kultur nicht blind zu bejahen oder schroff zu verneinen, sondern sie im Licht der Offenbarung des Wortes Gottes zu prüfen (Reifler 1997:151).

3.1.7 Zukünftige Missionare als „hundertfünfzigprozentige Menschen“

Der Missionsanthropologe Lingenfelter zeigt anhand der Inkarnation Jesu auf, dass dieser eine „zweihundertprozentige“ Person war. Er war in „allem Gott gleich“ (vgl. Phil. 2,6-7), also ganz Gott und lebte doch auch ganz wie ein Mensch. Er fordert dazu auf, dass ein Missionar sein „persönliches Kulturerbe“ versteht und annimmt, um sich dann ganz auf eine neue Kultur einlassen zu können. Lingenfelter (Lingenfelter & Mayers

2001:18) zeigt dabei auf, dass der Prozess der Enkulturation³⁸ ein lebenslanger Lernprozess ist und nicht abgeschlossen wird. Außerdem macht er deutlich, dass jede Person ihre eigene persönliche Kultur hat, die nicht identisch ist mit der irgendeines anderen Menschen, auch nicht mit der der Eltern. Die persönliche Kultur ist ein Produkt aus drei entscheidenden Faktoren, „dem Kulturerbe, das uns von unseren Eltern vermittelt wurde, dem umfassenderen Kulturerbe, das wir durch die Enkulturation erwerben, und von unserer eigenen Reaktion auf die uns formenden Umwelteinflüsse. Jeder einzelne entwickelt so seinen persönlichen Lebensstil und entscheidet sich für Maßstäbe und Werte, nach denen er sein Leben führt.“ (2001:18). Er übernimmt dabei den von Malcolm McFee geprägten Ausdruck vom „hundertfünfzigprozentigen“ Menschen und legt damit das Ziel fest, auf das sich ein Christ als Weltbürger „zu entwickeln“ soll. Es ist, so Lingenfelter, nicht möglich, dass ein Mensch hundertprozentig in einer anderen Kultur heimisch wird, auch wenn er sich noch so bemüht (Lingenfelter & Mayers 2001:21). Solch eine Leistung kann nur Jesus, als der Mensch gewordene Sohn Gottes vollbringen. Aber als „Gottes Nachahmer“ (Eph. 5,1-2) werden Missionare sich von der Liebe Gottes bestimmen lassen und deshalb „danach streben, mehr zu werden als sie sind.“ (2001:21).

Damit meint Lingenfelter, dass ein Missionar bereit sein muss, auf seine eigene Nationalität oder „die Identität als Mitglieder einer Kirchengemeinde oder einer anderen Gruppe“ (2001:21) zu verzichten, um sich so in eine fremde Kultur hinein geben zu können. Auf diese Art und Weise wird ein Mensch, so Lingenfelter, mehr werden als er ist und sich zu einem „Weltbürger“ entwickeln. Das muss im Blickfeld einer Ausbildung für zukünftige Missionare sein.

³⁸ Ausführlicher zum Thema Enkulturation siehe Käser 1997:113ff.

3.2 Die Korrelation zwischen Theologie und den Humanwissenschaften

In dieser Arbeit treffen Theologie, insbesondere die Missiologie und Praktische Theologie,³⁹ und Humanwissenschaften aufeinander. Deshalb soll zunächst geklärt werden, wie sich Theologie und Humanwissenschaften zueinander verhalten und wie sie zusammengebracht werden können.⁴⁰

3.2.1 Die Notwendigkeit der Klärung der Korrelation

Weil es eine „neutrale Wissenschaft“, die „völlig vorurteilsfrei, ‚objektive Tatsachen‘ ansammelt“ (Ouweneel 1993:21) nicht gibt, weil Wissenschaften immer von bestimmten Axiomen abhängen, die nicht einfach objektiv gelten, sondern gewählt werden, weil das insbesondere für die Humanwissenschaften und das von ihnen vorausgesetzte Menschenbild gilt (Ouweneel 1993:21), ist auch für den Bereich der Persönlichkeitsentwicklung und dem für die Umsetzung dazu notwendigen Mentoring- und Coachingkonzept zu fordern, dass seine Voraussetzungen offen gelegt werden.

„Dies gehört zur Redlichkeit einer wissenschaftlichen Disziplin, daß sie den kritischen Leser über ihre Voraussetzungen nicht im unklaren läßt. Ebenso erlaubt diese Offenlegung die Kontrolle der inneren Schlüssigkeit. Ein Verschweigen der anthropologischen Grundlagen läßt den Verdacht aufkommen, daß entweder unreflektiert mit dem jeweiligen pädagogischen Ansatz dessen Menschenbild übernommen wurde oder daß bewußt ein nicht sachgemäßes Menschenbild eingeführt werden sollte. Schließlich wird durch die Beschreibung des vorausgesetzten Menschenbildes das wissenschaftliche Gespräch über diese so entscheidende Grundfrage ermöglicht.“ (Printz 1996:27)

³⁹ Zur Korrelation von Praktischer Theologie und Missionswissenschaft vgl. Faix 2007:30f. Auch Kritzinger 2002 und Karecki 1999, die auf der Grundlage des „pastoral cycle“ aus der Praktischen Theologie den „cycle of mission praxis“ entwickelt haben.

⁴⁰ Dieses Spannungsfeld ist nicht neu, sondern hat eine „lange Geschichte“. Vgl. de Roest 1998:17-44, Dreyer 2004:15-17, Faix, T. 2007:26.

Ein Vergleich in der Geschichte der Humanwissenschaften offenbart sehr schnell, wie unterschiedliche philosophische Ansätze, insbesondere – was für die Entwicklung eines Modells für die Persönlichkeitsentwicklung von besonderer Bedeutung ist – unterschiedliche Menschenbilder auch unterschiedliche Entwürfe⁴¹ generiert haben. Dies hat auch zur Folge, dass es nicht unproblematisch ist, Daten aus humanwissenschaftlichen Untersuchungen einfach zu übernehmen (Ziebertz, Kalbheim & Riegel 2003:46), was zwar bisher immer wieder gemacht, aber auch immer wieder hinterfragt worden ist (Van der Ven 1994:104-113).⁴²

Man kann nun fragen: Ist diese Unterscheidung denn so wichtig? Reicht es nicht, wenn in einem Persönlichkeitsentwicklungsprozess der Mentor Christ ist und als solcher seine Aufgabe wahrnimmt, seine Arbeit kritisch reflektiert und im Licht seiner christlichen Welt- und Lebensanschauung unter die Lupe nimmt?⁴³

Schweitzer (2001:30) weist darauf hin, dass Untersuchungen von Sozialwissenschaftlern nicht nur methodologische Probleme mit sich bringen, sondern auch von Anfang an mit einer anderen Motivation geführt werden.

“In case, the interests maintained by the sponsors were so dominant that the results of the study were strongly determined by preconceived interests from the beginning.“

Deshalb ist es schwierig und problematisch, Datenmaterial aus den Sozialwissenschaften einfach so zu übernehmen, um es dann unter christlichen Gesichtspunkten zu reflektieren oder theologisch auszuwerten (Faix 2007:27, Ziebertz 2003:46, Ziebertz, Kalbheim & Riegel 2003:46). Wenn es keine „neutrale Wissenschaft“ gibt, dann gibt es auch keine objektiven, sondern nur subjektiv interpretierte Untersuchungsergebnisse. Und diese

⁴¹ Vgl. z.B. griech. Antike (Aristoteles), Scholastik (Thomas v Aquin), Aufklärung (Lessing, Rousseau, Pestalozzi), Freud, Dreikurs, u.a.

⁴² Eine ausführliche Diskussion findet man im „Literaturbericht zur aktuellen empirischen Religionspädagogik“ (Bucher 2000:21-28).

⁴³ Vgl. hierzu Ouweneel (1993: 22) in Bezug auf Psychologie durch Christen oder christliche Psychologie.

Interpretation ist abhängig von der Betrachtungsweise und Einstellung des Untersuchers, denn bei der „Wahl und dem Ansatz psychologischer Betrachtungen und Experimente spielen immer philosophische (und vor allem das Menschenbild betreffende) Vorurteile eine Rolle, und dasselbe gilt für die Interpretation dieser Beobachtungen und Experimente“ (Ouweneel 1993:22). Deshalb reicht es in einem Persönlichkeitsentwicklungsprozess nicht aus, dass die beteiligten Mentoren Christen sind, sondern dass die Grundlage ein christlicher Ansatz ist. Somit ist sichergestellt, dass es sich nicht um einen humanistischen⁴⁴ Ansatz mit etwas christlicher Färbung handelt, also eine Integration von humanistischer Psychologie und Theologie, sondern um einen wirklich christlichen Ansatz.

So besitzt also ein christliches Persönlichkeitsentwicklungsmodell

„durch ihre christlich-philosophischen Grundlagen und Strukturen ... einen ‚Apparat‘, ein ‚Sieb‘, um der psychologischen Literatur kritisch entgegenzutreten und auf brauchbare Angaben zu sichten. Damit ist nicht gemeint: Angaben, die dem christlich-psychologischen Kram gerade zustatten kommen (also mit Ablehnung knallharten empirischen Materials, was uns nicht anstünde), sondern Angaben, die übrigbleiben, wenn die Frage beantwortet ist, ob die Wahl und der Ansatz der betreffenden Betrachtungen und Experimenten innerhalb eines christlich-philosophischen Rahmens akzeptabel sind.“ (Ouweneel 1993:22)

Da nicht generell von **der** Pädagogik, **der** Psychologie und **der** Soziologie gesprochen werden kann, genauso wenig wie man von **der** Theologie reden kann, muss zunächst gefragt werden, welche Pädagogik, Psychologie und Soziologie die passende ist bzw. nach welchen Kriterien pädagogische Ansätze überprüft werden sollen, denn:

⁴⁴ Der Begriff „Humanismus“ ist hier im weitesten Sinne des Wortes gemeint: Gott wird nicht länger als Mittelpunkt und Referenzpunkt des Denkens betrachtet, sondern der Mensch (anthropozentrisches Denken). Dies entspricht westlichen Denkrichtungen seit Descartes (16. Jahrhundert). „Zu diesem ‚Humanismus‘ im weiten Sinn gehören sowohl Liberalismus wie Sozialismus, sowohl Rationalismus, wie Irrationalismus, sowohl Faschismus wie Marxismus, sowohl Positivismus, wie auch Existentialismus.“ (Ouweneel 1993:22)

„Religions- und Gemeindepädagogik gewinnen an Kompetenz und Praxisfähigkeit, wenn und soweit es ihnen gelingt, die fachlich-humanwissenschaftlichen Erkenntnisse mit den Einsichten des Glaubens kritisch-konstruktiv zu verbinden.“ (Kaufmann 1987:33)

3.2.2 Verschiedene Modelle nach Ouweneel

Ouweneel beschreibt 5 Modelle,⁴⁵ die sich in jüngster Vergangenheit in der Diskussion über das Verhältnis von Theologie und den Humanwissenschaften, insbesondere in diesem Fall der Psychologie, herauskristallisiert haben. Die folgende Aufzählung und Beschreibung ist in Anlehnung an Ouweneel (1993:25 ff):

1. Modell 1: „Das szientistische Modell“:⁴⁶ Dieses Modell vertritt die Auffassung, dass die Bibel bzw. die Theologie oder die Religion im allgemeinen nichts Sinnvolles (im Sinne von wissenschaftlich relevant) über die Art und das Wesen des Menschen aussagen können. Der fundamentale Irrtum dieses Modells liegt in der Annahme einer vorurteilsfreien, objektiven Wissenschaft.
2. Modell 2: „Das reduktionistische Modell“:⁴⁷ Die Bibel oder die Religion im Allgemeinen wird bei diesem Modell zwar anerkannt, aber das übernatürliche, transzendente Element der Bibel und ihr Offenbarungscharakter werden geleugnet oder ignoriert. Die Bibel ist nichts weiter als ein „psychologisches“ Buch. Dabei bleibt das Wesen der Bibel auf der Strecke und elementare Begriffe wie z.B. Sünde werden „psychologisch übersetzt und gedeutet“, und damit ihrer eigentlichen Kraft beraubt.
3. Modell 3: „Das dualistische Modell“:⁴⁸ Dieses Modell geht davon aus, dass Psychologie und Theologie zwei gleichwertige Wissenschaften sind, die aber jede ihr eigenes Gebiet beherrscht und zwischen denen

⁴⁵ Hiebert (1988:23-26) beschreibt bei seiner Forderung nach einem „Wholistic Model of Humanity“ zwei Modelle („Reductionism“, „Stratigraphic Approach“), die dem geforderten Anspruch nicht gerecht werden.

⁴⁶ Szientismus ist die Überbewertung der „neutralen, objektiven“ Wissenschaft

⁴⁷ Reduktionismus: Der Mensch ist nichts anderes als ... Der Mensch wird reduziert auf einen bestimmten Bereich (s. Menschenbild).

⁴⁸ Dualismus: Das Ausgehen von zwei Prinzipien, die einander gegenüberstehen.

es keine Überschneidung gibt. Die Bibel wird nicht – wie in Modell 1 – bestritten, auch nicht – wie in Modell 2 – vereinnahmt, sondern bekommt ihren eigenen gleichwertigen Platz, wobei auch dieses Modell von einer neutralen, objektiven, empirischen Psychologie ausgeht, die einen eigenen Standpunkt über den Menschen, losgelöst von der Bibel, einnimmt.

4. Modell 4: „Das biblizistische Modell“.⁴⁹ Dieses Modell ist – so Ouweeneel – nicht leicht darzulegen, da es verschiedene Nuancen davon gibt. Im Grunde genommen aber entnimmt dieses Modell der Bibel Aussagen, baut darauf eine Theorie auf und lehnt andere Wissenschaften, wie z.B. die Psychologie, ab. Damit ist dieses Modell zwar das erste Modell in dieser Aufzählung, das die Bibel als Gottes Wort ernst nimmt, es „kippt aber auf der anderen Seite vom Pferd“, weil es die Humanwissenschaften ganz oder zum großen Teil ausschließt und dann doch bei genauerem Hinsehen, Elemente derselben unreflektiert mit aufgenommen hat.
5. Modell 5: „Das integrationistische Modell“:⁵⁰ Hier sollen Psychologie und Theologie miteinander integriert und zu einem Ganzen zusammengefügt werden. Doch auch hier fehlen die notwendigen Kriterien, das christlich-psychologische Sieb, das ein Vermischen von Humanismus und Bibel letztendlich verhindern kann.

Für ein christliches Persönlichkeitsentwicklungsmodell gehen diese fünf Modelle aber nicht weit genug. Klar ist, dass der Ausgangspunkt für ein Nachdenken über ein christliches Persönlichkeitsentwicklungsmodell die Heilige Schrift und nicht der Humanismus sein kann.⁵¹ Die Herausforderung besteht darin, auf einer biblisch-theologischen Grundlage ein Konzept der Persönlichkeitsentwicklung aufzubauen.

⁴⁹ In diesem Fall beschreibt Biblizismus einen bestimmten Umgang mit der Bibel, bei dem die Bibel benutzt wird, um Dinge herauszuholen, die sich im Voraus nicht darin befanden.

⁵⁰ Integrationismus: Das Zusammenfügen wollen verschiedener, oft wesensfremder Komponenten zu einem Ganzen.

⁵¹ Vgl. dazu Printz (1996:45ff) in Bezug auf Gemeindepädagogik.

3.2.3 Der intradisziplinäre Ansatz Johannes van der Vens

In diesen Zusammenhängen hilft der von Johannes van der Ven entwickelte intradisziplinäre Ansatz. Van der Ven unterscheidet vier verschiedene Möglichkeiten, wie die Theologie Daten aus den Humanwissenschaften aufgreift.⁵²

➤ Monodisziplinarität

Bei diesem Modell wird die Praktische Theologie als Anwendung der wissenschaftlichen Theologie gesehen und so auch seit Jahrhunderten angewandt. Van der Ven kritisiert daran, dass „es in der Praktischen Theologie jahrhundertlang weniger um angewandte Theologie als vielmehr um die Anwendung der Theologie“ (1994:104) ging und von einer Theoriebildung nicht die Rede ist.

➤ Multidisziplinarität

Dieses Modell will sich aus dem Korsett der rein „angewandten Dogmatik“ befreien und in einen Dialog mit den Humanwissenschaften treten. Die Vorgehensweise, das van der Ven als „Zwei-Phasen-Modell“ bezeichnet (Van der Ven 1994:108) übersieht dabei aber, dass dadurch die Theologie abhängig wird von den Humanwissenschaften und dass nicht reflektiert wird, wie sich Humanwissenschaften und Theologie zueinander verhalten und ob überhaupt von den gleichen Grundannahmen ausgegangen wird.

➤ Interdisziplinarität⁵³

Bei diesem Modell geht es nicht um ein Hintereinander der einzelnen Disziplinen, sondern um ein Miteinander, eine (intrapersonelle oder interpersonelle) Interaktion der einzelnen Disziplinen. Der Missionsanthropologe Paul Hiebert (1988:27) drückt dies in „Integrated Approach to the Study of Humans“ so

⁵² Ausführlichere Zusammenfassung und Auseinandersetzung mit den vier Möglichkeiten bei Faix, T 2007:35-38.

⁵³ Ähnlich wie das „dualistische Modell“, das Ouweneel beschreibt.

aus"Like complementary sets of blueprints of the same building, different bodies of knowledge show us different aspects of reality. The sciences provide us with insights of various structures of empirical reality. Theology provides us with an overall picture of the building, the builder, and key events of its history.

Complementary does not mean there will always be agreement between the sciences and theology. When disagreements do arise, we need to re-examine our science and our theology in the light of the Scriptures and creation. Since God is the source of both, proper understanding of each perspective will not lead to conflict.“

Die Problematik liegt in dem befruchtenden oder konkurrierenden Verhältnis der beiden Disziplinen zueinander. „Sowohl für das intrapersonelle als auch das interpersonelle Modell gilt, dass deren Verwirklichung nicht alleine von den wissenschaftstheoretischen Einsichten abhängig ist, sondern vor allem auch von den wissenschaftsinstitutionellen und wissenschaftsorganisatorischen Bedingungen.“ (Van der Ven 1994:117).

➤ Intradisziplinarität

Das intradisziplinäre Modell unterscheidet sich von den anderen Modellen grundlegend darin, dass die Theologie selbst empirisch arbeiten muss. Das bedeutet für die Theologie, die in den meisten ihrer Teildisziplin eher retrospektiv arbeitet, dass sie ihre traditionellen Instrumentarien aus historischen und systematischen Techniken und Methoden erweitern muss in Richtung humanwissenschaftlicher Methodologie. „Man kann diese Erweiterung mit dem Begriff Intradisziplinarität umschreiben, da er sich im allgemein-wissenschaftstheoretischen Sinn auf die Übernahme von Konzepten, Methoden und Techniken der Wissenschaft durch eine andere und auf die integrierende Aufnahme dieser Elemente in diese andere Wissenschaft bezieht.(Van der Ven 1994:117)

Aufgrund dieses intradisziplinären Modells soll von der theologischen Grundlage ausgehend gefragt werden, welchen Beitrag Pädagogik, Psychologie und Soziologie leisten können.⁵⁴ Somit geht der Ansatz für die Entwicklung eines Persönlichkeitsentwicklungsmodells von der (Praktischen) Theologie aus, sucht aber die Erkenntnisse von Pädagogik, Psychologie und Soziologie, um von ihnen zu lernen und um den Versuch zu unternehmen, ihre Ergebnisse als „theologische Sachverhalte zu lesen“ (Hempelmann 1997b:26). Dieser Ansatz sucht das „Gespräch mit diesen Wissenschaften“ (Hempelmann 1997b:26), klammert sie ganz bewusst nicht aus, schrickt jedoch auch selbst vor kritischen Rückfragen nicht zurück. Als Grundlage dazu dient der aus dem „pastoral cycle“ entwickelte „Cycle of mission praxis“ (Karecki 1999), der in Kapitel 2 näher erläutert wird. Damit wird die von van der Ven (1988:12f) kritisierte „Einbahnstraßenbeziehung“ zwischen Theorie und Praxis aufgehoben, weil die Praxis wieder zurückgebunden an die Theorie wird und damit weder die eine noch die andere Seite dominiert. Nachdem er im ersten Teil seines Artikels (1988:13) das Spiralmodell „Theorie – Praxis – Theorie“ eingeführt hat, formuliert er abschließend:

„we are now able to specify this model in the following way: theory – empirical research of praxis – theory, and so we escape from a twosided danger. The first involves the dominance of the first component of ‘theory’, resulting in, as we have said, a one-way relationship of the applied science model. The second danger involves the dominance of the component of ‘empirical research of praxis’, which, according to Macquarrie (1966), has been the fundamental objection against some forms of empirical theology in the past. To put it in traditional theological terms: the results of empirical research of present religious praxis may not overshadow the relevance of other ‘loci theologici’ like the bible, the great Christian councils, the theological tradition etc. The spiral model prevents this domination. In this model, theory and empirical research of praxis are never at the same level,; their relation is always dialectical.”

⁵⁴ Zur grundsätzlichen Auseinandersetzung Ziebertz 1994.

4 Der Aufbau der Arbeit

Basierend auf diesen Vorgaben ergeben sich für den Aufbau der Arbeit zwei wesentliche Schritte:

Aufbauend auf das erste einleitende Kapitel (**Kapitel 1**) wird in **Kapitel 2** als einem ersten grundsätzlichen Schritt mit den zu übertragenden Bausteinen des Cycles of mission praxis ein Modell für Persönlichkeitsentwicklung (PEM) an theologischen Ausbildungsstätten als Bezugsrahmen⁵⁵ zu entwickeln sein, das zur Erstellung eines Konzeptes für eine konkrete Ausbildungsstätte als eine Art Grundgerüst dient (methodologisches Konzept). Wie die Holzverstrebungen eines Fachwerkhauses gibt dieses Modell den Rahmen vor, in den dann die jeweiligen „Steine, „Fenster“ und „Türen“ der zu untersuchenden Ausbildungsstätte eingesetzt werden müssen. Auf diese Art und Weise entsteht ein individuelles Haus – ohne Bild gesprochen, ein auf die jeweilige Ausbildungsstätte ausgerichtetes Konzept.

Der zweite Schritt (Kapitel 3-9) befasst sich anschließend mit der exemplarischen und damit konkreten Anwendung dieses Modells auf das Theologische Seminar der Liebenzeller Mission (ThSLM) und dem daraus resultierenden Konzept und möglichen Schritten der Implementierung dieses Konzeptes am ThSLM. Mit diesem zweiten Schritt soll die Anwendbarkeit des Konzeptes gezeigt werden.

Im Einzelnen ergibt sich folgende Vorgehensweise:

Die **Kapitel 3 – 5** wenden sich der „Kontextanalyse“ zu, wobei einerseits wie in konzentrischen Kreisen, jedoch in diesem Fall von außen nach innen, der Kontext des ThSLM, das ThSLM selbst und die einzelnen Studierenden selbst untersucht wird (deduktives Vorgehen), andererseits auch die geschichtliche Situation (Vergangenheit – Gegenwart) und auch die Herausforderungen und Anforderungen der Zukunft mit einbezogen werden. Der Übersichtlichkeit wegen werden diese Blickrichtungen zu-

⁵⁵ Vgl. dazu die Vorgehensweise von Parson (1968:732) in der Soziologie durch die Entwicklung eines Bezugsrahmens zur Analyse sozialen Handelns.

nächst aber getrennt voneinander betrachtet. Jedes Kapitel fasst die gewonnenen Ergebnisse zusammen und formuliert die Herausforderungen, die sich dadurch für das zu entwickelnde Konzept ergeben.

In einem weiteren Baustein des PEMs, der theologischen Reflexion, beleuchtet **Kapitel 6** Eckpunkte einer bibelorientierten⁵⁶ Anthropologie unter dem Blickwinkel des Mentoring, der Persönlichkeits- und Leiterentwicklung und greift humanwissenschaftliche Ansätze auf.

Kapitel 7 beschäftigt sich mit dem Thema „Identifikation“, beleuchtet und hinterfragt die Grundmotivation, indem zunächst anhand einer eigenen biographischen Reflexion die Identifikation deutlich gemacht wird und darüber hinaus Voraussetzungen erarbeitet werden, die deutlich machen, welches Selbstverständnis von Dozenten in der Zukunft benötigt wird.

Kapitel 8 bildet die Mitte bei dieser Anwendung des PEM auf das ThSLM, – denn hier werden aufgrund der Kontextanalyse und der theologischen Reflexion und unter Berücksichtigung der Erkenntnisse bei der Identifikation die Kennzeichen einer christlichen Persönlichkeit im Blick auf den hauptamtlichen geistlichen Dienst in Form eines Leitbildes erstellt.

Aufgrund dieser Ergebnisse wird in **Kapitel 9** ein Konzept mit konkreten Schritten (im „Cycle of mission praxis“ heißt dieser Baustein „Mission strategies“) für das ThSLM entwickelt und in der Anlage mit exemplarischen Checklisten verdeutlicht.

Kapitel 10 stellt als Abschluss das Thema der Persönlichkeitsentwicklung in den größeren Zusammenhang theologischer Ausbildung im Blick auf Mission und zeigt den Betrag dieser Arbeit für die Missionswissenschaft auf.

⁵⁶ In der Terminologie habe ich mich an Printz angelehnt, der von einem bibelorientierten Menschenbild spricht (Printz 1996:28).

KAPITEL 2 Das Persönlichkeits-Entwicklungs-Modell (PEM)

Anhand des adaptierten „Cycle of mission praxis“ wird in diesem Kapitel das PEM, ein Raster mit fünf Bausteinen entwickelt, das anschließend auf eine konkrete Ausbildungsstätte angewandt werden kann. Wie beim „Cycle of mission praxis“ sind auch beim PEM die einzelnen Bausteine eng miteinander verwoben und verknüpft, werden aber der Übersichtlichkeit halber voneinander getrennt behandelt. Dabei wird auf die jeweilige Verknüpfung nicht immer wieder hingewiesen, sondern nur in Abschnitt 8 dieses Kapitels von der Konzeption her exemplarisch aufgezeigt.

Nach einer Einführung in den „Cycle of mission praxis“ und einer Beschreibung des Einsatzbereiches des zu entwickelnden PEMs soll das PEM den Fragenkomplex der einzelnen Bausteine deutlich machen, die sich um die Mitte „Qualitätsmerkmale einer geistlichen (Leiter-)Persönlichkeit“ drehen.

1 Der „Cycle of mission praxis“ als methodologische Grundlage

Die Entwicklung eines Konzeptes auf dieser Basis setzt einerseits analytisches Vorgehen voraus, andererseits muss auch ganzheitlich analog vorgegangen werden,⁵⁷ soll das angestrebte Ziel systematisch und übersichtlich darstellend erreicht werden. Rothenberger (2000:131) definiert die beiden Vorgehensweisen folgendermaßen:

„Der ganzheitliche, feldabhängige Typus wird ein Objekt oder einen Sachverhalt integriert in sein Umfeld sehen. Der analytische, feldunabhängige Typus hingegen kann das Objekt vom Umfeld lösen und

⁵⁷ Vgl. dazu auch die in der Soziologie geführte Diskussion der Unterscheidung zwischen normativem, interpretativem und individualistischem Paradigma, dargestellt in Miebach 2006:17-38.

das Ganze in seine Elemente zerlegen. Das wissenschaftliche Experimentieren setzt diese analytische Fähigkeit voraus.“

Beide Vorgehens- und Lernweisen dürfen deshalb nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern müssen vielmehr auf ein fruchtbares Miteinander, auf ein erfahrungsorientiertes Lernen angelegt werden, worauf Rothenberger (2000:133) zu Recht hingewiesen hat:

„Es geht nicht darum, den ganzheitlichen und den analytischen Lernstil gegeneinander auszuspielen, sondern sie vielmehr miteinander zu verbinden, so wie es im erfahrungsorientierten Lernen geschieht.“⁵⁸

Im Bereich der Missiologie gibt es einen an der University of South Africa (UNISA) entwickelten und anerkannten „Cycle of mission praxis“, in den ich hier kurz einführen will, um ihn dann auf die Problemstellung der Persönlichkeitsentwicklung an theologischen Ausbildungsstätten zu übertragen und zu adaptieren.

Der „Cycle of mission praxis“ stellt eine Anpassung des aus dem Bereich der Praktischen Theologie stammenden „pastoral cycle“⁵⁹ (Karecki 1999:14)⁶⁰ dar und wurde u.a. von Madge Karecki in „Pattern of Mission Praxis“ (1999) entfaltet.⁶¹ Dieser „Cycle of mission praxis“ ist ein Instrument, mit dem sich solch ein gefordertes erfahrungsorientiertes Lernen, das analytisch und ganzheitlich analog vorgeht, verwirklichen lässt.⁶² In ihm werden nicht nur „Meinungen oder zufällige Meinungen zusammengefasst“ (Miebach 2006:19), sondern, wie Miebach in Bezug auf soziologische Ansätze deutlich macht, „Begriffe, Modelle für Beziehungen dieser

⁵⁸ Zum Vergleich von analytischem und ganzheitlichem Lernen, wie es in der Missiologie an verschiedenen Stellen (z.B. Hesselgrave, Kolb, Witkin) verwendet wird, hat Rothenberger (2000:131) eine kurze, prägnante Übersicht gegeben.

⁵⁹ Vgl. Holland & Henriot 2000.

⁶⁰ Missionstheologisch beruft sie sich auf Saayman und sein Missionsverständnis (Karecki 2002)

⁶¹ Kritzinger (2002) greift diesen „pastoral cycle“ auch auf und erweitert ihn um einen Aspekt (:149).

⁶² Dieser Ansatz folgt der in der Soziologie angewandten Vorgehensweise der „Darstellung von ‚Ansätzen‘, wie Verhaltenstheorie, Systemtheorie oder Handlungstheorie.“ (Miebach 2006:19) im Gegensatz zu der Vorgehensweise über „Grundbegriffe“ Sachverhalte und Zusammenhänge zu ergründen (z.B. Joas 2002, der mit dem Ansatz der „Grundbegriffe“ arbeitet und z.B. Schneider 2002, der sich auf die Darstellung von Ansätzen konzentriert).

Begriffe, konkrete Aussagen über soziale Tatbestände und Forschungsinstrumente“ (2006:19) definiert. Der „Cycle of mission praxis“ mit seinen Eckpunkten „identification“, „context analysis“, „theological reflection“, „strategies of mission“ kommt dieser Forderung nach. Die zunächst statisch und mechanisch anmutende Darstellung dieses „Cycles“ darf nicht darüber hinweg täuschen, dass es sich hierbei um einen sehr dynamischen interaktionellen Vorgang handelt. Karecki (2002:138) betont besonders die Praxisfähigkeit und auch die kritische missionstheologische Reflexion. Sie (1999:14) sagt selbst:

„There is constant interaction between all the steps. The movement is dynamic rather than simply mechanical steps that are taken one after another.”

Die Darstellung in Form eines Kreises dient als Kompass zur Orientierung, um die einzelnen Bausteine zu analysieren und doch aufeinander zu beziehen und in Beziehung zu setzen. Dabei wird der Kreis immer wieder durchlaufen, um den Prozess und die Weiterentwicklung „im Gang zu halten“. Um genau zu sein, dürfte im engeren Sinne nicht von einem Kreis („Cycle“) gesprochen werden, denn obgleich er immer wieder „durchlaufen“ wird, geschieht dies nicht auf der gleichen Ebene oder Stufe, da in diesem Prozess eine Entwicklung statt findet. Man müsste deshalb eher von einer Spirale reden, um den Gedanken der Fortentwicklung aufzugreifen. Der Cycle verbindet somit Aktion und Reflexion miteinander, so dass es weder zu einem blinden Aktivismus noch zu einer aktionslosen Reflexion kommt.

„We have chosen to call it a cycle because the process that it depicts is ongoing. In reality the cycle is repeated over and over as we try to discover how best to extend the reign of God in our life context. The cycle of mission praxis combines action and reflection in a way that leads to social change or transformation. ... It unites knowing and doing in a way that is relevant to a particular context.” (Karecki 1999:14)

Durch diese Art der Vorgehensweise integriert der „Cycle of mission praxis“ Evangelium, Kultur und Tradition, sowie politische und wirtschaftliche

Realitäten und soziale Transformationen in einer Art und Weise, dass alle Bereiche im Blickfeld bleiben. Der von seinem Aufbau her wissenschaftlich verantwortete und fundierte „Cycle of mission praxis“ ist auch in seiner Anwendbarkeit leicht verständlich und in der Praxis nachvollziehbar. Seine Verknüpfung der theologischen Reflexion mit der Kontextanalyse und seine Ausrichtung auf konkrete Schritte zur Umsetzung bewahrt vor einer reinen abgehobenen „Vakuumstheologie“, die keinen oder nur wenig Bezug zum Leben in dem jeweiligen Kontext aufweist.

Das Herz des „Cycles of mission praxis“ ist für Karecki die Spiritualität,⁶³ die sie kurz als „the way of life, the motivation for the everyday choices believing Christians make“ definiert. Sie (1999:14) begründet dies:

„It [spirituality] gives meaning to every step of the process. ... Since spirituality is the depth dimension of the church's communal life, we place spirituality at the centre of the circle. Spirituality is what provides the motivation and direction to the entire process of mission praxis.“

Um dieses Herz, um diese Mitte formieren sich vier Bausteine, die Karecki „identification“, „context analysis“, „theological reflection“ und „strategies for mission“ nennt. Da ich auf diese Bausteine bei der Entwicklung des Konzeptes zur Persönlichkeitsentwicklung aufbaue, werden sie hier in Kürze definiert und erläutert:

1.1 Identification

Die Identifikation bildet gewissermaßen das Eingangstor⁶⁴ in den „cycle“. Wo sie nicht stattfindet, d.h. wenn nur abstrakt und theoretisch ein Thema verhandelt wird, es aber an Empathie und Respekt gegenüber den an diesem Prozess beteiligten Personen und der Sache an sich mangelt, was aber für einen Veränderungsprozess, sollte er in Gang gebracht werden, von Bedeutung ist, findet keine wirkliche Veränderung statt. Mit anderen Worten und (im Vorgriff auf die weiteren Ausführungen weiter

⁶³ Das ist das Neue an dem Cycle im Gegensatz zum „pastoral cycle“ bei Holland & Henriot.

⁶⁴ „The way of entering into a particular context in which is aimed at transformation.“ (Karecki 1999:11).

unten) auf die Fragestellung dieser Arbeit übertragen geht es hier um die Frage: „Wie stark ist das Interesse des Mentors am Mentee?“ oder „Welche Art von Dozenten brauchen theologische Ausbildungsstätten?“ Karecki greift in diesem Zusammenhang eine Definition von Luzbetak (1988:215-216) auf, der deutlich macht, dass Identifikation nur dort geschieht, wo eine mit Solidarität und Empathie gekoppelte Gemeinschaft, Kommunikation und aktive Teilnahme am Leben der Gemeinde vorhanden ist. Neben dieser Empathie bedarf es der Fähigkeit, sich so viel als möglich von den Gewohnheiten und Werten der Gemeinschaft zu eigen zu machen, wobei – und das ist die dritte Voraussetzung, die Luzbetak aufstellt – die Gemeinschaft selbst entscheidet, welche dieser Gewohnheiten und Werte der Gemeinde ein „Neuhinzukommender“ übernehmen muss und welche nicht (Karecki 1999:15). Auf diese Art und Weise entstehen durch Identifikation Beziehungen und werden Bande geknüpft (Karecki 1999:16). Das dient der Vorbereitung und ist die Grundlage für die angestrebten Veränderungsprozesse.

1.2 Context analysis

Kontextanalyse ist „mehr als simples Nachdenken“ über einen Kontext. Vielmehr geht es darum, so streicht Karecki heraus, dass alle Aspekte eines Kontextes genauestens untersucht und bedacht werden, um ihre Bedeutung und ihre Verknüpfungen untereinander zu entdecken. Um dies zu erreichen, werden analytische Werkzeuge eingesetzt,⁶⁵ um die verborgenen Faktoren und praktischen Konsequenzen in einem bestimmten Kontext zu verdeutlichen (Karecki 1999:11). Weiter führt Karecki (1999:16-17) aus:

„Context analysis explores the historical dimension of society as well as its social, political and economic structures, and cultural make-ups.

⁶⁵ Die Erkenntnisse dieser verschiedenen Wissenschaften müssen berücksichtigt werden, „bedürfen aber dringend einer biblischen, geschichtlichen und auf die Missionspraxis bezogene Reflexion und Klärung.“ (Reifler 1997:8). Zur generellen Auseinandersetzung zwischen Theologie und Humanwissenschaften vgl. Kettling 1983:120ff, Kaufmann 1987:33ff, Ouweneel 1993:20ff, Printz 1996:46ff, Eisinger 1999:71ff, Faix, T. 2007:43ff.

This analysis is aimed at discovering both the visible and the invisible factors shaping society as they manifest themselves in the local context. This step in the circle of mission praxis is done from the perspective of people's experience of identification. Usually the deeper the level of identification, the more thorough people's context analysis can be. People do context analysis so that they can gather reliable information that will give an accurate understanding of a specific context. It seeks to move analysis beyond personal impressions into the area of structural causes that can be analysed."

Es geht um ein bewusstes Wahrnehmen und Analysieren des Kontextes, aber nicht mit einer unbeteiligten, sich völlig aus der Sache heraushaltenden Einstellung, sondern unter dem Blickwinkel einer Identifikation mit der Situation und der geschichtlich gewachsenen, momentanen Lage mit all ihren Facetten und aufgrund von eigenen Werten und Überzeugungen, mit dem Ziel, den Kontext zu erfassen und die konkrete Situation zu verstehen, um dadurch besser und effektiver in diesem Kontext agieren und (hoffentlich) helfen zu können.

1.3 Theological reflection

Unter Reflexion versteht Karecki "a very deep way of thinking about something or someone" (1999:63), die ihrer Meinung nach sieben Elemente aufweist:

"Reflection is

Active in nature. It involves a process of exploration, discovery preparation and engagement in an activity.

Conscious and voluntary in nature. It is a conscious and voluntary decision to learn more about a unique situation/context/experience.

Responsive in nature. It arises out of a situation that causes a person or group to raise questions.

It involves a higher-order mental processes. It is more than learning by repetition. It requires mulling-over, evaluation or assessing a situation in light of values.

Insightful in nature. It involves intellectual and affective activities. It raises awareness of one's own thinking processes. It results in a changed perspective, which occasions a deepening of beliefs.

It is liberating in nature. It calls for the best thinking skills in a person. It results in informed action and elicits creative development. It awakens a sense of responsibility that helps people to be proactive rather than reactive.

It is revealing in nature. It enables people to see the deeper meaning of actions and events, both past and present, in the light of values and principles.”

Das Reflektieren einer Sache bzw. einer Person verhilft zu einem besseren Verstehen. Übertragen auf die theologische Reflexion bedeutet dies: Theologische Reflexion erfordert ein intensives Fokussieren der Gedanken im Licht christlicher Werte. Diese Werte haben ihren Ursprung in der Heiligen Schrift als unabdingbare Grundlage.⁶⁶ Das Nachdenken über biblische Grundsätze führt zu einem von diesen Grundsätzen geprägten Handeln im jeweiligen Kontext. Theologische Reflexion bleibt also nicht im Nachdenken, Verstehen und Beleuchten eines Kontextes stehen, – indem sie nach dem „Warum“ („Why?“) und nach „Was wäre, wenn“ („What if?“) fragt, um die dahinter liegenden Gründe zu erforschen -, sondern zielt auf Veränderung („transformation“). Durch die theologische Reflexion sollen neue Möglichkeiten für Veränderungen entdeckt werden (Karecki 1999:64). Karecki macht deutlich, dass theologische Reflexion immer kontextbezogen geschehen muss und nicht im Vakuum passieren kann. Ott (1998:67) fordert geradezu, dass evangelikale Theologen ihre theologische Hausaufgaben in Bezug auf kontextuelle Theologie zu machen haben, da sie in der Gefahr stehen, Wahrheit als feststehende Definition deduktiv zu tradieren, den jeweiligen Kontext dabei aber außer acht zu lassen.

Theologische Reflexion ist zu verstehen als

⁶⁶ In Bezug auf die Stellung zur Heiligen Schrift vgl. Hempelmann 2000.

"The process of reinterpreting the Bible and Christian tradition in the light of a person's experience of identification and the data uncovered through context analysis." (Karecki 1999:11)

Somit verhilft die theologische Reflexion Theologie und Leben zusammenzubringen. Sie beleuchtet die Kontextanalyse im Licht der Bibel und trägt dazu bei, dass die aktuelle und geschichtlich gewachsene Situation von der bibelorientierten Perspektive her betrachtet wird. Somit besteht keine Gefahr, dass Kontextanalyse und Theologie als zwei verschiedene von einander unabhängige Positionen gesehen werden.

1.4 Strategies for mission

Die in den vorangegangenen drei Bausteinen beschriebenen Erkenntnisse bilden den Grundstock für diesen vierten Baustein. Er hängt nicht in der Luft, ist kein blinder Aktivismus, sondern gegründet auf einer tiefen Kontextanalyse und einer gründlichen theologischen Reflexion und „umhüllt“ von der persönlichen Identifikation. Mit Kareckis Worten sind die „strategies for mission“ zu verstehen als

"Future planning of transformative action which relies on the insights gained in the other steps of the circle." (Karecki 1999: 11)

Damit wird noch einmal deutlich, dass dieser missiologische Ansatz nicht in der Theorie stecken bleibt, sondern auf praktische Auswirkungen im jeweiligen Kontext abzielt:

"Contextual theologians believe that theology should never be reduced to abstract theories that are of no use to local communities as they try to follow Christ in their daily lives. If we accept that Christian mission is always concerned about discovering God's liberating presence in every human situation (Kritzinger 1988:6) then whatever strategies are planned will lead us to discover the meaning of the gospel in each specific context." (Karecki 1999:20)⁶⁷

⁶⁷ Damit ist nicht ausgesagt, dass Kontextualisierung immer einfach ist. Vgl dazu Hesselgrave & Rommen 1989, Lingenfelter 2001, Reifler 1997.

2 Die Beschreibung des Einsatzbereiches des PEM

Bevor die einzelnen Bausteine des PEM untersucht werden, soll der „Einsatzbereich“ des PEM skizziert und aufgezeigt werden, damit es nicht zu einem theoretischen, von der Praxis losgelösten Modell wird, sondern seinem geforderten praxiologischen Ansatz nachkommt. Der „Einsatzbereich“ an theologischen Seminaren stellt sich im Normalfall wie folgt dar:

Ein (junger) Mensch, der sich für einen geistlichen Dienst ausbilden lassen will, kommt an eine theologische Ausbildungsstätte, um dort sein Studium zu absolvieren. Das Einstiegsalter in die theologische Ausbildung am ThSLM bewegt sich zum überwiegenden Teil zwischen 21 und 28, in einigen wenigen Fällen auch darüber (Stand 2007/2008).⁶⁸ Hier beginnt der Fokus dieser Arbeit im Blick auf die Persönlichkeitsentwicklung. Dabei muss berücksichtigt werden, dass dieser Mensch schon einige Jahre der Entwicklung hinter sich hat, Persönlichkeitsentwicklung während des Studiums also nicht beim Nullpunkt in seinem Leben beginnt, sondern seine Vorgeschichte zu bedenken ist. Diese muss bei der Bestimmung des „Startpunktes“ (siehe Kontextanalyse – Kapitel 5) berücksichtigt werden. Neben der Vorgeschichte ist auch die gegenwärtige Entwicklungsphase nicht aus den Augen zu verlieren. Guardini (1996) beschreibt acht Lebensphasen und sechs Lebenskrisen, die ein Mensch durchläuft. Wenn wir von einem Durchschnittseintrittsalter der Studierenden von ca. 24 Jahren ausgehen, befinden sich die Studierenden nach Guardini in der Phase „Junger Mensch“, die geprägt ist von Mangel an Wirklichkeitserfahrung, der Frage nach der Berufswahl (evt. der zweiten Berufswahl), dem Elan des aufsteigenden Lebens und dem Umgang mit Stolz und Minderwertigkeitsgefühlen. Dieser junge Mensch braucht die Erfahrung Älterer, will dem eigenen Leben Richtung geben, dabei aber auch das Leben genießen und evtl. heiraten. Diese Phase führt in die Krise „Idealismus-Realität“ – nach Guardini ca. zwischen dem 28. – 31. Lebensjahr. Der junge Mensch stößt an Grenzen und muss damit lernen

⁶⁸ Das Durchschnittsalter der letzten fünf Jahre ergibt ein Durchschnittseintrittsalter von 24 Jahren.

umzugehen. Guardini nennt drei mögliche Reaktionen: ewiger Revolutionär und Idealist, Resignation im Alltagsstrott oder mündiger Mensch.

Das Ziel in der „Studiumsphase“, auf die sich die folgenden Überlegungen konzentrieren, ist die Befähigung und Zurüstung zum Dienst als Hauptamtlicher. Der Studierende muss also mit dem nötigen Wissen ausgerüstet werden, braucht darüber hinaus Anleitung und Möglichkeiten, dieses erworbene Wissen anzuwenden, und soll, damit die Ausbildung den ganzen Menschen betrifft, in seiner Persönlichkeit reifen. Ich fasse diese Art der Zurüstung unter den Begriff „tridadische Ausbildung“. Wie solch eine triadische Ausbildungskonzeption, was den Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung betrifft, umgesetzt werden kann, darüber soll im Folgenden nachgedacht werden. In der „Studiumsphase“ soll der Studierende eine Antwort (wenigstens für den nächsten Schritt in seiner Entwicklung) bekommen auf die Frage:

Um diese Frage beantworten zu können, reicht deshalb eine duale Ausbildungskonzeption, die sich zwar mit dem Zusammenspiel von Theorie und Praxis auseinandersetzt, nicht aus. Neben einem guten Curriculum und Möglichkeiten für Praktika, in denen das Gelernte angewandt, ausprobiert und reflektiert werden kann, braucht eine theologische Ausbildungsstätte auch ein (durchführbares) Konzept wie der Studierende in seiner Persönlichkeit gefördert werden kann. Dazu soll das PEM beitragen.

Mit diesem Ansatz erfüllt das PEM auch die Anforderungen, die mit der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) im Bildungsbereich in Zukunft gefordert werden. Die acht Referenzniveaus, die eingeführt werden sollen reichen von Sekundarstufe (Niveau 1) bis hin zur Promotion (Niveau 8), wobei jedes Niveau „in die drei Untergruppen ‚Kenntnisse‘, ‚Fertigkeiten‘ und ‚Kompetenz‘ unterteilt sind. Im Bereich ‚Kenntnisse‘ werden Details zu Theorie- und/oder Fachwissen beschrieben und durch Attribute wie Allgemeinwissen, Spezialwissen etc. charakterisiert. Der Bereich ‚Fertigkeiten‘ widmet sich den kognitiven (Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktischen Fertigkeiten

des Lernenden (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten). Der Bereich ‚Kompetenz‘ wird im Sinn der Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit bei der Ausführung von Arbeiten interpretiert.“ (Hanf 2007:27).

Dass nach Beendigung des Studiums die Entwicklung des Studierenden nicht abgeschlossen ist, liegt auf der Hand. Er wird nach seiner Ausbildungszeit an seinem ersten Dienstort oder der weiteren Zurüstung und Ausbildung für einen Dienst im Ausland in eine neue Phase des PEM einsteigen, die sich nun in einem anderen Kontext, nämlich dem des Dienstortes oder dem der Weiterbildung und auch in einer anderen Entwicklungs- und Reifephase befindet. So bleibt der Studierende auch nach Beendigung seines Studiums in einer Wechselbeziehung zwischen Reflexion („Wozu bin ich berufen was für wen zu tun?“ bzw. „Was ist der nächste Schritt für mich?“) und Aktion („Ich bin berufen, dies für den zu tun.“ bzw. „Der nächste Schritt ...“).⁶⁹

3 Die Mitte des PEM

Die Mitte des PEM bildet die Frage nach der Persönlichkeit eines zukünftigen Hauptamtlichen. Hierbei muss der Frage nachgegangen werden, wie sich „geistliche Persönlichkeitsentwicklung“ konkret äußert, was die (unübersehbaren, charakterlichen) Kennzeichen sind, die eine geistliche Persönlichkeit auszeichnen, was es genau bedeutet, wenn die Definition von einer reifen Persönlichkeit impliziert, dass sie „in ihrer momentanen Lebensphase diese Berufung ganzheitlich zu leben in der Lage ist“. Mit anderen Worten:

Die Antwort auf diese Frage soll die Zielrichtung und Mitte der ganzen Entwicklung verdeutlichen und stellt eine Art Leitbild einer geistlichen Persönlichkeit im hauptamtlichen Dienst dar. Dieses Leitbild gibt die Richtung der Entwicklung vor. Frische (2001:2) definiert „Leitbild“:

⁶⁹ Vgl. dazu auch die Arbeiten von Clinton zum Thema Werdegang und Entwicklung eines Leiters (Clinton 1996).

„Ein Leitbild ist – wie der *Polarstern* am nächtlichen Himmel – eine Orientierungsgröße, ein *Leit-Bild*, ein „Ideal“-Bild. Insofern wirkt es zunächst sehr anspruchsvoll. Sein Anspruch besteht jedoch nicht darin, dass es hier und jetzt erreicht wird. Vielmehr *will es einen Weg eröffnen*, auf dem man vorankommt und der dazu verhilft, das *Wesentliche* zu sehen und zu tun. Man kann sich an diesem Leitbild durchaus ‚reiben‘. Es will zum ehrlichen Gespräch herausfordern, zugleich aber auch Mut machen, die empfangene geistliche Berufung ernst zu nehmen und diese nicht zu rasch durch Hinweise auf die „irdischen Realitäten“ zu entkräften.“

Es ist festzuhalten, dass es sich hierbei nicht um einen Uniformisierungsversuch handelt, sondern vielmehr um die Entwicklung des vorhandenen Potentials (was sowohl die Stärken, als auch die Schwächen beinhaltet), von Werten und der Reife des Studierenden.⁷⁰ Es gilt dabei herauszufinden, was Gott in einen Menschen hineingelegt hat, das es weiter zu fördern und auszubauen oder zu „kultivieren“ gilt und wo Entwicklungs-, Trainings- und Wachstumsbereiche sind, die gefördert werden können und sollen.

Im Folgenden werden nun die einzelnen Bausteine vorgestellt und die dazugehörigen Fragen benannt. Die Reihenfolge der Bausteine ist nicht zwingend. Ich habe mich für diese Reihenfolge entschieden, weil der Blick in den Kontext und die anschließende theologische Reflexion die Aussagen im Bereich „Identifikation“ besser verständlich werden lassen.

4 Baustein 1: Kontextanalyse

Wer anderen Menschen in ihrer Entwicklung helfen und beistehen will, muss zunächst einmal wahrnehmen, in welchem Kontext sich dieser Mensch befindet. Insbesondere gilt dies in einer kulturübergreifenden Aufgabe, wenn der Mentor mit dem Kontext des Mentee noch nicht so

⁷⁰ W.G. Faix (1995:33) formuliert in dieselbe Richtung, wenn er die drei „Bestandteile“ einer Persönlichkeit mit Charisma (= Potential), Ansehen (= Reife) und Handlungen (= Werte) umschreibt.

vertraut ist. Um diese Wahrnehmung zu verstärken, sollten folgende Fragen ins Auge gefasst werden:

- Um was für einen konkreten Kontext handelt es sich?
- Wer oder was gehört zu diesem Kontext?
- Wie hat sich dieser Kontext entwickelt?
- Welche Perspektiven und Trends tun sich in diesem Kontext auf?

Alles in eine Frage hineingepackt könnte diese so formuliert werden:

Wen haben wir in welchem Umfeld und mit welcher Geschichte und welchen Perspektiven vor uns?

Ziel dieser Kontextanalyse ist es, dass dadurch deutlich wird, in welchem konkreten Zusammenhang die Entwicklung einer geistlichen Persönlichkeit angegangen werden soll. Durch diese Analyse wird die Startposition definiert. Sie wird je nach Student oder Ausbildungsstätte oder Land natürlich unterschiedlich sein.

Ich habe mich für eine deduktive Vorgehensweise entschieden, in dem ich mich zunächst mit dem gesamtgesellschaftlichen Kontext des Studierenden befasse, um dann über die theologische Ausbildungsstätte zum einzelnen Studierenden selbst zu gelangen. Dabei soll sowohl die aktuelle Situation, wie auch die Vergangenheit und die absehbaren Trends oder Entwicklungen in der Zukunft berücksichtigt werden. Die sich daraus ergebenden Wechselwirkungen in der zeitlichen Achse und den unterschiedlichen Perspektiveneinstellungen werden dabei der Übersichtlichkeit wegen systematisiert und kategorisiert. Auf diese Weise soll eine klare Übersicht ermöglicht werden, die zu einer Orientierung in den einzelnen Detailfragen beiträgt.

4.1 Makroebene: Gemeinde Jesu Christi und die jeweilige Gesellschaft

Da es bei der Untersuchung um Kennzeichen geistlicher Persönlichkeiten geht und wie diese in einer theologischen Ausbildung gefördert werden

können, geschieht die Untersuchung des gesamtgesellschaftlichen Kontextes unter dem Blickwinkel des Zusammenhanges zwischen Gemeinde Jesu Christi und Gesellschaft.⁷¹

- Welche Trends prägten die zu untersuchende Gesellschaft in der Vergangenheit?
- Was sind die gegenwärtigen Trends und Einflüsse (geistig, gesellschaftlich, ökonomisch), die die zu untersuchende Gesellschaft prägen?
- Welche Auswirkungen haben sie auf die Gemeinde Gottes?
- In welche Richtung gehen die prognostizierten Trends?
- Welche Auswirkungen werden sie vermutlich haben?
- Auf was muss sich eine theologische Ausbildung deshalb einstellen?
- Welche Anforderungen ergeben sich daraus für einen Hauptamtlichen in der Zukunft?

4.2 Mesoebene: Die Ausbildungsstätte

Die Normalperspektive nimmt die jeweilige Ausbildungsstätte unter die Lupe. Dabei sind folgende Fragen relevant, um einen Einblick in diesen Kontext zu bekommen:

- Was ist der Ursprung und die Geschichte, der Auftrag und die Zielsetzung der Ausbildungsstätte?
- In welchem Spannungsfeld steht sie zu den heutigen Herausforderungen? Welchen Herausforderungen muss sich die Ausbildungsstätte konkret stellen, will sie den Anforderungen der Zukunft gerecht werden?
- Wie nimmt sie heute ihren Auftrag wahr?

⁷¹ Bei den damit verbundenen Untersuchungen ist die Zielsetzung „Erstellung eines Konzeptes“ zu beachten. Die Gefahr der „Ausuferung“ in diesem Teil ist sehr groß, deshalb muss darauf geachtet werden, dass nur die wesentlichen Trends etc. aufgezeigt und nicht alle im Detail beschrieben werden. Dies würde nicht zu einem klaren Gesamtbild beitragen, außerdem das Thema bei weitem sprengen und ist zudem in anderen Fachbüchern (siehe Hinweis in den jeweiligen Fußnoten), die sich auf die jeweilige Thematik konzentrieren, nachzulesen.

- Welche Studierenden sind an der Ausbildungsstätte? Wie stellt sich die Studentenschaft dar? Inwiefern spiegelt sich in ihnen die Bandbreite der Gesellschaft wider?
- Was für Auswirkungen hat eine sich verändernde Studentenschaft auf die Ausbildungsstätte? Welche Vorzüge, welche Defizite sind erkenntlich? Wo gibt es Konfliktpotential?

4.3 Mikroebene: Der einzelne Studierende

Den innersten Kreis der Kontextanalyse nimmt der einzelne Studierende ein. Auch bei ihm kreisen die Fragen um die Bereiche Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft:

- Wo kommt der einzelne Studierende her? Was hat ihn geprägt? Was ist sein familiäres Erbe und seine Geschichte? (als Teil der Gesellschaft – seine Sozialisation und Enkulturation)? Wie hat er seine Geschichte „verarbeitet“?
- In welcher „Lebensentwicklungsphase“ befindet er sich gerade?
- Was ist sein Potential (Stärken, Schwächen, zu entwickelnde Gebiete)?
- Was ist ein ideales Umfeld für ihn?
- Was sind seine Neigungen und Wünsche, Perspektiven für sein Leben?
- Wo liegen die Entwicklungsmöglichkeiten? Welchen Herausforderungen muss er sich stellen?

5 Baustein 2: Theologische Reflexion

Neben den Eckpunkten eines bibelorientierten Menschenbildes fragt die theologische Reflexion nach dem Anforderungsprofil zukünftiger Leiterpersönlichkeiten und den Prinzipien und Phasen der Leiterentwicklung.

Folgende Rasterfragen sollen dazu verhelfen:

- Welches Bild vom Menschen zeichnet die Bibel? Was erfahren wir über ein biblisch-reformatorisches Menschenbild?

- Welche Prinzipien und Phasen lassen sich im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung unter dem Gesichtspunkt der Dienstbefähigung erkennen?
- Was sind die Anforderungen potentieller Anstellungsträger in Bezug auf einen Hauptamtlichen?

Mit der theologischen Reflexion sollen biblisch-reformatorische Grundlinien und Prinzipien der Entwicklung als Grundlage für die konkreten Schritte erstellt werden. Bei der Erstellung der Merkmale einer geistlichen Leiterpersönlichkeit und in der Anwendung dieser Prinzipien muss dann untersucht werden, welche dieser erarbeiteten Prinzipien in der jetzigen Entwicklungsphase des Studierenden besonders wichtig sind. Deshalb ist es durchaus möglich, dass während der „Studiumsphase“ Prinzipien in den Vordergrund rücken können, die in einer nachfolgenden Phase am ersten Dienort eine eher untergeordnete Rolle spielen, dafür aber andere in der theologischen Reflexion erarbeiteten Prinzipien in den Vordergrund rücken.

6 Baustein 3: Identifikation mit dem Thema

Dieses persönliche „Eingangstor“ in das PEM“ reflektiert die Motivation und die Absicht dessen, der sich mit dem Thema beschäftigt. In diesem Fall, wenn es also um die Frage nach der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden an theologischen Seminaren geht, sind es drei „Beteiligte“, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen: Da ist zum einen die theologische Ausbildungsstätte in ihrer Gesamtheit, zum anderen das Dozentenkollegium und die am Ausbildungsprozess beteiligten Personen (evt. Hauseltern bei Internatsunterbringung, Praxisanleiter, etc.) und schließlich der einzelne Dozent selbst in den Blick zu nehmen.

Wie eine Umfrage unter den Dozenten des ThSLM im Mai 2001 (Eisinger 2001) deutlich machte, können und dürfen diese drei „Beteiligten“ nicht getrennt voneinander betrachtet werden, wenn Persönlichkeitsentwicklung überhaupt stattfinden können soll. Würde einer der Beteiligten sich nicht mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung als Teil des Studiums

identifizieren können, wäre das ganze Unternehmen gefährdet und damit keine oder nur eine durch (vermeidbare) äußere Umstände erschwerte Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden möglich. Wobei natürlich im täglichen Vollzug zu prüfen und zu überlegen ist, inwieweit sich jeder einzelne Dozent in diesen Prozess einlassen muss. Die jeweilige „Tiefe“ des „Sich-einlassens“ darf sehr wohl unterschiedlich sein. Es müssen aber von allen Beteiligten ein Grundkonsens und eine Grundbereitschaft vorhanden sein, aus der deutlich die Unterstützung des Prozesses ersichtlich wird. Mit anderen Worten: Die Voraussetzungen, die an das Theologische Seminar als Gesamtes gestellt wird, treffen so auch auf jeden einzelnen Dozenten zu.

Es sind hier die Fragen nach der Motivation, der Empathie, des Respekts, der aktiven Anteilnahme und der damit verbundenen Absicht zu stellen. Für den einzelnen Dozenten und den am Prozess Beteiligten formuliert bedeutet dies:

- **Begründungsfrage:** Warum ist mir die Frage nach der Persönlichkeitsentwicklung meiner⁷² Studierenden wichtig? Warum gehe ich dieses Thema an?
- **Motivationsfrage:** Was bewegt mich, dass ich Zeit und Energie darauf verwende, dass meine Studierenden zu geistlichen Persönlichkeiten heranwachsen? Was motiviert mich, dass ich mich auf diesen Prozess einlasse?
- **Prioritätenfrage:** Wie wichtig ist mir die Persönlichkeitsentwicklung meiner Studierenden im Gesamtprozess? Was kann und will ich einbringen?
- **Überprüfungsfrage:** Worin wird meine Identifikation (bereits jetzt schon) sichtbar? Woran sehen andere (Kollegen, Studierende, etc.), dass mir die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden wichtig ist?

Damit ist letztendlich die Frage nach dem Selbstverständnis⁷³ dessen gefragt, der sich diesem Thema stellt, wie er sich selbst also in diesem

⁷² Der Gebrauch des Possessivpronomens soll schon zur Identifikation anreizen.

Prozess versteht, welche „Aufgabe“ er für sich selbst darin sieht. Zusammenfassend lautet die Identifikationsfrage:

Welches Selbstverständnis von theologischen Seminaren und damit auch welches Selbstverständnis von Dozenten brauchen wir in der Zukunft, damit die Persönlichkeitsentwicklung zukünftiger Hauptamtlicher vorangetrieben werden kann?

7 Baustein 4: Konkrete Schritte

Aufgrund der vorangegangenen drei Bausteine sollen nun mit dem vierten konkrete Schritte⁷⁴ zur Umsetzung entwickelt werden, die einerseits auf alle Studierende angewandt werden können, andererseits aber individuell genug sind, um auf den einzelnen Studierenden adäquat eingehen zu können. Damit stellen diese konkreten Schritte im Rahmen des PEM kein „Situationskonzept“, das in der Not auf die Schnelle geboren wurde, dar, sondern ein Konzept, das aufgrund einer persönlichen Identifikation und im Licht der theologischen Reflexion in den jeweiligen Kontext eingebunden ist und deshalb sorgfältig durchdacht und abgesichert ist. Folgende Rasterfragen verhelfen zu einer Konkretion:

- Was muss aufgrund der vorangegangenen Erkenntnisse der Bausteine 1-3 getan werden? (Konzeptbeschreibung)
- Was sind die einzelnen Bestandteile und Elemente im Blick auf die theologische Ausbildungsstätte, die Dozentenschaft, den einzelnen Dozenten und den einzelnen Studierenden?
Wie müssen die einzelnen Bestandteile und Elemente aneinandergereiht und miteinander verbunden werden, damit daraus ein sinnvolles Ganzes wird? (Konkretion)
- Mit welchen (möglichen) Schwierigkeiten ist zu rechnen? (Hindernisse auf dem Weg zum Ziel)
- Wie können sie überwunden werden? (Lösungsalternativen)

⁷³ Im Sinne einer Definition des Rollenverständnisses.

⁷⁴ Dieser Baustein entspricht den „mission strategies“ im „Cycle of mission praxis“.

8 Das Zusammenspiel der PEM-Bausteine

Ausgangspunkt und auch Schlusspunkt im Zusammenspiel der einzelnen Bausteine – soweit man die Worte in diesem Zusammenhang überhaupt benutzen kann, da es sich doch um einen fortlaufenden Prozess handelt – bildet der Baustein „Identifikation“, bei dem es um die Frage des Selbstverständnisses geht. Ich gehe davon aus, dass ein Dozent an einem theologischen Seminar die Grundeinstellung mitbringt, dass er seine Studierenden gut ausbilden will und ihm ihr „Wohl und Wehe“ nicht egal ist. Diese Grundeinstellung wird bestimmt von einer theologischen Überzeugung, die auch durch einen persönlichen geistlichen Umgang mit dem dreieinigen Gott immer wieder genährt werden muss (Spener 1964:68). Dadurch bekommt der Dozent immer wieder Impulse für sein eigenes Leben und wird dabei andererseits gleichzeitig in seiner Einstellung, seinem Denken und Handeln herausfordert. Auf diese Grundeinstellung des Dozenten treffen nun immer wieder neu die Herausforderungen und Erwartungen des jeweiligen Kontextes, aber auch des Bausteines „Konkrete Schritte“ – sprich: der Ausbildungskonzeption, denen er gerecht werden soll. Indem er sich auf diese Herausforderungen und Erwartungen immer wieder einlässt, – dadurch, dass er Dinge initiiert, begleitet, zu Gesprächen bereit ist, coacht, usw. – trägt er zur Persönlichkeitsbildung der Studierenden bei.

Um die Mitte des PEM definieren und konkretisieren zu können, werden die Ergebnisse der Kontextanalyse und der theologischen Reflexion benötigt. Beide zusammen liefern das nötige Material, um die Qualitätsmerkmale einer geistlichen Persönlichkeit, auf die es in diesem Kontext und zu dieser Zeit besonders ankommt, zu definieren.

Würden nur die Informationen aus der Kontextanalyse zu Rate gezogen, dann wäre die Gefahr sehr groß, dass die Ausbildung keine Aus-Bildung, sondern eine Ab-Bildung würde, eine Abbildung dessen, was eben gerade in diesem Kontext vorhanden ist. Durch die theologische Reflexion mit ihren aus der Heiligen Schrift abgeleiteten Maßstäben kommt hingegen eine normgebende Instanz dazu. Dadurch wird, soweit dies überhaupt

möglich ist, die Aus-Bildung gewährleistet und nicht nur eine Ab-Bildung vorgenommen.

Theologische Reflexion ohne Kontextanalyse stünde in der Gefahr, zu einer abgehobenen, die Zielgruppe nicht mehr erreichenden und nicht mehr ansprechenden Ausbildung zu werden, die zwar „Richtigkeiten“ lehrt, aber nicht mehr lebens- und alltagsrelevant wäre. Falls es den Studierenden nicht selbst gelingen würde, könnte der Bezug zum Kontext abhanden kommen und die Ausgebildeten zu „Säulenheiligen“ werden, die mit dem normalen Leben nichts mehr zu tun haben. Damit wäre aber der Grundauftrag des Missionsbefehls nicht mehr ausgeführt.

Des Weiteren liefert die Kontextanalyse die nötigen Analyseergebnisse und die theologische Reflexion Prinzipien der Persönlichkeitsbildung, die wiederum zusammen in die Konzeptbeschreibung des Bausteines „Konkrete Schritte“ einfließen.

Diese Konzeptbeschreibung wird durch ihre Einzelbausteine konkretisiert und zu einem „Entwicklungsprogramm“ zusammengestellt, um durch dieses Coaching-Programm in Richtung „Qualitätsmerkmale einer geistlicher Persönlichkeiten“ zu gelangen, wobei andererseits die Kennzeichen geistlicher Persönlichkeiten Auswirkungen haben auf die Ausgestaltung der „Konkreten Schritte“ (Wechselwirkung).

Beim nochmaligen Betrachten wird deutlich, dass das PEM aus

- Reflexion („Kontextanalyse“ und „Theologische Reflexion“) und Aktion („Identifikation“ und „Konkrete Schritte“),
- Beten („Identifikation“, „Theologische Reflexion“ und „Qualitätsmerkmale einer geistliche Persönlichkeit“) und Arbeiten („Kontextanalyse“ und „Konkrete Schritte“)

besteht. Die jeweiligen Komponenten gehören zusammen. Eine ist ohne die andere wertlos und erweist sich nicht als Abkürzung, sondern als Sackgasse, denn

- bei einer Reflexion ohne Aktion besteht die Gefahr des aktionslosen Theoretisierens, bei dem nichts geschieht,
- bei einer Aktion ohne Reflexion besteht die Gefahr des blinden Aktivismus, bei dem immer neue Dinge ins Leben gerufen werden, damit „etwas läuft“ bzw. die Aktionen an der Zielgruppe vorbeigehen,
- beim Beten ohne Arbeiten besteht die Gefahr des frommen Geredes, auf das bald kein Mensch mehr etwas geben und sich enttäuscht abwenden wird und
- beim Arbeiten ohne Beten besteht die Gefahr, dass die nötige Anbindung und Abhängigkeit vom dreieinigen Gott abhanden kommen könnte.

Alle Bausteine gehören zusammen und bilden ein ganzes. Alle hier skizzierten „Abkürzungen“ verfehlen somit das angestrebte Ziel.

Dieses aus dem „Cycle of mission praxis“ erarbeitete PEM gilt es nun exemplarisch auf eine konkrete Ausbildungsstätte anzuwenden, in meinem Fall, auf das Theologische Seminar der Liebenzeller Mission.

KAPITEL 3 Die Makroebene: Theologische Ausbildung im gesellschaftlichen Kontext

Die postmoderne⁷⁵ Gesellschaft mit einem klar umrissenen Rahmen zu beschreiben, ist nicht möglich. Sie ist nach Holthaus (1999:14f) zu „komplex und in sich widersprüchlich“, unübersichtlich, nur schwer zu beschreiben und zu sehr in Entwicklungen begriffen. Es kann in diesem Abschnitt nicht um eine umfassende Darlegung ihrer soziologischen Trends und Einflüsse gehen, sondern nur um das Unterstreichen und Herausstellen einiger markanter, für das Thema relevanter Faktoren.⁷⁶ Im Folgenden habe ich mich auf den Trend- und Zukunftsforscher Matthias Horx festgelegt, da er mit seinem Trendbüro in Hamburg und seinen Veröffentlichungen (1987, 1991, 1993, 1995, 2000, 2006) eine fundierte Arbeit liefert, was durch Rückverweise anderer Autoren (z.B. Holthaus 1999:16.33.67. etc., Faix 1997:27.28.57. etc.) auf ihn bestätigt wird.

Eine komplexe Gesellschaft zwingt dazu in Zusammenhängen zu denken, da die einzelnen Handlungsfelder und Alltagsbezüge untereinander korrelieren. So wäre es zu kurz gedacht, ausschließlich den engen Kontext (Mikroebene) des Studierenden zu betrachten und den weiteren Kontext (Makroebene), in dem der Studierende lebt, nicht in Betracht zu ziehen. Horx (2000: Umschlagcover und S.50f) mahnt dies zu Recht an:

„Moderne Sozialforschung widmete sich bis jetzt immer nur dem Sozialen. Dieses Soziale versuchte sie mit den ‚Gesetzen‘ von Schicht und Klasse zu beschreiben und gegen die störenden Einflüsse ‚des Ökonomischen‘, ‚des Technischen‘ zu schützen. Techniker und Technologen wußten über Veränderungen in Kernspintomographen oder über 12dimensionale String-Theorien Bescheid – aber wie ihre Ge-

⁷⁵ Zur Entwicklung des Begriffes gibt Stephan Holthaus einen kurzen Abriss. (1999:19ff).

⁷⁶ Ausführlicher siehe Beck 1986, Naisbitt 1992, Gross 1994, Eggers 1995, Gerken & Konitzer 1996, Holthaus 1999, Horx 1993, 1995, 2000, 2006, Hempelmann 2001a, u.a.

danken und Technologien mit der Gesellschaft zusammenhängen und deren Entwicklung beeinflussen – davon hatten sie keine Ahnung. Lehrer und Pädagogen blieben in ihrem didaktischen Hohlweg stecken, spirituelle Talente trieben ihre mentalen Übungen in der MindSphere, ohne sich um die ‚banalen‘ Niederungen der Wirtschaft oder gar der Politik zu kümmern. Und die Zukunftsforscher der 60er Jahre orientierten sich an Atombomben, weltweiter Kriegsführung und der Vision von denkenden Robotern – nur die Wirklichkeit der Welt war ihnen fremd! ... Wer nachhaltiger, intelligenter über Zukunft nachdenken will – und seine ‚Future Fitness‘ erhöhen möchte – muß diese Barriere überwinden.“

Um dieses vernetzte Denken zu fördern und dennoch übersichtlich zu gestalten, beschreibt Horx „8 Sphären der menschlichen Existenz“ (2000:48-50).

1. Die SozioSphere: Der soziale Bereich des Menschen, seine gesellschaftliche Verankerung, seine Orientierungen in Geschlecht, Generation, Gemeinde, Familie. Sie beinhaltet Trends in der Entwicklung von Partnerschaft und Ehe, Reproduktion, im Verhältnis der Generationen. Außerdem widmet sie sich der Entwicklung der Haushalte.
2. Die BodySphere: Der Bereich des „ureigensten Ichs“, der Bereich des Körpers. Sie beleuchtet zukünftige Entwicklungen in der Sexualität, Gesundheit und Medizin und damit verbundene kulturelle Konstruktionen wie Schönheitsideale und Krankheitsbilder.
3. Die MindSphere: Der Bereich der mentalen Prozesse. Ihm ordnet Horx Psyche, Religion und Bewusstsein zu und registriert den Wertewandel an der Schwelle des neuen Jahrtausends.
4. Die KnowledgeSphere: Der Bereich des Lernens. Hier geht es um die Zukunft der Bildung, der Qualifikation und der Wissensvermittlung.
5. Die TechnoSphere: Der Bereich des Technischen. Er spannt den Bogen vom Infotech Age zum Biotech Age und gibt Aus-

- kunft über Technologien und ihre Marktaussichten im 21. Jahrhundert.
6. Die ConsumerSphere: Sie analysiert Kaufverhalten, Stile, Trends, sowie den Konsumenten von morgen.
 7. Die EconoSphere: Hier fasst Horx Ökonomie, Arbeit und Management in der globalisierten Wirtschaftswelt zusammen.
 8. Die PolitoSphere: Sie beschreibt die Zukunft der politischen Systeme im Zeitalter der Globalisierung.

1 Soziologische Gegenwartsdeutungen

1.1 *Der Wandel als Norm*

Ein Blick⁷⁷ in die sich entwickelte und sich weiter entwickelnde Erlebnisgesellschaft (Schulze 1995) macht sehr schnell deutlich: Nur der Wechsel ist beständig. Knoblauch hat es auf dem zweiten Kongress für Führungskräfte 2001 in einem Satz so formuliert: „Die Welt ändert sich in einem dramatischen Tempo.“ (2001:22)

Whitmore (1995, zitiert in: Donders 1997:22-23) beschreibt dieses Phänomen so:

„Die meisten von uns sind mit dieser Mentalität aufgewachsen, daß Stabilität die akzeptierte Norm ist. Wir müssen uns aber jetzt an Bedingungen anpassen, die alles andere als stabil erscheinen. Sie werden mit dem Wandel als Norm aufwachsen. Sie müssen deshalb nicht nur mit der variierenden Geschwindigkeit des Wandels fertig werden. Wir sind die Generation, die sich damit herumschlägt und sich darauf einstellen muß, daß der Wandel selbst jetzt die Norm ist. Wir schlagen uns herum, weil wir uns in der Illusion von Stabilität festgebissen haben. Wenn vieles, was wir kennen, in Bewegung ist, wird die volle Übernahme von Verantwortung körperlich und geistig notwendig für das Überleben. Wir müssen uns selbst um uns kümmern, denn nie-

⁷⁷ Ausführlicher bei: Jugendwerk der Deutschen Shell 1997, Schmidtchen 1997, Horx 2000, Shell 2006 u.a.

mand anderer wird dies in einem Klima tun, wo jeder mit Veränderung zurechtkommen muß.“

Um zu verstehen, was Whitmore hier beschreibt, genügt ein Blick auf die Halbwertszeit des Wissens zum Ausgang dieses Jahrtausends. Im Jahre 1800 gab es eine bestimmte Menge an weltweit vorhandener Information. Bis zum Jahre 1900 hatte sich dieses Wissen verdoppelt. Für eine weitere Verdoppelung des Wissens bedurfte es nur noch 50 Jahre bis 1950, von dort aus dauerte die Verdoppelung bis 1970, dann bis 1980. Zurzeit verdoppelt sich das weltweit vorhandene Wissen alle vier Jahre, im EDV-Bereich alle 1,5 Jahre. In der Spiegelausgabe 14/93 wird unter der Überschrift „Wissenswege unter Druck“ aufgezeigt, dass schon vor über 10 Jahren ein Absolvent eines Physikstudiums in den darauf folgenden Jahren jährlich ca. 60.000 wichtige Veröffentlichungen und Bücher hätte lesen müssen, um „up to date“ zu bleiben. Das war und ist natürlich nicht zu schaffen. Relativ gesehen, wurde er also „immer dümmer“. Um dies zu vermeiden, hat er sich spezialisieren müssen, aber gleichzeitig alle fünf Jahre neu orientieren, weil seine spezialisierte Sicht auch schon wieder veraltet war (Donders 1997:23).

Das „alte Modell“ der Lebensplanung der drei Lebensabschnitte, von R. N. Bolles (1978)⁷⁸ umschrieben mit den Begriffen „Zeit der Schule/Ausbildung“, „Zeit der Arbeit“, „Zeit des Spielens“,⁷⁹ passt nicht mehr in unsere Zeit. Es ist heute nicht mehr möglich, einen Abschnitt nach dem anderen „abzuhaken“. Auch wenn die ersten dreißig Jahre des Lebens hauptsächlich der Schule und der Ausbildung dienen, reicht das nicht aus, um mit diesem erworbenen Wissen die nächsten dreißig Jahre zu arbeiten, um danach in den wohlverdienten Ruhestand zu gehen. Gewiss existieren diese drei Bereiche „Lernen“, „Arbeiten“, „Spielen“ auch heute noch, aber sie erstrecken sich nun auf das ganze Leben.

Horx hat eine ähnliche Einteilung, wenn er in davon spricht, dass aus dem dreiphasigen ein fünfphasiges Lebensmodell geworden ist. Damit

⁷⁸ Aufgegriffen und zitiert in: Donders 1997:24.

⁷⁹ Bolles (1978) beschreibt mit diesem Begriff die Zeit nach der Pensionierung, in der der Mensch endlich das tun kann, wozu er Lust hat und was ihm Spaß macht.

wird „das große Abenteuer der eigenen Biographie noch einmal völlig neu definiert“ (2000:66). Zwischen Jugend und Ausbildungsalter (bis ca. 20. Lebensjahr) und dem Erwerbsleben/Familienleben (Erwachsenenalter, ab ca. 30. Lebensjahr) schiebt sich ein „postadoleszenter“ Lebensabschnitt, eine Phase der Selbstfindung und Orientierung, in der das Fundament individualisierter Lebensentwürfe entsteht. An diesen Abschnitt schließt sich ein „Zweiter Aufbruch“ an (ca. 50. Lebensjahr), wenn die Kinder aus dem Haus sind und früher die klassische Midlife-crisis begann. Es ist eine Art zweite Selbstfindungsphase, in der Neues gewagt wird. Hieran schließt sich der Ruhestand (ab ca. 60. Lebensjahr) an, der sich aber auch gewandelt hat. Es wird von Fun-Rentnern gesprochen, Leuten, die das nachholen, was man früher nicht konnte (Horx 2000:66-69). Ulrich Beck (1986:206) schreibt dazu:

„Modernisierung führt ... zu einer dreifachen ‚Individualisierung‘: Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge (‚Freisetzungsdimension‘), Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf das Handlungswissen, Glauben und leitende Normen (‚Entzauberungsdimension‘) und - womit die Bedeutung des Begriffes gleichsam in ihr Gegenteil verkehrt wird - eine neue Art der sozialen Einbindung (‚Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension‘).“

Jeder Mensch muss also in den Prozess des „lebenslangen Lernens“ eintreten, sein „Geschick selber in die Hand bekommen und gestalten“ (Kniffka 1995:181). Obwohl die Risiken quantitativ steigen und qualitativ neue Formen annehmen (Beck 1986:218), kann die Verantwortung in diesem Prozess dabei nicht an andere delegiert, sondern muss selbst übernommen werden. „Lern-, Arbeits- und Spielzeiten“ müssen selbstverantwortlich gestaltet werden.

„In der individualisierten Gesellschaft muß der einzelne ... sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw. begreifen. [...] Gefordert ist ein aktives Handlungsmodell des Alltags, das das Ich zum Zentrum hat, ihm Handlungschancen zuweist und

eröffnet und es auf diese Weise erlaubt, die aufbrechenden Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten in bezug auf den eigenen Lebenslauf sinnvoll einzuarbeiten.“ (Beck 1986:217)

Zudem ist nach Beck (1986:207) noch einmal zu differenzieren zwischen objektiver Lebenslage und subjektivem Bewusstsein (Identität, Personwerdung). Beck weist auf das Hauptmissverständnis hin, das mit dem Wort „Individualisierung“ verbunden ist: Individualisierung ist nicht nur das subjektive Bewusstsein der Freisetzung.

„Viele assoziieren mit Individualisierung Individuation gleich Personwerdung gleich Einmaligkeit gleich Emanzipation. Das mag zutreffen. Vielleicht aber auch das Gegenteil.“ (Beck 1986:207).

In der Soziologie wird die standardlose Art der Lebensplanung „Bastelbiographie“ oder „Bausatz biographischer Kombinationsmöglichkeiten als Bastelbiographie“ genannt (vgl. Focus 6.12.93, Beck 1986:217; Gross 1994). Doch die Bastelanleitung dazu fehlt freilich. Die Folge davon ist, dass sich eine Orientierungslosigkeit⁸⁰ breit macht, jeder an seiner Vita irgendwie und „historisch uneingeübt“ (Beck 1986:217) und mit „dem ganzen Risiko, mich dabei zu verfehlen“ (Hempelmann 2001a:12) herumbastelt und kaum einer weiß, was dabei herauskommen soll. Beck (1986:216f) beschreibt dies folgendermaßen:

„Einerseits werden die Wahrnehmungsformen privat, und sie werden zugleich - in der Zeitachse gedacht - ahistorisch. Die Kinder kennen schon nicht mehr den Lebenszusammenhang der Eltern, geschweige den der Großeltern. D.h. die Zeithorizonte der Lebenswahrnehmung verengen sich immer mehr, bis schließlich im Grenzfall Geschichte zur (ewigen) Gegenwart schrumpft und sich alles um die Achse des eigenen Ichs, des eigenen Lebens dreht. Andererseits nehmen die Bereiche ab, in denen gemeinsam verfaßtes Handeln das eigene Leben affiziert, und es nehmen die Zwänge zu, den eigenen Lebenslauf selbst zu gestalten, und zwar auch gerade dort, wo er nichts als das Produkt der Verhältnisse ist.

⁸⁰ Hempelmann (2001a:13) spricht in diesem Zusammenhang vom Menschen als „Orientierungswaisen“.

Ganz so frei lässt sich aber an der Biographie nicht basteln, denn die „entstehenden Individuallagen sind durch und durch („arbeits-) marktabhängig“ (Beck 1986:210). Somit findet nach Beck wieder eine gewisse Standardisierung statt. Noch deutlicher wird dies bei Kniffka (1995:182), der diese Ambivalenz genauer ausführt und beschreibt. Zum einen macht er deutlich, dass gerade durch

„die unerhörte Beschleunigung der technischen Expansion menschlicher Fähigkeiten [...] der ‚Spielraum der Subjektivität‘, nämlich Kreativität, Spontaneität, Individualität, Phantasie und Privatheit ... in den letzten beiden Jahrhunderten angewachsen [sind] wie nie zuvor. Homo sapiens kann ‚sein eigener Herr‘ sein“.

Zum andern führt er aus, dass diesem „Selbst-Gestalten“, diesem „Selbst-Machen“ Grenzen auferlegt sind, nämlich

- „die Wände der eigenen Fähigkeit zum Sich-selbst-durchsetzen, des eigenen Wollens und Geschmacks, der eigenen Lebensleistung, kurz: des realisierten Ich“ (1995:182f) und
- durch die Institutionen, die diese subjektive Freiheit ermöglichen. Denn durch sie wird der Mensch in einem „immer intensiveren Maße in Anspruch“ (1995:183) genommen, vereinnahmt, verplant und manipuliert.

„Dieselben Mechanismen, die der freien, subjektiven Selbstentfaltung wünschbar und dienlich erscheinen, ‚verdinglichen‘ das emanzipierte Subjekt in einem Maße, das immer wieder als ‚Vermassung‘, ‚Standardisierung‘, ‚Kulturzerfall‘, ‚Entpersönlichung‘ usw. beklagt wird und zu immer neuen Ausbrüchen aus dem Gefängnis der industriellen Selbstreproduktion reizt. Denn die individuelle Note, die man meint ausleben zu können, die subjektive Intention, die man verwirklichen möchte, - sie erweisen sich als ermöglicht und vor-gemacht durch die Gesellschaft - und damit objektiv festgelegt, standardisiert, nivelliert, dem Subjekt längst entfremdet. ... Und alles, was man meint, selbständig machen zu können, zeigt sich bei näherem Hinsehen als ein Nachmachen von Vorgemachtem.“ (Kniffka 1995:183f)

In diesem Spannungsfeld zwischen „Alles ist möglich“ und „Alles ist vorgegeben“ gilt es seinen Weg zu finden. Solz (1996:18) fasst dieses Spannungsfeld folgendermaßen zusammen:

„Entwickle deine Begabungen, aber denk an den Arbeitsplatz. Konsumiere, aber denk an die Umwelt. Lebe deine Sexualität, aber denk an Aids. Tu was du willst, aber denk dran.“

Hempelmann (2001a:12) spricht in diesem Zusammenhang von der „viel umfassenderen und schwierigeren Aufgabe der Selbstdefinition.“

1.2 *Erlebnisorientierung und Autonomiestreben*

Nach Morgner (1998:54) sind „Erlebnisorientierung und Autonomiestreben“ die Begriffe, die die innere Situation unserer gegenwärtigen Lage wohl mit am besten beschreiben. Wo der Mensch nicht mehr dem unmittelbaren Lebenskampf unterliegt, um sein Existenzminimum kämpfen muss, sondern über eine gewisse materielle Grundsicherung verfügt, da wird er sich, so hat der Soziologe Gerhard Schulze nachgewiesen, der möglichst angenehmen und lustbringenden Gestaltung seines Lebens widmen (Schulze 1995:33, Holthaus 1999:191, Faix 1997:33, Hempelmann 2001a:11ff). Das eigene Ich wird zum „Subjekt des Lebens“ (Faix 1997:33), man will niemandem anders Rechenschaft ablegen müssen über sein Tun (Faix 1997:138). Alles, was dieser Mensch tut oder will, wird unter dem Aspekt der Erlebnisqualität beurteilt. An den damit verbundenen Fragen „Was bringt es mir?“, „Wie komme ich auf meine Kosten?“ werden die Angebote gemessen. Dort, „wo etwas abgeht“, „ich meinen Spaß habe“ und „so leben kann, wie ich will“ spielt das Leben, dort muss man dabei sein. Oberstes Prinzip ist die Spaßmaximierung und Lustoptimierung (Hempelmann 2001a:15). Alles muss zum „Erlebnis“ und zur „Inszenierung“ werden. So sagt Falko Blast (zitiert in Faix 1997:33):

„Es zählt nicht mehr, was man tut oder ist, sondern wie man sich dabei zu fühlen vorgibt. Das Leben wird zur Inszenierung.“

Dabei wird immer wieder der „innere Puls“ gemessen: „Wie geht es mir gerade?“ „Ist es für mich gerade schön?“ (Horx 1995:25, Faix 1997:138, Holthaus 1999:193f). Die subjektive Innenorientierung des Menschen wird damit wichtiger als eine objektive, auch für andere nachvollziehbare Außenorientierung (Schulze 1995:43, Faix 1997:34). Dieses „Ja-nichts-verpassen-wollen“ löst dabei einen „massiven Erlebnisstreß“ (Morgner 1998:55) aus. „Mithalten und Steigern“ ist angesagt, und doch können viele dabei gar nicht mehr folgen, weil sie z.B. arbeitslos oder arm sind (Morgner 1998:55). Damit Hand in Hand geht ein zunehmendes „Sich-nicht-festlegen-und-binden-wollen“ oder anders ausgedrückt ein Autonomiestreben, weil durch eine Festlegung und Bindung an bestimmte Aufgaben, die vielleicht auch einmal keinen Spaß machen können, Dinge und Ereignisse, die Spaß machen, verpasst werden können.

„Alles, was nach Verpflichtung und Einbindung aussieht, wird meist als Gängelung empfunden und folglich abgelehnt. Dem pflegt man aus dem Weg zu gehen, wo das nur möglich ist. Verpflichtungen lösen Streß aus. Man verhält sich lieber autonom, läßt sich von niemand dreinreden und lebt nach eigenem Gusto.“ (Morgner 1998:59)

Gross (1994) umschreibt dieses Phänomen der vielen Möglichkeiten mit dem Begriff „Multioptionsgesellschaft“. Er beschreibt darin die Kraft der Entscheidungszwänge, in denen wir leben. Täglich stehen uns in unserer pluralistischen Gesellschaft Hunderte von Wahlmöglichkeiten offen, so dass wir in einer Woche mehr Entscheidungen treffen als unsere Vorfahren in ihrem ganzen Leben. Um in dieser „Multioptionsgesellschaft“ nichts zu verpassen, muss man von einem „event“ zum andern „hoppen“, was eine Hektik im Lebensvollzug mit sich bringt. Durch dieses ständige Hin und Her wird vieles zur Oberflächlichkeit degradiert, Frustrationstoleranz und Durchhaltevermögen in den Hintergrund gedrängt und Spannungen aushalten als nicht mehr „up to date“ abgetan.

„Was man haben und erreichen will, will man möglichst sofort. Entgegengesetztes Verhalten fällt schwer: lange sparen, geduldig auf ein Ziel zuarbeiten, für ein bestimmtes Vorhaben Bedürfnisbefriedigung aufschieben. Der Spaß muss unverzüglich einsetzen... So etwas wie

„Vorfreude‘ wird zur Mangelware, die man sich lieber erspart.“
(Morgner 1998:55)

Somit steigt die „Bedienungsmentalität“: Andere sind dafür verantwortlich, dass ich auf meine Kosten komme. Außerdem führt dieses Autonomiestreben zwangsläufig zu „Szenarien der Beliebigkeit“, die „Institutionen und Lebensformen“ (Morgner 1998:59) destabilisieren⁸¹ und damit das allgemeine Wertebewusstsein und Wertevermittlung zurückdrängen.

1.3 Wertewandel

Nach Horx (1995:33-49) lässt sich das vom amerikanischen Soziologenteam um Daniel Yanelovich formulierte und in ausgiebigen Studien der westlichen Welt belegte Dreiphasenmodell des Wertewandels⁸² wie folgt zusammenfassen:

Phase 1 in der Wirtschaftswunderära: Werte wie Erfüllung, Pflicht, Disziplin, Familie, Treue, Frömmigkeit, Ordnung, Vernunft, Autorität, Fleiß, Gehorsam spielen aufgrund der erlebten Mangelsituation durch den Krieg eine besondere Rolle. Denn: „Den Kindern soll es einmal besser gehen.“

Phase 2: Spätestens in der Mitte der 80er Jahre entwickelte sich das Ganze zu einer „Atmosphäre der Gier und des Exzesses: Alles schien möglich, alles wurde ausprobiert, alle Grenzen wurden überschritten. Geld, Reichtum, Schönheit, Sex – ein galoppierender Narzissmus, der alles unter sich zu begraben drohte.“ (:43). Werte wie Lust, Spaß, Genuss, Erfahrung, Erlebnis, Leidenschaft (Eros), Abenteuer, Intensität kennzeichneten diese Ego-Ära.

Phase 3: Umschrieben mit dem Begriff des „Soft-Individualismus“ verbinden sich damit die Werte Freundschaft, Vertrauen, Treue, Verantwortung, Bindung, Wirklichkeit, Spiritualität, Engagement und Gelassenheit. Es herrscht keine „No-future“-Stimmung, aber es macht sich eine gewisse Passivität breit.

⁸¹ Näheres dazu bei Morgner 1998:60ff.

⁸² Zur Bestimmung des Wertebegriffes vgl. Hillmann 1989:57, Faix 1997:24ff u.a.

Faix (1997:131f) weist darauf hin, dass die sozialen (Arbeitsplatz, finanzielle Absicherung etc.) und die emotionalen (Familie, lieben und geliebt werden etc.) Werte hoch im Kurs stehen, vor allem die hedonistischen Werte in den 90er Jahren zugelegt haben, dagegen die materialistischen Werte (Eigenheim, hohes Einkommen, Luxus etc.) an Bedeutung verloren haben. Dagegen unterstreicht er, dass die ethischen Werte (bei Themen wie Abtreibung, Euthanasie, Homosexualität, Pornographie etc. sichtbar) ein gesamtgesellschaftliches Problem darstellen, weil sich hier ein Verfall der Werte bemerkbar macht.

Eibach (1996:21) dagegen spricht nicht von einem Werteverfall, sondern von einem „Wertewandlungsschub“, einer kolossalen Wertever-schiebung, die sich vollzogen hat. Morgner (1998:48) formuliert Bezug nehmend auf Eibach:

„Es hat sich eine Abkehr von den Pflichtwerten hin zu den Neigungs- und Selbstentfaltungswerten vollzogen. Diese neuen Werte leben von der Akzeptanz derer, die sich davon etwas versprechen. Sie sind zu einer Privatangelegenheit geworden, in die keiner hineinreden darf.“

Es bleibt festzuhalten, dass zumindest eine Wertever-schiebung oder -vermischung stattgefunden hat und Begriffe wie Selbstverwirklichung und Selbstentwicklung im Mittelpunkt stehen.

„Man will sich nicht mehr an kollektiven Ereignissen oder anderen Leuten orientieren, sondern man will selbst im Mittelpunkt stehen, will sich gegenüber den Mitmenschen emanzipieren und selbst verwirklichen.“ (Faix 1997:33)

Das Leitmotiv lautet: „Verwirkliche dich selbst.“ bzw. „Erfinde dir deine eigene, individuelle Lebenswahrheit.“ Oder um es mit Horx auszudrücken: „Im Zweifel für mich selbst.“ (2000:56). Auch Holthaus (1999:84) argumentiert in diese Richtung: „Unser Wertekodex orientiert sich an unseren individuellen Bedürfnissen.“

Nach Eibach (1996:20f) erscheinen „Gesundheit, Wohlstandsmehrung und Streben nach Glück“ als die „einzigen konsensfähigen Werte in unserer Gesellschaft“. Diesem „Softindividualismus“ aus den 90er Jahren

wohnt der Kern der „Verhandlungsmoral“ (Horx 2000:63) inne. Morgner (1998:49f) geht so weit in seiner Behauptung, dass dies von unserer Gesellschaft sehr gefördert wird, dass derjenige, der keine festen Werte vertritt, sondern sich indifferent verhält, es leichter hat, als einer, der feste Werte vertritt. Und das, obwohl auf der anderen Seite die Sehnsucht nach Werten vorhanden ist. Es gilt nicht mehr das eherne Gesetz der Bindung, sondern ein verhandelbares und „flukturierendes Wertesystem“, das von den jeweils Beteiligten für die eigene Situation passend gemacht wird. Nach dem Motto: Wir machen uns unsere Werte für die jetzige Situation selbst (Morgner 1998:49). Der damit ausgelebte Individualismus stellt sich somit gegen allgemeingültige Normen, weil die eigenen persönlichen Maßstäbe zur Norm erhoben werden und jeder seine eigene Ethik entwirft. Holthaus (1999:83) macht an dieser Stelle deutlich: Es fehlt nicht an Werten in unserer Gesellschaft, aber es fehlt an gemeinsamen Werten.

„Jeder Mensch praktiziert automatisch bestimmte Werte, ob er religiös ist oder nicht. Ohne sie kann er nicht leben. Werte sind feste Handlungsmuster, die jede Persönlichkeit ausmachen. Sie geben Halt und Stabilität im Leben. ... Aber individualistische Werte, die einzig und allein für mich gelten, bringen uns kein Stück weiter. Was wir brauchen, sind verbindliche Normen für alle.“

Rohrmoser (1995:272) drückt dies so aus:

„... wir haben geradezu eine Hochkonjunktur an Werten, und es gibt ja kaum einen, der nicht vor die Welt tritt, ohne daß er die obersten, die reinsten, die schönsten und verführerischsten Werte zu verkünden hätte.“

So wird das eigene Ich zum letzten Maß aller Dinge.

„Aber der autonome Mensch von heute ist sich selbst das höchste Gesetz und läßt sich nichts mehr sagen. Er hat keine Werte-Instanz über sich. Er ist sich selbst der höchste Normgeber und Richter.“ (Holthaus 1999:104)

Der amerikanische Autor Philip Rieff (1990:280) bringt es so auf den Punkt:

„Was die Modernität meines Erachtens am meisten kennzeichnet, ist die Überzeugung, daß der Mensch sich keiner Macht mehr unterordnen muß, außer seiner eigenen.“

Der Mensch steht im Mittelpunkt des Interesses. „Was bringt es mir?“ heißt der neue kategorische Imperativ“ (Holthaus 1999:103). Dabei darf aber nicht übersehen werden, dass

„es auch deutliche Bestrebungen [gibt], sich für übergeordnete Ziele zu engagieren, wie z.B. für Außenseiter der Gesellschaft, Frieden, Umwelt. Solche ‚postmaterialistischen Werte‘ werden jedoch fast nur von gebildeten, jungen Leuten und Angehörigen der oberen Mittelschicht und der Oberschicht vertreten, deren materielle Bedürfnisse befriedigt sind und die sich deshalb von den üblichen materiellen Werten in der Industriegesellschaft leichter distanzieren können.“ (Eibach 1996:22)

Dennoch: Andere Autoritäten zählen (fast) nicht mehr bzw. müssen sich ihre Autorität erst erarbeiten (Holthaus 1999:85), wiewohl man sich seit den 90ern wieder nach Führung sehnt (:96). Wo aber der einzelne Mensch das Absolute (Friedrich Nietzsche) ist, wird ein Zusammenleben mit anderen Menschen erschwert. Dann ist alles nichts, wenn ich als Individuum nicht im Mittelpunkt stehe oder auf meine Kosten komme („Ego-Ethik“, „Utilitarismus“ – „Es muss mir etwas nützen“).

Dabei ist dieser Gedanke kulturhistorisch gesehen nichts Neues, neu sind aber „die Möglichkeiten, Autonomie tatsächlich zu verwirklichen.“ (Horx 2000:57). Dass diese aber nicht nur eine positive Seite entfalten, sondern dass dieser Individualisierungsprozess auch seine dunkle, zerstörerische Seite zeigt, liegt klar auf der Hand.

„Die Menschen des ausgehenden 20. Jahrhunderts bemerkten bald, daß ihnen die unbeschränkten individuellen Freiheiten, in denen das Brechen von Regeln gewissermaßen die einzige Regel wurde, ernsthafte Probleme verursachten. Moralische Werte und soziale Regeln

sind nicht einfach Objekte, die der persönlichen Wahl unterliegen, sondern Voraussetzung für jede erfolgreiche Gesellschaft. Wie physisches Kapital (Land, Gebäude, Maschinen) und humanes Kapital (unsere Fähigkeiten und Qualifikationen) produziert soziales Kapital Wohlstand und hat deshalb einen ökonomischen Wert.“ (Fukuyama 1999 zitiert in: Horx 2000:47)

2 Die Entwicklung der Jugendkultur seit 1960

Des Weiteren wäre es auch zu kurz gegriffen, nur die aktuellen Trends der letzten Jahre zu beleuchten und zu untersuchen, ohne dabei ihre Vorgeschichte und ihren Ursprung ins Auge zu fassen (Holthaus 1999:17). Es ist notwendig, die Entwicklung in unserer Gesellschaft in der Perspektive der Entwicklung wenigstens der letzten Jahrzehnte zu betrachten. Auch diese Entwicklung hatte ihren Ursprung nicht von heute auf morgen, sondern hat ihre Vorgeschichte, deren Wurzeln in den vergangenen Jahrhunderten liegen.

„Renaissance und Aufklärung, Liberalismus und Individualismus, Demokratisierung und Pluralisierung sind längerfristige Entwicklungen gewesen, deren Wurzeln schon in vergangenen Jahrhunderten lagen. Nur bei den aktuellen Modetrends stehen zu bleiben greift zu kurz und würde die gestellten Fragen nur oberflächlich klären können.“ (Holthaus 1999:17).

Da laut Faix (1997:23) „die Jugend ein Spiegelbild des gesellschaftlichen Lebens ist“ und „in der Jugend ... die Probleme der Gesellschaft zum Ausdruck“ kommen; außerdem unsere Studierenden im weitesten Sinn dieser Altersgruppe noch zuzurechnen sind, gibt ein zusammenfassender Überblick⁸³ einen guten Einblick in den weiteren Kontext des Studierenden.

Holthaus (2000:17f) teilt die Jahrzehnte nach dem zweiten Weltkrieg in drei große Epochen ein:

⁸³ Vgl. dazu ausführlicher Zinnecker 1987, Baake 1987, Faix 1997:57ff.

1) Die Wiederaufbauphase (Ende der 40er bis Mitte der 60er Jahre) Sie war geprägt von Disziplin, Fleiß, Sparsamkeit und eisernem Willen. Es herrschte großer Mangel, aber jeder packte mit an. Gemeinschaftsarbeit war selbstverständlich. Arbeitsethos und Pflichtbewusstsein war hoch. Man arbeitete dafür, dass „es die Kinder einmal besser haben.“ Am Ende stand das deutsche Wirtschaftswunder.

2) Phase der Protesthaltung der jungen Generation (Beginn: Mitte der 60er Jahre). Sie war geprägt von den Studentenunruhen, antiautoritärer Erziehung, außerparlamentarischer Opposition, dem Streben „Raus aus der Enge der bürgerlichen Gesellschaft“. Drogen und Rockmusik beherrschten die Szene, Freiheit und Friede war alles. Lust, Erlebnis und Eros waren die Werte, kommunistische Überzeugungen gewannen an Boden, die Friedensbewegung kam auf, Demonstrationen gegen Kernkraftwerke wurden durchgeführt und der Feminismus keimte auf.

3) Die Phase des „Soft-Individualismus“ (Beginn: Ende der 80er Jahre). Diese Phase ist geprägt von der Sehnsucht nach den alten Werten, nachdem der Protest verhallt ist und Resignation sich breit machte. Die Sinnfrage bricht auf und weiche Werte wie Harmonie, Gefühle und Erlebnisse stehen im Mittelpunkt.⁸⁴

In Anlehnung an diese Grobeinteilung will ich im Folgenden die einzelnen Jahrzehnte kurz skizzieren:

2.1 Die Sechziger Jahre

Nach der „Aufbau-Generation“ und der „Halbstarken-Generation“ der 50er Jahre, die mit viel Arbeit und wenig Freizeit verbunden war und mit Beginn der „Wirtschaftswunderzeit“ ab Mitte der 50er aufblühte (Faix 1997:60-64), versuchten die Jugendlichen in den 60ern ihre eigene Jugendbewegung zu beginnen. Zunächst waren sie nur „skeptisch“ und „rebellisch“ gegen die „Engstirnigkeit und Spießigkeit der Eltern“ (Faix

⁸⁴ Eine weitere Alternative und auch verbreitete Darstellungsweise ist die Einteilung in Booster-, Buster- und Boomer-Generation (vgl. Klein 2000:148; Donovan & Myers 1997:42-45).

1997:66). In den weiteren Jahren entwickelte sich daraus jedoch eine „Protestgeneration“ gegen das ganze politische System, dessen Umsturz sie anstrebten (Kreye 1994:28). Dabei waren die Jugendlichen in den 60ern nicht nur gegen eine Sache, sondern boten auch Alternativen an, die ihren Vorstellungen entsprachen: Kommunen und Wohngemeinschaften, in denen man so leben konnte, wie es „richtig“ war, nämlich mit Drogen, freiem Sex und Diskussionen über die Probleme der ganzen Welt (Faix 1997:69).

2.2 Die Siebziger Jahre

Die harte Welle der 68er verebte rasch, und was zurück blieb, war eine „überflüssige Generation“, die mit der aufkommenden Verunsicherung z.B. durch die Arbeitslosigkeit fertig werden musste. Zunächst versuchte man es dadurch, dass man auffiel und seine Meinung herausschrie, einen alternativem Lebensstil führte, der zwar zunächst zu einem verstärkten „Wir-Gefühl“ verhalf, aber bald in sich zusammenbrach und zu einer „Angepasstheit“ oder in die 80er Jahre hinein zur pessimistischen Lebenseinstellung führte. „No Future“ wurde zum Schlagwort dieser Neu-einschätzung der Lage der Nation (Faix 1997:70-74).

2.3 Die Achtziger Jahre

Über „Null Bock“, „No Future“ entwickelte sich in den achtziger Jahren die „Anything-goes-Mentalität“. Individualismus und Narzissmus steigerten sich, alles drehte sich nur noch um die eigene Person. Es gab auch nicht mehr eine „Hauptkultur“ wie in den vergangenen Jahrzehnten, sondern viele verschiedenen Subkulturen. Dies war zwar auch schon in den vergangenen Jahrzehnten so gewesen, aber dort waren die Subkulturen im großen Strom der Hauptkultur geblieben. In den 80er Jahren war dies nun nicht mehr der Fall, sondern es wurden verschiedene Stile und Trends in immer neuen Variationen zu einem selbständigen Trend zusammengemischt.

„Man kann von Trends mittlerweile nur noch in der Mehrzahl sprechen. Der ‚Trend-Teppich‘ besteht aus vielen Mosaiken, die nebeneinander stehen und sich teilweise sogar widersprechen. Darüber hinaus gibt es nur wenige ‚Megatrends‘, die über einen längeren Zeitraum existieren und substantielle Veränderungen der Gesellschaft bewirken.“ (Holthaus 1999:15)

Im Prinzip war alles möglich.⁸⁵

2.4 Die Neunziger Jahre

Diese „Anything-goes-Mentalität“, die auch mit dem Begriff „verwöhnte Generation“, die „alles“ und das „sofort“ wollte, umschrieben werden kann, entwickelte sich in den 90er Jahren⁸⁶ zur „Luxus-Generation“, einer Generation, die im Wohlstand aufgewachsen war und sich darin wohl fühlte.

Dennoch war diese „Generation X“, wie sie auch genannt wurde, verunsichert. Sie bildeten

„eine Generation von Menschen, die bis 25 durch eine perfekt strukturierte Welt von Schule, Uni, gutsituiertem Elternhaus und desinteressiertem Konsum schlafwandeln – und plötzlich in einer Realität erwachen, mit der man nichts anzufangen weiß (‚Was mache ich mit dem Rest meines Lebens?’), die nur noch schlechter werden kann (‚Mit 30 gestorben, mit 70 begraben.’)“. (Sailer 1994)

Dabei war der Nachbar nicht im Blickfeld, - zwar gab es eine Art Gruppengefüge, aber dieses beschränkte sich meistens auf den Vergnügungssektor (Faix 1997:95) - vielmehr blühten Hedonismus, Egoismus und Individualismus noch mehr auf (Faix 1997:98, Holthaus 1999:15).

⁸⁵ Vgl. Faix 1997:27: Er beschreibt diese Mentalität anhand der Bekleidungsmode. (In dieser wurde dieses Jahrzehnt als das Decade blending bezeichnet.)

⁸⁶ Ausführlicher siehe Blask 1996, Böpplé & Kniefer 1996, Coupland 1994, 1997, Deese 1996, Janke & Niehues 1995, u.a.

2.5 Das erste Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts

Die am 21.9.2006 von der Bundesfamilienministerin Ursula von der Leyen vorgestellte 15. Shell Jugendstudie beschreibt die erste Generation des 21. Jahrhunderts als eine pragmatische Generation unter Druck. Zum ersten Mal greift die Untersuchung auch die religiöse Orientierung auf und erfragt die Einstellung der Jugend zur Religiosität und dem Glauben sowie die Rolle der Kirchen und Religionsgemeinschaften. Dabei stellt die Studie fest, dass sich die meisten westdeutschen Jugendlichen eine Art „Religion light“, die aus religiösen, aber auch pseudoreligiösen Versatzstücken eine „Patchwork“-Religion zusammenbasteln. In der Presseerklärung dieses Tages wurden die zentralen Ergebnisse mit folgenden Schlagworten umschrieben (Evang. Jugendsozialarbeit 2006:6):

- Mädchen sind auf der Überholspur
- Bildung ist die Schlüsselfrage
- Wunsch nach Gerechtigkeit zwischen den Generationen
- Stabile Wertorientierungen
- Nüchterne Sichtweise auf Europa

Hurrelmann u.a. (2006:31) fassen das Gesamtbild der Veränderung von 2002 bis 2006 folgendermaßen zusammen:

„Die Shell Jugendstudie 2002 zeichnete das Portrait einer pragmatischen Generation, die in ihrer Lebensführung trotz der großen wirtschaftlichen Probleme relativ optimistische Zukunftsperspektiven vertritt: Die Lebensführung war an konkreten, praktischen Problemen orientiert, die mit persönlichen Interessen und Wünschen verbunden sind. Mit Leistungsanstrengungen und persönlichem Engagement wollten sich die Jugendlichen durch die schwierige Arbeitsmarktsituation bewegen und die eigenen Zukunftschancen sichern. In den vier Jahren seit Abschluss der vorigen Studie hat sich die wirtschaftliche Lage tendenziell verschlechtert. Der konstruktive Pragmatismus der jungen Generation gerät unter Druck.“

Das Thema der Jugendlichen sind die Chancen am Arbeitsmarkt. Die Lage wird von den Jugendlichen schlechter als vor vier Jahren einge-

schätzt, sie sehen, dass sie etwas tun müssen, um ihre Lage zu verbessern und haben dennoch Angst, sind stärker besorgt einen Arbeitsplatz zu bekommen bzw. keine adäquate Beschäftigung zu finden und sind unsicher, wie alles werden wird. Als Bewältigungsmittel wird auf einen hohen formalen Schul- und Bildungsabschluss gesetzt (Picot & Willert 2006:245ff) und es ist eine ausgeprägte Bereitschaft vorhanden, selbst etwas zu tun.

3 Die Entwicklung der „evangelikalen Bewegung“ in Deutschland der letzten Jahrzehnte

Neben der Betrachtung der Jugendbewegung der letzten Jahrzehnte gilt es die Entwicklung der evangelikalen Bewegung (Jung 1992:35-154, Busch 1995:85-117) in Deutschland ins Auge zu fassen, in die das ThSLM eingebettet ist.

3.1 Definition

Das aus dem Englischen kommende Wort „evangelical“⁸⁷ ist eine Bezeichnung für eine christliche Bewegung, die nach Laubach (1972:82) vier Kennzeichen trägt.⁸⁸

1. Die persönliche Erfahrung der Errettung durch Christus, umschrieben mit den Begriffen Bekehrung und Heilsgewissheit.
2. Das Bewusstsein der Zusammengehörigkeit mit allen Menschen, die Jesus Christus nachfolgen, umschrieben mit Gemeinschaft der Gläubigen.
3. Die Bereitschaft, sich persönlich in Evangelisation und Mission zu engagieren.
4. Die bewusste Bindung an das Wort Gottes, umschrieben mit Vertrauen in Gottes Wort, so wie es in der Bibel gegeben ist.

⁸⁷ Jung (1992:5-9) zeigt die Entwicklung des Begriffes seit dem 16.Jh. auf und gibt eine ausführlichere Definition. Weitere Hinweise u.a. bei: Laubach 1972:13, Sauter 1985:217.

⁸⁸ Zur kritischen Auseinandersetzung mit der evangelikalen Bewegung vgl. Busch 1995:85ff.

Jung (1992:8) spricht von fünf Kennzeichen. Er fügt das Kennzeichen „Erwartung der sichtbaren Wiederkunft Jesu Christi und die Hoffnung auf ein ewiges Leben im Reich Gottes“ hinzu. Weiterhin führt er aus (:9):

„Die genannten Positionen schließen zugleich auch Negationen in sich. So wendet sich das Bekenntnis zur absoluten Verbindlichkeit der Bibel gegen die historisch-kritische Bibelforschung, das Insistieren auf Bekehrung und Wiedergeburt gegen die Forderung nach Heilswegen außerhalb des christlichen Glaubens, die Formulierung ‚aller von Herzen an Jesus Christus Glaubenden‘ gegen die Gleichsetzung von Kirchenmitgliedschaft und Christsein, die Betonung von Mission und Diakonie gegen eine Überbewertung des Dialogprogrammes des Ökumenischen Rates und die Erwartung der sichtbaren Parusie gegen jeden Säkularoptimismus.“

3.2 *Billy Graham in Deutschland*

In Deutschland Fuß gefasst hat diese Bewegung nach dem zweiten Weltkrieg über die Deutsche Evangelisten-Konferenz (Laubach 1972:83-96). Deren Vorsitzender Wilhelm Brauer wurde während der Konferenz der World Evangelical Fellowship in Clarens/Schweiz 1953 auf die Evangelisationstätigkeit Billy Grahams aufmerksam gemacht. Die Wurzeln liegen also in der deutschen Erweckungs- und Gemeinschaftsbewegung und in amerikanischen Einflüssen, nicht in englischen, obwohl auch dort die evangelikale Bewegung stark war (Busch 1995:95; Geldbach 1984:54). Im August 1954 wurde die erste Evangelisation mit Billy Graham im Berliner Olympiastadion und im Rheinstadion in Düsseldorf durchgeführt. Brauer trieb die Ausweitung dieser Großevangelisationen kräftig voran. Als Billy Graham im September 1960 je eine Woche in Essen, Hamburg und Berlin evangelisierte (Deutsche Evangelische Allianz 1961), ging die Verantwortung dieser Veranstaltungen in die Hände des Hauptvorstandes der Deutschen Evangelischen Allianz über, die zu diesem Zweck einen Verein für Groß-Evangelisationen gründete (Laubach 1972:84). Das Echo auf diese Veranstaltungen mit Billy Graham war so stark, dass Graham 1963 und 1966 zu weiteren Evangelisationen nach

Deutschland kam. Diese Arbeit erreichte einen Höhepunkt mit der „Euro 70“, einer Evangelisation im April 1970 in der Dortmunder Westfalenhalle, die in 35 deutsche und viele andere europäische Städte via Fernsehen übertragen wurde. Im Anschluss daran wurde auf Anregung der Deutschen Evangelischen Allianz eine „Arbeitsgemeinschaft für Hausbibelkreise“ und eine „Arbeitsgemeinschaft für Fernbibelkurse“ als Nacharbeit zu dieser Evangelisation ins Leben gerufen.

3.3 *Europäischer Kongress für Evangelisation 1971*

Eine weitere Auswirkung der „Euro 70“ war der Europäische Kongress für Evangelisation in Amsterdam im September 1971 mit 1200 Vertretern aus 25 Ländern. Horst Marquardt, damals Programmdirektor des Evangeliums-Rundfunks (erf),⁸⁹ fasste seine Eindrücke in einer Sendung vom 22.1.1972 mit dem Titel „Strategien in den 70er Jahren“ so zusammen (Laubach 1972:85-86):

1. Unsere Zeit braucht nichts dringender als eine kompromisslose und für jeden verständliche Weitergabe der biblischen Wahrheit.
2. Unsere Zeit braucht Glaubensgemeinschaften, in denen der Glaube an Jesus Christus gelebt werden kann.
3. Unsere Zeit braucht Menschen, die die frohe Botschaft weitersagen. Nicht nur „Sammlung“, sondern auch „Sendung“.
4. Die evangelikalen Kräfte müssen enger zusammenarbeiten (World Evangelical Fellowship und Evangelische Allianz).
5. Die evangelikalen Kräfte in Deutschland wollen den Auf- und Ausbau von Haus- und Gebetskreisen anregen und fördern.
6. Evangelikale Kräfte sollen ihre Anliegen nach außen hin gemeinsam vertreten.

Wie die hier angeführten Beispiele deutlich machen, war ein spürbares Vorwärtsgen seit den 60er Jahren in der evangelikalen Bewegung vorhanden, die mit immer neuen Evangelisationsveranstaltungen und dem

⁸⁹ Der Evangeliums-Rundfunk (erf) hatte im Februar 1961 seine Sendetätigkeit aufgenommen. Vgl. Laubach 1972:87-90, Trans World Radio/Evangeliums-Rundfunk 1968; Freed 1970:92ff.

mit großen finanziellen und persönlichen Opfern verbundenen Aufbau von „Parallelstrukturen“ (Gäckle 2002:195) das Evangelium in Deutschland vorantreiben wollte.

3.4 Die Deutsche Evangelische Allianz (DEA)

Vor allem die DEA nahm die Impulse dieser Zeit auf und gab sie an die mit ihr verbundenen Kreise weiter (Jung 1992:35). Durch diese breite Basis, zusammen mit der Bekenntnisbewegung,⁹⁰ gewann die evangelikale Bewegung in den folgenden Jahren an Bedeutung,⁹¹ auch durch Gründungen wie des erf,⁹² idea, der Arbeitsgemeinschaft Evangelikaler Missionen (AEM), Hilfe für Brüder (HfB), der Christlichen Fachkräfte International (CFI), der Freien Hochschule für Mission (FHM),⁹³ der Arbeitsgemeinschaft für evangelikale Missiologie (AfeM), der Konferenz evangelikaler Publizisten (kep) und dem Arbeitskreis für evangelikale Theologie (AfeT).

3.5 Das Missionarische Jahr 1980

Als eine Auswirkung des Lausanner Kongresses für Weltmission 1974, der zu einem weltweiten Aufbruch der Evangelikalen geführt hat, ist das Missionarische Jahr 1980 in Deutschland zu sehen (Jung 1992:83). Deutschland war als Missionsland erkannt worden und sollte deshalb in diesem Jahr besonders mit dem Evangelium erreicht werden. Ermutigend in diesem Jahr war die fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Christen aus verschiedenen evangelischen Denominationen, die erhoffte umfas-

⁹⁰ Ausführlicher zu DEA und Bekenntnisbewegung in Jung 1992:36-154.

⁹¹ Dies ging bis dahin, dass führende Vertreter der evangelikalen Bewegung zu Gesprächen mit der Bundesregierung nach Bonn eingeladen wurden. (Vgl. idea-spektrum 49/1985:11ff und 29/1987:1ff)

⁹² Jung (1992:45) weist zu Recht darauf hin, dass der erf zwar schon 1959 gegründet worden war, aber seine Bedeutung erst in den 60er Jahren zum Vorschein kam und mit der Einführung neuer Medien in den 80er Jahren einen vorläufigen Höhepunkt erlebte.

⁹³ In der Zwischenzeit umbenannt in: Akademie für Weltmission – Columbia International University.

sende geistliche Erneuerung blieb aber aus.⁹⁴ Darüber hinaus offenbarte dieses Jahr, dass viele Christen nicht in der Lage waren, mit anderen über ihren Glauben zu reden (Evangelischer Allianzbrief Nr. 28 vom Juni 1981:5f). Fazit dieses Jahres war: Das Missionarische Jahr 1980 ist zu Ende, die Mission geht aber weiter.⁹⁵

3.6 Die sichtbare Ambivalenz zwischen Evangelisation und Abgrenzung

Diese Erkenntnis offenbart deutlich, dass zwar ein spürbares Verlangen vorhanden war, Menschen mit dem Evangelium zu erreichen, dass die evangelikale Bewegung es aber in großen Teilen nicht vermochte, wirklich aus ihrem Ghetto herauszukommen und den Menschen ihrer Zeit wirklich ein Gegenüber zu werden. Zu groß war – nach meiner Einschätzung – die Angst, dadurch von der Grundlage „Bibel“ vielleicht abzuweichen und keine klaren Linien mehr zu haben. Hervorgerufen wurde die Angst u.a. auch durch negative Entwicklungen innerhalb der Kirche, wie z.B. Referate auf dem Kirchentag in Köln 1965 von D. Sölle und G. Klein (Jung 1992:93), die zu einer „Schockwirkung“ (Frey 1966:10) bei den Evangelikalen führte. Man wollte zwar auf der einen Seite evangelisieren, kam dazu auch für kurze Zeit etwas aus dem Ghetto heraus, war aber auf der anderen Seite zu sehr zu einer „Abwehrbewegung“ (Geldbach 1988:98, Jung 1992:226, Busch 1995:94f) geworden und oftmals in einer Haltung der bloßen Negation (Rodenberg 1969, zitiert bei Stratmann 1970:174), immer darauf achtend, dass die „Lehre rein blieb“. Die „einschließend-ausgrenzende Dimension“ (Busch 1995:89) hatte nicht sehr viel Anziehungskraft für die „Außenstehenden“, die man eigentlich erreichen wollte. Um hier nicht falsch verstanden zu werden: Es geht mir

⁹⁴ Vgl. idea-spektrum 8/9/1981:2 „Der Durchbruch ist nicht gelungen“, so der Präses des Gnadauer Verbandes, Pfr. Kurt Heimbucher, rückblickend auf 1980. „Die ‚normalen Menschen‘, die Zeitungsleser, Radiohörer und Fernsehzuschauer, die, die eigentlich gemeint waren, hatten herzlich wenig vom Missionarischen Jahr mitbekommen.“ (idea 16/17/1981:16)

⁹⁵ Bewertungen des Missionarischen Jahres sind in den idea-Dokumentationen 6/1981 („Das Missionarische Jahr 1980 – Besinnung und Rückblick“) und in 11/1981 („Das Missionarische Jahr 1980: Kein spektakulärer Umbruch, aber doch ‚eine Art Wunder‘“) zu finden.

nicht darum, dass falsche Entwicklungen (Jung 1992:93ff u.a.) gut geheißt werden sollen und dazu geschwiegen werden soll, sondern darum, dass hier meiner Meinung nach ein zu starkes Gewicht auf diese Dinge gelegt wurde und es dadurch zu einer Verschiebung der Prioritäten kam. Die Auseinandersetzung mit der modernen Theologie verschlang auf der einen Seite viel Kraft und Energie, führte aber auf der anderen Seite auch zu beachtlichen „Ergebnissen“ und Hilfestellungen für die Evangelikalen, wenn man z.B. nur an die verschiedenen Gemeindetage unter dem Wort denkt.⁹⁶ Eine weitere Gefahr der Evangelikalen war die „Herausstellung des eigenen Glaubens“ und das Herabsehen auf andere Glaubensrichtungen, die den Evangelikalen nicht unbedingt eine besondere Anziehung verlieh.⁹⁷

3.7 Die Evangelikalen in den 90er Jahren

Folgt man der Argumentation Holthaus' (2000:9f) so sind die Evangelikalen in den 90er Jahren auf der „anderen Seite des Pferdes heruntergefallen“, weil sie sich, seiner Meinung nach, der „Ideologie des Modernismus“ geöffnet und angebidert haben. Auch Nichtevanglikale zielen mit Aussagen in diese Richtung. So spricht R. Hempelmann (1997:162) vom modernen Evangelikalismus als einer Art „christlicher Trendreligion“ und R. Lints (1993:40) definiert Evangelikalismus spöttisch als „pietistische Lebensart des Modernismus“. Diese Sichtweise ist nicht ganz von der Hand zu weisen; die von Holthaus (2000:9) aufgezeigte Gefahr ist tatsächlich vorhanden:

„Er [der moderne Evangelikalismus] will mitreden, gehört werden, Anerkennung bekommen. Das klingt paradox: Gerade diejenige christliche Gruppe, die jahrzehntelang gegen die Ausprägungen des Modernismus kämpfte, hat sich heute für die Ideologie des Modernismus geöffnet. Zu einer Zeit, in der viele Zeitgenossen die Ergebnisse der

⁹⁶ Vgl dazu die Darstellung der Arbeit der Bekenntnisbewegung von Jung (1992:88-154).

⁹⁷ W. Michaelis mahnte schon 1949 bei seiner Einladung zur Gnadauer Herbstkonferenz an, „sich ‚ernstlich‘ die Kritik am ‚frommen Ich‘ sagen zu lassen“. (Busch, E 2000:537).

Moderne kritisch hinterfragen, biedern sich Evangelikale gerade diesem Zeitgeist an. Es besteht die Gefahr, daß die evangelikalen Krise dieser ‚Inkulturation‘ nicht widerstehen können, und schlimmer noch, nicht widerstehen wollen. Sie werden dadurch von der Moderne aufgesogen und wirkungslos gemacht. Waren evangelikale Christen früher ‚Fremdlinge und Pilger‘ in dieser Welt, so fühlen sie sich heute in der Moderne pudelwohl – ein Indiz für ihre kulturelle Anpassung. ... Der Evangelikalismus ist säkular geworden, hat damit seine Identität und Widerstandskraft verloren und steht angepaßt und einflußlos am Rande der Gesellschaft.“

Auch wenn ich mich der Analyse Holthaus` in dieser Form nicht so anschließen kann und Holthaus (2000:11) auch selbst sagt, dass er den Evangelikalismus „pointiert negativ“ gezeichnet hat, so ist sie doch nicht ganz von der Hand zu weisen. Es dürfen aber die positiven Ansätze, – angefangen von Aktionen in örtlichen Gemeinden bis hin zu Großveranstaltungen wie Christival 96 oder 2002 –, die sich den Herausforderungen dieser Zeit stellen, nicht aus dem Blick verloren werden.⁹⁸ Der Auftrag, Menschen mit dem Evangelium zu erreichen, ist derselbe geblieben. Dieses Anliegen steht immer noch auf den Fahnen der Evangelikalen. Was sich geändert hat sind die Gefahrenpunkte. War es bis in die 80er Jahre hinein die Gefahr der Ghettoisierung, so heißt die Gefahr in den 90ern Anbiederung und Anpassung und damit der Verlust der eigenen Identität.⁹⁹ Dies gilt es im Auge zu behalten, um dieser Gefahr nicht zu erliegen, und deshalb echte und tragfähige Alternativkonzepte (Holthaus 2000:10) zu entwickeln, „liebepoll aber bestimmt Position zeigen – und auch danach leben“ (Birnsteln 1999:139) und damit Salz der Erde (Matth. 5,13) zu sein.

⁹⁸ Auch dazu will Holthaus mit seinem Buch beitragen, das als „engagierter Weck- und Warnruf an alle Christen“ verstanden werden soll. (:10)

⁹⁹ Vgl dazu auch Birnsteln (1999:130-139). Unter dem Stichwort „Kuschelrock statt Kirchenkampf“ macht auch er von seinem Standpunkt aus deutlich auf die Gefahr aufmerksam.

3.8 Tabellarische Übersicht Jugendkultur und evangelikale Bewegung

Mit dieser Tabelle wird durch die direkte Gegenüberstellung die Spannung und damit auch die Aufgabe theologischer Ausbildung für die nächsten Jahre deutlich, wenn man junge Menschen, die von dieser Gesellschaft geprägt sind, ausbilden will, damit sie ihrer Generation die frohe Botschaft sagen können.

Jahrzehnt	Jugendbewegung	Evangelikale Bewegung
Die 60er Jahre	<ul style="list-style-type: none"> ➤ skeptisch, rebellisch, Protest-generation ➤ alternative Lebensformen, die in das eigene Bild passten 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Evangelisationen mit Billy Graham unter Miteinbeziehung zeitgemäßer Kommunikationsmittel¹⁰⁰ ➤ Rückzug der Evangelikalen vom Kirchentag ➤ Auseinandersetzung mit „moderner Theologie“¹⁰¹
Die 70er Jahre	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Die überflüssige Generation, die selbst unsicher war, weil die Umstände (Arbeitslosigkeit) instabil waren ➤ Angepasstheit und pessimistischer Lebensstil 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Euro 70 ➤ Gemeindetage unter dem Wort als Gegenbewegung zu den Kirchentagen ➤ Auseinandersetzung mit ethischen Fragen¹⁰² ➤ Kritik an der Genfer Ökumene¹⁰³
Die 80er Jahre	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „Everything-goes-Mentalität“. Individualismus und Narzissmus, Drehen um die eigene Person ➤ viele uneinheitliche Subkulturen 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Abwehrbegegnung als eine Reaktion auf die als Gefährdung erlebte säkulare und moderne Gesellschaft.¹⁰⁴
Die 90er Jahre	<ul style="list-style-type: none"> ➤ verunsicherte Luxus-Generation mit verstärktem Hedonismus und Individualismus 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Heraus aus dem Ghetto ➤ Gefahr der Anbiederung und Verlust der eigenen Identität

¹⁰⁰ Vgl. Busch, E. 2000:545.

¹⁰¹ Insbesondere mit der historisch-kritischen Methode und dem Missionsverständnis der karitativen Tätigkeit (Reduktion der Missionstätigkeit auf sozial-ethische Aktionen) statt Aufforderung zur Bekehrung gekoppelt mit sozial-diakonischer Arbeit (vgl. Jung 1992:104).

¹⁰² Vgl. Jung 1992:127ff.

¹⁰³ Vgl. Jung 1992:195, 197.

¹⁰⁴ Vgl. Marquardt 1984:87ff, Simpfendorfer 1989:28. Geldbachs Plädoyer lässt sich so zusammenfassen: Einerseits Reaktion auf die postmoderne Gesellschaft und andererseits integraler Bestandteil der geschichtlichen Entwicklung (Geldbach 1986:187).

4 Konsequenzen für die theologische Ausbildung

4.1 Theologische Ausbildung im gesellschaftlichen Kontext sehen

Angesichts der aufgezeigten Entwicklungen der letzten Jahre, ihrer Auswirkungen und Trends für die Zukunft und unter Beachtung der Entwicklungen im evangelikalen Bereich stellt sich für theologische Ausbildungsstätten die Frage, wie sie darauf reagieren und im Blick auf die Zukunft agieren wollen. Auch wenn bis in die 80er hinein die Ambivalenz – auf der einen Seite missionarisch tätig sein (wollen) und auf der anderen Seite Rückzug ins Ghetto – deutlich sichtbar war und seit den 90er Jahren bei aller missionarischer Ausstrahlung die Gefahr der Anbiederung und der Verlust der eigenen Identität nicht zu leugnen ist, bleibt unbestreitbar, dass Kirche und Gemeinde ein Teil der Welt (Hempelmann 2001a:17) ist und sie nicht in einem Vakuum existiert. Das bedeutet, dass sie auch „beeinflusst [wird] von den Denk-, Orientierungs- und Verhaltensweisen der Kinder dieser Welt.“ (Hempelmann 2001a:17).¹⁰⁵ Von einer „heilen, frommen Welt“ in Kirche und Gemeinde ausgehen, hieße deshalb an der Realität weit vorbeigehen. Diese Einsicht ist Grundvoraussetzung im Blick auf die Ausbildung und Zurüstung zukünftiger Prediger und Missionare.

4.2 Gesellschaftliche Einflüsse auf die Studierenden am ThSLM wahrnehmen

So sind auch die Studierenden an unseren theologischen Seminaren nicht in einem Vakuum aufgewachsen, allenfalls in einem Ghetto. Die Einflüsse und Entwicklungen unserer Zeit sind auch an ihnen nicht spurlos vorübergegangen, sondern haben abgefärbt, wie nicht nur die KBA-Umfrage verdeutlicht hat:

¹⁰⁵ Vgl. dazu auch Holthaus 2000. Unter neun Gesichtspunkten beschreibt er die heutige Gesellschaft mit ihren verschiedenen Trends und zeigt auf, wie sich diese Trends in der Gemeinde wieder finden.

„Studierende an evangelikalen Ausbildungsstätten unterscheiden sich in ihrer Einstellung und Interessen kaum von nicht-christlichen Altersgenossen. Dies ergab eine bei der Jahrestagung ... vorgestellte Umfrage unter den 31 Mitgliedseinrichtungen der Konferenz Bibeltreuer Ausbildungsstätten und den mit ihnen zusammenarbeitenden Gemeinden. Danach gehören für die meisten Bibelschüler berufliche Perspektiven, sichere Arbeitsplätze und Verdienstmöglichkeiten zu den wichtigsten Fragen bei der Wahl des Ausbildungsplatzes.“ (idea 130/97:6 unter der Überschrift: „Bibelschüler fragen vermehrt nach sicheren Arbeitsplätzen“)

4.3 Konstruktives Umgehen mit den Studierenden und ihrer Prägung

Theologische Seminare müssen sich darauf einstellen und überlegen, *wie* sie diesen Kennzeichen begegnen wollen. Diese Frage muss eine Konzeption zur Persönlichkeitsentwicklung an theologischen Seminaren berücksichtigen. Sowohl das Ausweichen oder Umgehen als auch das Aufgehen und damit der Verlust des eigenen Profils würde dieser „Abfärbung“ Rechnung tragen. Vielmehr darf einer Auseinandersetzung und ein konstruktiver Umgang mit diesen „Abfärbungen“, der die sich daraus ergebenden Möglichkeiten nutzt ohne dabei die Gefahren zu übersehen, nicht aus dem Wege gegangen werden, will man den Anforderungen der Zukunft (siehe Kapitel 6 Abschnitt 3.2) gerecht werden.

KAPITEL 4 Die Mesebene: Das Theologische Seminar der Liebenzeller Mission

1 Einleitung

Teil des in Kapitel 3 beschriebenen Kontextes ist das ThSLM. Seine Geschichte und Gegenwart im Blick auf die Zukunft wird in diesem Kapitel fokussiert und näher analysiert. Daraus abgeleitet werden die Anforderungen und Herausforderungen, die bei der Erstellung eines Konzeptes in Betracht gezogen werden müssen, um im Heute eine angemessene Ausbildung, die für zukünftige Aufgaben vorbereitet, zu bieten.

2 Die Geschichte des Theologischen Seminars – ein kurzer Abriss

Die Liebenzeller Mission wurde als „Spätling“ (Steinhilber 1979:7) des 19. Jahrhundert¹⁰⁶ in Hamburg als deutscher Zweig der von Hudson Taylor gegründeten „China-Inland-Mission“ geboren. Der Grund dafür lag in dem Gedanken, auch Deutschland als Hinterland für die sich ausweitende Arbeit in China zu gewinnen (Koch o.J.:133). Pfr. Heinrich Coerper, der zuvor an der von Prof. Theodor Christlieb 1886 ins Leben gerufenen Evangelistenschule „Johanneum“ (damals noch in Bonn), der Heidelberger Kapellengemeinde, als Stadtpfarrer in Essen und zuletzt als Anstaltspfarrer im Diakonissenhaus in Straßburg tätig gewesen war, hatte den Ruf nach Hamburg für die neu zugründende Mission angenommen. Im Januar 1900, drei Monate nach Gründung des Missionswerkes, trat die erste Missionsschwester in das Missionswerk zur Ausbildung ein. Der inoffizielle, zunächst unregelmäßig gehaltene Unterricht umfasste biblische Fächer und das Erlernen der englischen Sprache (Schoppe o.J:1). Offiziell begann der Unterricht am 2. Oktober desselben Jahres mit fünf

¹⁰⁶ Als Gründungsdatum gilt der 13. Nov. 1899, der Tag, an dem Pfr. Heinrich Coerper, der Gründer und erste Leiter (bis 1933) des deutschen Zweiges, in Hamburg-Uhlenhorst einzog.

Brüdern¹⁰⁷ und drei Schwestern. Im Juni 1902, nach Verlegung des Missionswerkes nach Bad Liebenzell im Nordschwarzwald, waren sechs Brüder und vier Schwestern (Haller 1902:237), 1903 zwölf Brüder und sechs Schwestern in der Ausbildung (Liebenzeller Mission 1924:5), 1909 „meist 24 Brüder und 25 Schwestern als Zöglinge im Hause“ (Coerper 1910: o.S.). Dabei sollte die Ausbildung einschließlich der Probezeit in der Regel zwei, höchstens drei Jahre dauern. Eine Verlängerung konnte nur mit besonderer Genehmigung des Vorstandes möglich sein (Protokoll der Geschwisterratssitzung vom 21.-24.9.1904).

Zwei Jahre nach Kriegsbeginn (Mai 1916) wurden alle Brüder im wehrpflichtigen Alter einberufen. Der Unterricht wurde zunächst weitergeführt, im Herbst 1915 konnten sogar noch „einige neue Schwestern“ aufgenommen werden (Coerper 1916:27). Der Unterricht musste danach aber doch eingestellt werden und konnte erst nach Ostern 1919 mit einem „Auffrischkurs“ für die aus dem Krieg zurückgekehrten Brüder wieder begonnen werden. Außerdem wurden neue Brüder aufgenommen und damit begann der Unterricht wieder in seiner alten Form (Liebenzeller Mission 1920:27). Wie viele Unterrichtsstunden dabei gegeben wurden, lässt sich leider aus keinem Jahresbericht entnehmen. Im Jahre 1920 war das Seminar wieder mit 55 Geschwistern belegt (Coerper 1921:35f).

Die zunächst auf den Dienst im Ausland¹⁰⁸ ausgerichtete Ausbildung (Schwerpunkt: Pioniermission), wurde 1921 auf die „Reich-Gottes-Mitarbeit“ in der Heimat ausgeweitet (Coerper 1921:39). Absolventen des Theologischen Seminars wurden also nicht nur ins Ausland entsandt, sondern auch in Deutschland eingesetzt.

Aufgrund einer siebenmonatigen Missionsreise von Pfarrer Kühn¹⁰⁹ wurde im Juni 1925 beschlossen, die Ausbildungszeit auf 4 Jahre zu erhöhen (Liebenzeller Mission 1925:90). Außerdem sollte etwas wissen-

¹⁰⁷ „Bruder“ ist die „offizielle“ Bezeichnung der Seminaristen am ThSLM.

¹⁰⁸ Anfangs in China und in der Südsee (Truk, Ponape, Manus).

¹⁰⁹ Pfarrer Kühn war von 1918 bis 1930 theologischer Lehrer und Hausvater, ging danach wieder in den Pfarrdienst, bevor er 1950 bis 1954 mit der Leitung des Werkes betraut wurde.

schaftlicher Unterricht zur „Vertiefung der Schriftkenntnis“ erteilt werden (Liebenzeller Mission 1925:90).

Während des Dritten Reiches gingen die Zahlen zurück,¹¹⁰ nach Ausbruch des Zweiten Weltkrieges wurde der Unterricht nur notdürftig weitergeführt und musste im zweiten Kriegsjahr ganz eingestellt werden. Einige Monate nach Kriegsende wurden zehn Schwestern aufgenommen, im September 1946 traten wieder Brüder ein, so dass am 1. November 1946 der Unterricht am „Missionsseminar und in der Bibelschule“ wieder aufgenommen werden konnte (Liebenzeller Mission 1959:18). Damit war das Theologische Seminar in zwei Fachbereiche aufgeteilt:

- das Missionsseminar (später: Missions- und Predigerseminar), mit einer fünfjährigen Ausbildung für junge Männer und
- die Bibelschule,¹¹¹ für junge Frauen mit zwei, später drei Jahren Ausbildungszeit (Liebenzeller Mission 1949:14).

Die Unterrichtsstundenzahl wurde „beträchtlich“ erhöht, außerdem wurde Griechischunterricht eingeführt, um so den gestiegenen Anforderungen gerecht zu werden (Liebenzeller Mission 1949:14). Somit war aus einer zunächst sporadischen, dann zweijährigen Ausbildung ein fünfjähriger Ausbildungsgang geworden, obwohl das in der Anfangszeit keiner der Verantwortlichen so gewollt hatte (Protokoll der Geschwisterratssitzung vom 21.-24.9.1904).

Da aber die Anforderungen im In- und Ausland immer mehr stiegen,¹¹² musste das Theologische Seminar darauf reagieren, wollte es seine „Zöglinge“ adäquat und gründlich für ihre Aufgaben vorbereiten. Damit dies nicht nur in der Theorie geschah, sondern das Gelernte gleich in der Praxis erprobt wurde, wurden die Brüder in die umliegenden Orte von

¹¹⁰ Stand 1. Nov. 1938: 17 Brüder in vier Klassen, Abgang von 5 Schülern aus der oberen Klasse an Ostern, demgegenüber nur ein Zugang (aus: 50 Jahre Liebenzeller Mission).

¹¹¹ Wenn im Folgenden vom ThSLM die Rede ist, beziehe ich mich dabei nur auf das Missions- und Predigerseminar, da im Bereich der Bibelschule manches anders organisiert und aufgebaut ist.

¹¹² Worin diese gestiegenen Anforderungen genau lagen, wird in der Jubiläumsschrift „50 Jahre Liebenzeller Mission“ nicht erwähnt, ist auch sonst an keiner mir bekannten Stelle näher ausgeführt.

Bad Liebenzell zum Predigen und dann auch zur Jugendarbeit geschickt,¹¹³ während sie auf dem Missionsberg zur Ausbildung waren. Im vierten Jahr der Ausbildung erfolgte das „Probejahr“. Die Seminaristen wurden zumeist in die drei landeskirchlichen Gemeinschaftsverbände, den Liebenzeller Gemeinschaftsverband (LGV) (ab 1932/33), den Süddeutschen Gemeinschaftsverband (SV) und den Starkenburger Gemeinschaftsverband (StGV), die die Liebenzeller Mission unterstützen, zur Absolvierung eines Praktikums gesandt. Hier sollten und sollen sie einen Einblick in die Gemeinschaftsarbeit bekommen und das im Seminar Gelernte anwenden. Gleichzeitig dient dieses Jahr der „Erprobung“ des Seminaristen (Hempelmann 1997a:17).

Anfang der 60er Jahre stellte man um: Das „Probejahr“ sollte im Anschluss an eine vierjährige Unterrichtszeit erfolgen, da es „den Brüdern, nachdem sie schon im Dienst waren, schwer fiel, sich wieder in die Ordnungen auf dem Missionsberg einzugewöhnen.“¹¹⁴ Diese Umstellung des „Probejahres“ war aber nur ein Intermezzo von ein paar Jahren, da es sich herausstellte, dass es für die Ausbildung von Vorteil ist, wenn das „Probejahr“ oder Praktikum, wie es später hieß und heute noch heißt, im vierten Ausbildungsjahr verortet ist. Nach drei Jahren Ausbildung auf dem Missionsberg sind die Seminaristen im Normalfall so motiviert, dass sie „in den Dienst wollen“, um das Gelernte anzuwenden. Das hat auch den Vorteil, dass sie im fünften Jahr wieder motiviert zum Lernen nach Liebenzell zurückkommen. Sie haben erste Erfahrungen im Dienst gesammelt, gesehen, was gut läuft und was nicht, Gaben und Grenzen erfahren, und auch gemerkt, wo es noch mehr zu lernen gibt.

Ab dem Schuljahr 1976/77 bis zum Schuljahr 1987/88 war der Lehrplan im fünften Schuljahr zum Teil zweigleisig. Es gab einen „Heimatweig“ und einen „Missionsweig“. Diese Unterscheidung sollte dazu beitragen, dass der Seminarist sich auf sein Aufgabengebiet „Deutschland“ oder

¹¹³ Wann dies zum ersten Mal geschah, ist leider nicht belegbar.

¹¹⁴ Das war bestimmt nicht der einzige, aber wohl mit der wichtigste Grund, wie mir Wilfried Dehn (ehemaliger stellvertretender Seminardirektor des ThSLM) als einer der damals Beteiligten mitteilte.

„Ausland“ spezialisieren konnte. Da die Praxis jedoch sehr schnell zeigte, dass Seminaristen, die im „Heimatweig“ waren, doch aufs Missionsfeld, sprich ins Ausland, gingen und Seminaristen, die im „Missionsweig“ waren, in Deutschland blieben, wurde diese Zweigleisigkeit wieder aufgegeben.

Im Jahre 1980 trat das ThSLM der Europäischen Evangelikalen Akkreditierungsvereinigung (EEAA)¹¹⁵ bei, was zur Folge hatte, dass weniger Unterrichtsstunden gegeben wurden mit dem Ziel, das Eigenstudium der Seminaristen zu erhöhen.

Im Jahre 1990 begann man erneut, sich Gedanken über das Ausbildungsprogramm zu machen, sollte doch die Ausbildung den Erfordernissen unserer schnelllebigen Zeit gerecht werden. Die Seminarleitung erhob eine Umfrage bei den Verantwortlichen der Gemeinschaftsverbände LGV, SV und StV, der Abteilung „Äußere Mission“, der Schwesternschaft und den Absolventen der letzten Jahre über die Ausbildung (Ausbildungsprogramm und Inhalte) am ThSLM. Ziel dieser Umfrage war es, Schwachpunkte im Ausbildungsprogramm zu entdecken, aber auch Klarheit über künftige Anforderungen an Prediger und Missionare herauszufinden (siehe Schlüsselkompetenzen).¹¹⁶ Aufgrund der Auswertung dieser Umfrage und Beratungen in diversen Gremien bis hin zur Mitgliederversammlung, dem obersten Leitungsgremium der Liebenzeller Mission, wurde ein diesen Anforderungen entsprechendes Curriculum verabschiedet. Kaum war dies geschehen, gab es Probleme mit der EEAA, weil der Vorstand der EEAA in einem neuen Papier die Eingangsvoraussetzungen für „Level C“ (Äquivalent zu einem Master of Divinity), den das ThSLM¹¹⁷ anstrebte, veränderte. Ab sofort mussten 80% der Studierenden das Abitur haben, sollte dieser Abschluss vergeben werden können (EEAA Manual of Accreditation 2001:56). Das war nicht nur eine nicht akzeptable Vorgabe für das ThSLM, sondern auch für die Theologischen

¹¹⁵ EEAA steht für European Evangelical Accrediting Association.

¹¹⁶ Siehe dazu: Hempelmann 1997:1. Hier fasst er die Ergebnisse in geraffter Form zusammen.

¹¹⁷ Genauer gesagt nur das Missions- und Predigerseminar, nicht aber die Bibelschule.

Seminare von Tabor und St. Chrischona, die diese Entscheidung gleichermaßen betraf. Deshalb machten sich die drei Theologischen Seminare auf einen gemeinsamen Weg als „CTL“ (Chrischona - Tabor - Liebenzell), um auf anderen Wegen nach einer internationalen Anerkennung zu suchen. Aus diesem Grund wurde ein gemeinsames Basiscurriculum¹¹⁸ zusammengestellt und 1999 von der Middlesex University in London validiert.

3 Die Ausbildung am ThSLM

3.1 Die Grundsätze des ThSLM

Neben den allgemeinen Glaubensgrundsätzen der Liebenzeller Mission, die natürlich auch für das ThSLM als einem Teil der LM gelten, legt das „Statement of Philosophy - Christliche Theologie lebensnah“ von CTL die Grundsätze dieser theologischen Ausbildung dar. Auf einen kurzen Nenner gebracht, heißt das CTL-Theologiekonzept: „Von Gott erkannt, Gott erkennen und zur Gotteserkenntnis anleiten.“¹¹⁹

„Theologie beginnt nicht mit sich selbst, sie ist Erkenntwerden, Erkenntworden-sein von Gott; sie ist erst dann Gotteserkenntnis. Aus diesem eigenen Gott Erkennen resultiert dann die Anleitung zur Gotteserkenntnis.“ (Hempelmann 1997:2)

Von Gott erkannt zu sein bildet die Voraussetzung (im wahrsten Sinne: Voraus-Setzung) christlicher Theologie, wobei sich dieses „Von-Gott-erkannt“ in der Geschichte, im Lebensvollzug des Einzelnen zeigt. Von diesem Ausgangspunkt setzt dann erst die Gotteserkenntnis an, die schließlich einmündet in die Anleitung anderer zur Gotteserkenntnis (Hempelmann 1997:2).

¹¹⁸ Dabei handelt es sich um ein an allen drei Seminaren unterrichtetes Basiscurriculum mit zusätzlichem werksbezogenem "Anhang". Grob überschlagen verhalten sich Basiscurriculum: Anhang wie 70:30. Dieses neue Curriculum wurde im Schuljahr 1997/98 mit den jeweiligen ersten Klassen jedes Seminars gestartet.

¹¹⁹ Abgeleitet von Gal. 4,7ff. Siehe dazu Ausführungen von Hempelmann 1997:1f

3.2 Ausbildungsziel

3.2.1 Zukunftsorientierte Ausbildung

Die Ausbildung am ThSLM zielt darauf ab, die Studierenden auf die Aufgaben der Zukunft vorzubereiten. In einer sich immer schneller wandelnden Gesellschaft kommt es darauf an, dass die Studierenden

- Sachverhalte nicht nur wiedergeben, sondern durchdringen und reflektieren und sich damit neuen Herausforderungen stellen können,
- selbständig, kreativ und innovativ denken und arbeiten können,
- Theorie und Praxis durchdringen, um agieren und nicht nur reagieren zu können,
- Lehre, Leben und missionarischen Auftrag als Einheit leben,
- als ein „Brief Christi, ausgefertigt von uns im Dienst, geschrieben nicht mit Tinte, sondern mit dem Geist des lebendigen Gottes, nicht auf steinernen Tafeln, sondern auf Tafeln, die fleischerne Herzen sind“ (2.Kor. 3,2f) ihr Leben gestalten,
- eine gemeindebezogene, missionarisch orientierte, wissenschaftlich verantwortete Theologie vertreten, leben und lehren, die sich nicht verstecken muss (Hempelmann 1997:3f).

Auf einen kurzen Nenner gebracht: Das Ausbildungsziel ist eine lebensnahe christliche Theologie, die gemeindebezogen, missionarisch orientiert und wissenschaftlich verantwortet wird.

Um diesem Ziel gerecht zu werden und damit nicht an den Erfordernissen der Zeit vorbei ausgebildet wird, unterliegt das Curriculum, wie die ganze Geschichte des ThSLM deutlich zeigt, immer wieder der Revision und Adaption, damit die unveränderliche Botschaft von Jesus Christus zeitgemäß und für den jeweiligen Menschen zugespitzt verkündigt werden kann. Auch die vorliegende Arbeit ist als ein weiterer Mosaikstein in diesen Bemühungen zu betrachten, die Ausbildung, in diesem Fall den Bereich der „Lebensschule“, zu verbessern, um den Anforderungen der Zukunft besser gerecht zu werden.

3.2.2 Abschluss

Die Ausbildung am ThSLM endet mit einem Liebenzeller Diplom. Jährliche Examina, diverse Klausuren und ein Abschlussexamen regeln das Erlangen desselben.¹²⁰ Darüber hinaus steht es jedem Seminaristen frei, sich bei der Middlesex University via CTL einzuschreiben und den Abschluss „B.A. in Theology“ zu erwerben.¹²¹ Ein Fort- und Weiterbildungsprogramm „M.A. in Praktischer Theologie“ ist im Herbst 2004 von der Middlesex University validiert worden.

3.2.3 Aufgabenfelder/Einsatzgebiete

Absolventen des ThSLM werden im Ausland als Missionare in der Pioniermission, im Gemeindeaufbau, und als Dozenten an Colleges der Dritten Welt eingesetzt. In Deutschland arbeiten sie als Prediger in den Gemeinschaftsverbänden LGV, SV, StGV oder als Jugendreferenten im Südwestdeutschen und Süddeutschen EC-Verband. Darüber hinaus sind einige in verschiedenen anderen Werken oder Landeskirchen angestellt. Der Schwerpunkt in den jeweiligen Aufgabenfeldern liegt in den Bereichen Verkündigung, Gemeindeleitung, Mitarbeitergewinnung und Mitarbeiterschulung sowie der Seelsorge.

3.3 Ausbildungsgang

Das ThSLM bietet eine fünfjährige Ausbildung mit einer 3+1+1 Struktur an. Dies bedeutet: Nach drei Unterrichtsjahren in Bad Liebenzell absolviert der Seminarist im 4. Unterrichtsjahr (7./8. Semester) ein einjähriges Praktikum, das der „Bewährung des Erlernten und der Erprobung des Kandidaten“ (Hempelmann 1997a:17) in der Arbeit dient, bevor er noch einmal für ein abschließendes fünftes Studienjahr zurück an das ThSLM kommt.

¹²⁰ Die Anforderungen hierfür sind festgelegt in „Leistungsbewertung am ThSLM“.

¹²¹ Näheres dazu ist dem jeweils aktuellen CTL-Studienführer zu entnehmen.

3.3.1 Curriculum

Das „neue Basiscurriculum“ am ThSLM ist unterteilt in fünf Hauptbereiche:

Bereich 1: Biblische Sprachen

- Sprachen (Griechisch, Hebräisch)
- Methoden der Exegese

Bereich 2: Biblische Theologie

- Altes Testament (Bibelkunde, Geschichte Israels, Einleitungsfragen, Exegese, Theologie AT)
- Neues Testament (Bibelkunde, Zeitgeschichte, Einleitungsfragen, Exegese, Theologie (Johannes und Paulus))

Bereich 3: Historische Theologie

- Kirchengeschichte
- Missionsgeschichte
- Theologiegeschichte

Bereich 4: Systematische Theologie

- Rationale Rechenschaftsablage (Prolegomena)
- Inhaltlich strukturierte Rechenschaftsablage (Dogmatik)
- Praxisbezogene Rechenschaftsablage (Ethik)
- Dialogbezogene Rechenschaftsablage (Apologetik)
- Verantwortung christlicher Wahrheit im Horizont der Religionen (Missiologie)

Bereich 5: Praktische Theologie

- Pastoraltheologie (Einführung, Gemeindeaufbau und Gemeinschaftsarbeit, Gemeindepädagogik, der Hauptamtliche, Diakonie, Evangelistik)
- Katechetik (Kinder- und Jungschararbeit, Jugendarbeit, Religionspädagogik)
- Homiletik (Einführung, Predigtübung, Rhetorik, Kreative Verkündigung)
- Seelsorge
- Kommunikation

- Humanwissenschaften (Methodik und Didaktik, Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Ethnologie)

Neben diesem Basiscurriculum, das parallel an allen drei Schulen unterrichtet wird, liegen die so genannten Zusatzfächer des ThSLM vor allem im Bereich der Missiologie, wie z.B. Missionsmethodik, Strategie und Strukturen, Theologie der Mission u.ä. Dies liegt darin begründet, dass Absolventen des ThSLM in der Abteilung „Äußere Mission“ der LM nach ihrer Ausbildung tätig sind und deshalb durch ihre Ausbildung auf eine Arbeit in einer fremden Kultur vorbereitet werden sollen. Aber auch für Absolventen, die nach ihrer Ausbildung in Deutschland arbeiten, hat sich dieser „Blick über den eigenen Zaun“ als sehr hilfreich im Verstehen und im Umgang mit dem postmodernen Menschen und den in Deutschland lebenden Ausländern erwiesen.

Außerdem werden in diesem Zusatzbereich Fächer, die schon im Basiscurriculum enthalten sind, vertieft, wie z.B. Bibelkunde NT, Exegese AT, Seelsorge, Katechetik, Kinder- und Jungschararbeit, Homiletik und Bibelgespräch. Im Blick auf die angestrebten Aufgabenfelder wird gerade in diesen Bereichen eine hohe Kompetenz erwartet, auf die die Studierenden vorbereitet werden sollen.

3.3.2 Verknüpfung von Theorie und Praxis

Neben dem Unterricht (Vorlesungen, Seminare) spielt die Praxis in der Ausbildung am ThSLM eine große Rolle. So wird jeder Seminarist ab dem dritten Semester in einer Jungschargruppe bzw. einer Teenagergruppe in der Umgebung von Bad Liebenzell eingesetzt. Ab dem fünften Semester wird er monatlich in der Regel zu ca. zwei Predigtdiensten in den umliegenden landeskirchlichen Gemeinschaften eingeteilt. Verschiedene Wochenendeinsätze in Gemeinden und Veranstaltungen runden diesen Teil der praktischen Ausbildung ab. Daneben ist jeder Seminarist zwischen dem zweiten und dritten Semester drei Wochen lang beim Familienferienprogramm im Monbachtal für das Kinder-, Jungschar- oder Teenagerprogramm für jeweils eine Gruppe verantwortlich. Zwischen dem sechsten und siebten Semester nimmt der Seminarist an einem

KONTEXTANALYSE: DAS THEOLOGISCHE SEMINAR DER LIEBENZELLER MISSION

mindestens 14-tägigen missionarischen Einsatz teil. Dieser Einsatz kann auch in einem der Länder sein, in denen die LM Missionare hat. Diese Kurzzeiteinsätze (sie dauern in der Regel länger als 14 Tage) werden von der Abteilung „Äußere Mission“ koordiniert. Von der Missionsleitung sind solche Einsätze empfohlen, so dass schon während der Ausbildung einige erste Erfahrungen in einem Missionsland erworben werden können, was auch für die weitere Ausbildung von Vorteil ist. Dies wird auch von den Seminaristen bestätigt, die dieses Angebot in den letzten Jahren wahrgenommen haben.

Zwischen dem vierten und fünften Semester sollte der Seminarist bei einer Freizeit das Kinder- oder Jugendprogramm verantwortlich gestalten. Nach dem 10. Semester leitet der Seminarist als „geistlicher Leiter“ eine Jugend- oder Junge Erwachsenenfreizeit der Liebenzeller Mission, Reisen und Freizeiten GmbH. Der „Geistliche Leiter“ (GL) leitet zusammen mit dem „Organisatorischen Leiter“ (OL) die Freizeit. Dabei liegen die Schwerpunkte des GL in der Verkündigung und Seelsorge, die des OL im Rahmenprogramm, der Gesamtorganisation und der Finanzen. Die dafür auszuarbeitenden Bibelarbeiten bilden die Grundlage für das Abschlusskolloquium.

Semester														
1	2	Ferien	3	4	Ferien	5	6	Ferien	7	8	Ferien	9	10	Ferien
			JA	JA		JA	JA					JA	JA	
		MBT			FZMA	P	P	ME	Praktikum			P	P	FZL

JA Jugendarbeit ME missionarischer Einsatz
 MBT Monbachtaleinsatz FZL Freizeitleitung
 P Predigtdienste FZMA freiwillige Freizeitmitarbeit (Kinder-Jugendprogramm)

Tabelle: Übersicht über die Praxiseinsätze während der Ausbildung

Mit dieser Verknüpfung von Theorie und Praxis soll gewährleistet werden, dass der Seminarist während seiner Ausbildungszeit das Gelernte in die Praxis umsetzt und nicht, wie im Normalfall z.B. bei einer universitären Ausbildung, erst nach seinen Prüfungen Erfahrungen in der Praxis zu sammeln beginnt.

3.3.3 Lebensgemeinschaft

Auch wenn mit dieser Arbeit ein Gesamtkonzept für den Bereich „Lebensgemeinschaft“ bzw. für die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden entwickelt werden soll, um die Ausbildung zu optimieren, so ist doch zu beachten, dass damit am ThSLM nicht am Nullpunkt angefangen werden muss, sondern in diesem Bereich schon einige Mosaiksteine vorhanden sind. Von seinen Ursprüngen her bis heute versteht sich das ThSLM nicht nur als Lernschule, sondern gleichzeitig als Lebensschule, die dem Auszubildenden helfen will, durch das gemeinsame Leben persönlich zu reifen und in seinem Christsein zu wachsen (Charakterbildung, Persönlichkeitsentwicklung). Es geht am ThSLM nicht nur um die Vermittlung kognitiver Inhalte, sondern um ein „gemeinsam leben und glauben lernen“ (Nipkow 1982:33).

4 Zusammenfassung

Das ThSLM ist Teil der evangelikalen Bewegung und in deren Geschichte mit eingebettet. Es hat sich zum Ziel gesetzt, Menschen für den vollenzeitigen Dienst auszurüsten und zwar nicht nur dadurch, dass Wissen vermittelt wird, sondern dass dieses Wissen mit der Praxis verknüpft und in der Praxis angewandt wird. Darüber hinaus weiß sich das ThSLM der Persönlichkeitsentwicklung ihrer Studierenden verpflichtet, um ihnen zu einer möglichst guten Dienstbefähigung zu verhelfen. Wir sprechen daher von einer triadischen Ausbildungskonzeption.

Daraus ergibt sich eine Verpflichtung durch die eigene Geschichte und die Herausforderung, sich immer wieder den neuen Gegebenheiten anzupassen, um das unveränderliche Evangelium an den heutigen Menschen zu bringen. Die Geschichte des ThSLM hat gezeigt, dass das ThSLM immer wieder auf die sich ändernden Voraussetzungen reagiert und sein Ausbildungsprogramm angepasst hat, ohne dabei die generelle Linie zu verlassen oder zu verleugnen. In zwei Sätzen ausgedrückt: „Das ThSLM ist der Vergangenheit verpflichtet, aber nicht starr“ und „Das ThSLM ist auf die Zukunft ausgerichtet, aber nicht ohne Wurzeln“. Oder:

„Fest in der Wurzel, anpassungsfähig/flexibel in den Ästen.“ D.h. das ThSLM verlässt nicht seine Basis, kann sich aber sehr wohl auf wechselnde Situationen einstellen.

Was sind nun die Herausforderungen, die sich aus dieser Analyse ergeben?

5 Herausforderungen für das ThSLM im Blick auf den Bereich der Persönlichkeitsentwicklung

5.1 Herausforderung 1: Die Ausbildungsstelle als Trainings- und Entwicklungszentrum

Wie deutlich geworden ist, lebt ein junger Mensch in einer gewissen Unsicherheit in Bezug auf seine Lebensgestaltung. Deshalb kommt eine theologische Ausbildungsstätte nicht umhin, ihren Studierenden in diesem Bereich eine Hilfestellung für die eigene Lebensplanung anzubieten (Müller 2000, Penner 1997, u.a.). Diese Hilfestellung muss dergestalt sein, dass sie sich auf der einen Seite nicht aufdrängt, sondern den Freiraum des Einzelnen achtet und respektiert (keine invasive Hilfestellung), auf der anderen Seite aber so herausfordernd ist, dass diese jungen Menschen nicht nur ihre Situation gut beobachten, sondern sich auch aufrufen und etwas in Angriff nehmen und nicht nur beim Beobachten stehen bleiben. Faix (1997:152) hat auf dieses Phänomen hingewiesen:

„Sie beobachten sehr genau, sind aber nicht mehr bereit, auf ihre Beobachtungen zu reagieren.“

Als Trainings- und Entwicklungszentrum ist eine Ausbildungsstätte herausgefordert zu prüfen, wie sie auf veränderte Situationen reagiert ohne dabei ihre inhaltliche Linie zu verlassen und doch ihre Studierenden auf die Anforderungen des Dienstes adäquat vorzubereiten. Als solche eröffnet sie den Studierenden Möglichkeiten und gibt Hilfestellung, dass sie in ihrer Persönlichkeit wachsen und reifen können und zu stabilen Persön-

lichkeiten, wie sie in einer zukünftigen Arbeit benötigt werden, heranreifen.¹²²

„Das Angebot von guter, persönlicher Seelsorge ist essentiell wichtig. Für Busters ist Seelsorge lebensnotwendig, sie wird also nicht nur von ein paar erwünscht, sondern sie ist eine akzeptierte und geforderte Form der Hilfestellung und Begleitung in der persönlichen Reifung und Charakterbildung.“ (Klein 2000:150)

5.2 Herausforderung 2: Persönlichkeitsentwicklung als integrativer Bestandteil des Curriculums

Betrachtet man diese Aufgabe nun näher, so wird sehr schnell offenbar, dass sich dieser Bereich der Persönlichkeitsentwicklung als sehr komplex darstellt, müssen doch neben geistlichen, psychologischen, soziologischen und pädagogischen Faktoren auch innermenschliche Faktoren beachtet und gründlich bearbeitet werden, damit es auch zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung kommt und nicht in Wunschbilder und überzogenen Forderungen, die nicht erreicht werden können, ausartet (Faix 1998:45).

Das impliziert, dass eine Addition neuer Fachinhalte keine Lösung des Problems darstellt,¹²³ sondern vielmehr zu einer weiteren Zersplitterung beitragen würde. So ist Ott (1998:71-72) zuzustimmen, wenn er behauptet:

„Die Problematik der Zersplitterung des Studiums wird gelegentlich noch verstärkt durch die nicht verzahnte Addierung neuer Fachinhalte. ... Gerade in den Bereichen, in denen es um die *Dimension* der Ausbildung geht, um die integrierende Mitte, um das Herz, das der ganzen Ausbildung das Leben gibt, dürfen wir uns nicht mit Additionalismus begnügen. ... Das wird insbesondere auch in zentralen Bereichen gelten, welche in der Erhebung `96 [gemeint ist die KBA-

¹²² Vgl. auch Müller 2000:96.

¹²³ B. Ott spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer „Untugend des Additionalismus (1998:71).

Umfrage] als Desiderate benannt wurden: Persönlichkeitsformation, Mentoring, Leiterschaftsausbildung etc..“

Ein hilfreiches Konzept hat demnach einen integrativen Charakter, d.h. die Ausbildung in ihrer Gesamtheit und damit auch in den einzelnen Details trägt dazu bei, dass eine Persönlichkeitsentwicklung, die zu einer Dienstbefähigung führt, in umfassendem Sinn geschieht. Müller (2000:95) macht zurecht darauf aufmerksam, dass dazu auch das „Halten-Lehren“ (ein wichtiger Aspekt im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung) dazu gehört und dass die Vernachlässigung dieses „Halten-Lehrens“ eine Struktur des Zuschüttens mit Wissen ausgelöst hat. Es darf nicht nur darum gehen, Wissen zu vermitteln, sondern darum, dass vermittelt wird, wie dieses Wissen umgesetzt und im eigenen Leben „gehalten werden kann“. Wissen kann, so macht Müller deutlich, via Internet etc. leicht beschafft werden, deshalb sind eine Selektion des Wissens und ein Augenmerk auf die persönliche Umsetzung notwendig. Dies bedarf natürlich einer angemessenen Lernhaltung (siehe Kapitel 4, Abschnitt 5.3.3). Lernen im Lehrsaal und die persönliche Entwicklung werden dabei verzahnt, so dass es zu einer Einheit und nicht zu einem Nebeneinander wird. Gerade weil auch der Bereich des Jüngerschaftstrainings in Gemeinden vielfach zu kurz kommt,¹²⁴ darf dieser Bereich nicht unterschätzt werden, sondern es ist darauf zu achten, dass „auch in den normalen Curricula ... Fächer [sind], die von ihrer Struktur sehr persönlich und erfahrungsbezogen angelegt sind. Hierzu gehören z.B. persönliche Journale, Einzelinterviews, Rollenspiele, Fallbeispiele etc.“ (Klein 2000:150)

¹²⁴ „Eine intensive Begleitung nach der Bekehrung, bei der die Fundamente des Glaubens gelegt werden und in der Seelsorge Altes verarbeitet wird, geschieht fast nicht. Und es geschieht vielfach auch in der Folge nicht, da gute Seelsorge nach wie vor ein Stiefkind in den meisten Gemeinden ist.“ (Klein 2000:150)

5.3 Herausforderung 3: Die Anforderung im Blick auf die Studierenden

5.3.1 Selektionsprozess – Auswahlverfahren

Klein (2000:148) weist mit Recht auf die Problematik bei der Kandidatenauswahl hin. Sie ist eine nicht ganz leichte Aufgabe. Etliche Informationen sind zwar aus den Bewerbungsunterlagen zu entnehmen, ein Vorstellungsgespräch ergibt weitere Einblicke, aber tiefer sitzende Probleme können oftmals zu diesem Zeitpunkt noch nicht festgestellt werden. Harley (1995:59) bringt dies so auf den Punkt:

“The selection of suitable students is one of the most important and yet one of the most difficult tasks.“

Ekström (1997:191) fordert dazu auf, im Blick auf die Herausforderungen, die auf einen Hauptamtlichen einströmen, die erwarteten Standards beim Bewerber im Auswahlverfahren zu erhöhen. Dabei geht es ihm nicht darum, Menschen davon abzuhalten, auf das Missionsfeld zu gehen, sondern „to strive for better quality in our missionaries.“ (:191). Er stimmt Moon (1997:139f) zu, der – zwar in Bezug auf die koreanische Situation – festgestellt hat, dass der „screening process seemed to be one of the weakest areas of management in the missionary movement.“ Aber auch außerhalb des koreanischen Kontextes ist Moon’s Aussage nicht von der Hand zu weisen. Deshalb will Ekström (1997:191) diesen Bereich verbessern, nicht alle Kandidaten ohne größere Anforderungen einfach aufnehmen, weil er sich im Endeffekt mehr davon verspricht, wenn man beim Auswahlverfahren vorsichtiger und restriktiver vorgeht. Ich stimme Ekström zu, denn Missionsgesellschaften tun potentiellen Hauptamtlichen keinen Gefallen (und sich selbst auch nicht), wenn sie sie zu leichtfertig in eine Arbeit stellen, in der sie überfordert sind.

Diese Überlegungen sollten aber meines Erachtens nicht erst dann angestellt werden, wenn es um die Anstellung geht, sondern schon, wenn sich junge Menschen um einen Studienplatz bewerben. Insbesondere wenn sie sich an einem theologischen Seminar wie dem ThSLM bewer-

ben, einer Ausbildungsstätte, die sehr eng mit potentiellen Arbeitgebern im In- und Ausland verknüpft ist. Es geht schließlich – und dieser Punkt sollte nicht übersehen werden – auch um die Lebenszeit der Studierenden. Sie investieren für eine theologische Ausbildung 4 oder 5 Jahre (spezielle Vorbereitungszeiten für Missionare nicht eingerechnet) ihres Lebens, nur um nach ein paar Jahren im Dienst festzustellen, dass sie dafür nicht geeignet sind. Außerdem ist solch eine Ausbildung auch mit Finanzen verbunden, die von den Studierenden nicht zu 100% selbst, sondern von Dritten, aufgebracht werden.

Deshalb stellt sich für das ThSLM die Frage, wie sie dieser Aufgabe eines guten Auswahlverfahrens gerecht werden will.

5.3.2 Die Relevanz der spirituellen Biographie

Am ThSLM ist die spirituelle Biographie von großer Relevanz. Als Grundlage für die Berücksichtigung einer Bewerberanfrage dienen die so genannten „B“s: bekehrt, bewährt, berufen, begabt. Auch in einer Zeit, in der Zahlen, auch Bewerber- und Studentenzahlen an theologischen Seminaren, eine wichtige Rolle spielen, dürfen diese aber nicht zum Maßstab für eine Aufnahme werden.

So achtet das ThSLM bei Bewerbern darauf, dass sie

1. eine klare Bekehrung erlebt haben – dabei spielt es keine Rolle, ob die Bewerber ein Bekehrungsdatum nennen können oder nicht, sondern dass sie wissen, dass sie ein Kind Gottes sind (Joh. 1,12). Auf diese Grundlage kann auf keinen Fall verzichtet werden –
2. sich in ihrer Heimatgemeinde bewährt haben und dies auch von Verantwortlichen der Gemeinde so gesehen und attestiert werden kann – als angehende Hauptamtliche sollten sie schon im ehrenamtlichen Engagement in ihren jeweiligen Heimatgemeinden eine gewisse Erfahrung gesammelt und dadurch auch einen Einblick in Gemeindegarbeit bekommen haben –

3. sich von Gott berufen wissen – und zwar im Sinne einer vocatio interna und externa –
4. von Gott für solch einen Dienst begabt worden sind und diese Gabe für ihn einsetzen wollen – d.h. eine Wortgabe (predigen, evangelisieren, Seelsorge) sollte (in Ansätzen) vorhanden sein.

5.3.3 Die Bereitschaft des Studierenden zur Veränderung

Schon bei den Bewerbungsgesprächen¹²⁵ wird deutlich darauf hingewiesen, dass Veränderung das Ziel ist (Rö. 12,1-2). Dies kann nur geschehen, wenn sich die Studierenden auf solch einen Veränderungs- und Wachstumsprozess grundsätzlich (bei einem Bewerbungsgespräch) und auch im Alltag (während des Studiums) einlassen. Wo dies nicht geschieht, sich Studierende nicht darauf einlassen, ist kein Wachstum möglich. Auch wenn die Verantwortung für diesen Prozess beim Studierenden liegt, muss die Ausbildungsstätte darauf achten, dass dieser Prozess sein Ziel auch erreicht. Die Studierenden brauchen deshalb Begleiter, die ihnen bei diesem Wachstumsprozess¹²⁶ in den einzelnen Wachstumsphasen zur Seite stehen und je nach Phase helfen und unterstützen. Diese Aussage ruht auf dem Ansatz des Situativ-Führens II von Ken Blanchard (2001). Mit seinem Ansatz verdeutlicht er, wie eine Person durch verschiedene Reifephasen geführt werden muss, indem sich der Führungsstil des Leiters in den einzelnen Phasen ändert und er so den zu Begleitenden zu einem eigenverantwortlichen und eigenmotivierte-

¹²⁵ Auch in Werbebroschüren, Flyern u.ä. darf dieser Punkt nicht verschwiegen werden, sondern muss vielmehr als ein wichtiges Spezifikum der Ausbildung herausgestellt werden.

¹²⁶ Inhaltlich gehören zu diesem Wachstumsprozess Fähigkeiten wie z.B. Teamfähigkeit, Korrekturbereitschaft, Umgang mit Autoritäten, Einordnungsbereitschaft, Durchhaltevermögen, Einsatzbereitschaft (Hempelmann 1997:1). Siehe auch Anforderungsprofil Kapitel 6 Abschnitt 3.2.

Handeln führt. In diesem Ansatz wird auch deutlich, dass Führung nur möglich ist, wenn sich der Betreffende auch darauf einlässt (Seiwert & Gay 1996:58-59).

KAPITEL 5 Die Mikroebene: Der einzelne Studierende

Nachdem in der Makroebene der Gesamtkontext in seiner Verflechtung von Gesellschaft und evangelikaler Bewegung in Augenschein genommen worden und in der Mesoebene das ThSLM als zu untersuchende theologische Ausbildungsstätte in diesem Kontext betrachtet worden ist, gilt es nun den einzelnen Studierenden ins Visier zu nehmen. Die besondere Herausforderung in dieser Perspektive ist eine doppelte:

1. Die in Kapitel 2 aufgestellten Fragen nach der Vergangenheit, der Gegenwart (dem Potential des Studierenden) und der Zukunft (die Perspektive und Zukunftswünsche des Studierenden) – zusammenfassend auf den Punkt gebracht in der Frage: Wen haben wir in welchem Umfeld und mit welcher Geschichte und welchen Perspektiven vor uns? – werden analysiert, bearbeitet und für einen Entwicklungsprozess handhabbar gemacht.
2. Die hier angewandten Analyseschritte sind so geartet, dass sie für jeden Dozenten auch ohne größere Kenntnisse mit diversen Analyseinstrumenten und –methoden nachvollziehbar und umsetzbar sind, damit die Dozenten sie auch in ihrem Alltag anwenden können. Am besten wäre es natürlich, wenn jeder einzelne Dozent diese Analyseinstrumente an sich selbst erlebt hätte, um sie aus der eigenen Erfahrung heraus besser einsetzen zu können. Dies könnte mit entsprechender Literatur (z.B. Donders 1997) im Eigenstudium geschehen. Effektiver und bereichernder wäre es meiner Meinung nach, wenn dies in Form eines Workshops mit der Dozentenschaft als Ganzes geschehen könnte. Damit würden alle Dozenten gleichzeitig einen Prozess miterleben, was der Anwendung dieser Analyseinstrumente im Alltag des theologischen Seminars zu gute käme.¹²⁷

¹²⁷ Eine weitere Möglichkeit besteht auch darin, dass einzelne Dozenten die entsprechenden Module im CTL-MA-Studiengang (Pastoraltheologie) besuchen.

Das Ziel dieser Analyse in der Mikroebene ist mit dem Wort „Standort- und Perspektivenbestimmung des Studierenden“ zu umschreiben. Bevor mit dem einzelnen Studierenden über ein Entwicklungsprogramm nachgedacht werden kann, muss der bei jedem Studierenden unterschiedliche Ausgangspunkt lokalisiert und bestimmt werden. Diese Standortbestimmung oder Lokalisierung, wie ich es hier nennen möchte, bezieht sich zum einen auf seine systemische (Schritt 1), zum anderen auf seine individuelle Lokalisierung (Schritt 2), da der Studierende nicht in einem Vakuum lebt, sondern Teil eines Systems¹²⁸ ist. Aufgrund dieser Lokalisierung versucht der Studierende eine Vision oder Perspektive für sein Leben zu entwickeln (Schritt 3).

1 Schritt 1: Die „systemische Lokalisierung“

Zwei Bereiche sollen bei der „systemischen Lokalisierung“ des einzelnen Studierenden ins Auge gefasst werden:

1. Die Familie als unmittelbares Umfeld (Familienkultur)
2. Der weitere Lebensraum des Studierenden und seine Einflüsse auf ihn (individuelle Enkulturation)¹²⁹

1.1 Die Familie als unmittelbares Umfeld

Lingenfelter (Lingenfelter & Mayers 2001:18) spricht von drei entscheidenden Faktoren (das persönliche Kulturerbe, Enkulturation und die Reaktion auf diese Einflüsse), die die persönliche Kultur des einzelnen prägen. Dabei ist das Kulturerbe, das von den Eltern vermittelt wurde, – ich nenne es hier die Familienkultur –, der erste dieser Faktoren. Diese Familienkultur, die nicht nur durch die Eltern, sondern evt. auch durch Großeltern und Geschwister geprägt wird, hat den Studierenden in seiner Entwicklung nachhaltig beeinflusst und dazu beigetragen, dass er das ist,

¹²⁸ Zum Verständnis der systemischen Arbeit im Rahmen von Supervision, Coaching und Mentoring geben u.a. die Bücher von Schlippe & Schweitzer 2000 und Fallner & Pohl 2001 einen guten Überblick.

¹²⁹ Damit wird die individuelle Verknüpfung zwischen Mikroebene und Makroebene hergestellt.

was er im Moment ist. Diese Familienkultur steuert in Alltags- und Lebensfragen ihren Teil zur Entscheidungsfindung und auch der Richtung, nach der hin Entscheidungen getroffen werden, bei.

Um diese Familienkultur zu analysieren und für einen Entwicklungsprozess fruchtbar zu machen wird im Normalfall eine Auseinandersetzung mit dem familiären Erbe und einer einfachen Biographiearbeit genügen.¹³⁰ In Einzelfällen, gerade dann, wenn Schweres erlebt oder Vergangenes noch nicht aufgearbeitet wurde, könnte in einem Mentoring- und Coachingprozess eine Genogrammarbeit und ein genaueres Untersuchen in der Biographiearbeit eine Hilfe sein. Ziel einer solchen Auseinandersetzung ist die positive Verarbeitung der Vergangenheit, so dass die „Altlasten“ auf dem Weg nach vorne nicht ständig dieses Weitergehen behindern oder gar verhindern.

1.2 Der weitere Lebensraum des Studierenden und seine Einflüsse auf ihn (individuelle Enkulturation)

Darüber hinaus wird untersucht, inwiefern die in der Weitwinkelperspektive aufgezeigten Trends und Einflüsse den einzelnen Studierenden tatsächlich und in welchem Maß beeinflusst haben, bzw. ob er sich bewusst oder unbewusst gegen diese Trends entschieden und dadurch einen alternativen oder gegensätzlichen Lebensstil entwickelt hat. Damit werden die in der Makroebene generell beschriebenen Merkmale „individualisiert“ und auf das engere Umfeld des Studierenden zugeschnitten und die Reaktion des Studierenden auf diese Einflüsse hin untersucht.¹³¹ Lingenfelter spricht in diesem Zusammenhang – und das sind in seinen Augen die zwei weiteren „entscheidenden Faktoren“ in der Ausprägung der persönlichen Kultur - vom „umfassenderen Kulturerbe, das wir durch die Enkul-

¹³⁰ Vgl. dazu bei Clinton's Phasenmodell die Phase „Souveräne Grundlagen“ (siehe Kapitel 6 Abschnitt 3.3.1), das auch bei Clinton, R. & Leavenworth (1998:45-57) ausführlich behandelt und mit drei biblischen Personen verdeutlicht wird.

¹³¹ Dazu Tillmann 2001:12. Er spricht von der „Individualität“ des Einzelnen (die individuelle Ausprägung des psychischen Gefüges des Einzelnen, was ihn von anderen unterscheidet) und dem „Sozialcharakter“. Er versteht darunter den Teil der Persönlichkeit, der einer Gruppe, Nationen, Klassen gemeinsam ist. Siehe dazu auch Rolff 1967:22ff, Riesmann 1958:20.

turation erwerben, und von unserer eigenen Reaktion auf die uns formenden Umwelteinflüsse.“ (Lingenfelter & Mayers 2001:18) Auch hier können durch eine Biographiearbeit die wichtigsten Aspekte herausgefunden werden.

2 Schritt 2: Die „individuelle Lokalisierung“

Nach der „systemischen Lokalisierung“, deren Fokus wie durch einen Rückspiegel mehr auf der Vergangenheit, dem was geworden ist, liegt, wendet sich die „individuelle Lokalisierung“ in verstärktem Maß der Gegenwart, dem Potential und den Neigungen des Studierenden zu. Denn, so Lingenfelter (Lingenfelter & Mayers 2001:18),

„unsere persönliche Kultur ist ... einmalig und nicht etwa identisch mit der unserer Eltern oder irgendeines anderen Menschen. ... Jeder einzelne von uns entwickelt ... seinen persönlichen Lebensstil und entscheidet sich für Maßstäbe und Werte, nach denen er dann sein Leben führt.“

Damit werden weitere Puzzleteile für eine Standortbestimmung bewusst wahrgenommen und angeschaut. Bei diesen Puzzleteilen geht es um Fragestellungen,¹³² die sich mit der Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeitsstruktur und des persönlichen Begabungspotentials (Ott 2007:207):

1. Wo liegen die Stärken und Begabungen des Studierenden?
2. Wo liegen die Schwächen und Begrenzungen des Studierenden?
3. Welche Gefahrenpunkte, Entwicklungspotentiale werden beim Studierenden sichtbar?
4. Was sind seine Fähigkeiten und seine erlernten Fertigkeiten?
5. Welche Neigungen hat der Studierende? Wofür schlägt sein Herz?
6. Was hat Gott dem Studierenden bisher deutlich gemacht? Was ist bzw. könnte die Berufung für ihn sein?

¹³² Dazu grundlegend: Dieterich 1996.

3 Schritt 3: Zukunftsperspektiven entwickeln

Aufgrund der systemischen und der individuellen Lokalisierung soll sich der Studierende im dritten Schritt seiner Zukunft zuwenden und darüber nachdenken und beten, was aus seinem Leben werden soll, wofür er sein Leben einsetzen will. Donders (1997:130) nennt diesen Schritt „Visionsdefinition“. Dabei versucht der Studierende aus den Informationen aus den ersten beiden Schritten einen „roten Faden in seinem Leben“ herauszufinden und mögliche Weiterführungen desselben zu beschreiben. Damit geht er konkret der Frage nach: Wozu bin ich berufen was für wen zu tun? Diese Visionsdefinition führt den Studierenden dazu, dass sich ein (wenigstens ein erstes vages) Ziel für ihn entwickelt, auf das er Schritte zugehen will. Donders (1997:130ff) beschreibt die Vorgehensweise in drei Punkten:

„1. ‚Ordne das Bild‘. Der Proband wird aufgefordert alle bisher betrachteten Puzzleteile ins Auge zu fassen und sie zu ordnen. 2. ‚Bete, schreibe und male‘. Der Proband wird aufgefordert, sich Zeit zu nehmen, zur Ruhe zu kommen, sich die einzelnen Bausteine anzusehen und die sich daraus ergebende Vision (zunächst für die nächsten sieben Jahre), die in ihm entsteht, aufzuschreiben und auch aufzumalen [...] Das Malen [...] hilft uns, neue Facetten der Vision zu entdecken und sie noch deutlicher zu formulieren. 3. ‚Sprich darüber und lerne Neues‘. Der Proband wird aufgefordert, ein oder zwei Ratgeber zu suchen, mit ihnen über seine Vision zu reden und Neues hinzuzulernen.“

4 Die Einzelaspekte der Analyse

4.1 Kriterien für die Auswahl der Analyseinstrumente

Für die Durchführung dieser drei Schritte bedarf es geeigneter Analyseinstrumente. Bei der Auswahl der folgenden Analyseinstrumente dienten folgende Kriterien als Leitlinien:

Die angewandten Analyseinstrumente ...

- sind mit biblischen Vorgaben kompatibel und widersprechen nicht einem bibelorientierten Menschenbild (vgl. auch Kapitel 1 Absatz 1.3.3. Grundvoraussetzung 1)
- dienen dem angestrebten Ziel der Dienstbefähigung
- sind in ihrer Anwendbarkeit klar und deutlich
- sind leicht zu verstehen und anzuwenden, sonst werden sie von den Dozenten nicht benutzt
- sind praxiserprobt und konkret umsetzbar
- sind finanziell für das anvisierte Klientel zu tragen¹³³

4.2 Die persönliche Geschichte des Studierenden

4.2.1 Aspekt „Familiäres Erbe“

Das Analyseinstrument „Familiäres Erbe“ aus dem Bereich der Biographiearbeit dient dazu, dass sich der Studierende mit seiner Geschichte auseinandersetzt. In einer sehr individualistisch geprägten Gesellschaft ist es keine Seltenheit, dass ein Individuum nur sehr wenig von seiner eigenen Familiengeschichte kennt und weiß.

„Leider haben wir in unserer westlichen Gesellschaft häufig den Bezug zu unserer familiären Vergangenheit größtenteils verloren. ... Unglaublich auch, daß wir selbst oft fast überhaupt keinen Bezug zu unserem familiären Erbe haben und glauben, daß das Leben erst mit unserer Geburt so richtig losgeht. (Donders 1997:34.35)

Die persönliche Lebensgestaltung ist so ausgerichtet, als ob alles erst mit der eigenen Person beginnen würde. Was vorher war, dass ich als Individuum „nur“ ein Glied in einer langen Kette ist, wird oftmals völlig übersehen. Deshalb ist es für den Studierenden nützlich, Recherchen über seine eigene Familiengeschichte anzustellen, um einen Blick für Begabungen, Möglichkeiten und Chancen, die in der eigenen Familiengeschichte liegen, zu bekommen. Anhand der Ergebnisse dieser Recher-

¹³³ Da es im Bereich der Analyseinstrumente eine Vielzahl von Möglichkeiten gibt, die aber oftmals auch sehr kostenintensiv sind, scheiden diese bei der Berücksichtigung sehr schnell aus, da sie von den Studierenden (und auch den theologischen Seminaren) in diesem Umfang nicht zu finanzieren sind.

chen soll er sich fragen, welche dieser in der Familiengeschichte entdeckten Fähigkeiten und Merkmale sich in seinem Leben widerspiegeln bzw. wovon er sich bewusst abhebt.

Zur Bearbeitung dieses Analyseinstrumentes bedient sich der Studierende eines Formblattes. Aufgrund eigener Erinnerungen oder durch Gespräche mit den jeweiligen Personen (Eltern oder Großeltern) oder aber auch anderen (Geschwister, Verwandte, Bekannte, Freunde), die diese Person kennen, schreibt er Kennzeichen, Merkmale und Fähigkeiten dieser Personen auf. Um die Arbeit nicht allzu weit auszudehnen, reicht im Normalfall die Auseinandersetzung mit Eltern und Großeltern, indem ihre Charaktermerkmale, Fähigkeiten und Fertigkeiten festgehalten werden.

In einem zweiten Schritt streicht der Studierende dann die Merkmale und Fähigkeiten an, die er auch bei sich wieder finden kann.

4.2.2 Aspekt „Lebensgeschichte“

Ein zweites Analyseinstrument im Bereich der Biographiearbeit fokussiert das Leben des Studierenden unter folgenden vorgegebenen Gesichtspunkten:

- Orte und Begebenheiten
- wichtige Beziehungen
- Hauptengagement
- Wendepunkte
- Glaube und Gottesbild(er)
- Lebensgefühl
- Autoritäten.

Diese Gesichtspunkte tragen als hilfreiches Geländer dazu bei, die eigene Vergangenheit zu bearbeiten, sie zu bewältigen, sie anzunehmen und wenn nötig, sich mit ihr zu versöhnen (Donders 1997:32). Außerdem werden dadurch wichtige Meilensteine deutlich, die wiederum helfen, den roten Faden im eigenen Leben besser wahrzunehmen. Zusätzlich werden bei diesem Betrachten der eigenen Geschichte auch Umstände und Umfeldler deutlich, die auf den Studierenden motivierend oder demotivie-

rend gewirkt haben, was für eine zukünftige Lebensplanung nicht unwichtig ist. Auch schon vorhandene natürliche Fähigkeiten und erlernte Fertigkeiten werden dabei sichtbar (siehe auch Potentialanalyse).

4.2.3 Aspekt „Reden Gottes“

Mit diesem Analyseinstrument wird der Studierende angeregt, darüber nachzudenken, wie und was Gott ihm in seinem Leben bisher deutlich gemacht hat. Biographie und Reden Gottes sollen miteinander betrachtet werden. Darüber hinaus regt dieses Instrument an, über die persönliche Berufung nachzudenken und zu entdecken, was bisher deutlich geworden ist.

4.3 *Das Potential des Studierenden*

4.3.1 Aspekt „Fähigkeiten und erlernte Fertigkeiten“

In diesem Bereich geht es um die Frage, welche natürlichen Fähigkeiten der Studierende hat, was er gerne tut, was ihm Spaß macht und welche Fertigkeiten er sich durch Beruf oder Hobby angeeignet hat. Aufgaben im Bereich dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten gehen ihm meist leicht von der Hand und motivieren ihn in seinem weiteren Tun. Diese natürlichen Motivationsfähigkeiten lassen sich laut Donders (1997:62) grob in vier Bereiche einteilen:

1. Umgang mit Menschen
2. Umgang mit Informationen
3. Umgang mit Material/Maschinen
4. Im Bereich Kreativität

Neben der Möglichkeit, diese Fähigkeiten durch eine vorgefertigte Fähigkeitsliste (Donders 1997:62) herauszufinden, können diese Fähigkeiten auch anhand von Kurzberichten, die der Studierende aufschreibt, herausgefunden werden. Dazu soll der Studierende 3-5 kurze Geschichten aufschreiben, in denen er von Aktivitäten berichtet, die ihm Spaß gemacht haben. Er soll dabei möglichst viele Verben benutzen. Anhand der Verben lassen sich gute Schlüsse in Bezug auf seine Fähigkeiten ziehen.

4.3.2 Aspekt „Gaben und Stärken, das ideale Umfeld, persönliche Wachstumsbereiche“

Auch Analyseinstrumente, die sich mit der Persönlichkeitsstruktur des Menschen auseinandersetzen, bieten in diesem Rahmen eine gute Hilfestellung. Sie zeigen die grundsätzlichen Bedürfnisse, die bei jedem Menschen verschieden sind, auf. Ich habe mich aus der Vielfalt von Persönlichkeitstests für das DISG-Persönlichkeitsprofil entschieden. Dabei spielten folgende Gründe eine Rolle:

Das DISG-Persönlichkeitsprofil

- misst beobachtbares Verhalten, was im Normalfall für das anvisierte Ziel ausreicht. DISG ist kein tiefenpsychologisches Testverfahren. Wenn in Einzelfällen zur Aufarbeitung der Vergangenheit tiefergehend oder gar therapeutisch gearbeitet werden muss, ist ein anderes Testverfahren zu Rate zu ziehen. Da dies aber in den überwiegenden Fällen nicht der Fall ist, hat sich das DISG-Persönlichkeitsprofil als nützliches und durchaus passendes und praktikables Instrument in der Praxis erwiesen
- ist einfach zu handhaben und doch aussagekräftig, wissenschaftlich fundiert (valide und reliabel) und hat sich in den vergangenen Jahrzehnten als brauchbares Werkzeug erwiesen
- kann vom Mentee selbst ausgewertet werden
- zeigt klar die Stärken, Schwächen, das geeignete Umfeld, Motivationsfaktoren und Entwicklungspunkte des jeweiligen Typs auf
- bietet didaktisch gut aufbereitet und inhaltlich klar verständliche Ergebnisse, die auch von einem „Nichtfachmann“ verstanden und umgesetzt werden können
- ist kostengünstig (im Vergleich zu anderen Profilen)
- bietet weiteres Material z.B. im Bereich Teamtraining, Führungsstile, Kommunikation und Konfliktbewältigung, das auf diesem Test aufbaut
- ist leicht zu verstehen und auch vom Studierenden relativ schnell selbst in Bezug auf andere anwendbar

Mit dieser Aufzählung und Vorstellung sind natürlich nicht alle Möglichkeiten der Analyseinstrumente vorgestellt. Weitere Analyseinstrumente sind bestimmt interessant und auch wertvoll, z.B. ein Denkstrukturentest. Da diese Tests aber auch immer mit relativ viel Kosten verbunden sind, muss zwischen den Kosten und dem Nutzen, den der jeweilige Test dem Mentee bietet, abgewogen werden. Es müssen nicht alle Tests durchgeführt werden, um einen „roten Faden“ zu erkennen.

4.4 Die Ergebnissicherung der Einzelaspekte

Damit liegen nun alle wichtigen Einzelaspekte für die Visionsdefinition, die die Frage: „Wozu bin ich berufen, was für wen warum und wann zu tun?“ behandelt, vor. Diese gilt es zu bündeln.

Das zugrunde liegende bibelorientierte Menschenbild wird in der theologischen Reflexion näher erläutert. Die Fragestellung deutet aber hier schon an, dass das Leben einen bestimmten Sinn hat und dass es um das Dienen geht.

KAPITEL 6 Theologische Reflexion

1 Eckpunkte einer bibelorientierten Anthropologie

Wenn die Bibel vom Menschen spricht, dann nicht im Sinne eines Lehrbuches der Anthropologie (Gutsche 1991:1). Vielmehr geschieht dieses Reden vom Menschen immer in der Verbindung mit Gott und seiner Geschichte mit dem Menschen. Die Bibel ist nicht an dem abstrakten ‚Menschenbild‘ interessiert, sondern an dem Verhältnis zwischen dem Menschen und Gott (Ouweneel 1993:64). Schwarz (1999:6) drückt es so aus: „Gott ist nie ‚an sich‘ zu erkennen, sondern immer nur in der Beziehung ‚zu uns‘.“ Luther geht von der Voraussetzung aus, dass Gott nur in der Geschichte mit den Menschen zu erfahren ist und dass das, was den Menschen ausmacht, nur zu erfahren ist aus der Geschichte Gottes mit den Menschen (Schneider-Flume 1985:33). Wer also über den Menschen nachdenkt, kommt nicht umhin, auch über Gott nachzudenken. Anthropologie und Theologie sind nicht zu trennen.

„Da der Gott der Bibel nicht ‚an sich‘, sondern immer nur in der Beziehung ‚zu uns‘ angemessen verstanden werden kann, werde ich alle Gedanken ausschließlich in diesem Beziehungsgefüge entfalten.“
(Schwarz 1999:8)

Printz (1996:28) drückt dies in seiner Dissertation so aus:

„Die biblischen Aussagen über den Menschen beschreiben ihn in seiner Beziehung zu Gott. Die Bibel hat kein Interesse an einer autonomen Bestimmung des Menschen, die versucht, das Wesen des Menschen unter Absehung seines Ursprungs, seiner Bestimmung und seines Zieles zu beschreiben. Deshalb kann über den Menschen nur sinnvoll im Kontext seiner Gottesbeziehung gesprochen werden. ... Die klassische Einteilung, wie sie seit der lutherischen Orthodoxie in der Anthropologie verwendet wurde, verrät noch etwas von diesem relationenontologischen Ansatz einer biblischen Anthropologie. Sie spricht von dem ‚status integritatis‘, ‚corruptionis‘, ‚gratiae‘, und ‚glori-

ae' bzw. 'damnationis'. In allen fünf Begriffen ist zwar jeweils vom Stand des Menschen die Rede, aber immer aus der Sicht Gottes.“

Im Wissen darum, dass der Mensch „nicht durch erschöpfende Diskussionen eingeholt, sondern nur annähernd beschrieben werden“ (Pöhlmann 1985:178) kann, wird der Versuch unternommen, den Menschen in seiner Beziehung und seiner Geschichte mit Gott zunächst zu beschreiben (Printz 1996:30: „Der Mensch ist Beziehungswesen“), um anschließend daraus Folgerungen für Merkmale christlicher Persönlichkeiten und ein Konzept für Persönlichkeitsentwicklung am ThSLM, das die „wesensmäßige Doppelheit des Menschen von Geschöpf- und Sündersein“ (Printz 1996:32) beachtet, zu ziehen. Ich folge deshalb der Vorgehensweise von Printz (1996:32f), weil sie, analog zu seiner Anwendung im Bezug auf Gemeindepädagogik, auch für einen Beitrag theologischer Seminare für die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Studierenden im Blick auf Mission eine gute Grundlage bietet, die in der „pädagogischen Anthropologie vor utopischen oder mechanistischen Einseitigkeiten“ (Printz 1996:32) bewahren kann.

Wie Printz aufzeigt, kennt die Theologie seit der Orthodoxie eine klassische Einteilung der Anthropologie in fünf Stände:¹³⁴

1. „*status integritatis*“: Damit wird der Mensch in seinem Stand vor dem Sündenfall beschrieben, dem Stand der Unversehrtheit, so wie Gott ihn geschaffen hat (Gen. 1-2)
2. „*status corruptionis*“: Dieser Stand beschreibt den Menschen nach dem Sündenfall (Gen. 3). Dieser Stand der Verderbnis wurde durch den Sündenfall verursacht.
3. „*status gratiae*“: Der Stand der Gnade. Dieser Stand wird dem Menschen durch Jesus Christus geschenkt, indem der Mensch die Rechtfertigung, die Jesus mit seinem Sühnetod anbietet, annimmt.
4. „*status gloriae*“: Diesen Stand der Herrlichkeit erreicht der glaubende Mensch nach seinem Tod. Er ist ganz bei Gott und darf schauen, was er geglaubt hat.

¹³⁴ Vgl. Quenstedt: Theol. did.pol. 3. Aufl.; 1696, II:1, zitiert in: Pöhlmann 1985:163.

5. „*status damnationis*“: Der Stand der Verdammnis. Er wird von denen eingenommen, die Jesu Gnadenangebot nicht angenommen haben.

1.1 Der Mensch im „*status integritatis*“

Gen. 2,7ff beschreibt den Menschen im „*status integritatis*“, den von Gott geschaffenen Menschen im Paradies, unter verschiedenen Aspekten. Dabei wird der Mensch nicht festgeschrieben in bestimmten statischen Definitionen, es soll kein „festes Menschenbild“ zementiert werden, sondern der Mensch wird in Beziehungen/Relationen beschrieben. In der Beschreibung folge ich Kettling (1993:9ff),¹³⁵ der auf den Ausführungen Luthers fußt (*coram-Relationen*) (Peters 1979: 49ff; 201). Seine Beschreibung der verschiedenen Aspekte des Menschseins lässt sich gut für die praktischen Konsequenzen bei der Entwicklung eines Konzeptes übernehmen, da sie in gewissem Sinn kompatibel mit Begriffen aus Pädagogik, Psychologie und Soziologie sind und somit eine Einheit in der Begrifflichkeit in der anthropologischen Beschreibung und im Konzept bilden.

Kettling (1993:9ff) beschreibt die verschiedenen Aspekte des Menschseins in Beziehungen/Relationen anhand von Gen. 2 folgendermaßen:¹³⁶

Aspekt 1: Der Mensch ist Erdwesen

„Da machte der Herr den Menschen aus Erde vom Acker.“ (Gen. 2,7a)

Der Mensch „*adam*“ ist von der Ackererde „*adama*“ genommen. Er ist als Erdwesen aus Erde geformt und wird zu ihr zurückkehren (Gen. 3,19). Dies bedeutet auch, dass der Mensch ein endliches Wesen ist, verwandt mit Felsen, Fluss, Regen, Luft etc.

¹³⁵ Über weitere Einteilungsmöglichkeiten mit anders gesetzten Schwerpunkten gibt Pöhlmann (1985:160f) einen kurzen Abriss. Außerdem weist er auf die unterschiedliche Akzentuierung durch die Theologiegeschichte hindurch hin.

¹³⁶ Auch bei Wolff (1977:141ff) lässt sich diese Einteilung nachvollziehen, wenngleich sie dort nicht so explizit und in der Weise, wie Kettling sie strukturiert, ausgeführt ist.

Aspekt 2: Der Mensch als Lebewesen

„... und blies ihm den Odem des Lebens in seine Nase. Und so ward der Mensch ein lebendiges Wesen.“ (Gen. 2,7b)

Dieser Aspekt des „lebendigen Wesens“ zeigt die Beziehung des Menschen zur Tierwelt auf. Mensch und Tier werden als Geschöpfe Gottes in einer großen „Solidarität der Kreatur“ (Kettling 1993:11) beschrieben, wobei der Mensch, im Unterschied zum Tier den Odem des Lebens eingeblasen bekommt.

Aspekt 3: Der Mensch als weltgestaltendes Wesen

„Und Gott der Herr pflanzte einen Garten in Eden gegen Osten hin ... und setzte ihn [den Menschen] in den Garten Eden, dass er ihn bebauete und bewahrte.“ (Gen. 2,8.15)

Dieser so genannte „Kulturauftrag“ zeigt den Menschen in seiner Beziehung zur außermenschlichen Schöpfung. Der Mensch soll die Erde formen, gestalten, kultivieren und bewahren. Das ist sein „Daseinszweck“ (von Rad 1961:64) im Garten. Diese Aussage steht sehr im Widerspruch zu den landläufigen Ansichten über ein Paradies. Wobei von Rad zu Recht darauf hinweist, dass das Wort „Paradies“ als Eigenname im Text gar nicht vorkommt. Die Aufgabe des Menschen deutet an, dass „er in ein Dienstverhältnis berufen war und sich in einem Bereich zu bewähren hatte, der nicht sein Eigentum war.“ (von Rad 1961:65).

Aspekt 4: Der Mensch als denkendes Wesen

„Und Gott der Herr machte aus Erde alle die Tiere auf dem Felde und alle die Vögel unter dem Himmel und brachte sie zu dem Menschen, dass er sähe, wie der Mensch jedes Tier nennen würde, so sollte es heißen. Und der Mensch gab einem jeden Vieh und Vogel seinen Namen.“ (Gen. 2,19-20a)

Namensgebung ist im Alten Testament Herrenrecht (vgl. 2.Könige 24; Dan. 1,7). Aber nicht nur das. Indem der Mensch in der Lage ist, Dinge zu benennen, bringt er „Dinge zur Sprache“, erfasst sie, ordnet sie geistig und setzt sie in Beziehung zueinander. Mit anderen Worten:

„In der Namengebung, im Bilden von Begriffen und logischen Ordnungsstrukturen zeigt sich der Mensch als denkendes Wesen.“ (Kettling 1993:15)

Aspekt 5: Der Mensch als soziales Wesen

„Es ist nicht gut, dass der Mensch allein sei; ich will ihm eine Gehilfin machen, die um ihn sei.“ (Gen. 2,18)

Der Mensch ist ein soziales Wesen. Er ist immer auf den „Mitmenschen“ angelegt und auch auf ihn angewiesen. Zum Menschsein gehört die Begegnung mit dem Menschen. Gen. 2 macht dies exemplarisch deutlich im Verhältnis von Mann und Frau.

Aspekt 6: Der Mensch als Wesen vor Gott

„Und Gott der Herr gebot dem Menschen und sprach: Du darfst essen von allen Bäumen im Garten, aber von dem Baum der Erkenntnis des Guten und Bösen sollst du nicht essen, denn an dem Tage, da du von ihm isst, musst du des Todes sterben.“ (Gen. 2,16f)

Dieser Aspekt bildet die „Krönung“. Gott, der Schöpfer, gibt dem Menschen zum einen mit dem Kulturauftrag die ganze Welt frei. Zum anderen setzt er ihm aber eine deutliche Grenze. „Von dem Baum iss nicht.“ Somit lebt der Mensch in einer relativen Freiheit (von Rad 1961:65), im Gegensatz zur absoluten Freiheit Gottes. Der Baum markiert die Grenze des Geschöpfes zum Schöpfer. Im Gegensatz zu den Tieren wird damit dem Menschen eine weitere Dimension zugedacht: Er wird dadurch in die direkte Beziehung zu Gott und in die Entscheidung gestellt, ob er dieses Menschsein so annehmen will oder nicht. Somit wird der Mensch zum Wesen vor Gott. Nun ist dieser Aspekt aber nicht so zu verstehen, dass er eben wie die anderen Aspekte nur ein Teil des Ganzen ist. Wäre dies der Fall, so wäre „die Beziehung zu Gott nur eine ‘Schicht’, nur ein Sektor unter anderen, gewissermaßen das fromme Dachstübchen.“ (Kettling 1993:23). So stellt sich zwar manchmal das Christsein dar, aber genau so ist es eigentlich nach Gen. 2 nicht gedacht. So gewiss die Beziehung zu Gott auf der einen Seite ein eigener Bereich ist, der sich z.B. im Gebet oder Gotteslob zeigt, so gewiss ist auf der anderen Seite dieser Aspekt des Menschseins wie eine

„Klammer, die alle anderen Bereiche umgreift. Das Mitmenschsein, das Denken, das Handeln, der Bereich des Vitalen, all das soll in der Verantwortung vor Gott gelebt sein. Wie der Mensch mit seinen Trieben umgeht, das entscheidet sich daran, wie er zu Gott steht. Wie er mit der ihm anvertrauten Welt umgeht, ob er sie pflegt oder zerstört, das entscheidet sich hier.... Es geht also nicht um ein frommes Oberstübchen, sondern die Beziehung des Menschen zu Gott soll all seine anderen Beziehungen umfassen. Hier geht es ums Ganze!“ (Kettling 1993:23)

A. Peters (1979:201) schreibt dazu:

„Nach dem Zeugnis der Schrift stehen die Relationen nicht unverbunden und auch nicht gleichwertig nebeneinander. Die selbst- wie welt-überschreitende Gottesbeziehung prägt und strukturiert die anderen Bezüge; es entscheidet sich alles am 'Coram Deo'.“

Kettling und Peters machen damit klar, dass der Mensch als Wesen vor Gott überall in der Schöpfung das Gott verantwortliche Wesen ist: Er steht als „Krone der Schöpfung“ über der außermenschlichen Schöpfung, als Mensch neben dem Mitmenschen, aber immer als Mensch unter Gott. Von Rad (1961:44) betont: „... hier ist der Höhepunkt und das Ziel erreicht, auf das alles Schaffen Gottes von V.1 an angelegt war.“ In dieser Beziehung soll der Mensch sein Leben gestalten, um damit Gott zu loben (von Rad 1961:34f, Pöhlmann 1985:178). Somit ist der Mensch auf Gott hin angelegt. Er ist Gottes Ebenbild (Pöhlmann 1985:178). Damit muss der Mensch seine Identität „nicht immer neu suchen“, unterliegt nicht dem „Mach-Zwang, braucht sich nicht in Leistungen zu verwirklichen“; sondern „ist, was er ist, durch Gott, eingeordnet in die Schöpfungswelt.“ (Seibert 1979, zitiert in: Ulrich 1979:101).

Zusammengefasst macht dieser relationenontologische Ansatz deutlich: Die Bestimmung des Menschen ist als Gegenüber Gottes zu leben. Panzenberg (1983:42) formuliert dies in der Beschreibung von Herders Ansatz mit dem Ausdruck „dem Leben des Geschöpfes eine Richtung geben“ bzw. „die Gottebenbildlichkeit [besteht] in der aktuellen Gottesbeziehung“ (:47). Nach Herder gab Gott dem Menschen mit der Gotteben-

bildlichkeit eine Richtung ins Herz, in die der Mensch gehen sollte (im Gegensatz zu Orientierungslosigkeit).

Er ist von Gott als dessen Stellvertreter in der Welt eingesetzt,

- um in der Beziehung zu seinem Schöpfer in einem Vertrauensverhältnis wie ein Kind zu den Eltern,
- auf der Ebene zum Mitmenschen als gleichberechtigte Partner und
- in Relation zur außermenschlichen Schöpfung, zur übrigen Welt als Herrscher, im Sinne von Bewahrung und Kulturauftrag, zu leben. Von Rad (1961:46f) drückt dies so aus: „So hat also die Erschaffung des Menschen rückwirkend eine Bedeutung für die ganze außermenschliche Kreatur, indem sie ihr eine neue Gottbezogenheit gibt. Die Kreatur bekommt außer ihrem Von-Gott-her durch den Menschen ein Zu-Gott-hin; jedenfalls durch seine Herrschaft noch einmal die Würde eines besonderen göttlichen Hoheitsgebietes.“

In diesem „*status integritatis*“, diesem System „Paradies“, war alles „sehr gut“, „alles in Harmonie“ bzw. alles an seinem Bestimmungsplatz (Gen. 1,31: „*toph meot*“). Dies lässt den Menschen aufatmen in einer „angstfreien Gottesgewissheit“ und in „beseligender Gottestrunkenheit“ aufjauchzen (Peters 1979:43). So besitzt der Mensch im „*status integritatis*“ nicht

„allein geisthafte Gotteserkenntnis, er lebte in ungespaltener Zuversicht zu Gott, atmete frei in Gottes Gnadenzuwendung, in voller Gewißheit seiner Güte, deshalb war die Furcht vor den Abgründen des eigenen Herzens und vor von außen drohenden Gefahren, vor allem aber vor dem Tod noch fern.“ (Peters 1979:43)

1.2 Der Mensch im „*status corruptionis*“

Gen. 3 markiert die Wende vom „*status integritatis*“ zum „*status corruptionis*“. Von Gott als „verantwortliches Subjekt“ (Kettling 1993:58) geschaf-

fen, das nicht trieb- und instinktgebunden wie das Tier ist, ist der Mensch von Gott zur Freiheit berufen. Diese (relative) Freiheit soll der Mensch im Gehorsam aus Vertrauen leben. Dabei steht der Mensch nicht im Niemandsland, nicht auf neutralem Boden,¹³⁷ sondern er lebt in einem Lebensbereich als Geschöpf, das dem Schöpfer zugeordnet ist. In diesem Lebensbereich soll der Mensch sein Leben gestalten, indem er als Geschöpf diese Bindung an den Schöpfer bewusst bejaht. Solch ein Gehorsamsschritt setzt Vertrauen voraus, denn es geht Gott nicht um einen „Kadavergehorsam“.

Dieses enge Verhältnis wird durch den Sündenfall, den Abfall von Gott zerstört. Mit Gen. 3 tritt der Mensch aus seinem eigentlichen Lebensbereich, seiner Geschöpflichkeit heraus, weil er der Schlange vertraut, die ihm einflüstert, dass Gott gehorchen Unmündigkeit bedeutet, dagegen Gottes Gebote übertreten, Freiheit, Mündigkeit, Sein wie Gott.¹³⁸ Kettling charakterisiert dieses Heraustreten mit den Begriffen „Autonomie“ und „Autarkie“ (Kettling 1993:58). Dabei definiert er Autonomie:

„Der Mensch will aus der (vermeintlichen) Unmündigkeit heraus; er will sich selbst gewinnen (Selbstfindung), will völlig selbständiges Ich sein.“ (Kettling 1993:58)

Autarkie des Menschen bedeutet:

„Der Mensch will alles (= 'gut und böse' V.5) in den Griff bekommen, will die Machbarkeit aller Dinge, die absolute Weltherrschaft.“ (Kettling 1993:59)

Somit wird Gott auf die Seite gestellt, der Mensch tritt durch dieses Handeln aus seinem eigentlichen Lebensbereich, den Gott ihm zugedacht hat, heraus. Indem der Mensch „sein will, wie Gott“, verlässt er die Gottesgemeinschaft. Dabei, so streicht Kettling deutlich heraus, will

„der Mensch Großes und Edles. Der Mensch will nichts Schmutziges, Gemeines, Schlechtes, Niedriges. Er will das Gute (V.6 'gut zu es-

¹³⁷ Vgl. dazu in der griechischen Mythologie die Episode von Herkules am Scheideweg. Vor seiner Entscheidung stand er noch im „Niemandsland“.

¹³⁸ Zur Struktur des Falles: Infidelitas - Suberbia - Concupiscentia (Unglaube - Hochmut - Begierde) Vgl. Augustin, Tillich, zitiert in: Peters 1979: 47. 91. 203.

sen), das Schöne ('lieblich anzusehen'), das Wahre ('weil er klug machte'). Er will keinesfalls das Böse, Häßliche, Verlogene!' (Kettling 1993:59)

Dennoch zerbricht durch diese Verhaltensweise die Beziehung zu Gott. Um es neutestamentlich mit dem Bild des verlorenen Sohnes auszudrücken:

„Sünde ist Abwendung vom Vaterhaus und Irren in der Fremde.“
(Burkhardt 1989:1501)

Paulus macht deutlich, dass der Mensch durch die Sünde, die durch einen Menschen in die Welt gekommen ist (Rö. 5,12 a), Feind Gottes (Rö. 5,10 a) und Knecht der Sünde (Rö. 6,16-17) geworden ist. Sünde ist demnach kein moralischer Begriff, sondern ein Beziehungsbegriff; oder sollte man besser sagen ein „Nicht-Beziehungs-Begriff“? Diese „Nicht-Beziehung“ erfasst den ganzen Menschen, auch sein Handeln (Kol. 3,5-8), nicht nur einen Teil von ihm. Der Mensch **ist** Sünder. Ob es sich dabei um einen moralisch hochstehenden Menschen handelt, einen, der das Gute will (Weltverbesserer), einen, der das Schöne sieht (Künstler), einen, der die Wahrheit sucht (Philosoph) oder um einen moralisch tiefgesunkenen Menschen, spielt dabei, - und das ist das Provokative daran, - keine Rolle; alle fallen unter diese Bezeichnung Sünder.

„Damit ist Sünde mehr als nur eine menschliche Verhaltensweise, die sich in einzelnen Taten erweist, sondern schlechthin Zustand der Menschheit.“ (Burkhardt 1989:1502)

Der Sündenfall hat eine grundlegende Veränderung in der Beziehung des Menschen mit Gott gebracht, von dem auch die Gottebenbildlichkeit nicht verschont worden ist. Der Mensch ist ganz und gar Sünder (Gen. 6,5; 8,21), *totus homo peccator*. Es ist kein guter Kern übrig geblieben. Die Ausrichtung auf Gott ist verloren, der Mensch dreht sich nur um sich selbst, oder wie Luther sagt: „Er ist in sich selbst verkrümmt.“ (*Incurvatus in se ipsum*) und ist auch nicht in der Lage, sich selbst aus diesem In-sich-selbst-verkrümmt-Sein zu befreien.

Dazu Seibert (1995a:38) in Diakonische Gemeinde als „semantisches Universum“:

„Luther hat auch noch diesen letzten heilen Punkt [es gibt einen von der Sünde nicht tangierten Anknüpfungspunkt für Gottes Heilshandeln] im Menschen ausgestrichen. Das Gute im Menschen, das nur in rechter Weise zur Wirkung gebracht werden muß, gibt es nicht. Der Mensch ist wesentlich Sünder und kann etwa auch durch gute Werke nicht gerecht werden. Unser Schaden, so schrieb er [Luther], liege 'nicht an den Werken, sondern an der Natur'. Heilung kann daher nur extra nos kommen, gehört nicht zu unseren Möglichkeiten.“

Somit ist das System „Paradies“ zerstört, der „*status integritatis*“ Vergangenheit, weil durch den Sündenfall der Mensch „den Faden zu seinem Schöpfer abgeschnitten hat“. Gott wird aus dem System ausgeklammert und damit „kippt“ das System aus seinem Gleichgewicht. Die Harmonie ist in Unordnung geraten. Dabei bleibt die Gottebenbildlichkeit des Menschen, seine Bestimmung, als Gegenüber Gottes zu leben, erhalten, wird aber nicht mehr erfüllt. So sagt Burkhardt (1989:75): „Die Lehre vom Verlust der Gottebenbildlichkeit ist vom biblischen Zeugnis her unhaltbar: Der Mensch wird auch nach dem Sündenfall ohne erkennbare Vorbehalte als Gottes Ebenbild bezeichnet (Vgl. wieder Gen. 5,1-3; 9,6; 1.Kor 11,7; Jak 3,9; Apg. 17,28)“. Sein eigentliches Ziel, wozu der Mensch geschaffen worden ist, wird verfehlt. Er hat seinen eigentlichen Lebensbereich verlassen, lebt in der Sünde, in der Zielverfehlung (*hamartia*) und verfehlt damit, seine Gottebenbildlichkeit auszuleben. Burkhardt (1989:76) geht hier noch einen Schritt weiter, wenn er sagt:

„Weil der ganze Mensch Sünder ist, ist nicht nur die Verwirklichung der Gottebenbildlichkeit in einem der Bestimmung des Menschen von Gott her entsprechenden Leben in Weisheit und Gerechtigkeit durch die Sünde verunmöglicht, sondern auch der Ermöglichungsgrund für ein solches Leben, freier Wille und Vernunft, sind in den Fall einbezogen, ja sie sind geradezu das Zentrum, von dem die Sünde des Menschen ausgeht (Mt. 15,19: die Sünde ist wesentlich Personsünde).“

Weil aber der Mensch, auch wenn er Gott aus seinem Leben ausklammert, auf Gott hin angelegt ist, ist er gekennzeichnet

„durch ein unstillbares religiöses Verlangen. Er sucht nach etwas, das ihm Halt gibt, versucht sich rückzubinden (religare) an die Transzendenz.“ (Printz 1996:29)

Dieses „Gott-ausklammern“ manifestiert sich in einer der beiden folgenden Auswirkungen:

- Dort, wo Gott ausgeklammert wird, macht sich der Mensch selbst zum Gott („sein wie Gott“) und beherrscht die Schöpfung nach seinen Maßstäben. Die Folgen davon sind unübersehbar: Ausbeutung, Unterdrückung etc.
- Die Welt wird zum Gott und verklärt den Menschen (vgl. Animismus). In diesem Fall unterwirft sich der Mensch der Welt bzw. wird unterworfen. Auch das ist in unserer postmodernen Zeit unübersehbar: Genussmittel etc. (vgl. dazu auch Rö. 1,21ff).

Kettling beschreibt dies, indem er von der „Ideologisierung und Dämonisierung“ (Kettling 1993:25ff) einzelner Aspekte des Menschseins spricht. Im Sinne von: „Dieser eine Aspekt ist alles. Der Mensch ist nichts als ...“. Die folgende Tabelle zeigt im Überblick, was passieren kann, wenn einzelne Aspekte des Menschseins verabsolutiert und herausgehoben werden, eben weil das Gleichgewicht nicht mehr stimmt.

Der Mensch ist nichts als ...	Auswirkungen (Beispiele, Kurzaussagen)
Erdwesen	<ul style="list-style-type: none"> • „<i>L'homme machine</i>“ (Lametrie) • „Schöne neue Welt“ (Huxley) Menschen werden herangezüchtet, wie sie gebraucht werden: Alphatypen, Betatypen, Gammatypen • es geht um das reine Funktionieren
Lebewesen	<ul style="list-style-type: none"> • „Hauptsache gesund.“ • „Hauptsache potent.“ • Nietzsches „Übermensch“ • Zuchtziel im Dritten Reich
weltgestaltendes Wesen	<ul style="list-style-type: none"> • „Nur Arbeit war sein Leben, ...“ • Nur die Leistung zählt. Wer keine Leistung mehr bringt, wird nicht mehr gebraucht. • Ausbeutung der Natur • „Wir schaffen alles selbst.“ Selbsterschaffung und Selbsterlösung
denkendes Wesen	<ul style="list-style-type: none"> • Intellektualismus („Der Mensch beginnt mit dem Abitur.“) • Wertmaßstab ist der Intelligenzquotient, das Genie, das Talent, die Originalität
soziales Wesen	<ul style="list-style-type: none"> • Der Mensch als Kollektivwesen („Nur das Volk zählt.“) • Faschismus im Dritten Reich: „Die Partei hat immer recht.“ • Kommunismus, totalitäre Staaten
Wesen vor Gott	<ul style="list-style-type: none"> • Religion als reine Innerlichkeit • Eremitenexistenz („Säulenheilige“) • Religion als Opium (Gott = Wunscherfüller) • Klerikalismus: Herrschaft der Kirche über die Welt (Kreuzzüge), Christianisierung, Inquisition und Hexenverbrennungen

Tabelle: Der Mensch ist nichts als ...

Doch damit endet die Geschichte Gottes mit dem Menschen nicht. Dass Gott nicht aufgibt, den Menschen nicht fallen lässt, zeigt sich zunächst in seiner „Erhaltungsgnade“ (Schlink 1985:113). Schon in Gen. 3,15, dem Protevangelium, wird der Retter angekündigt; darüber hinaus gibt Gott die Gebote, die zum einen Wegweisung und Orientierung für den Menschen sind, zum andern ihm seine Erlösungsbedürftigkeit vor Augen malen (vgl. Rö. 3,20). Doch am deutlichsten wird diese Liebe Gottes zu den Menschen in der Sendung seines Sohnes Jesus Christus (Rö. 5,8).

1.3 Der Mensch im „*status gratiae*“

Im NT wird Jesus geradezu als Ebenbild Gottes *par excellence* beschrieben. Indem er als der „zweite Adam“ auf diese Welt gekommen ist und mit seinem stellvertretenden Sühnetod die Möglichkeit geschaffen hat, dass der Mensch zurückkehren kann in diese enge Gemeinschaft mit Gott, kann das zerstörte Gleichgewicht wieder hergestellt werden. Dabei ist der Mensch aufgerufen,

„... von eigenen Wegen und Selbstrechtfertigungsversuchen vor Gott umzukehren und diese objektive Tatsache subjektiv, d.h. persönlich als unverdientes Geschenk im Glauben anzunehmen.“ (Printz 1996: 29)

Dabei meint Glaube nicht ein Fürwahrhalten irgendwelcher Aussagen, sondern ein persönliches Vertrauensverhältnis zu Jesus Christus (Heidelberger Katechismus Frage 21). Diese Lebensübergabe an Christus (Joh. 1,12) im Glauben ist so tiefgreifend, – denn jetzt kommt das zerstörte Gleichgewicht wieder in Ordnung, der Mensch steht wieder in seinem eigentlichen Lebensbereich, steht dort, wo er von der Schöpfung als Gegenüber Gottes eigentlich hingehört, – dass die Bibel von einer Neuschöpfung bzw. einer Neugeburt spricht (Joh. 3; 2.Kor. 5,17). Ziel dieses „neuen Lebens“ ist nicht mehr der Tod, das Gericht und die ewige Verdammnis, sondern das ewige Leben bei Gott (Joh. 3,36; 5,24). *De jure* gehört dieser Mensch in den Lebensbereich Gottes, *de facto* ist sein Lebensweg aber gekennzeichnet von der Spannung des alten und des neuen Menschen, vom „*simul iustus et peccator*“. Auf diesem Weg ist der Mensch aufgerufen zur Heiligung, dem Prozess des „Hineingestaltet-Werden in das Christusbild ... aus der stets erneuerten Rechtfertigung heraus“ (Peters 1979:48) bis zum Ziel, zur „eschatologischen Vollendung“ (Printz 1996:30) („*status gloriae*“). Dabei geht es in der Heiligung, so macht Ketting deutlich, nicht um ein „alternatives“ (Gott oder Mensch), auch nicht um ein „additives“ (99% Gott und 1% Mensch), sondern um ein „dimensionales“ Verständnis.

„Die ‘Dimension’ des göttlichen Handelns umschließt, umgreift, durchdringt und durchtränkt, ja trägt und ermöglicht unser Wirken. Gott handelt nicht so, daß er sein Geschöpf annulliert, sondern wie er uns den Willen schuf, so beginnt er, unsern Willen durch seinen Geist von innen her zu bestimmen: Das erste Fragen, Sehnen, Rufen nach ihm, - er schafft's (das Wollen). Und jeden Schritt, jeden Griff bis zum gelungenen Werk des Gehorsams, - er schafft's (das Vollbringen). Gerade indem er alles in uns tut, macht er unser Innerstes ganz aktiv. Sein Wirken schaltet uns nicht aus, sein Geist schaltet vielmehr unser Denken und Fühlen, Wollen und Tun ganz ein, bestimmt unser Bewußtsein wie die Tiefen des Unbewußtsein. Sein göttlich-schöpferisches Schaffen schenkt seinen Kindern das geschöpflich-dankbare Nach-schaffen, das Nach-vollziehen (was Mühe und Arbeit, Furcht und Zittern nicht ausschließt).“ (Kettling 1993:38).

Adolf Schlatter bringt dies so zum Ausdruck:

„Durch die Gnade erwacht mitten in unserem verdorbenen Begehren ein gutes Wollen und dies dazu, damit wir es als das unsrige bejahen, uns mit ihm einigen und durch dasselbe unser schlechtes Begehren in uns tilgen ... Unser Wollen wird uns so gegeben, daß es unser Wollen ist ..., womit wir uns eins machen können, dürfen, sollen, als mit unserm Wesen und Eigentum.“ (zitiert in Kettling 1993:75)

Damit wird deutlich: Durch die Neuschöpfung (2. Kor. 5,17; Gal. 6,15), dieses umgestaltet werden (Rö. 12,2), ist der Mensch „in Christus geschaffen zu guten Werken“ (Eph. 2,10). Dieses „in Christus“ ist die entscheidende Bestimmung. Nicht aus dem Menschen selbst heraus ist Heiligung möglich, sondern nur „in ihm“. Der ganze Mensch ist „umschlossen, umgriffen, durchdrungen und durchtränkt“ in ihm. Das ermöglicht ein neues Handeln, Denken, Planen, Organisieren etc., aber als solches nun des Menschen „eigenes“ Wollen. Gott schafft Neues im Menschen; das dieser (freilich nicht losgelöst von Gott) als „sein“ Neues erfassen darf. So „dimensional“ umgriffen kann der Mensch an sich arbeiten und sich gemäß dem Auftrag Jesu (Matth. 28,18-20) für ihn in dieser Welt einsetzen.

2 Bibelorienteerte Anthropologie im Blick auf Persönlichkeitsentwicklung unter trinitarischen Gesichtspunkten

Ausgehend von dem bisher skizzierten Menschenbild lautet das oberste Ziel des christlichen Mentorings: Dem Mentee helfen, seine Bestimmung zu finden, zu entfalten und sie hier in dieser Welt zu leben, damit Gott geehrt wird. Mit anderen Worten: Der Mentor hilft seinem Mentee, dass dieser seinen Platz in Gottes Plan finden, einnehmen und ausfüllen kann. Dies geschieht dadurch, dass (durch den Dienst des Mentors) der Mentee Gott und sein Handeln mit ihm immer besser kennen lernt (im Sinne von „erkennen“ (hebr. *jada*)¹³⁹ mit dem Ziel entsprechend dieser Erkenntnis zu handeln. „Das bedeutet zugespitzt, daß es überhaupt kein Erkennen ohne Vollzug, im Sinn der Bibel ohne Glauben, ohne Gehorchen gibt.“ (Coenen 1979:255).

Klassischerweise wird die dreifache Offenbarung Gottes mit den Begriffen „Vater“, „Sohn“ und „Heiliger Geist“ beschrieben. Damit wird das Verhältnis der Personen zueinander beschrieben. Im Blick auf das zu entwickelnde Konzept, bei dem der Fokus das Verhältnis Gottes zu den Menschen ist, verwende ich zur Beschreibung dieses Beziehungsgefüges die Begriffe „Schöpfer“, „Jesus“, „Heiliger Geist“ (Schwarz 1999:8). Damit wird deutlich: Gott offenbart sich in der Schöpfung (Schöpfungsoffenbarung), schenkt das Heil durch die Erlösung Jesu (Heilsoffenbarung) und bevollmächtigt durch seinen heiligen Geist (persönliche Offenbarung) zu einem Leben in der Nachfolge (Heiligung).

Luther (o.J.:9ff) nimmt folgende Einteilung und Zuordnung im zweiten Hauptstück, bei dem es um den Glauben geht, vor:

- 1. Artikel: Von der Schöpfung
- 2. Artikel: Von der Erlösung
- 3. Artikel: Von der Heiligung

¹³⁹ Zum Begriff: Coenen 1979:255ff, Hempelmann 1987:325-332, Schwarz 1999:6.

Von der Trinität ausgehend, soll der Mensch betrachtet werden als Geschöpf, als erlösungsbedürftiges Wesen und als „neue Kreatur“ (2.Kor. 5,17). Kaufmann (1987:32) formuliert mit folgenden Worten:

„Wir beschreiben die Situation des Menschen in der Welt nur dann zureichend, wir nehmen den Zwiespalt der Mehrdimensionalität des Menschen nur wahr, wenn wir davon ausgehen, daß seine Wirklichkeit erst durch seine Gottesbeziehung in ihrer Mehrdeutigkeit verstanden werden kann: Zu Gott hin geschaffen, im Widerstreit mit Gott und der eigenen Bestimmung, von Gott angesprochen und unter der Verheißung von Versöhnung und Neuschöpfung.“

2.1 1. Artikel: Von der Schöpfung

Den Menschen als Geschöpf (1. Artikel), mit all den Aspekten, die im vorangegangenen Abschnitt vorgestellt worden sind, sehen, bedeutet, dass zunächst einmal wahrgenommen werden soll, wer der Mentee ist, was ihn auszeichnet, welche Gaben und Grenzen, welche Geschichte und welche Persönlichkeitsstruktur etc. er hat. Dabei sollen aber Pädagogik, Psychologie und Soziologie nicht ausgeschaltet werden, sondern konkret danach gefragt werden, welchen Beitrag sie leisten können. Denn folgt man auch hier den Aspekten, die Kettling anhand von Gen. 2 erarbeitet hat, ist dieser Schritt nur folgerichtig. Wenn der Mensch ein Erdwesen ist, kann aus seinem Leben Physik und Chemie nicht ausgeschlossen werden, sie gehören vielmehr zu seinem Leben dazu. Auch Biologie, Medizin und Verhaltensforschung gehören in das Umfeld und Betätigungsfeld des Lebewesens „Mensch“. Ferner kann der Mensch durch Naturwissenschaft und Technik die Welt erfassen und gestalten. Geistes-, Sprach- und Erziehungswissenschaften, sowie Kunst haben ihren Grund darin, dass der Mensch weltgestaltendes und denkendes Wesen ist. Human- und Sozialwissenschaften beschäftigen sich besonders mit dem Aspekt des Menschen als soziales Wesen.

„All diese Wissens- und Lebensbereiche ..., alles das gehört zum Menschen, wie Gott ihn geschaffen und gemeint hat. Und all das ist

gut und hell, wenn es von der Beziehung zu Gott umfaßt und gesteuert wird.“ (Kettling 1993:25)

In diesen Bereich gehören daher alle Analyseinstrumente und sonstigen Bemühungen, die dem Mentee helfen, seine Fähigkeiten, Fertigkeiten, seine Denkstrukturen, seine geistige und physische Fitness, sein Persönlichkeitsprofil, seinen Umgang mit anderen Personen und auch sein familiäres Erbe auszuloten und effektiv in seinem Wirkungsbereich einzusetzen. Die hieraus gewonnenen Erkenntnisse münden in die Frage ein: Was ist das Ziel bzw. sind die Ziele seines Lebens? Was will er mit seinem Leben erreichen? Somit kommt die Frage nach dem Sinn des Lebens, nach der Transzendenz, nach Gott, ins Spiel. Da der Mensch als Wesen vor Gott geschaffen ist, muss dieser Bereich auf irgendeine Art ausgefüllt werden. Nimmt Gott diesen Raum nicht ein, wird er mit anderen Erkenntnissen oder Ideologien ausgefüllt werden, die für den Mentee einen Sinn für sein Leben ergeben.

2.2 2. Artikel: Von der Erlösung

Wo nun bei einem Mentee der Wechsel aus dem „*status corruptionis*“ in den „*status gratiae*“ erfolgt, kommt der 2. und 3. Artikel ins Spiel. Aufgrund dessen, dass sich der „Stand“ des Mentees verändert hat (2.Kor. 5,17), sein Lebensfundament ein anderes, die zerbrochene Beziehung zu Gott durch die Erlösung Jesu wieder heil geworden ist, wird sich das in seinem Leben auswirken. Die Gottebenbildlichkeit kann wieder ausgelebt werden. Das Ziel hat sich dahingehend verändert, dass der Mentee mit seinem Leben Gott gefallen will, das tun möchte, was Gott gefällt (vgl. Apg. 9,6). Diese neue Perspektive wird sein Leben mehr und mehr prägen. Den Menschen als erlösungsbedürftiges Wesen sehen, heißt deshalb, dass neben dem 1. Artikel „Der Mensch als Geschöpf“, bei dem es in erster Linie darum geht, herauszufinden, was die einzelnen Bedürfnisse, Neigungen und Anlagen sind, eine neue Dimension hinzukommt, die sich an den neuen Grundwerten des Menschen ausrichtet. Der Mentee sieht sich als einen von Gott erlösten und gerechtfertigten Menschen, dessen Anliegen es ist, Gott zu gefallen, indem er sich für ihn und seine

Sache mit seinem ganzen Leben einsetzt (*vita activa*). Er bedarf aber immer wieder der Vergebung, da er auch als Gerechtfertigter nicht sündlos lebt (1. Joh. 2,1).¹⁴⁰

2.3 3. Artikel: Von der Heiligung

Aufgrund der empfangenen und angenommenen Gnade soll und kann der Mensch sein eigentliches Bestimmungsziel erreichen: als Gegenüber Gottes zu leben. Durch den empfangenen Heiligen Geist ist er in der Lage, Christus ähnlicher zu werden, das „zu leben, was er ist“. Dabei steht der Mensch im „*status gratiae*“, aber noch nicht im „*status gloriae*“, d.h. er ist immer noch geprägt von einem Leben im Spannungsfeld des „*simul iustus et peccator*“. Deshalb bedarf es des engen Umgangs, der intensiven Beziehungspflege mit Gott, um für einen solchen Lebensstil ausgerüstet zu werden (*vita contemplativa*).

Auf diesem Weg werden die gewonnenen Ergebnisse durch Analyseinstrumente, durch Pädagogik, Psychologie und Soziologie nicht „über Bord geworfen“, sondern im Rahmen dieses neuen Standes genutzt.

Gott, der Heilige Geist, vernichtet nicht das Ich, das Gott, der Vater schuf (der 3. Artikel ist nicht der Feind, sondern der Vollender des 1.). Er erweckt es vom Tode, verwandelt es, schafft es völlig um, so dass der Mensch nun wahrhaft zum ersten Mal wirklich im Sinne Gottes „Ich“ sagen kann.

„Zusammenfassend kann gesagt werden, daß seine Aufgabe darin besteht, die Werke der Schöpfung und der Erlösung zur Vollendung zu bringen (1. Mo. 1,3; Hiob 26,13; Lk. 1,35; Lk. 1,35; Joh. 3,34; 1. Kor. 12,4-11; Eph. 2,22).“ (Berkhoff 1990:23)

Darüber hinaus kommen aber noch drei weitere Gesichtspunkte ins Spiel:

¹⁴⁰ Vgl. dazu: Luther (1517): These 1-3 von der Buße, in: Christlicher Zeitschriftenverlag (Hrsg.), o.J.

1. Gott gibt jedem Christen mindestens eine „Gnadengabe“, charisma (1.Kor. 12, 4ff), die dieser zur Ehre Gottes einsetzen soll. Diese kann in Verbindung mit einer schon vorhandenen natürlichen Fähigkeit stehen oder auch eine bisherige Schwäche kompensieren.
2. Es kann allerdings auch vorkommen, dass Gott in seiner Souveränität auf die natürlichen Gaben und Fähigkeiten eines Menschen (kurzzeitig, weil der Mentee eine bestimmte Sache lernen soll oder aber ganzzeitig) verzichtet, ihn an einem anderen Platz, nicht gabengemäß, einsetzt und der Mentee trotzdem zum Segen für andere wird. Es kommt dann zu einem Bruch mit den im 1. Artikel erkannten Ergebnissen, was sehr wohl möglich ist. Dies wird zwar nicht der Normalfall sein, dennoch kann es vorkommen. In diesem Zusammenhang spielt 2.Kor. 12,9 eine Rolle, wo Gott Paulus deutlich macht: „Lass dir an meiner Gnade genügen, denn meine Kraft ist in den Schwachen mächtig.“ Gerade im Erkennen der eigenen Schwäche, der Überforderung liegt auch die Chance, dass der Mentee wächst, denn diese Einsicht wird ihn umso stärker auf Gott zurückverweisen, auf den er angewiesen ist. Ein nur strikt am 1. Artikel ausgerichtetes Mentoring, das allein nach Gaben, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Neigungen fragt, würde diese Möglichkeit außer Acht lassen.¹⁴¹
3. Ein weitere Möglichkeit besteht darin, dass Gott eine bereits vorhandene Gabe, die vielleicht für den Mentee zum Fallstrick hätte werden können, läutert, damit der Mentee in rechter und angemessener Weise mit dieser Gabe umgehen kann bzw. diese Gabe im Leben des Mentee den rechten Stellenwert bekommt.

¹⁴¹ Klessmann 2001:87 betont zu Recht, dass die Forderung nach vertiefter Persönlichkeitsbildung nicht mit diesem Bibelvers ausgehebelt werden darf, obwohl diese theologische Aussage in „Spannung zur Forderung nach mehr personaler Kompetenz“ steht. Beide Aussagen schließen sich nicht wechselseitig aus, weil es sich um verschiedene Argumentationsebenen handelt.

3 Pastoraltheologische Anforderungen potentieller Anstellungsträger

3.1 Die Glaubwürdigkeit des Hauptamtlichen – oder:

Das Spannungsverhältnis von Amt und Person

Wie Karle (2001:21-22) deutlich macht, geht es bei den pastoraltheologischen Anforderungen nicht nur um die Person des Pfarrers¹⁴² an sich, sondern darüber hinaus auch um seine soziale Einbindung in die Gesellschaft. Das „persönliche Verhalten des Pfarrers bzw. der Pfarrerin wird mithin nicht psychologisch, sondern soziologisch rekonstruiert und erfasst“ (Karle 2001:22). Damit wird der Aspekt des Persönlichen weder verneint noch auf ihn verzichtet, sondern aufgenommen und in Zusammenhang mit dem sozialen Umfeld gebracht. Mit anderen Worten: Ein Hauptamtlicher ist eine Person des öffentlichen Interesses und bewegt sich in einem bestimmten sozialen Umfeld. In diesem Umfeld nimmt er verschiedene Rollen ein und wahr.

Dabei liegt die Herausforderung im Finden einer ausgeglichenen Balance zwischen „Verschmelzung von Amt und Person“ und „striker Trennung“. Eine totale Verschmelzung von Amt und Person macht aus einem Hauptamtlichen einen „Führer“, bei dem die „Individualität des Geistlichen ganz in den Hintergrund tritt“ (Karle 2001:317). Dieser Ansatz ist „nur schwer mit den biblisch-christlichen und reformatorischen Grundüberzeugungen in Einklang zu bringen“ (:318), da nicht Personen und Rituale den Kontakt zu Gott vermitteln, sondern der Heilige Geist, der im Wort Gottes wirksam ist (:318). Die Gefahr der Selbstüberhöhung (:319) und auch Selbstüberforderung ist in diesem Ansatz automatisch mit inbegriffen und setzt unter einen „destruktiven Leistungsdruck“ (:319). Deshalb spricht sich Klessmann (1994:289) für eine Entlastung vom Zwang „einer vorbildlichen Identität bzw. Existenz“ aus. Er plädiert für eine strikte Trennung von Amt und Person (1994:297ff, bes. 299). Doch beide Extrempo-

¹⁴² Auch wenn Karle Pfarrer und Pfarrerinnen im Blick hat, so ist dies doch auch auf andere Hauptamtliche zu übertragen, da sie sich in ähnlichen Situationen wie die Pfarrer befinden.

sitionen – „Verschmelzung“ und „strikte Trennung“ – helfen nicht weiter. Vielmehr braucht ein Hauptamtlicher eine differenzierte Wahrnehmung, um seine sozialen Rollen, zwischen „individueller und beruflicher Lebenspraxis“ (Karle 2001:321) zu unterscheiden (:320) und auch zu reflektieren, um zu einer ausgeglichenen Balance mit einer realistischen Einschätzung der „eigenen Grenzen und Möglichkeiten“ (:321) zu kommen und „um sich, von der Last permanenter Selbst- oder Heiligkeitsdarstellung befreit, gerade so ihrem Beruf und seinen spezifischen Aufgaben und sachlichen Erfordernissen widmen zu können.“ (Karle 2001:320). Denn es soll ja nicht die eigene Person dargestellt werden, sondern „die zu gestaltende Aufgabe soll persönlich gestaltet werden.“ (Meyer-Blanck 1997:12).

Durch diese differenzierte Wahrnehmung wird weder die Herausforderung an den Hauptamtlichen nach einem vorbildhaften Leben negiert, noch die überzogene Forderung nach einem „Immer-im-Dienst-Sein“ propagiert, vielmehr deutlich, dass es um die Glaubwürdigkeit des Hauptamtlichen in seinem gesellschaftlichen Umfeld geht.¹⁴³

„Luther bat die Gemeinde zwar um Nachsicht im Hinblick auf die Schwächen und Fehler der Pfarrer, er forderte aber sich selbst und anderen Pfarrern gegenüber durchaus, daß sie mit ihrer Lebensführung die Predigt des Evangeliums nicht konterkarieren, sondern deren Glaubwürdigkeit als ‚Vorbilder der Herde‘ fördern sollen. [...] Es geht im pastoralen Beruf nicht um eine Vorbildlichkeit per se, nicht um eine besonders christliche Selbstdarstellung, nicht um die Repräsentation einer besseren Moral oder Heiligkeit, sondern darum, mit dem *wahrnehmbaren Verhalten* das Vertrauen derjenigen, die sich auf den Pfarrer oder die Pfarrerin in geistlichen Fragen verlassen, nicht zu enttäuschen oder zu mißbrauchen und damit den Lauf des Wortes Gottes zu fördern und ihm nicht im Wege zu stehen.“ (Karle 2001:322)

¹⁴³ Ausführlicher bei Karle (2001:320ff), wo sie auf Luther und seine Unterscheidung zwischen Person und Werk eingeht.

3.2 Schlüsselkompetenzen, die von potentiellen Anstellungs-trägern erwartet werden

Um eine zukunftsorientierte Ausbildung zu gewährleisten und um nicht am „Markt vorbei auszubilden“, sucht das ThSLM die enge Verzahnung, Absprache und den Austausch mit den potentiellen Anstellungsträgern. So hat die Auswertung einer größeren Umfrage des ThSLM bei den Verantwortlichen des Liebenzeller Gemeinschaftsverbandes (LGV), des Süddeutschen Gemeinschaftsverbandes (SV) und des Starkenburger Gemeinschaftsverbandes (StGV), der Abteilung „Äußere Mission“ der LM, der Schwesternschaft der LM und den Absolventen der letzten Jahre Mitte der 90er Jahre (neu) aufgezeigt, welcher Schlüsselkompetenzen¹⁴⁴ es bedarf, die sich die Studierenden im Laufe der Ausbildung aneignen sollen bzw. vorhandene Kompetenzen ausbauen sollen. Hempelmann (1997:1) hat diese Schlüsselkompetenzen zusammengefasst als eine dreifache Qualifikation (Anforderungsprofil), die in Zukunft erwartet wird.¹⁴⁵

„I Geistliche Kompetenz/ geistliche Reife.

Sie umfasst

- nicht nur Bekehrung, sondern auch Gewissheit der Berufung, also Standfestigkeit, und Bewährung,
- ein erkennbares Leben in der Nachfolge,
- Dienst- und Opferbereitschaft und die
- Überwindung eines fromm eingekleideten, in Wahrheit postmodernen Individualismus.

II Charakterliche Kompetenz

Zur charakterlichen Kompetenz, Reife, Prägung gehören:

- Belastbarkeit
- Kreativität
- (Selbst-)Disziplin
- Flexibilität

¹⁴⁴ Zur näheren Bestimmung des Begriffs: Mertens 1991:566, Ott 2007:239-246.

¹⁴⁵ Vgl. dazu auch Seibert 1995:4.

- Duldsamkeit gegenüber abweichenden Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen
- Team- und Kooperationsfähigkeit und die
- Fähigkeit zur Integration und Menschenführung
- Fähigkeit zu konstruktiver Kritik / Selbstkritik und Korrektur / Selbstkorrektur

III Theologische Kompetenz

Hierzu gehören

- Biblisch-theologisches Grund- und Aufbauwissen
- Fähigkeit zu missionarischem Gemeindeaufbau (Kenntnisse und Erfahrungen mit Methoden und Strategien)
- Sprachfähigkeit (Fähigkeit zur Artikulation der Grundaussagen des christlichen Glaubens)
- Argumentationsfähigkeit (Befähigung zum argumentierenden, nicht bloß thetisch-apodiktischen Gespräch mit Christen wie Nicht-Christen über Grundfragen und Grundlagen des christlichen Glaubens)
- Fähigkeit zur Ausarbeitung und Artikulation eines eigenen, differenzierten und reflektierten Standpunktes
- Gute Allgemeinbildung
- Seelsorgerliches Orientierungswissen.“

Die Spannung zwischen diesem Anforderungsprofil und den in Kapitel 3 beschriebenen Phänomenen ist evident und auch am ThSLM vorhanden, auch wenn viele Studierende aus einem evangelikal sozialisierten Umfeld entstammen. Hier stellt sich für die Ausbildungsstelle die Herausforderung, Trainings- und Entwicklungszentrum zu sein, in dem die notwendigen Schlüsselqualifikationen erworben werden können.

3.3 Die Entwicklungsstufen eines Leiters (nach Clinton)

Über den in Kapitel 5 beschriebenen Bereich der Familienkultur, der Enkulturation und der eigenen Reaktion auf diese Einflüsse in Bezug auf die systemische Lokalisierung und Ausrichtung auf das Ziel „Dienstbefähigung“ hinaus, soll im Folgenden Clinton`s Konzept des Werdegangs ei-

nes Leiters (Clinton 1996)¹⁴⁶ betrachtet werden. Ich habe mich auf dieses Konzept festgelegt, weil hier umfangreiche Untersuchungen und Veröffentlichungen zugrunde liegen (Clinton 1983, 1986, 1987, 1989, 1989a, 1993, 1993a, 1995, 1997). Clinton hat durch die Untersuchung des Lebens Hunderter von historischen, biblischen und zeitgenössischen Leitern sechs Entwicklungsphasen der Leiterschaft – er nennt sie „Souveräne Grundlagen“, „Inneres Wachstum“, „Dienststreife“, „Lebensreife“, „Konvergenz“, „Nachklang“ – herausgefunden und dabei Kontrollpunkte entwickelt, an denen sich der momentane Standort des werdenden Leiters erkennen lässt.

Im Folgenden sollen diese sechs Entwicklungsphasen¹⁴⁷ skizziert und erläutert werden,¹⁴⁸ wobei in Anbetracht der Blickrichtung „Ausbildung von Studierenden an theologischen Seminaren“ der Fokus mehr auf den ersten drei Entwicklungsphasen liegt und die anderen drei nur kurz erwähnt werden.¹⁴⁹

3.3.1 Phase 1: Das göttliche Fundament – souveräne Grundlagen

Hier wirkt Gott in seiner Souveränität. Der werdende Leiter hat darauf keinen oder kaum Einfluss, denn er kann z.B. nicht bestimmen, in welche Familie er hineingeboren wird. Ebenso wenig kann er die Zeit und die Umstände, noch das Land, in dem er geboren wird, bestimmen. Hier wirkt Gott in seiner Souveränität und – so Clinton – bereitet dadurch den werdenden Leiter vor „auch dann, wenn es da scheinbar nur ‚gottlose‘ Einflüsse gab“ (1996:44). In dieser Phase bereitet Gott den Leiter vor, indem er souverän die Grundlagen legt. Die Hauptaufgabe in dieser Phase besteht darin, „positiv darauf zu reagieren und die von Gott gewirkten

¹⁴⁶ Dass es daneben noch andere wertvolle Konzepte gibt, ist unbestritten (vgl. auch Ferris 1995a:251ff, Thrall u.a. 1998:14ff mit der Beschreibung der „Capacity and Character ladder“, Covey (2005) mit den sieben Wegen zur Effektivität, die von der Abhängigkeit über die Unabhängigkeit zur Interdependenz führen.

¹⁴⁷ Auch hier werden die Entwicklungsphasen hintereinander dargestellt, obwohl es, wie Clinton selbst betont, Überschneidungen gibt.

¹⁴⁸ Einen guten zusammenfassenden Überblick dazu geben auch Clinton, R. & Leavenworth 1998:27-43. Ausführlich entwickelt Clinton dieses Konzept in: Clinton 1989.

¹⁴⁹ Vgl. dazu auch Clinton, R. & Leavenworth 1998. Sie fokussieren in ihren Ausführungen die ersten 10 Dienstjahre (1998:43)

Grundlagen zu seinem Nutzen anzuwenden“ (1996:45). Mit anderen Worten: Es geht um

- die Bejahung und das positive Verarbeiten des familiären Erbes,
- die Reflexion und Verarbeitung der bisherigen Entwicklung
“The key in learning is to see your past in the light of God’s sovereign activity.“ (Clinton, R. & Leavenworth 1998:47).
- das Erkennen des Redens Gottes
- das Wahrnehmen und Akzeptieren des Lebensumfeldes, in das Gott hineingestellt hat
- das Erkennen von natürlichen Fähigkeiten und erlernten Fertigkeiten

Kurzum: Es geht um eine positive Reaktion auf die von Gott gewirkten Grundlagen.

Clinton, R. & Leavenworth (1998:47-48) weisen darauf hin, dass neben einem grundsätzlichen Vertrauen in Gott und seinem souveränen Plan für ein Verstehen dessen, was Gott in der Vergangenheit bewirkt hat, drei Dinge wichtig sind.

“The first has to do with ministry to others. There is a definite pattern that can be observed: Step 1: God takes you through a situation and meets you in it. You learn about God and his way. Step 2: Because you personally go through the situation, you understand the special needs of a person who is going through a similar situation. You have a special awareness or insight into how god meets a person in that kind of situation. Step 3: You are able to comfort others in similar circumstances and testify to God’s faithfulness and love in a credible way because of your own experience. You have a basic trust and faith in God’s ability to bring healing because you have received it yourself. Paul comments on this in his second letter to the church of Corinth (2 Corinthians 1:3-5) [...] A second thing that is helpful in understanding your past is to understand the process of how God develops people. [...] Everything that happened was part of an overall plan that God sets in motion for each one of us. [...] He uses each person, circumstance, and event to shape us and prepare us for accomplishing our

part of His eternal redemptive plan. The third thing that truly helps us understand the events of our lives is the passage of time. With the passage of time, we have a better chance of gaining perspective on the situation we went through.”

3.3.2 Phase 2: Inneres Wachstum

Die Aufgabe in der Phase „Inneres Wachstum“ besteht darin, Gott auf persönlicher und vertrauter Ebene besser kennen zu lernen. In dieser Phase prüft Gott besonders den Charakter des zukünftigen Leiters und will ihn dadurch schulen.

„Diese frühen Prüfungen sind entscheidende Erfahrungen, die Gott gebraucht, um den Leiter auf die nächsten Schritte der Leiterschaft vorzubereiten.“ (Clinton 1996:45)

Clinton (1996:58) identifiziert in dieser Phase drei Tests oder „Checks“, wie er sie nennt:

- Integritätscheck
- Gehorsamscheck
- Wortcheck

Unter „Integritätscheck“ versteht er dabei einen Test, „den Gott gebraucht, um unsere Absichten deutlich zu machen und dadurch unseren Charakter zu bilden“ (1996:58). Für Clinton bildet Integrität das Herzstück des Charakters. Er (1996:58) definiert Integrität als „kompromißloses Festhalten an einem Kodex der Sitten, der Kunst oder anderer Werte, das sich in Ernsthaftigkeit, Aufrichtigkeit und Offenheit äußert und dabei Unlauterkeit oder Künstlichkeit vermeidet.“ Deshalb versteht er auch diesen Check als Sprungbrett für eine erweiterte Einflussphäre. Ein Integritätscheck kann ganz unterschiedliche Formen annehmen:

„Weil Charakterentwicklung viele Aspekte hat, gibt es unterschiedliche Integritätschecks. Hier eine Auswahl der vielen, die ich identifizieren konnte: Werte (die zu Überzeugungen führen), Versuchung (zur Prüfung der Überzeugung), Konflikte gegen geistliche Weitsicht im Dienst (zur Prüfung des Glaubens), eine Alternative in Bezug auf Füh-

„... (zur Prüfung der Berufung), Verfolgung (zur Prüfung der Standfestigkeit), Loyalität (zur Prüfung der Treue), Wiedergutmachung (zur Prüfung der Ehrlichkeit).“ (Clinton 1996:60)

Egal, welche Form der Integritätstest hat, er ist immer gekennzeichnet von einer „Herausforderung zur Beständigkeit mit einer inneren Überzeugung“, der „Reaktion auf diese Herausforderung“ und der „daraus resultierende[n] Erweiterung des Dienstes“ (:58).¹⁵⁰

Beim zweiten Check, dem „Gehorsamscheck“,¹⁵¹ geht es darum, dass der zukünftige Leiter lernt, gehorsam zu sein, ehe er andere zum Gehorsam anleitet bzw. von ihnen ihm oder anderen gegenüber Gehorsam erwartet. „Gehorsam wird zuerst gelernt, dann gelehrt.“ (Clinton 1996:66). Dabei streicht Clinton heraus, dass Gehorsam „nicht immer von unserem Verständnis abhängig“ ist (1996:64). Auch dann, wenn der zukünftige Leiter eine Sache nicht versteht, es aber klar ist, dass hier von Gott Gehorsam erwartet wird, soll er gehorsam sein. Dabei wird deutlich, dass dieser Check ein Hören auf Gott und ein grundsätzliches Hörenwollen (siehe Wortcheck) voraussetzt.

Beim dritten Check, den Clinton den „Wortcheck“ nennt, geht es darum, dass der zukünftige Leiter im Wirrwarr unserer Zeit lernt, die Stimme Gottes zu erkennen und das von Gott Gehörte und Erkannte auch anschließend im Alltag konkret umzusetzen.

Auch wenn Clinton diese drei Checks isoliert voneinander beschreibt, ist es nicht seine Absicht, sie detailgenau zu unterscheiden und auseinander zu halten, sondern es geht darum „die Gesamtwirkung der Prüfung zu erkennen“ (Clinton 1996:67) und sich der Prüfung zu stellen und nicht auszuweichen. Diese Checks sind erste Lektionen in einer lebenslangen Schule.

Als vierter Faktor in dieser Phase kommt die „Dienstaufgabe“ dazu.

Der wachsende Leiter übernimmt ohne Ausnahme irgendeine Art von Dienst. In diesem Kontext des „Learnig by doing“ eignet er sich neue

¹⁵⁰ Als biblisches Beispiel dafür führt Clinton Dan. 1,8-21 an.(1996:59-60)

¹⁵¹ Den klassischen biblischen Gehorsamscheck finden wir in 1.Mose 22.

Lektionen für den inneren Menschen an. In dieser Phase zeigt sich das Potential zur Leiterschaft, und Gott benutzt Prüfungen, um Charakter zu bilden.“ (Clinton 1996:45)

Auch wenn der werdende Leiter in dieser Phase eine Aufgabe übernimmt, so geht es dabei – nach Clinton – in erster Linie nicht um die Aufgabe an sich, sondern um die Persönlichkeitsentwicklung des werdenden Leiters in dieser Phase, was auch für die nächsten Phase, der Phase der Dienststreifung, Gültigkeit besitzt.

3.3.3 Phase 3: Dienststreife

In dieser dritten Phase¹⁵² der Leiterentwicklung setzt sich der werdende Leiter für andere Menschen ein, macht dabei Erfahrungen, lässt sich schulen oder ausbilden und hat das Bedürfnis zu lernen. Diese Phase kann einige Jahre dauern und ist sehr komplex (Clinton 1996:79). Die Aufgabe dieser Phase besteht nach Clinton darin, dass der werdende Leiter zum einen Gott, aber auch seine eigenen Fähigkeiten besser kennen lernt. Er soll in dieser Zeit eine tiefere Erkenntnis des Leibes Christi bekommen und erkennen, dass Gott in erster Linie **an** ihm arbeitet und nicht **durch** ihn. Der werdende Leiter soll erkennen, dass es Gott primär um sein „Sein“ (Müller (2000:116) geht und erst nachrangig um sein „Tun“ für ihn. „Charakterbildung kommt vor dem Dienst.“, sagt Clinton (1996:78) und unterstreicht dabei das biblische Prinzip, dass Treue der Maßstab ist, an dem Gott Reife im Dienst misst und dass mit treuem Dienst auch größere Verantwortung kommt (1996:77).

Diese Phase ist von vier Stufen gekennzeichnet. Dabei ist zu beachten, dass auch sie nicht starr chronologisch zu verstehen sind. Außerdem – so Clinton – macht sich dabei das „Wenig-Viel-Prinzip“ (nach Luk. 16,10) bemerkbar. Treue in kleinen Aufgaben führt oftmals zu Aufgaben mit mehr Verantwortung. Denn: „Treue in kleinen Verantwortungen ist ein Hinweis auf wahrscheinliche Treue in größeren Verantwortungen“ (Clinton 1996:96).

¹⁵² „Im wirklichen Leben überschneiden sich die Phasen III, IV und V, obschon ich sie hier hintereinander darstelle.“ (Clinton 1996:30)

Stufe 1: Der Eintritt

Gott macht den werdenden Leiter auf eine bestimmte Aufgabe aufmerksam und fordert ihn damit heraus. Der Leiter merkt, dass er sich in dieser Sache engagieren soll und tritt in diese Aufgabe ein. Wo sich ein werdender Leiter darauf einlässt, entwickelt er einiges an Fähigkeiten (Clinton 1996:81).

Stufe 2: Trainings- oder Schulungsphase

In dieser Stufe begibt sich der werdende Leiter meist in eine formelle Schulung, um sich besser ausbilden zu lassen. Er eignet sich dabei Fähigkeiten an, die ihm bei der Ausübung seines Dienstes helfen. Durch den Einsatz und die Ausbildung treten seine geistlichen Gaben zum Vorschein, die er in den Dienst mit einbringt und damit auch effektiver wird. Dabei soll der werdende Leiter verstehen lernen, wie Gott führt und seine jetzige Situation und Aufgabe in Gottes langfristiges Trainingsprogramm hineinpassen. Außerdem soll er die Haltung des Lernenden beibehalten, auch wenn die formelle Ausbildung abgeschlossen ist. In dieser Stufe ergibt sich auch besonders das Problem des Burn-out-Syndroms, wenn ein werdender Leiter nach seiner formellen Ausbildung und nach einer „Einstiegsphase“ im Dienst sich mit Schwierigkeiten, Problemen, Stress und vielfältigen Aufgaben auseinandersetzen muss (Clinton 1996:100).

Stufe 3: Umgangslehre/Beziehungen

Der werdende Leiter lernt mehr und mehr Menschen mit den Augen Gottes zu sehen, mit Menschen umzugehen und zwar in der Weise, dass sie dadurch motiviert und positiv beeinflusst werden. Er muss in dieser Stufe lernen, die Balance zu finden zwischen dem Sich-einer-Autorität-unterstellen¹⁵³ und dem Behalten einer gewissen Eigenständigkeit. Dabei legt Gott Wert darauf, dass dies mit den rechten Mitteln geschieht.

¹⁵³ „Unterordnung wird am meisten dann auf die Probe gestellt, wenn es über entscheidende Fragen Meinungsverschiedenheiten gibt.“ (Clinton 1996:102)

Stufe 4: Unterscheidungskraft

Der Schwerpunkt in dieser Stufe liegt darauf, dass der werdende Leiter geistliche Prinzipien für einen Gott wohlgefälligen Dienst lernt. Er soll dabei sehen lernen und einen geistlichen Einblick bekommen, wie Gott in seinem täglichen Leben und Dienst wirkt und eingreift. Dieser geistliche Einblick bewirkt zum einen eine „unerschütterliche Erwartung“, dass Gott auch weiterhin am Werk ist und zum anderen eine größere Zuversicht in der Ausübung der Leitungsaufgabe (Clinton 1996:123-124).

Viele Leiter, so stellt Clinton fest, kommen über diese Phase der Leiterentwicklung nicht hinaus. Zum einen liegt es daran, dass die Entwicklung eines Leiters in dieser Phase abflachen kann, weil er sich nicht mehr weiter von Gott zu neuen Dingen herausfordern lässt (wenig geistliches Wachstum oder Wachstum im Dienst). Es kann aber auch sein, dass ein Leiter nicht über diese Phase hinauskommt, weil er im „Dienst gezüchtigt, im Dienst eingeschränkt oder im Dienst beiseite gesetzt“ (Clinton 1996:121) wird oder aber, dass er aus dem Dienst aussteigt.

Nur ein Leiter, der über die Bedeutung des Dienstes und Gottes Wirken darin reflektiert und dadurch zu einer bedeutenden Änderung der Auffassung über die Grundlage des Dienstes kommt, wird über die Phase hinausgelangen. Clinton (1996:122) drückt dies so aus:

„Die Änderung vollzieht sich von Kompetenz im Tun zur Wirksamkeit aus dem Sein heraus und ist das Ergebnis des Nachdenkens des Leiters über Gottes Wirken in seinem Leben und Dienst. Im allgemeinen kommen die Übergänge in einer Zeit des Nachdenkens über die Vergangenheit, der Bewertung der Gegenwart und des Ausblicks auf Zukunftsentscheidungen im Lichte dieser Reflexion zustande. ... In der Änderung von einem ‚Tun‘-Dienst zu einem ‚Sein‘-Dienst wird die geistliche Autorität zur vorherrschenden Kraftbasis.“

3.3.4 Phase 4: Lebensreife

Diese Phase des Dienstes ist davon gekennzeichnet, dass man dem Leiter abspürt, dass sein Leiten aus dem „Sein“ resultiert, dass er weiß und

auch fest davon überzeugt ist, dass die Gemeinschaft mit Gott wichtiger ist als Erfolg in der Arbeit. Mit Clinton (1996:156-157) gesprochen:

„Dienst ergibt sich aus dem Sein. Während des ganzen Lebens eines Leiters ist Gott am Werk, Charakter und Dienstfähigkeiten zu entwickeln. Ich habe zuvor schon ... darauf hingewiesen, daß Gott an der grundlegenden Charakterentwicklung ... interessiert ist, und zwar durch Integrations-, Gehorsams- und Wortchecks. Gott bewirkt Treue durch Dienstaufgaben und erste Aufträge. Das ‚Viel-Wenig‘-Prinzip aus Lukas 16,10 beschreibt die Auswirkung der Treue. Aber das sind nur die Anfänge. Gott hört nicht auf, an unserem Charakter zu wirken, ... Gott wirkt auch während der gesamten Dienstzeit eines Leiters an der Charakterbildung weiter. Diese Entwicklung konzentriert sich nicht auf Prüfungen wie beim Eintritt in den Dienst, sondern auf die Beziehung zu Gott.“

Auf dieser Vertiefung der Beziehung zu Gott liegt der Schwerpunkt in dieser Phase der Entwicklung, denn

„ein gereifter Dienst entspringt einem gereiften Charakter. ... Ein gereifter, erfolgreicher Dienst ergibt sich bei einem Menschen, der sowohl Dienstfähigkeiten wie auch Charakter besitzt, der durch Gottes Reifungsprozeß geläutert, entwickelt und vervollkommnet wurde.“ (Clinton 1996:169).

Damit macht auch Clinton deutlich, dass Dienstbefähigung unmittelbar mit Persönlichkeitsbildung zusammenhängt und damit von fundamentaler Bedeutung ist und außerdem eine lebenslange, lernfähige Haltung dazu gehört. Diese Phase führt dazu, dass der Leiter mehr und mehr in die Rolle hineinfindet, für die Gott ihn bestimmt hat und so zu einem „harmonischen Ganzen wird“. Clinton benutzt für diese Beschreibung das Wort „Konvergenz“ (1996:32f).

3.3.5 Phase 5: Konvergenz

In dieser Phase kommt – nach Clinton – alles vorher Gelernte voll zum Zug. Der Leiter lebt vertrauensvoll und gewiss in Gottes Führung, sein

Dienst ist so auf ihn, d.h. auf seine Gaben und Erfahrung zugeschnitten, so dass er seinen Dienst optimal tun kann.

3.3.6 Phase 6: Nachklang oder Nachfeier

Clinton (1996:47) beschreibt diese Phase, die nur einige wenige erleben, so:

„Die Frucht eines lebenslangen Dienens und Wachsens findet hier ihren Höhepunkt in einer Ära der Anerkennung und des indirekten Einflusses auf breiter Ebene. Leiter in der Nachklangphase haben eine Lebenszeit von Kontakten aufgebaut und sind in diesen Beziehungen weiterhin von Einfluß. Andere werden sie aufsuchen, weil sie ein Zeugnis beständiger Treue in der Nachfolge Gottes sind. Ihr Schatz an Weisheit, den sie zeit ihres Lebens als Leiter zusammengetragen haben, wird weiterhin anderen zum Segen und Nutzen dienen. Es gibt keine erkennbare Entwicklungsaufgabe in Phase VI außer der, daß eine Lebenszeit im Dienst des Herrn zu Gottes Ehre gereicht und Seine Treue in der lebenslangen Entwicklung verherrlicht.“

3.3.7 Zusammenfassende Beobachtung

In allen Entwicklungsphasen benutzt Gott Menschen, Ereignisse und Umstände, um den Leiter zu formen. Für die Entwicklung eines Konzeptes mit dem Ziel „Dienstbefähigung“ während der Ausbildung von zukünftigen Hauptamtlichen werden insbesondere die Phasen 1 - 3 einfließen.

4 Folgerungen für die Persönlichkeitsentwicklung

Aufgrund der Eckpunkte einer bibelorientierten Anthropologie, des pastoraltheologischen Anforderungsprofils potentieller Anstellungsträger und den Erkenntnissen aus den Untersuchungen Clintons ergeben sich folgende Aspekte und Merkmale, die bei der Persönlichkeitsentwicklung mit der Zielperspektive Dienstbefähigung bedacht werden müssen:

- Die Identitätsfrage ist grundsätzlich geklärt: Der Mensch ist ein Geschöpf Gottes und hat als solcher einen Auftrag in der Schöpfung.

- Zur Wahrnehmung seiner Aufgabe in dieser Schöpfung hat der Mensch ein geschärftes Bewusstsein bekommen, mit dem er in der Lage ist, Dinge differenziert zu sehen. Dies schließt auch das oben diskutierte Spannungsfeld Person und Amt ein.
- Als Teil der gesamten Schöpfung ist er integriert in ein größeres Ganzes und soll dort seinen Platz einnehmen und seine Aufgabe wahrnehmen.
- Dabei soll er seine Mitmenschen und die ihn umgebende Schöpfung wertschätzen und entsprechend behandeln.
- Von der Schöpfung her hat er ein klar definiertes Lebensziel, nämlich als Gegenüber Gottes zu dessen Ehre leben. Dieses Lebensziel ist durch den Sündenfall verloren gegangen, durch die Erlösung aber wieder ins Blickfeld gerückt worden.
- Aus Liebe und Überzeugung setzt sich der erlöste Mensch für die Belange des Reiches Gottes ein.
- Dieser Einsatz ist ein Zeichen seiner Hingabe an Jesus, die nicht einem Strohfeuer gleicht, sondern zu einer lebenslangen Investition bereit ist.
- Dabei nimmt der erlöste Mensch bewusst Verantwortung für sich selbst, für andere Menschen und Aufgaben wahr.
- Auf der anderen Seite ordnet er sich bewusst Gott und seiner Führung unter, weil er weiß, dass er darauf in seinem Leben angewiesen ist.
- Damit er seinem Ziel – Gott zur Ehre zu leben – auch nachkommen kann, braucht der erlöste Mensch regelmäßige Zeiten der Besinnung, der Erneuerung und Neuausrichtung auf das Ziel hin.
- Diese Zeiten münden ein in eine konkrete Bitte um Wegweisung für seine aktuelle Situation und Lage.
- Durch die Kraft des Heiligen Geistes setzt er das Erkannte im Alltag um (Kongruenz von Reden und Tun) und sucht die Vergebung dort, wo er schuldig geworden ist. Dies führt in seinem Leben zu einer sichtbaren Integrität als dienender Leiter nach dem Vorbild Jesu (Joh.13).

Diese Merkmale im Blick werden dem erlösten Menschen in seinem Zustand als „Sünder und Gerechter zugleich“ helfen, zu lernen, ein Leben in der Balance zu führen und so seinem Herrn dienen zu können.

KAPITEL 7 Identifikation

Nach Max Warren (zitiert in Bonk 1989:3) handelt es sich beim Baustein „Identifikation“ um „the sympathetic entering into the life of another“. Karecki (1998:38) greift diese Definition auf und macht deutlich, dass sie unter „Identifikation“ die persönliche Beziehung, den Herzschlag der am Prozess Beteiligten versteht, ohne den ein „sympathetic entering“ nicht möglich ist. „Identifikation“ ist keine einmal eingenommene Haltung, sondern ein Prozess, der sich durch vier verschiedene Phasen zieht, bei denen sich der Grad der „Identifikation“ vertieft.¹⁵⁴ Somit kann und darf dieses Kapitel, das sich mit der Identifikation der am Prozess der Persönlichkeitsbildung Beteiligten befasst, nicht nur „wissenschafts-theoretisch“ und „abgeklärt“ abgehandelt werden, sondern muss den persönlichen Herzschlag spüren lassen und dadurch auch andere ermutigen, sich auf diesen Prozess einzulassen.

Um dieser Vorgabe Rechnung zu tragen ist dieses Kapitel folgendermaßen aufgebaut: Die ersten beiden Schritte setzen sich mit den vorhandenen „Vorgaben“¹⁵⁵ auseinander.

1. Reflexion der Biographie des Verfassers,¹⁵⁶ um die Wurzeln der eigenen Identifikation zu verdeutlichen¹⁵⁷ und das eigene Selbstverständnis als Dozent deutlich werden zu lassen.¹⁵⁸
2. Die Identifikation des ThSLM, des Dozentenkollegiums und der am Prozess Beteiligten und das daraus resultierende Selbstverständnis.

¹⁵⁴ Vgl dazu Luzbetak 1988: 219-220; Karecki 1998:38f

¹⁵⁵ Damit sind die Dozenten und die Personen gemeint, die im Moment am ThSLM tätig sind.

¹⁵⁶ Vgl. zur Frage dieser Vorgehensweise vgl. auch Karecki (1999:39ff), die diese Methode auch anwendet.

¹⁵⁷ „The starting point for any form of identification with people from another culture is self-knowledge. We must know who we are and what our core values are before we can appreciate and respect the values of others.“ (Luzbetak 1988:218-219)

¹⁵⁸ Vgl. dazu Fallner & Pohl 2001:84-86. Fallner & Pohl weisen deutlich darauf hin, dass, „das wesentliche ‚Arbeitsinstrument‘ ... in seiner marginalen Rolle die eigentliche Persönlichkeit ist“ (:84), dass es auf die innere Haltung des Coaches ankommt, mit welcher Haltung er arbeitet, welche Haltung er vermittelt und welche Haltung er in den Prozess einfließen lässt.

Mit dem dritten Schritt wird die Ebene der „Vorgaben“ und vorhandenen Fakten verlassen und der Versuch unternommen, aufgrund der aus ihnen gewonnenen Ergebnisse und der Erkenntnisse aus der Kontextanalyse und der theologischen Reflexion ein (Anforderungs-) Profil für Dozenten zu skizzieren.

3. Das Selbstverständnis eines Dozenten in der Zukunft – Der Versuch einer Skizzierung

1 Die Reflexion der eigenen Biographie

1.1 Die Beschreibung der eigenen Biographie unter dem Gesichtspunkt des Mentoring

Die Beschreibung setzt bei meinen Teenagerjahren ein, als mein Horizont sich langsam, aber sicher, über die eigene Familie hinaus erweiterte und ich auch erste Schritte in der Gemeindegarbeit, insbesondere in der Jugendarbeit ging.

In einem Sommerzeltlager, ich war damals gerade 13 Jahre alt, bekam ich den letzten Anstoß für ein Leben mit Gott. Mit ausschlaggebend, als eine Art letzter Mosaikstein in einer Reihe von anderen Personen in diesem Prozess, war der Leiter, der für dieses Zeltlager verantwortlich war. Ich kann mich nicht mehr an die einzelnen Bibelarbeiten, die er hielt, erinnern, aber der gute Eindruck von ihm ist erhalten geblieben. Er hat sich mit seiner ganzen Person vollständig auf uns Jungens eingelassen und es war ihm abzuspüren, dass er sein Christsein ganzheitlich lebte. Er wurde für mich damit zu einem Vorbild, das mich herausforderte.

So erlebte ich die anschließende Konfirmandenzeit ganz bewusst, auch die Konfirmation selbst. Eine besondere Herausforderung in dieser Zeit war die Anfrage des Pfarrers, ob ich nicht für einen geistig behinderten Jungen in unserer Nachbarschaft, der auch konfirmiert werden sollte, das Konfirmandenbuch führen könne, d.h. also, die ganzen Arbeiten des Konfirmandenunterrichtes doppelt zu machen, was ich dann auch tat.

Mit 14 Jahren fing ich auf Anfrage von zwei Freunden mit ihnen zusammen an, eine Jungschar zu leiten, obwohl ich davon keine Ahnung hatte. Aber unser Anliegen war klar: Wir wollten anderen Jungen von Jesus weiter erzählen. Dies war mein Einstieg in die Jugendarbeit, die sich bis zum Beginn meines Studiums in Bad Liebenzell so weiter entwickelte, dass ich im Alter von ca. 16 Jahren hin und wieder im Teenagerkreis einen Abend eigenverantwortlich gestaltete, mit 17 Jahren an meiner Schule einen Schülerbibelkreis gründete und drei Jahre bis zu meinem Abitur leitete. In dieser Zeit wurde in unserer Gemeinde auch ein Jugendbund gegründet, bei dem ich Mitglied wurde und Gruppenabende und auch sonst Verantwortung übernahm. Außerdem begannen wir mit einer zweiten Jungschar für jüngere Jungen, bei der ich auch anfang, neue Mitarbeiter anzuleiten und zu schulen, etwas, was ich in meinen ersten Jahren in der Jugendarbeit selbst nicht so erlebt und erfahren hatte. Mir war aber in den drei Jahren (von meinem 14. bis zum 17. Lebensjahr) wichtig geworden, dass andere, jüngere Mitarbeiter Anleitung brauchen. Erst im Nachhinein kann ich das aber so reflektiert beschreiben. In der damaligen Situation war es für mich das Naheliegendste, jüngere Mitarbeiter anzuleiten, um so den Fortgang der Arbeit zu „sichern“. Für mich selbst waren es die ersten Erfahrungen als Mentor. Durch diesen intensiven Einsatz in der Jugendarbeit wurde bei mir die Frage wach, ob mein Wunsch, Lehrer zu werden, doch nicht das war, was Gott von mir wollte. Durch verschiedene Umstände, deren gründlichere Darlegung hier den Rahmen sprengen würden, war mir aber mit 19 klar, dass ich eine theologische Ausbildung anstreben sollte, so dass ich mich am Theologischen Seminar in Bad Liebenzell bewarb und auch aufgenommen wurde.

In diesen Teenagerjahren wurde ich insbesondere von unserem Teenagerkreis- und späteren Jugendbandleiter geprägt. In seiner Art war er eher das Gegenteil von mir, was mich damals sehr anzog. Es entwickelte sich im Lauf der Jahre eine sehr enge Beziehung, so dass er mir in manchen Fragen immer wieder Hilfestellung geben konnte. Wenn ich ihn in die Klassifizierung von Stanley & Clinton (1994:35f) einreihen sollte, dann hatte er die Funktion eines „Ratgebers“ und „Seelsorgers“, der mir über

manche Klippen hinweg und durch manche Stürme hindurch geholfen hat. Er „durfte“ mir auch Dinge sagen, die mir nicht so angenehm waren, und ich legte schon Wert auf sein Wort und seinen Rat. Da wir uns wöchentlich mindestens einmal sahen, hatte ich die Gelegenheit, relativ viel mit ihm zu bereden. Außerdem war ich, nachdem er zu uns in den Ort gezogen war, öfter bei ihm und seiner Familie in der Wohnung.

Während meiner Ausbildungszeit änderte sich diese Situation. Zwar blieb der Kontakt zum Jugendbundleiter (bis heute) erhalten, doch durch die Entfernung war er nicht mehr so präsent. Während meiner Ausbildungszeit in Liebenzell fehlte mir solch ein Mentor, was ich (heute) sehr bedauere. Wenn ich es ganz schwarz malen will, dann ging es in diesen Jahren neben der fachlichen Ausbildung nicht darum, eine Persönlichkeit individuell zu entwickeln, sondern darum, darauf zu achten, dass alle Studierenden eine gewisse Norm einhielten und sich darin bewegten. Was über diese Norm hinausging, war nicht erwünscht. Es gab dabei schon gewisse Ausnahmen, aber das Grundgefühl geht in diese Richtung. So musste ich manches alleine durchstehen, durchkämpfen und erleiden ohne einen Begleiter an meiner Seite. Rückblickend erkenne ich immer mehr, dass mir ein solcher Begleiter sehr hilfreich in meiner weiteren Entwicklung gewesen wäre. Damals hätte ich das wohl nicht so klar und explizit auf den Punkt bringen können. Auch wenn gewisse Ansprechpersonen vorhanden waren, so gab es doch keine Begleitung als Hilfe zur Entwicklung zu einem eigenständig, verantwortungsbewusst handelnden Hauptamtlichen. Jedenfalls habe ich solch eine Begleitung, falls sie doch vorhanden gewesen sein sollte, nicht als solche wahrgenommen. Was mir in dieser Richtung wohl am meisten in dieser Zeit geholfen und mich weiter gebracht hat, waren meine Kindheitserlebnisse und die Erziehung durch meine Mutter. Seit dem 6. Lebensjahr ohne Vater aufgewachsen, waren meine Mutter, mein jüngerer Bruder und ich darauf angewiesen, dass wir alleine zurecht kamen. Wir mussten als „Team“ zusammenarbeiten, um unseren Alltag bewältigen zu können. In dieser Zeit habe ich viel gelernt in Richtung Verantwortung zu übernehmen (zunächst natürlich nur kleinere Bereiche), eigenständig zu arbeiten, Dinge auf die Reihe zu be-

kommen etc. Die Jugendarbeit, in der ich in meinen Teenagerjahren tätig war, hat ein Übriges dazu beigetragen, so dass ich in der Zeit der Ausbildung auf einen gewissen „Fundus“ zurückgreifen konnte.

Während meines einjährigen Gemeindepraktikums in einem Gemeinschaftsbezirk in Hessen erlebte ich ein Anleiterehepaar, das mich so annahm, wie ich war, und nicht versuchte, mich in eine Form zu pressen. Mein Anleiter eröffnete mir Möglichkeiten, mich in Feldern, in denen ich meine Stärken habe, einzubringen, und er war auf der anderen Seite auch eine Hilfe und Stütze in Bereichen, in denen ich noch dazu lernen musste. Er hielt mich nicht „an der kurzen Leine“, sondern ließ mir einen großen Spielraum, in dem ich mich bewegen und arbeiten konnte.

Gegen Ende meines Studiums, im letzten Studienjahr in Liebenzell, lernte ich bei einem missionarischen Einsatz einen Prediger kennen, bei dem ich gerne mitgearbeitet hätte. Er verkörperte für mich den Typ von Mentor, den ich mir gerne gewünscht hätte, wenigstens für die ersten Dienstjahre. Dies war aber leider nicht möglich. Zwar hatte ich in meinen ersten Dienstjahren eine gewisse Anleitung und Begleitung, aber ein Mentor, der mir auch in meiner Persönlichkeitsentwicklung, gerade als unerfahrener, manchmal etwas ängstlicher Anfänger, weitergeholfen hätte, fehlte. Defizitäre Bereiche, die ich in meinem Leben wahrnahm, versuchte ich meist durch Weiterbildungen oder Eigenstudium auszugleichen bzw. in diesen als Defizit erkannten Bereichen dazuzulernen.

Auch als ich meine erste Stelle mit Leitungsverantwortung antrat, war ich in meiner Persönlichkeit noch nicht so gefestigt und gestärkt, wie ich mir das eigentlich vorgestellt hatte. Mir wurde das immer wieder bewusst, wenn schwierige Verhandlungen anstanden und die Personen „auf der anderen Seite“ Stärke ausstrahlten (wenigstens kam es bei mir so an). In dieser Zeit war mir mein Chef als väterlicher Freund eine gute Hilfe und hat durch seine vorsichtige Art dazu beigetragen, dass ich sicherer und reifer wurde.

Als ich schließlich mit meiner Supervisoren- und Mentorenausbildung begann, wurden mir durch diese Weiterbildung manche Dinge erst richtig bewusst und haben mich auch sehr dankbar gemacht, weil ich dabei er-

kannte, wie Gott in meinem Leben immer wieder durchgeholfen hatte, auch gerade in schwierigen Situationen. In mir hat sich in dieser Zeit der Wunsch, der sich bis zurück in meine Teenagerjahre verfolgen lässt, verfestigt, anderen (jungen) Menschen auf ihrem Lebensweg beizustehen und sie zu fördern.

1.2 Beschreibung der eigenen Identifikation als Dozent am ThSLM

Um andere Menschen und ihre Werte annehmen und akzeptieren zu können, ist es laut Luzbetak (1988:218f) notwendig, sich mit der eigenen Biographie auseinandergesetzt zu haben, da diese Selbsterkenntnis der Startpunkt aller Identifikation ist. (siehe Fußnote 157; Karecki 1998:38; Grün 2001:25). Deshalb soll im Folgenden dargelegt werden, was ich aus der eigenen Biographie für Rückschlüsse auf die jetzige Tätigkeit als Dozent ziehe. Mit andern Worten ausgedrückt geht es um die Frage: Was habe ich aus meiner eigenen Geschichte in Bezug auf dieses Thema gelernt?

Als Grundlage dieser Reflexion dienen die in Kapitel 2 erarbeiteten Fragen, die sich jeder am Prozess Beteiligte stellen sollte.

1.2.1 Die Begründungsfrage

Die Begründungsfrage lautet: Warum ist mir die Frage nach der Persönlichkeitsentwicklung meiner Studierenden wichtig? Warum gehe ich dieses Thema an?

1.2.1.1 Begründung 1: Weil ich Mentoring selbst positiv erlebt habe, will ich es auch andern zukommen lassen.

Diese Begründung steht bewusst an der ersten Stelle. Es ist schon auf den ersten Blick in meiner Biographie deutlich, dass es Phasen gab, in denen ein Mentor vorhanden war, und welche, in denen ich mich allein „durchschlagen“ musste. Diese „Mentorphasen“ haben sich nachhaltig positiv auf meine Entwicklung ausgewirkt, weil hier Menschen waren, die mich ermutigt, bestätigt, korrigiert und wenn nötig auch „zurückgeholt“ haben, wenn ich über das Ziel hinaus zu schießen drohte oder auch geschossen war. Sie waren eine Art „Schleifstein“, die mit dazu beigetragen

haben, manche Ecken und Kanten meiner Persönlichkeit abzuschleifen und dabei das Profil meines Lebens herauszuarbeiten. Weil mir das in sehr guter Erinnerung ist und nachweislich hilfreich für mein Leben und meine Entwicklung war, will ich mich deshalb in der Persönlichkeitsentwicklung „meiner“ Studierenden engagieren. Sie sollen sich nicht alleine gelassen fühlen, wie es ich es während meiner Ausbildungszeit empfunden habe.

1.2.1.2 Begründung 2: Weil sich Studierende nicht als Einzelkämpfer verstehen und fühlen sollen.

Oftmals habe ich es in meinem Leben als defizitär empfunden, dass

- ich alles alleine durchkämpfen und mir mühsam selbst aneignen musste,
- mir keiner, der etwas mehr Erfahrung als ich hatte, zur Seite stand und
- ich erst durch verschiedene (schwierige) Situationen manchmal schmerzhaft etwas lernen musste.

Aufgrund dieser Erfahrungen will ich diese Hilfe, die ich für mich auch gerne in Anspruch genommen hätte, „meinen“ Studierenden anbieten. Damit sollen und werden ihnen nicht alle Unannehmlichkeiten vom Leib gehalten. Das ist nicht Sinn und Absicht eines solchen Persönlichkeitsentwicklungsmodells, aber sie sollen in der Ausbildung auch nicht zu Einzelkämpfern werden.¹⁵⁹ Was in der Zeit des Studiums am eigenen Leib erfahren, eingeübt und trainiert wird, wird sich (hoffentlich) auch später im Leben des Studierenden auswirken (Müller 2000:92). Wenn es mir als Dozent gleichgültig ist, dass sich die Studierenden alleine durchschlagen und durchkämpfen, dann brauche ich mich nicht zu wundern, wenn am Ende der Ausbildung lauter Einzelkämpfer da stehen, die kaum in der Lage sind, im Team mit anderen zusammenzuarbeiten, sich von ihnen auch etwas sagen zu lassen oder dies nun vielleicht erst mühsam lernen müssen. Müller (2000:95f) fordert richtigerweise, dass in der Ausbildung

¹⁵⁹ Dies entspricht auch nicht dem neutestamentlichen Bild von Gemeinde, Gemeinschaft und Dienst. Z.B. 1. Kor. 12 (Leibgedanke), Luk. 10,1 (Aussendung der Jünger zu zweit).

zukünftiger Missionare Mentoren und Vorbilder zum Anfassen erforderlich sind.

1.2.1.3 Begründung 3: Weil es mit zu meiner Rollenvorstellung für Dozenten gehört.

Wie später noch genauer aufgezeigt werden wird, kann sich ein Dozent an theologischen Seminaren, die Glaubens-, Lebens- und Lernschulen sind, heute nicht nur als Lehrer im engeren Sinn verstehen. Es reicht nicht aus, dass er seine Vorlesungen hält und dabei darauf achtet, dass die Studierenden den Unterrichtsstoff möglichst verstehen und anwenden können, sondern er muss sich um den „ganzen“ Studenten annehmen und nicht nur dessen „Kopf“ im Blickfeld haben (Bosch, Jenny & Kurth 1988:44-48). Ich verstehe mich selbst als Dozent nicht nur als Wissensvermittler, sondern als einer, der auf dem Lebensweg schon etwas weiter voran ist, und der sein Wissen und seine Erfahrung anderen zur Verfügung stellt, um sie in ihrer Entwicklung zu fördern und zu fordern. Dahinter steht für mich das biblische Vorbild, wie es in Beziehungen z.B. bei Paulus und Timotheus, Mose und Josua, Elia und Elisa deutlich wird. Untersucht man diese Beziehungen näher, so wird ersichtlich, dass es darum geht, dass der ganze Mensch heranreift und wächst, zugerüstet wird zum „Werk des Dienstes“. Dadurch soll der Leib Christi erbaut werden, bis wir alle hingelangen zur Einheit des Glaubens und der Erkenntnis des Sohnes Gottes, zum vollendeten Mann, zum vollen Maß der Fülle Christi.“ (Eph. 4,12f) Mit meinem Dienst als Dozent will ich dazu beitragen, dass bei den Studierenden dieser Wachstumsprozess gefördert wird.

1.2.1.4 Begründung 4: Weil es sich um zukünftige Hauptamtliche im Reich Gottes handelt

Es handelt sich bei unseren Studierenden um zukünftige Prediger und Missionare, die verantwortlich Gemeinden leiten sollen. Dazu sind Menschen notwendig, die mit ihrer ganzen Persönlichkeit für ihre Sache eintreten und nicht nur „ihren Job erledigen“. Es muss ihnen abzuspüren sein, dass – so Frische (2001:2ff) –

- sie begeistert sind von ihrem Gott und das auch anderen zugänglich machen wollen,
- sie ihre Umwelt mit wachen Sinnen sehen und darin die Chancen, Grenzen und Gefahren erkennen und anderen zugänglich machen können,
- sie Spannungen aushalten und überbrücken können,
- sie für gute tragfähige Beziehungen sorgen können und dass
- sie in anderen Menschen geistliche Berufungen wecken und fördern können.

Frische sagt von diesen fünf Kriterien, dass sie zu den Kernaufgaben eines Hauptamtlichen gehören, an denen sie zu erkennen sein sollen. Damit zukünftige Hauptamtliche diesen Kernaufgaben nachkommen können, will ich als Dozent gerne dazu beitragen.

1.2.2 Die Motivationsfrage

Was motiviert mich nun zu diesem Tun? Was bewegt mich, dass ich Zeit und Energie darauf verwende, dass „meine“ Studierenden zu geistlichen Persönlichkeiten heranwachsen?

Auf den Punkt gebracht, sind es vier Aspekte, die mich für diese Aufgabe motivieren:

1. Vor meinem geistigen Auge stehen begabte junge Menschen, die ihr Leben Gott hingegeben haben und die sich für seine Sache ganz einsetzen und einbringen wollen. Ich sehe ihre Gaben, Fähigkeiten und Grenzen und möchte mit dazu beitragen, dass sie sich noch besser für das Reich Gottes einbringen können und mit ihrem ganzen Leben diese Botschaft verkörpern.
2. Daneben sehe ich die zunehmenden Herausforderungen unserer Zeit und auch die zunehmende Unsicherheit der Studierenden mit ihrer „Bastelbiographie ohne Bastelanleitung“ alleine fertig zu werden, gekoppelt mit der Gefahr des Scheiterns im Dienst. Hier will ich ihnen gerne Hilfe anbieten.

3. Das Vorrecht – so sehe ich diese Aufgabe¹⁶⁰ – zu der Persönlichkeitsentwicklung „meiner“ Studierenden einen Beitrag leisten zu können ist der dritte Punkt, der mich motiviert. Wo ein Mensch mir Einblicke in sein Leben gibt, sich mir gegenüber öffnet und mich einlädt, ihn ein mehr oder weniger langes und intensives Stück seines Lebens zu begleiten, ist dies für mich ein Vorrecht und nicht eine Pflicht, schon gar nicht eine Forderung meinerseits an diese Menschen. Ich will, dass sie wachsen können und dass ihnen Menschen bei diesem Prozess zur Seite stehen. Es ist schön, Menschen wachsen und reifen zu sehen. Kommt dann während oder auch nach dieser „Wegbegleitung“ ein dankbares Echo zurück, motiviert dies zu weiteren Anstrengungen.
4. Auch durch diese Aufgabe wird das Reich Gottes gebaut. Frische nennt die vertiefenden, gemeindebauenden Tätigkeiten die „Intensivstufe der Mission“ (2001:2, Fußnote 7).¹⁶¹ Bei der Persönlichkeitsentwicklung zukünftiger Prediger und Missionare handelt es sich um solch eine Intensivstufe, dies es wert ist, dass man sich in ihr engagiert.

1.2.3 Die Prioritätenfrage

Auch wenn die Motivation vorhanden ist, so bleibt doch die Frage:

Wie wichtig ist mir die Persönlichkeitsentwicklung „meiner“ Studierenden im Gesamtprozess? Welchen Stellenwert nimmt diese Aufgabe ein? Was kann und will ich einbringen?

1. Dass die Mentoring- und Begleitungsaufgabe nicht die einzige Aufgabe eines Dozenten an einem theologischen Seminar ist, liegt auf der Hand. Demzufolge wird es auch immer wieder zu Zielkonflikten kommen, da andere Aufgaben auch noch erledigt werden

¹⁶⁰ Auch Klein (2000:164) sieht es so: „Auf der anderen Seite ist es auch ein großes Privileg, Persönlichkeiten zu formen, die einmal an dem ihnen von Gott zugewiesenen Platz die Welt verändern werden und Gottes Reich bauen.“

¹⁶¹ Frische 2001:2, Fußnote 7: „Mission ist hier – wie im Neuen Testament – umfassend gedacht, beinhaltet also nicht nur das *ausbreitende* Handeln der Evangelisation zur Gewinnung dem Glauben noch Fernstehender (*Extensivstufe* der Mission), sondern ebenso das *vertiefende* Handeln, d.h. alle gemeindebauenden Tätigkeiten (*Intensivstufe* der Mission).“

müssen. Dennoch muss bei solch einem Zielkonflikt immer wieder neu abgewogen werden, welche der Aufgaben nun wirklich die höhere Priorität hat und nicht von vorneherein (faktisch) gegen die Mentoring- und Begleitungsaufgabe zu entscheiden.

2. Um diesen Zielkonflikt nicht jedes Mal neu austragen zu müssen, habe ich für mich grundsätzlich entschieden: Wenn immer irgend möglich, hat der Studierende Vorrang und soll, wenn das Gespräch nicht sofort stattfinden kann, möglichst zeitnah zu seiner Anfrage ein Gesprächstermin vereinbart werden.
3. Darüber hinaus biete ich für Interessierte über einen vorher abgesprochenen Zeitraum Begleitung in Form von Mentoring an.

1.2.4 Die Überprüfungsfrage

Wie bei der Prioritätenfrage schon angedeutet, muss Mentoring im praktischen Alltagsvollzug ersichtlich und an konkreten Begebenheiten festzumachen sein. Folgende Punkte dienen mir dabei zur eigenen Überprüfung:

- Das Vorhandensein von Gesprächsangeboten, die immer wieder neu angeboten werden.
- Das direkte Zugehen und Nachfragen bei den Studierenden, das direkte Suchen von Gesprächen meinerseits.
- Das (gelegentliche) Einbauen von Sequenzen in den Unterricht, die zu einer Selbst- und Fremdwahrnehmung verhelfen.
- Das Angebot und die Durchführung von Coachinggesprächen und Mentoringprozessen.
- Die Planung, Gestaltung und Durchführung von Einkehrtagen und Rüstzeiten, um mit den Studierenden zusammen einige Tage zu verbringen, die meist mit intensiven Gesprächen gefüllt sind.

2 Die Identifikation des ThSLM

Zur Erstellung eines Gesamtkonzeptes für das ThSLM reicht aber eine eigene starke Identifikation nicht aus, sondern bedarf der Zustimmung und Unterstützung des gesamten Kollegiums und der am Prozess beteiligten Personen. Deshalb wurde im Mai 2001 in Absprache mit der damaligen Seminarleitung am ThSLM eine anonyme Umfrage unter der Dozentenschaft und den am Prozess der Persönlichkeitsbildung Beteiligten durchgeführt. Sie sollte zum einen ein Gesamtbild der Dozentenschaft zu diesem Thema ermöglichen, zum anderen stellte sie einen weiteren Schritt in Richtung der Entwicklung eines Gesamtkonzeptes dar. Sie machte deutlich, dass das Thema „Persönlichkeitsentwicklung“ keine theoretische Absichtserklärung, sondern eine im Studien- und Lebensalltag relevante und praktisch durchgeführte Sache ist, an deren Ausbau und Verbesserung der Seminarleitung gelegen ist. Die Ergebnisse dieser Umfrage wurden in einer Dokumentation festgehalten (Eisinger 2001).

Die Umfrage basierte auf den vier Fragen des PEM zur Identifikation und unterschied die Bereiche „gesamtes Kollegium“ und „einzelner Dozent“. Somit ließ die Umfrage die Möglichkeit offen, zu differenzieren zwischen dem eigenen Engagement und dem, was das gesamte Kollegium leisten sollte. Diese Möglichkeit, hier divergierend zu antworten, wurde aber weitestgehend nicht wahrgenommen.

„Was ich für die Dozentenschaft als wichtig empfinde, unterscheidet sich nicht von dem, was ich für mein eigenes Verhalten für wichtig halte.“ (Eisinger 2001:6f)

Diese und ähnliche Aussagen unterstreichen deutlich die Identifikation des einzelnen Dozenten mit dem Gesamtkollegium und dessen Aufgabenstellung.

Im Folgenden sind die Ergebnisse der Umfrage in ihren Hauptpunkten anhand der vier Fragen aufgeführt:

2.1 Die Begründungsfrage

Zusammengefasst wurden folgende Punkte genannt (Eisinger 2001:6):

- Die Studierenden sind uns wichtig und wertvoll als Menschen. Wir haben ein Interesse an diesen Menschen und ihrer Entwicklung (Der Mensch im Blickfeld)
- Die Ausbildung von zukünftigen Hauptamtlichen muss und soll so geschehen, dass sie ihren Dienst gut tun können und nicht scheitern müssen. (Die zukünftige Aufgabe im Blickfeld)
- Wir haben einen Auftrag und eine Verantwortung gegenüber den Studierenden, sie so vorzubereiten, dass sie in ihrem Dienst nicht ins „offene Messer“ laufen, sondern gut gerüstet in den Dienst können. (Die eigene Verantwortung als Dozent im Blickfeld)
- Wir wissen, dass eine ausschließlich akademische Ausbildung dem Auftrag nicht gerecht wird. Der Beruf des Predigers/Missionars setzt eine reife Persönlichkeit voraus. (Die Anforderungen im Blickfeld)

Im Wesentlichen werden hier zwei Großbereiche angesprochen. Zum einen wird der biblische Auftrag artikuliert und zur Sprache gebracht. Dieser Auftrag wird aber nicht losgelöst von der eigenen Person gesehen, sondern mit der eigenen Person eng verknüpft. Daraus ergibt sich für den einzelnen Dozenten eine persönliche Verantwortung. Zum anderen wird das Berufsfeld anvisiert und die Anforderungen, die an einen Hauptamtlichen gestellt werden. Es wird deutlich herausgestellt, dass „Persönlichkeit“ eine Berufsvoraussetzung darstellt und deshalb in der Ausbildung dieser Aspekt nicht unterschlagen werden darf.

2.2 Die Motivationsfrage

Folgende Punkte werden in der Umfrage als Motivationsfaktoren erwähnt (Eisinger 2001:7-8):

- Der biblische Auftrag, geistlicher Vater oder Mutter zu sein.

- Der Beitrag zum Bau des Reiches Gottes durch diese Investition in Menschen.
- Die Herausforderung an die eigene Professionalität als Dozent, Studierende so gut wie möglich auf die zukünftigen Herausforderungen vorzubereiten und dabei das Beste zu geben, gekoppelt mit der Beobachtung, dass im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden ein Defizit besteht, das ausgefüllt werden soll.
- Die eigenen Vorbilder, das eigene Erleben in Bereich Mentoring.
- Die positiven Beobachtungen einer guten Entwicklung bei Studierenden.
- Die positiven, ermutigenden Feedbacks von Seiten der Studierenden.
- Das Profitieren für die eigene Persönlichkeit durch das Einlassen auf die Studierenden

Alles in allem drückt sich in den Antworten der Dozenten eine hohe Motivationsbereitschaft aus, sich der Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden zu stellen, wobei sich die extrinsischen und intrinsischen Motivationsfaktoren¹⁶² auf drei Bereiche verteilen:

- den geistlichen Bereich (biblischer Auftrag und Bau des Reiches Gottes),
- den eigenen persönlichen Bereich (Professionalität, eigenes Profitieren, eigene Vorbilder oder Mentoren) und
- den „studentischen“ Bereich (gute Entwicklung, Feedbacks).

2.3 Die Prioritätenfrage

Die Prioritätenfrage gewinnt auf dem Hintergrund und der (geschichtlichen) Entwicklung des ThSLM in den letzten Jahren eine besondere Bedeutung: Diese Jahre waren geprägt von der vermehrten Anstrengung im Bereich der „Qualitätssicherung des fachlich-akademischen Bereiches“

¹⁶² Vgl. Schlag (1995:10f) über Motivationstheorien, 20f (intrinsische und extrinsische Motivation).

und haben einen vorläufigen Höhepunkt und Abschluss¹⁶³ durch die Validierung des Ausbildungsprogrammes (B.A. in Theologie) durch die Middlesex University, England erfahren. Auch in Bezug auf die Anwendung des vermittelten Wissens wurde das Ausbildungsprogramm verbessert. Daneben wurde und wird intensiv am dritten Bereich, der für eine „Dienstbefähigung“ eine Rolle spielt, intensiv an einer Optimierung gearbeitet.

Auch ein Blick in die Umfrage unter den Dozenten des ThSLM macht deutlich, dass sie diese Aufgabe als „sehr wichtig“ ansehen, dass sie „in allen Gesprächen und Begegnungen, auch im Unterricht mitbedacht werden soll“ und dass sie „gleichberechtigt zur Wissensvermittlung“ gesehen wird (Eisinger 2001:8-9). Zusammenfassend bleibt aufgrund der Umfrage festzuhalten, dass die Dozenten und die anderen am Prozess beteiligten Personen immer wieder Gesprächsbereitschaft, sei es für Einzelgespräche oder auch für Gespräche mit einzelnen Gruppen oder Klassenstufen, signalisieren.

Auf der anderen Seite weist die Umfrage ganz offen auf ein großes Hindernis hin, das der Realisierung dieser als wichtig erkannten Aufgabe im Wege steht: „Andere Sachzwänge“.

„Oft ist sie [die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden] uns leider nur theoretisch wichtig, weil Sachzwänge uns und auch den Studierenden andere Prioritäten auferlegen: Unterrichtsziele sachlicher Art, zeitlich über die Runden zu kommen, von Toleranz geprägter Zeitgeist, Überlastung bei Dozenten und Studierenden, Angst, den einzelnen zu nahe zu treten, Blockade bei Studierenden etc.“ (Eisinger 2001:8)

Dieses Hindernis „Andere Sachzwänge“, bei dem es sich zum großen Teil um ein „Zeitproblem“ handelt, neben dem, dass die Einflüsse unserer postmodernen Gesellschaft und auch ein (subjektiv empfundener und zum Teil auch objektiv vorhandener) Mangel an Kompetenz der Dozen-

¹⁶³ Dabei gilt: „Wir selbst sind und bleiben als Lernende unterwegs und versuchen laufend, unser Programm zu verbessern.“ (Studienführer 2001:4)

ten im Blick auf dieses Thema benannt werden, darf nicht unterschätzt werden.

2.4 Die Überprüfungsfrage

Dass dieses Hindernis „Andere Sachzwänge“ aber nicht zum bestimmenden Faktor in dieser Frage wird, ist daran ersichtlich, dass aus der Umfrage bei der Überprüfungsfrage klar hervorgeht, dass die Dozenten trotz allem ihre hohe Priorität, die sie diesem Thema beimessen, auch in die Tat umsetzen wollen. So suchen sie das Gespräch und den Kontakt mit den Studierenden und weisen darauf hin, dass ihnen Mentoring und Begleitung wichtig ist, geben Feedback, nehmen ehrlich Anteil am Erleben und Ergehen der Studierenden (Eisinger 2001:9).

Überdies existieren auch schon installierte Einrichtungen am ThSLM, die zur Umsetzung des „theoretisch Gewollten“ beitragen wollen:

- Um solche Gespräche mit den Studierenden zu erleichtern, sind „Möglichkeiten zum Gespräch“ eingerichtet worden, wie. z.B. Rüsttage, bei denen Verantwortliche des Gesamtwerkes präsent sind und zur Verfügung stehen. Bei solchen Gelegenheiten findet immer wieder Coaching, Beratung und Supervision statt.¹⁶⁴
- Außerdem stellt das ThSLM dafür die Hauseltern¹⁶⁵ und (teilweise) einen Dozenten frei, dass sie sich intensiv (über das normale Maß und den Umfang der anderen Beteiligten) in diesem Bereich für die Studierenden einsetzen.

Diese angeführten Beispiele verdeutlichen, dass die Wichtigkeit der Persönlichkeitsentwicklung erkannt und auf einen guten Weg gebracht ist. Keiner der Beteiligten distanziert sich und es ist auch nicht nur ein theoretisches Diskutieren über einen wichtigen Sachverhalt. Auf diesem Weg

¹⁶⁴ Diese Rüsttage finden jährlich statt, zum einen zusammen mit dem Klassenlehrer, zum andern im ersten und im letzten Jahr ein zusätzliches Treffen mit Verantwortlichen des Gesamtwerkes.

¹⁶⁵ Das Hauselternhepaar wohnt mit den Studierenden im Missionshaus zusammen. Sie sind die ersten Ansprechpartner der Studierenden und auch diejenigen, die das Ergehen und den Werdegang der Studierenden unmittelbar miterleben.

soll nun durch die Entwicklung eines Gesamtkonzeptes und seiner Implementierung weiter voran gegangen werden, um den Studierenden noch besser helfen zu können.

3 Das Selbstverständnis eines Dozenten in der Zukunft – der Versuch einer Skizzierung

Um diesen Weg zu unterstützen und nicht zu gefährden, ist es notwendig, das Selbstverständnis, das ein Dozent am ThSLM haben sollte, zu skizzieren.¹⁶⁶ Diese Beschreibung des Selbstverständnisses dient als Hilfe bei Neueinstellungen, aber auch als Hilfestellung bei regelmäßigen Gesprächen der Seminarleitung mit den einzelnen Dozenten. Somit wird sichergestellt, dass das von Warren und Karecki geforderte „sympathetic entering“ unterwegs nicht verloren geht.

Außerdem stellt Klein (2000:160) zu Recht die Frage: „Wer bildet aus?“ Wenn die Dozenten und die am Ausbildungsprozess beteiligten Personen immer wieder als integraler Teil der Ausbildung auftauchen, spielt diese Frage eine entscheidende Rolle und bedarf einer näheren Beschreibung.

3.1 Die „funktionale“ Ebene: Der Dozent als Mentor

Anhand der eigenen Erfahrung, der Ergebnisse der Umfrage und auch durch die Kontextanalyse in den Kapiteln 4-6 – es sei z.B. auf das Stichwort „Bastelbiographie ohne Bastelanleitung“ verwiesen – ist deutlich: Es geht nicht ohne ein starkes Engagement des Dozenten in dem ganzen Entwicklungsprozess. Er kann sich nicht nur als „Unterrichtender“ definieren¹⁶⁷ und sich von allem anderen fern halten, bzw. die Meinung vertre-

¹⁶⁶ Dabei bezieht sich diese Darstellung schwerpunktmäßig auf das hier erarbeitete Thema. Ausführlicher und umfassender und mit vielen autobiographischen Fakten angereichert, siehe Müller 2007:267-298.

¹⁶⁷ Dies ist auch in der Umfrage so zum Ausdruck gebracht worden: „Ich definiere mich nicht nur als Lehrer.“ oder „Das Dozentensein kann sich nicht nur auf das Dozieren erstrecken.“ (Eisinger 2001:6)
Vgl. auch Spener (Spener & Beyreuther) 1995:71: „Es wäre dazu recht dienlich, wenn die Herren Professoren sowohl auf das Leben der ihnen anvertrauten Studenten wie auf ihre Studien acht geben würden.“

ten, dass er mit der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden nichts zu tun habe, da es nicht zu seinem Aufgabenbereich gehöre. Mit anderen Worten: Ein Dozent muss sich grundsätzlich als Mentor/Coach verstehen,¹⁶⁸ muss auch in diesem Bereich über einen Grundstock an Ausbildung und Bereitschaft verfügen. Wenn von zukünftigen Predigern und Missionaren erwartet wird, dass sie teamfähig sind und andere anleiten können (Faix 1998:2), dann müssen sie das praktisch während ihrer Ausbildungszeit im wahrsten Sinne des Wortes positiv erleben. Ist dies der Fall, werden sie sich mit hoher Wahrscheinlichkeit auch entsprechend in ihrem Dienst verhalten (Müller 2000:92). Logan & Cole (1999:2-16) sprechen im Kontext von Gemeindebau von einem „Mentor-Pastor“ als dem Schlüssel in Systemen zur Leiteraus-¹⁶⁹bildung. Dies kann und muss auch auf Dozenten in theologischen Ausbildungsstätten übertragen werden, zum einen aufgrund der bisherigen Beobachtungen und zum anderen weil sie doch diese „Mentor-Pastoren“ ausbilden sollen (Müller 2000:84-118).

Müller (2000:96) charakterisiert diesen „Mentor-Dozenten“ folgendermaßen:

„Einem Mentor geht es um den Menschen selbst, seine Persönlichkeit, um dessen Veränderung dahingehend, daß der Mensch den Anforderungen des Lebens in seinem Umfeld gewachsen ist und sie bewältigen kann. Dazu braucht er zu nächst ein Vorbild – einen Menschen zum anfassen, der zuerst zeigt, was er lehrt, in seinem eigenen Leben; der transparent ist und zugleich kompetent in Bezug auf die Lehre. Beides zusammen bedingt die notwendige Integrität, die Lehre und Leben glaubhaft und überzeugend machen.“

Matthaei (1991:541f) entfaltet vier verschiedene Rollen, die in Bezug auf den Dozenten als Mentor in Betracht gezogen werden müssen. Sie sind

¹⁶⁸ Vgl. Matthaei (1991:540): „Teachers are called to be faith mentors.“
Vgl. Müller (2000:95): „Mentoren sind gefragt.“ Vgl. Taylor (1997:48): „... cry out for help in disciplining themselves and maintaining their devotional lives.“

¹⁶⁹ Vgl. dazu auch das Verhalten Jesu im Umgang mit seinen Jüngern. Er sammelte Jünger um sich, damit „sie um ihn seien“ (Mark. 3,14). Siehe dazu auch die Ausführungen von Müller 2000:96ff.

nicht streng auseinander zu dividieren, werden aber der Übersichtlichkeit und um der Klarheit willen separat beschrieben:

1. Der Dozent als Führer (guide)

Der Führer ist eine Person, die mit anderen auf dem Weg ist, besondere Landschaftsmerkmale hervorhebt und darauf aufmerksam macht, auf Gefahren aufmerksam macht, Alternativen entwickelt, der hilft Entscheidungen zu treffen und bei der Durchführung derselben unterstützt. All dies tut er, um dieser Person auf ihrer (Lebens-)Reise zu helfen, sich selbst und Gott besser kennen zu lernen. Er bestimmt nicht das Ziel und das Ergebnis – das muss die Person für sich selbst machen –, aber er wird gewiss die Entscheidungen, die getroffen werden, mit beeinflussen. Führer sind selbst Menschen, die noch im Wachstumsprozess stehen und dabei anderen in ihrem Wachstumsprozess hilfreich zur Seite stehen, und dabei das Ziel nicht aus den Augen verlieren.

2. Der Dozent als Vorbild (modelling)

Eine zweite Rolle ist die des Vorbilds. Ein Dozent ist ein Vorbild durch seine Worte, seine Taten und seine Gegenwart. Durch seinen vorgelebten Lebensstil, den der Studierende wahrnimmt und beobachtet, verdeutlicht er wichtige Einstellungen und Haltungen des Lebens und vermittelt dadurch Hilfestellung für ein vertieftes geistliches Leben. Er lässt – im Bild gesprochen – einen anderen über seine Schulter sehen und gibt ihm damit Einblick in das eigene Leben. Dazu gehört, dass der Dozent sich Zeit nimmt für den Studierenden, für ihn betet¹⁷⁰ und mit ihm einen Teil seines Lebens teilt.¹⁷¹

3. Der Dozent als Garant/Bürge (guarantor)

Der Dozent als Garant/Bürge sorgt dafür, dass der Studierende in einer vertrauensvollen Umgebung wachsen und reifen kann. Er

¹⁷⁰“The principal responsibility of trainers is to pray for their students. They can listen, advice or rebuke their students, but it is the Holy Spirit alone who can effect permanent change in the students’ lives.” (Harley 1995:113)

¹⁷¹ Auch daran wird deutlich, dass sich die Aufgabe des Dozenten nicht nur auf den Seminarraum, das Klassenzimmer beschränkt.

ermöglicht dem Studierenden, sich selbst in einem neuen Licht zu sehen, Neues auszuprobieren, Erfahrungen zu machen und lässt ihm auch den Freiraum mit schwierigen Situationen fertig zu werden. Dieser Freiraum entsteht da, wo der Studierende merkt, dass der Dozent ihm vertraut und zu ihm steht, dass er von ihm angenommen ist, dass er auch Dinge ungeschützt sagen kann, ohne dass es ihm übel genommen wird, dass er in seiner Entwicklung unterstützt wird und dass er ihm Möglichkeiten bietet, seine Gaben und Fähigkeiten auszutesten und zu erproben.

4. Der Dozent als (Ver-)Mittler (mediator)

In der Rolle als (Ver-)Mittler (des Glaubens) ist der Dozent eine Person, die dem Studierenden durch Beobachtung, Verständnis, Durchblick und Begleitung eine Möglichkeit bietet, seine eigene Gottesbeziehung zu vertiefen, Klarheit über seinen Lebensweg zu bekommen und sein Ansehen als Christ zu formen.

Darüber hinaus sehe ich eine weitere Rolle, die der Dozent im Sinne eines Mentors wahrnehmen sollte.

5. Der Dozent als Spiegel

Als Spiegel reflektiert der Dozent dem Studierenden auch immer wieder, wie er nach außen und auf andere Menschen wirkt. Es gehört mit zur Förderung einer Person dazu, dass man diese auch auf ihre Gaben und Fähigkeiten, aber auch auf Schwächen, Grenzen und Gefahren hinweist. Wer das Potential in einem Menschen sieht und dieses fördern will, muss auch bereit sein – im Sinne dieser Förderung – den Studierenden auf falsches Verhalten und Denken, auf falsche Einstellungen hin anzusprechen, auch wenn ihm das nicht leicht fallen sollte. Gerade sehr personenorientierte Dozenten stehen hier in der Gefahr, zu lange zuzuwarten mit der Hoffnung „Das wird er schon selbst merken“ oder „Das wird sich schon geben“. Aber mit dieser Haltung erweist man dem Studierenden letztendlich keinen guten Dienst.

Es geht demnach bei der Frage nach dem Selbstverständnis eines Dozenten primär um die Frage: Wie weit ist der Dozent bereit, sich auf die

Studierenden und ihren Entwicklungsprozess einzulassen? Dazu reicht es nicht aus, dass er nur eine Bereitschaft signalisiert, seine Zeit einzubringen, vielmehr geht es darum, inwieweit er bereit ist, sich mit seiner ganzen Person einzubringen (Eisinger 1999:14, Klein 2000:160, Prigodich 2002:109). Ein ganzheitliches integratives Selbstverständnis ist gefragt. Dazu Klein (2000:160):

„Es geht nicht um Jobbeschreibungen wie z.B. Lehrer, Koch, Bibliothekar. Wir sind alle Ausbilder und Trainer. Denn in und mit unserem ganzen Leben prägen und ‚lehren‘ wir die Studenten.“

Oder um es mit Logan & Cole (1999:2-16) zu sagen:

„Auch wenn seine Schüler vergessen werden, was er [der Mentor-Pastor, übertragen auf unsere Situation wäre es dann der „Mentor-Dozent“] irgendwann gesagt hat, werden sie ihn nicht vergessen.“

Logan & Cole unterstreichen damit, dass der Dozent mehr durch das, was er ist, prägt als durch das, was er lehrt.¹⁷²

3.2 Die emotionale Ebene

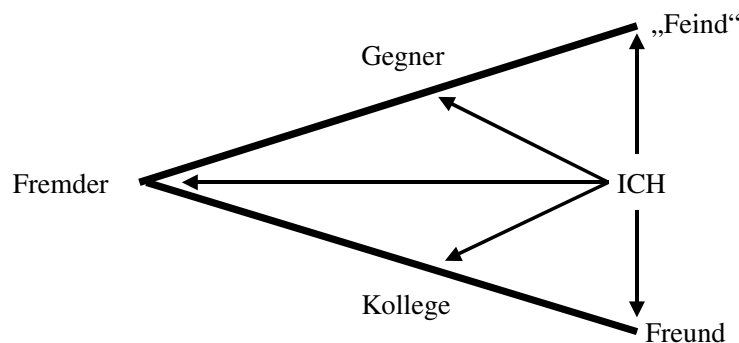
Weiterhin muss bedacht werden, dass es sich bei der Auseinandersetzung mit dem Selbstverständnis eines Dozenten um eine Frage handelt, die sich nicht rein rational beantworten lässt. Geht man die Fragestellung nur rational an, dann fallen die Antworten dergestalt aus, dass der Tenor in Richtung „Natürlich liegt mir die Person des Studierenden am Herzen“ geht. Dabei soll nun nicht unterstellt werden, dass die betreffenden Personen, die so antworten, nicht tatsächlich ein Interesse an ihren Studierenden haben. Dennoch muss diese Fragestellung auch auf der emotionalen Ebene angegangen werden, da diese tiefer liegende Erkenntnisse zu Tage fördert. Laut Kritzinger¹⁷³ sind es dabei die verdeckten Gefühle, die hier den Ausschlag geben. Über diese verdeckten Gefühle muss ehr-

¹⁷² Vgl. dazu auch Spener (Spener/Beyreuther 1995:68). Spener betont, dass die Professoren ein Vorbild mit ihrem Leben sein sollen („lebendiges Muster“). Er zitiert dabei Gregor von Nazianz (Epit.Basil.; Carm.119): „Die Rede und Lehre des Basilius war (an Kraft) ein Donner, weil sein Leben ein Blitz war.“

¹⁷³ Vortrag in Wiedenest 2000

lich nachgedacht und evt. auch gesprochen werden, wenn Identifikation als ein „Akt der Solidarität“ (Kritzinger) verstanden werden will. Diese Gefühle lassen sich durch die einfache Fragestellung „Wie siehst du einen Studierenden? Welche Gefühle kommen hoch, wenn du einen Studierenden triffst?“ deutlich machen (s. Abbildung unten). In welche „Kategorie“ sind diese verdeckten Gefühle einzuordnen? Gehören sie dem Bereich „Freund“ oder „Feind“ an, dann ist der Studierende emotional (positiv oder negativ) „ganz nahe“, denn hier werden die stärksten emotionalen Gefühle, die ausschlaggebend sind für das eigene Verhalten, wach. Wird das Gegenüber als „Gegner“ oder „Kollege“ wahrgenommen, ist der (positive oder negative) Abstand schon etwas größer, die Identifikation

Identifikation Wie stark lasse ich mich ein?



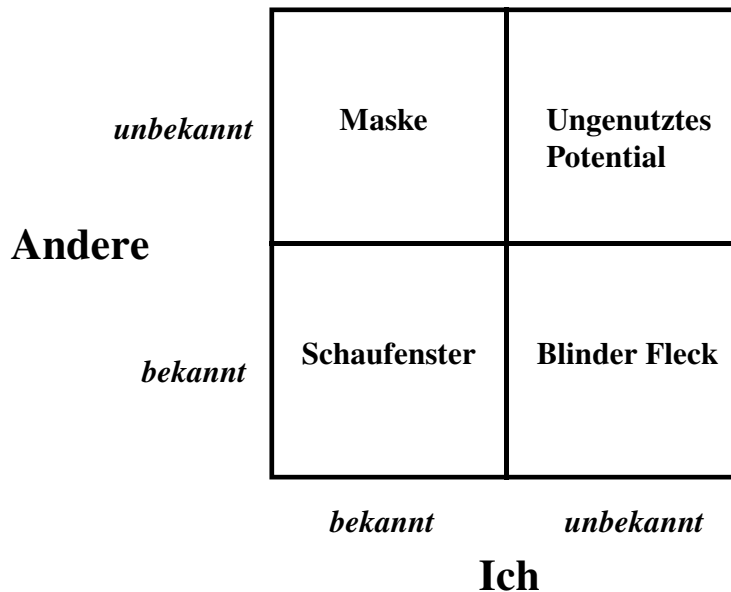
Darstellung der emotionalen Nähe
(nach JNJ Kritzinger)

schon etwas distanzierter. Emotional am weitesten entfernt steht der Fremde, er ist dem Betrachter gleichgültig. Streng genommen handelt es sich dabei um keine Identifikation, vielmehr sollte man besser von einer „Null-Identifikation“ sprechen.

Je höher nun die positive Identifikation eines Dozenten ist, desto größer ist auch sein Einflussbereich auf den Studierenden, weil er hier dem Studierenden als Person am nächsten ist und ihn deshalb emotional und auch rational besser erreichen kann. Wo er ihn aber „besser erreichen“ kann, da sind auch die Eindrücke, die der Dozent beim Studierenden hinterlassen kann, größer.

Eine weitere Darstellungsmöglichkeit und Hilfe für die Reflexion ist das von den Soziologen Josef Luft und Harry Ingham entwickelte Johari-Fenster (Luft (1963) 1969:1-76). Bei diesem Modell handelt es sich um

Das Johari-Fenster



eine einfache graphische Darstellung, das die Veränderungen von Eigen- und Fremdwahrnehmung darstellt. Das Johari-Fenster macht deutlich, unter welchen Wechselwirkungen eine Beziehung entsteht und vertieft werden kann (Eisinger 2002:8-15). Luft und Ingham gehen bei ihrer Darstellung (siehe Abbildung oben) davon aus, dass es bekannte und unbekannte (im Sinn von nicht bewusste) Bereiche in der Eigen- und Fremdwahrnehmung gibt. So gibt es also Dinge im Leben einer Person, die ihr selbst und ihrem Gegenüber, mit dem sie es zu tun hat, bekannt sind. Dieser Bereich wird Schaufenster (oder Arena)¹⁷⁴ genannt. Dabei handelt es sich um Dinge, die bei einer ersten Begegnung sofort offensichtlich sind, wie z.B. Aussehen, Haltung, Sprache etc. Des Weiteren gibt es einen Bereich, der Maske¹⁷⁵ genannt wird. In diesen Bereich gehören die

¹⁷⁴ Vgl. ausführlicher Luft (1963:10ff) unter dem Stichwort: Openess to the World.

¹⁷⁵ Vgl. ausführlicher Luft (1963:43ff) unter dem Stichwort: The Hidden Area.

Dinge, die der Person selbst sehr wohl bekannt sind, ihr Gegenüber aber (noch) nichts davon weiß. Dies kann unterschiedliche Gründe haben, sei es, dass noch keine Möglichkeit vorhanden war, darüber zu reden, sei es, dass die Person diesen Bereich noch nicht preisgeben wollte. Außerdem gibt es auch Dinge, die der Person selbst nicht bekannt sind, ihrem Gegenüber aber sofort auffallen oder bekannt sind (Blinder Fleck).¹⁷⁶ Dies kann z.B. eine bestimmte Geste, ein Füllwort (z.B. „äh“) sein. Als letzten Bereich haben Luft und Ingham in ihrem Modell den Bereich des ungenutzten Potentials¹⁷⁷ aufgeführt. Er ist beiden, der betreffenden Person und ihrem Gegenüber, nicht bekannt.

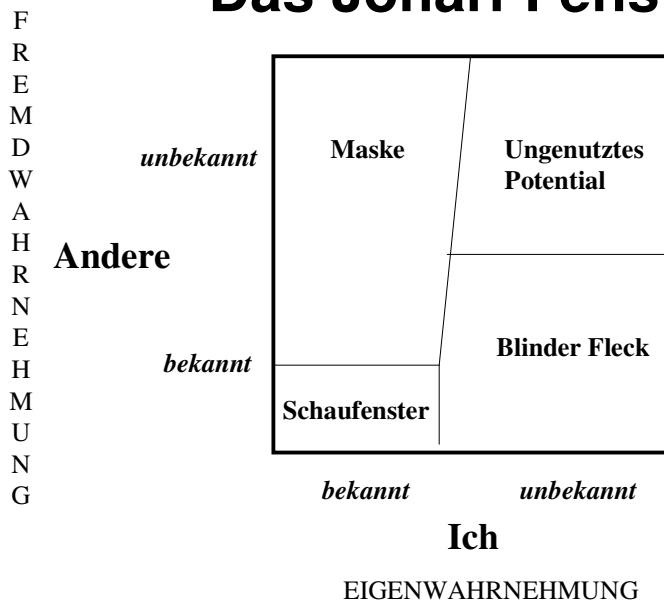
Auch bei dieser Darstellung wird deutlich, dass es beim Aufbau einer guten Beziehung darauf ankommt, wie sehr der einzelne, in unserem Fall, wenn es um das Selbstverständnis von Dozenten geht, wie sehr der Dozent zur Transparenz und Offenheit bereit ist.

Zu Beginn einer Beziehung ist das Schaufenster, also das, was „mir“ (Eigenwahrnehmung) und dem „Anderen“ (Fremdwahrnehmung) bekannt ist, sehr klein (siehe Abbildung unten). Doch auf dieser kleinen Plattform entsteht die Beziehung. Es liegt jetzt am Dozenten, ob, wie, wann und wie weit er diese Plattform erweitert.

¹⁷⁶ Vgl. ausführlicher Luft (1963:25ff) unter dem Stichwort: The Blind Area.

¹⁷⁷ Vgl. ausführlicher Luft (1963:61ff) unter dem Stichwort: The Unknown Area.

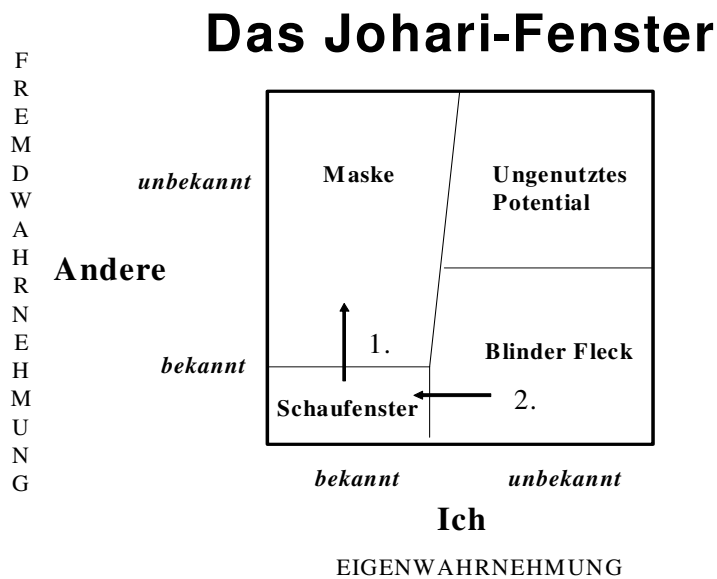
Das Johari-Fenster



Dazu stehen zwei Möglichkeiten zur Verfügung (siehe Abbildung unten):

1. Durch Verkleinerung der „Maske“. Dies geschieht, indem der Dozent anfängt, Dinge von sich selbst preiszugeben, sie „ins Schaufenster zu stellen“. Dies ist mit einem gewissen Risiko verbunden, denn er wird dabei verletzlich, da das Gegenüber dieses Wissen „ausnutzen“ könnte. Wenn der Dozent aber an einer vertieften Beziehung interessiert ist, muss er dieses Risiko auf sich nehmen. Dieses Erweitern des „Schaufensterbereiches“, manchmal auch als „Arena“ genannt, in der man sich aufhalten und agieren kann, ist eine Art Gratwanderung. Auf der einen Seite sollen bewusst Dinge aus dem persönlichen Bereich in das Schaufenster gestellt werden. Es darf sich dabei aber nicht nur um die „Erfolge“ des Dozenten handeln, denn wenn nur diese in den Vordergrund gestellt werden, wird der Dozent zu einem nie zu erreichenden Ideal für den Studierenden. Es gehört schon Mut dazu, zu seinen Fehlern zu stehen und diese auch offen zuzugeben. Die Erfahrung zeigt, dass diese Vorgehensweise mehr positive als negative Resonanz einbringt, denn die Studierenden sehen an dieser offenen Ehrlich-

keit, dass der Dozent noch Mensch ist. Auf der anderen Seite darf diese Art der Offenheit nicht mit einer plumpen Vertrautheit und einem „Seelenstriptease“ des Dozenten vor seinen Studierenden verwechselt werden. In diesem Fall würde der Dozent seine Autorität aufs Spiel setzen, wenn nicht sogar verlieren.



2. Durch Verkleinerung des Blinden Flecks. Dies geschieht, indem der Dozent zunächst eine Offenheit für Feedback zeigt und mit diesem, wenn es ihm gegeben wird, auch richtig umgehen kann, d.h. dass er sich dann auch wirklich etwas sagen lässt und nicht alle möglichen Entschuldigungen hervorbringt bzw. beleidigt reagiert oder gar sich schmollend zurückzieht.

Der einzige Bereich des Johari-Fensters, zu dem nichts aktiv beigetragen werden kann, ist das „Ungenutzte Potential“. In diesem Bereich wird sich nur dann etwas tun, wenn durch ein Ereignis etwas an das „Tageslicht“ befördert wird.

Die primäre Aufgabe eines Dozenten besteht also darin, dass er dafür sorgt – oder besser gesagt versucht dafür zu sorgen, denn nicht jeder Versuch wird von Erfolg gekrönt sein –, dass eine tragfähige Bezie-

lungsplattform entsteht.¹⁷⁸ Wie diese Plattform im Einzelnen aussieht, das kann von Dozent zu Dozent sehr unterschiedlich aussehen. Hier werden die verschiedenen Persönlichkeitstypen der Dozenten und der am Prozess Beteiligten zum Tragen kommen. Da auch die Studierenden nicht alle gleich sind, eröffnet diese Bandbreite eine Vielfalt von Beziehungsmöglichkeiten, so dass mit Sicherheit für jeden Studierenden ein passendes Gegenüber bei den Dozenten und den am Prozess Beteiligten gefunden werden kann.

3.3 Weitere Voraussetzungen

Um dem „sympathetic entering“ zu entsprechen, kommt es neben dieser elementaren Grundvoraussetzung für einen Dozenten darauf an, dass der Dozent, der sich auf solch eine Aufgabe einlässt, folgende weitere Voraussetzungen mitbringt:¹⁷⁹

- Ein eigenes klares und gesundes Selbstbild, um in der Auseinandersetzung mit den Studierenden seine eigene Wahrnehmung nicht unreflektiert in den Prozess einfließen zu lassen. Er muss seine eigene Prägung und Entwicklung reflektiert, bearbeitet und „angenommen“ haben und immer wieder im aktuellen Alltagsvollzug reflektieren können¹⁸⁰ und sich dabei bewusst sein, dass auch er noch nicht „fertig“, sondern in der Entwicklung ist, wenngleich an einer anderen Stelle¹⁸¹ wie der Studierende (Müller 2007:268).
- Die Fähigkeit, sich selbst zurücknehmen zu können, um die Entwicklung des Studierenden nicht zu hindern oder einzuschränken (Stanley & Clinton 1994:97), denn die Ausbildung

¹⁷⁸ Vgl. Kapitel 1 Abschnitt 1.3.3 Rahmenbedingungen zur Durchführung Voraussetzung 4.

¹⁷⁹ Vgl. dazu auch Klein 2000:160-164; Müller 2000:96-118; 2007:267-298; Anderson & Reese 2000:12 in Bezug auf Kennzeichen eines geistlichen Mentors. Ott 2007:260-262 in Bezug auf die Unterrichtenden an Theologischen Seminaren.

¹⁸⁰ „Die Beschäftigung mit der eigenen Lebensgeschichte ist ... Voraussetzung, andere richtig zu führen. Denn sonst vermischt sich die unaufgearbeitete Lebensgeschichte mit den eigentlichen Aufgaben.“ (Grün 2001:25).

Vgl. auch Luzbetak 1988:218ff, Karecki 1998:38.

¹⁸¹ Vgl. hierzu das zum „Cycle of mission praxis“ Gesagte.

dient dazu, dass andere Menschen, in diesem Fall die Studierenden, bevollmächtigt werden zum Dienst (Krallmann 1995:149; Müller 2000:96) und nicht dazu, dass Dozenten ihre Macht ausspielen.

- Die Fähigkeit, die Unterschiede, die sich aus der Generationenunterschiedlichkeit ergeben (im Blick auf Einstellungen, Verhaltensweisen, aber auch dem Lernverhalten) zu erkennen und damit umzugehen.¹⁸²

- Ein Interesse am eigenen (geistlichen) Wachstum (Prigodich 2002:109) und der eigenen Weiterentwicklung.

Dieses Interesse lässt sich an Merkmalen festmachen, wie z.B. der Konzentration der Kräfte in Richtung der Lebensperspektive, einer lernenden Haltung, einer regelmäßiger Evaluation, Reflexion und Neuausrichtung, einem Mentoring für andere und die Inanspruchnahme von Mentoring für sich selbst (Logan & Cole 1999:2-18 ff und Clinton 1996, insbesondere seinen Phasen III bis VI). Müller (2007:284f) greift in diesem Zusammenhang den Begriff der „Retterliebe“ als Grundkompetenz auf, ohne die Berufung und Beruf in sich zusammenfallen.

- Ein selbstverständliches, fortdauerndes Bemühen um eine fachliche Kompetenz, ein Bestreben, sich auf dem Laufenden zu halten (Klein 2000:162-163, Müller 2007:292) und eine – positiv verstandene – Einstellung, die sich nicht mit dem Erreichten zufrieden gibt.

„Trainers need a good grasp of their subject at a level appropriate to their context and the academic ability of the students.“ (Harley 1995:50).

- Eine im Umgang mit den Studierenden ausgewogene Balance zwischen Flexibilität, um auf die Originalität und Bedürfnisse des

¹⁸² Vgl. Müller 2000:94-95; Blöcher 1998:82ff. Klein (2000:148) benennt einige der Konfliktbereiche: „Ein unterschiedliches Verständnis von Ruf, Hingabe und Verbindlichkeit. eine unterschiedliche Haltung gegenüber der Arbeit und Leitung/Leitern. Eine andere Strategie der Konfliktlösung. Eine verschiedene Erwartung in Bezug auf Begleitung, Seelsorge und Supervision. Ein unterschiedliches Rollenverständnis, insbesondere im Blick auf die Frau.“

Studierenden eingehen zu können und Festigkeit, um führen und prägen zu können.

- Eigene Missions- oder Predigererfahrung. Wer selbst eigene Erfahrungen gesammelt hat, kann junge Menschen ganz anders auf solch einen Dienst vorbereiten. Sein Unterricht ist realistischer, klarer und damit auch besser. Außerdem kann er vieles Persönliche mit in den Unterricht einfließen lassen.¹⁸³ Außerdem sollte er nicht den Kontakt zum Arbeitsfeld, für das er seine Studierenden zurüsten will, verlieren.
- Eigene Reflexionsfähigkeit. "Missionaries may have 10 or 20 years of experience, but if they cannot interpret their experiences of success and failure in order to teach others, they will not make good trainers" (Harley 1995:51).
- Pädagogische Fähigkeiten.¹⁸⁴ Die KBA-Umfrage hat deutlich ergeben, dass Studierende von heute zu Recht nach „mehr pädagogischen Fähigkeiten der Dozenten“ (Faix u.a. 1998:24)¹⁸⁵ fragen.

¹⁸³ Müller (2000:94) formuliert diese Voraussetzung sehr deutlich: „Wenn gar ein akademischer Grad in Missiologie angeboten wird, ohne dass die Lehrer das Fach studiert und sich selbst auf diesem Gebiet in der Praxis bewährt haben, dann sind wir unter Niveau, mehr noch: wir lügen uns selbst in die Tasche. Das Risiko, die Last hat der Missionar zu tragen – aber letztlich merken es nur die Einheimischen.“

¹⁸⁴ Ausführlicher bei Müller 2007:292-294.

¹⁸⁵ „Die meisten unserer Studenten mit westlichem Hintergrund kommen aus einer Bildungsform, in der der Frontalunterricht immer weiter am Zurückgehen ist und interaktive Lernformen neu entdeckt werden. Viele haben in der einen oder anderen Form bereits missionarische, oft sogar kulturübergreifende Erfahrungen gemacht, die sie in den Unterricht mit einbringen und verarbeiten wollen. Wenn dies ermöglicht wird, ist der eigentliche Lerneffekt am größten. Die Studenten sind meist Erwachsene mit einem erlernten Beruf (oft auch schon mit Berufspraxis) und keine unreifen Schüler. Deshalb müssen gerade die Lehrer die Wesensmerkmale von ‚Erwachsenem Lernen‘ in der pädagogischen Struktur beachten.“

Ein Dozent sollte also in der Lage sein, einen guten, didaktisch aufgebauten und relevanten Unterricht zu gestalten.¹⁸⁶

- Teamfähigkeit. Es geht bei den Dozenten nicht um eine Erfüllung einer bestimmten Stellenbeschreibung. So wie das Zusammenleben mit den Studierenden wichtig ist, so ist auch die Zusammenarbeit innerhalb der Dozentschaft wichtig. Wie die Dozenten miteinander umgehen und miteinander arbeiten, hat Modellcharakter für die Studierenden.¹⁸⁷

Diese Voraussetzungen machen deutlich, dass solche Dozenten nicht allein gelassen werden dürfen, sondern auch sie der Begleitung, des Mentorings und der Weiterbildung bedürfen (im Sinn einer „Train-the-Trainer“-Entwicklung), sind sie doch die Multiplikatoren der Botschafter mit der besten Nachricht der Welt.

3.4 Das Fundament dieses Selbstverständnisses

Getragen wird dieses Selbstverständnis von einem biblischen Verständnis wie es z.B. in Eph. 4,12 zum Ausdruck kommt. Die gesamte Ausbildung soll dazu beitragen, dass die Studierenden zum Dienst zugerüstet und befähigt werden. Sie sollen in der Lage sein, an ihrem Einsatzort mit ihren Gaben, Fähigkeiten und Begrenzungen dazu beizutragen, dass das Reich Gottes gebaut wird („der Leib Christi erbaut wird“), indem Menschen zum lebendigen Glauben an Jesus Christus kommen und in dieser Beziehung zum „vollen Maß der Fülle Christi“ gelangen.

¹⁸⁶ Klein (2000:162) fasst die wesentlichen Merkmale der Andragogik (Erwachsenen-Lernen) unter folgenden Punkten zusammen:

- „1. Erwachsene haben generell ein starkes Bedürfnis nach Selbststudium.
2. Erwachsene schätzen Lernmethoden, die auf Erfahrung aufbauen.
3. Die Lernbereitschaft von Erwachsenen kommt vor allem aus der Anforderung, gestellte Aufgaben und Probleme des realen Lebens zu lösen.
4. Erwachsene verstehen Lernen als ein Prozess, durch den sie ihre Kompetenz erhöhen können, um ihr Potential ganz entfalten zu können. Sie wollen morgen anwenden, was sie heute lernen.“

Weitere Praxishinweise zur Andragogik siehe z.B. DISG-Training. Trainerleitfaden 2000:45.

¹⁸⁷ Aussage eines Leiters einer Bibelschule: „I want staff who get on well with others and enjoy being with them. ... I want ‘people’ people.’ ... Each felt committed to the other and everyone on the staff worked hard to maintain their unity as a team. The students often commented on the harmony among the staff.“ (Harley 1995:52)

3.5 Leitfragen für Beteiligte zur Umsetzung dieses Selbstverständnisses

Festlegungen und genaue, bis ins Detail gehende Anweisungen, die vorgeben, wie der einzelne Dozent dieser Mentorenaufgabe nachzukommen hat, können und sollen im Folgenden nicht beschrieben werden. Das würde an der Realität vorbeigehen und sowohl der Individualität eines Dozenten als auch der eines Studierenden nicht gerecht werden. Außerdem wäre solch ein Vorgehen kontraproduktiv zur Intention, soll es doch hier um eine „persönliche und individuelle Entwicklungshilfe“ gehen, nicht um einen „kommandierten uniformen Einsatz“.

Dennoch können einige Leitfragen für Dozenten zur Selbstreflexion und – bestimmung bei der Umsetzung dieser Aufgabe helfen:

- Was kann und was will ich in diesem Bereich leisten?
- Wie will ich vorbeugen, dass Studierende in meinen täglichen Aufgaben nicht zu kurz kommen? Welche Vorgaben leiten mich bei meinen Überlegungen?
- Was will ich konkret tun, damit ich bei mir die Wichtigkeit dieser Aufgabe „warm“ halte, dass nicht der Betrieb mich „auffrisst“, sondern ich in Personen investiere?
- Welche Warnmechanismen sind bei mir installiert? Woran, an welchen Kriterien erkenne ich, dass die Aufgabe keine hohe Priorität mehr bei mir hat?
- Welches sind die 4-5 Personen, in die ich intensiver investieren will?
- Wie sieht dieses Investieren konkret aus?

Diese kurze Skizzierung macht deutlich, dass, – wenn es nicht schon eingesetzt hat, – ein Umdenken bei Theologischen Seminaren und ihren Dozenten stattfinden muss, will man der Ausbildung zukünftiger Prediger und Missionare gerecht werden.

KAPITEL 8 Qualitätsmerkmale einer geistlichen Leiterpersönlichkeit

Mit diesem Kapitel wende ich mich der Mitte des PEM zu. Es gilt nun Qualitätsmerkmale einer geistlichen Leiterpersönlichkeit zu entwickeln und zusammenzustellen, die sich aus der Verknüpfung der Ergebnisse zwischen der Kontextanalyse (Kapitel 3-5, insbesondere Kapitel 3 Abschnitt 4 und Kapitel 4 Abschnitt 5) und der theologischen Reflexion (Kapitel 6, insbesondere Abschnitt 4) ergeben. Damit spezifiziere ich das Ziel der Persönlichkeitsentwicklung und mache es für die praktische Umsetzung handhabbar.

Klein (2000:147) fordert zu Recht ein Umdenken in der Entwicklung von Entwicklungskonzepten:

„Allzu oft haben traditionelle Curricula (mit ihren Textbüchern) und die gerade zur Verfügung stehenden Lehrer ein Ausbildungsprogramm geprägt. Heute spielen vielfach die Anforderungen einer Akkreditierungskommission eine große Rolle. Der Weg sollte jedoch eigentlich von hinten nach vorne gehen: Was sind es für Leute, die heute langfristig und effektiv in der Mission arbeiten? Was sind die äußerlichen und innerlichen Qualitäten, die Missionsgesellschaften sich wünschen für ihre zukünftigen Missionsanwärter?“

Mit der Entwicklung und Zusammenstellung der Qualitätsmerkmale einer geistlichen Leiterpersönlichkeit will ich diesen von Klein geforderten Weg „von hinten nach vorne“ gehen.¹⁸⁸ Mit anderen Worten: Die folgende Zusammenstellung wird von der Zielperspektive bestimmt (proaktive Vorgehensweise) und nicht von den bisher vorhandenen Möglichkeiten und Ressourcen (reaktive Vorgehensweise).¹⁸⁹ Mit den Qualitätsmerkmalen werden die von den Anstellungsträgern geforderten Qualitäten beschrie-

¹⁸⁸ Auch Ferris (1995:23) fordert ein solches vom Ziel her gedachtes Vorgehen.

¹⁸⁹ Vgl. auch Ott 2007:249 in Bezug auf die Entwicklung theologischer Ausbildungsprogramme.

ben. Damit wird das anvisierte Ziel „Dienstbefähigung“, was den Anteil der Persönlichkeitsentwicklung angeht, genauer definiert.

Aufgrund der bei der Kontextanalyse deutlich gewordenen Ausprägungen der postmodernen Gesellschaft und der theologischen Reflexion in ihrer trinitarischen Darstellungsweise des Menschen als „Geschöpf Gottes“, „erlösungsbedürftiges Wesen“ und „neuer Kreatur“, ergeben sich in der Gegenüberstellung folgende Kennzeichen, die für den deutschen Kontext und die anvisierte Zielbestimmung (Dienstbefähigung) besonders wesentlich sind. In einem anderen Kontext ist es durchaus möglich, dass andere Kennzeichen als die hier erarbeiteten in den Mittelpunkt rücken und deshalb aufgrund der theologischen Reflexion und den Ergebnissen der Kontextanalyse evtl. neu die relevanten Kennzeichen erarbeitet werden müssen. Wobei zu bemerken ist, dass ich mich bei der Formulierung dieser Kennzeichen einer möglichst „weiten“ Beschreibung zugewandt habe, um eine Adaption bzw. Integration in andere, nicht deutsche Kontexte zu erleichtern.

Bei der folgenden Beschreibung dieser Kennzeichen ist allerdings darauf zu achten, dass sie in ihrer „Vollkommenheit“ beschrieben werden, so also nicht in der Realität anzutreffen sind. Sie stellen vielmehr ein „Ideal-Bild“ dar, das aber für den einzelnen Studierenden zum „Leit-Bild“, zum Polarstern der Orientierung (vgl. Kap. 2) werden soll. Das hier entwickelte und beschriebene „Ideal-Bild“ ist als Herausforderung, nicht aber als Druckmittel zu verstehen. Zu einem solchen Druckmittel könnte es werden, wenn Studierende oder auch Anstellungsträger das Ideal-Bild als in der Realität hundertprozentig erreichbar ansehen würden.

Klein (2000:147f) beschreibt dieses „Ideal-Bild“ zusammenfassend folgendermaßen:

„Als Grundlage gilt das Ideal eines jeden Christen, der ein nach Leib, Seele und Geist gesundes, selbstversöhntes und ausgewogenes Leben lebt und sich bemüht, in allen Bereichen zu wachsen. Er sollte eine Bewährung im Glauben und im Dienst (auch in allen Anfechtungen) haben – dies wird von den Geschwistern im Leib Christi bestä-

tigt. Darüber hinaus hat der ideale Missionar eine psychologisch gesunde Selbstwahrnehmung und ein biblisch richtiges Weltbild. Er hat eine lebendig wachsende Spiritualität, die sich ausdrückt in der Abhängigkeit von Gott, einem vom Heiligen Geist kontrollierten Leben und Dienst und einer Leidenschaft für Menschen. Von seinen persönlichen Charaktereigenschaften ist er willig zu kontinuierlichem Lernen, effektiver Handlungsweise und einem sensiblen Umgang mit anderen. Er hat Fähigkeiten, sich anzupassen, d.h. Flexibilität bei wechselnden Anforderungen physikalischer, interpersoneller und kultureller Art, ebenso bei den Erfordernissen der gestellten Aufgaben. Er hat funktionelle Fähigkeiten, d.h. er kann die Gegebenheiten einer Kultur sich zu eigen und zu Nutze machen; ist fähig, die Inhalte, Fakten und Eigenschaften einer Kultur zu erkennen, zu verarbeiten und in Beziehung zu setzen mit dem, was er theologisch, missiologisch und ekklesiologisch bereits gelernt hat; kann zu den Menschen dieser Kultur auf sozialer, offizieller und persönlicher Ebene eine fruchtbringende Beziehung aufbauen. Und er hat Fähigkeiten in Bezug auf seinen Dienst sowohl auf der Ebene der Professionalität und Kompetenz als auch auf der Ebene der kulturangepaßten Umsetzung derselben.“

1 Nähere Bestimmung des Zielpunktes „Dienstbefähigung“

Aufgrund der vorangegangenen Kapitel bedeutet „Dienstbefähigung“: Die Studierenden sollen dazu befähigt werden, sich in verschiedene Kulturen (und Subkulturen), mit vielfältigen Anforderungen hinein zu begeben, um dort ihren christlichen Glauben zu leben und weiter zu geben. Um dieses Ziel der Dienstbefähigung, die den spirituellen (geistliche Kompetenz), den lebenspraktischen (soziale Kompetenz) und den kognitiven (theologische Kompetenz) Bereich umfasst, zu erreichen, versteht sich die Ausbildungsstätte im Sinn einer Glaubens-, Lebens- und Lerngemeinschaft (GLLG).

Die Fähigkeiten, sich in die vielfältigen Anforderungen eines so verstandenen Leiters und Mitarbeiters hinein zu begeben und diese schließlich auch auszuüben, können in einer triadischen Ausbildung, wie sie am

ThSLM verfolgt wird, nicht vollständig oder gar abschließend ausgebildet werden.

„Es gibt keine Garantie, dass einer von uns ein bleibendes Erbe hinterlässt. Es gibt kein Rezept, um Erfolg im Dienst sicherzustellen.“ (Clinton, R. & Leavenworth 1997:30)

Deshalb ist die Ausbildung als Teil eines Prozesses zu verstehen, der Hilfestellungen dazu gibt, diesen lebenslangen Lernprozess in den Lebensbereichen Glauben, Leben und Lernen zu initiieren und dem Studierenden damit zu helfen, zu einem geistlichen Leiter heranzuwachsen, einem Menschen, der kompetent, hingabebereit und dienend glaubt, lebt und denkt. Ich möchte das so verstanden wissen, dass sich Kompetenz, Hingabebereitschaft und Dienen auf alle drei Bereiche der Glaubens-, Lebens- und Lerngemeinschaft beziehen, insofern diese drei prinzipiellen Eigenschaften eines geistlichen Leiters den Menschen als Ganzes umfassen:

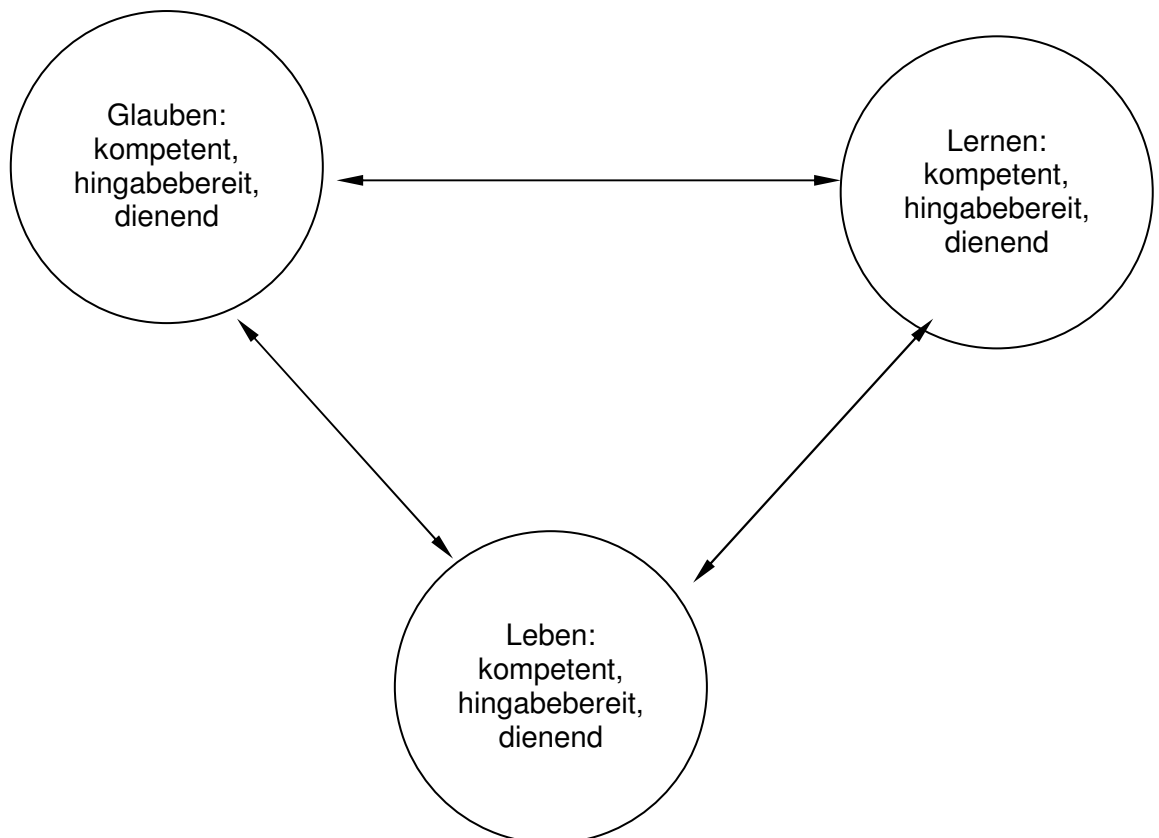
Kompetenz¹⁹⁰ bezieht sich auf den kognitiven Bereich mit dem Kennzeichen der Reflektion.

Hingabebereitschaft bezieht sich auf den emotionalen Bereich mit den Kennzeichen der Empathie oder anders ausgedrückt, der begeisterten Motivation (*passio*).

Dienen bezieht sich auf den praktisch-sichtbaren Bereich mit dem Kennzeichen der Tat!

¹⁹⁰ Zum Begriff der Kompetenz und Kompetenzerfassung, vgl. Kaufhold 2006.

Folgendes Schaubild kann die Beziehung der prinzipiellen Eigenschaften zur GLLG verdeutlichen:



Erläuterung zum Schaubild in Kategorien der so genannten „Taxonomie der Lernziele“¹⁹¹:

1. Glauben

Kompetent glauben meint einen Glauben, der einer gereiften geistlichen Persönlichkeit entspricht. Dieser Glaube ist ein reflektierter und deshalb überzeugender Glaube.

¹⁹¹ Taxonomie ist ein Klassifikationsschema in der Pädagogik, in dem die für einen Erziehungsprozess relevanten Lernziele systematisch erfasst werden. Die klassische Dreigliederung geht zurück auf Benjamin Bloom (ausführlich dargestellt in Gage & Berliner 1983:45-53).

Hingabebereit glauben meint einen Glauben, dem man seine Leidenschaft, seinen Eros für Gott abspürt.

Dienend glauben meint einen Glauben, der die aus ihm folgenden Taten als Taten des Glaubens identifizierbar macht.

2. Leben

Kompetent leben meint ein Leben, das einer balancierten Persönlichkeit¹⁹² entspricht.

Hingabebereit leben meint ein Leben, dem man seine Leidenschaft, seinen Eros für die Förderung seiner selbst und anderer Menschen abspürt. Hingabebereites Leben meint empathisches Leben (für Einzelne, Teams, Gemeinden usw.).

Dienend leben meint ein Leben, das aus dem Wissen um sich selbst für andere lebt.

3. Lernen

Kompetent lernen meint ein Lernen, das einer effektiven Persönlichkeit entspricht.

Hingabebereit lernen meint ein Lernen, dem man seine Leidenschaft, seinen Eros für die Theologie abspürt.

Dienend lernen meint ein Lernen, das stellvertretend für andere lernt und aus diesem Lernen heraus zur Lehre fähig ist.

Gleichgültig an welchem der drei ‚Lebenskreise‘ (Glauben, Leben, Lernen) ein Mensch zu arbeiten beginnt, es wird jeweils mit nur wenig Aufwand Auswirkungen auf die anderen ‚Kreise‘ und ihre prinzipiellen Eigenschaften haben.

Dies alles ist kein ‚Curriculum‘, das im Kontext einer theologischen Ausbildung ‚absolviert‘ werden könnte. Das ThSLM versteht dies vielmehr als

¹⁹² Der Begriff entstammt der Transaktionsanalyse und meint einen Menschen, bei dem die dort definierten drei ‚Ichs‘ (Kind-Ich; Eltern-Ich, Erwachsenen-Ich) im Einklang stehen (Berne 2002, 2006; Gerhold 2005).

ein Curriculum des Lebens. Es ist also in den Prozess des lebenslangen Lernens zu integrieren.

2 Der Aspekt des Glaubens – die geistliche Kompetenz

Geistliche Kompetenz (Glauben) ist im wissenschaftlichen Sinn bzw. von ‚außen‘ nicht oder mindestens nur sehr schwer verifizierbar und kann daher nicht in der Art und Weise ‚geprüft‘ werden, wie dies für die theologische Kompetenz (Lernen) und soziale Kompetenz (Leben) möglich ist. Dieser Bereich kann daher weder über Noten – wie bei der Lern- bzw. Sachkompetenz – noch etwa über einen tabellarischen Fragebogen – wie bei der Lebens- bzw. Sozialkompetenz – erfasst oder gar beurteilt werden. Es handelt sich hierbei um geistliche, also vom Geist Gottes gewirkte ‚Kompetenz‘, ihr Wesen ist die menschliche Unverfügbarkeit (vgl. Rö. 12,3.6; Hebr. 13,9; vgl. auch CA V).

Geistliche Kompetenz (Glauben) ist daher von der Ausbildungs- oder Anstellungsträgerseite keine im eigentlichen Sinn auf einem bestimmten Niveau ‚einforderbare‘ oder gar ‚einklagbare‘ Kompetenz. Sie ist weder beweisbar (im Sinn von „jetzt zeig mir doch deinen Glauben“), noch ist sie im quantitativen Sinn messbar. Genauso wenig kann ein Studierender mögliche Beobachtungen von ‚außen‘ jedoch im eigentlichen Sinn falsifizieren und also als tatsächlich vorhanden ‚beweisen‘ wollen, obwohl andere stets darauf hinweisen, dass an dieser Stelle bei ihm kaum etwas ‚sichtbar, spürbar, erlebbar, wahrnehmbar‘ sei. Geistliche Kompetenz im hier verstandenen Sinn ist nicht machbar, weil sie Geschenk ist; sie ist nicht beweis- oder falsifizierbar, weil sie ihrem Wesen nach „Wissen und Verstand“ transzendiert. Analog der *vocatio interna* und *externa* sind auch hier beide Seiten, die Außenwahrnehmung und die Innenwahrnehmung, zu beachten. Analog dieser *vocationes* ist aber hier ebenfalls darauf zu achten, dass man zwar über beide reden kann, sie jedoch nicht im wissenschaftlichen Sinn nachweisen kann.¹⁹³

¹⁹³ Vgl. hierzu aus dem Coaching-Bereich die Unterscheidung zwischen subjektiver Kompetenz und bestätigter Kompetenz (vgl. Migge 2005:105).

Abprüfkriterien können bei diesem Aspekt nicht aufgestellt werden. Anstelle der Abprüfkriterien stehen die Personen, welche die Studierenden seelsorgerlich begleiten. Sie tragen Sorge darum, dass Hilfestellungen zur Entwicklung der geistlichen Kompetenz angenommen, ggf. selbst entdeckt und praktiziert werden. Im Mittelpunkt steht dabei der einzelne Mensch mit seiner Art, Gott zu lieben (Thomas 2005):

Fragen, die den Bereich der geistlichen Kompetenz eines Studierenden betreffen, können z.B. sein: Wie erleben wir ihn hinsichtlich dieses ‚Kompetenzbereichs‘? Wo nehmen wir ihn in diesem Bereich wahr? Was ‚sehen‘ wir an ihm? Inwieweit spüren wir ihm ab, dass er ein geistliches Leben führt?

Die Verantwortung für das Wachstum in diesem Bereich tragen die Studierenden hier ebenso wie in den beiden anderen Bereichen (Lernen und Leben) selbst. Die Ausbildungsstätte versucht diesen Prozess nach ihren Möglichkeiten zu fördern und zu begleiten, indem sie z.B. Freiräume für geistliche Übungen bzw. geistliches Leben schafft (z.B. ‚Stilles Wochenende‘, Gebetszeiten, [unterschiedliche Formen von] Gottesdienste[n], Großveranstaltungen) und die Möglichkeit zur Seelsorge anbietet.

Aufgrund der bisherigen Ergebnisse aus der Kontextanalyse und der theologischen Reflexion ergeben sich daraus fünf Merkmale einer ‚geistlichen Kompetenz‘:

- erkennbar definierte Berufung
- akzeptierte Identität
- sichtbare Integrität
- kreative Ruhe (Zeiten der Stille und Regeneration)
- gewollte ‚Außensteuerung‘ durch Gottes Geist

Diese fünf Merkmale stellen die Kernpunkte geistlicher Kompetenz dar. Sie gehen davon aus, dass (künftige) geistliche Leiter „wissen“ (vgl. Hiob 19,25), was der Sinn ihres Lebens ist: „Erkennbar definierte Berufung“. Damit ist die Gewissheit des Lebenszieles als geistliches Ziel beschrieben. Aus dieser Gewissheit gewinnt der (künftige) geistliche Leiter seine Identität als von Gott wertgeschätztes Geschöpf: „Akzeptierte Identität“.

Damit ist die Identität des Menschen als in Gott gegründet und als aus ihm heraus ‚entwickelt‘ beschrieben. Diese beiden Merkmale umfassen den Lebensgrund und das Lebensziel eines (künftigen) geistlichen Leiters. Das dritte Merkmal geistlicher Kompetenz bezieht sich auf das aktuell gelebte Leben. Die Übereinstimmung von Reden und Tun sind Merkmale einer „Sichtbaren Integrität“, die ihre Sichtbarkeit aufgrund des vorhandenen Lebenszieles und -grundes gewinnt. Das vierte Merkmal bezieht sich auf das geistliche Leben des (künftigen) geistlichen Leiters, das seine Kraft aus der Stille mit Gott und aus der Zurückgezogenheit in „Gottes Raum“ erhält: „Kreative Ruhe“. In dieser immer wieder gezielt herbeigeführten Stille und Zurückgezogenheit erfolgt die Korrektur durch Gottes Geist, aufgrund derer sich der (künftige) geistliche Leiter in die Ordnungen Gottes (erneut) einordnet: „Gewollte Außensteuerung durch Gottes Geist“. Damit wird der ganze Mensch (aktuell gelebtes Leben; geistliches Leben) in geistlicher Hinsicht in seiner gesamten Biographie (Lebensgrund und -ziel) wahrgenommen und respektiert.

Obwohl ‚geistliche Kompetenz‘ nicht ‚gemessen‘ werden kann, wie die Sachkompetenz oder die Sozialkompetenz, ist dennoch zu bedenken, dass ‚geistliches Leben‘ erkennbar und sichtbar wird, z.B. durch praktiziertes gemeinsames Leben in aktiv gesuchter geistlicher Gemeinschaft. Dazu gehören z.B. gemeinsam (vorbereitete und) gefeierte Gottesdienste, eine sichtbare Liebe zur Gemeinde und zu den einzelnen Mitchristen (Joh. 13,34f; Gal. 6,10), ein Leben, das aus dem Gebet seine Kraft gewinnt (1.Thess. 5,17; Kol. 4,2), Integration in geistliche Kleingruppen (z.B. Hauskreise). Christsein ist wesentlich auf Gemeinschaft hin angelegt (Apg. 2,42 u.ä.); Liebe zur Gemeinde und Leidenschaft für Mission sind sichtbare Kennzeichen geistlichen Lebens und geistlicher Kompetenz.

Daher ist davon auszugehen, dass geistliche Kompetenz auch sichtbar und erkennbar ist und nicht nur der Innerlichkeit eines Menschen zugeschrieben werden darf. Es sind v.a. zwei Anhaltspunkte, die es in der Ausbildung erlauben, über geistliche Kompetenz bei einzelnen Personen reden zu können:

- Leben teilen: Einkehrtage, geistliche Hausgemeinschaft, gemeinsame Einsätze u.a.
- Gespräche: Bewerbungsgespräch, Klassenlehrer, Seelsorger

Sichtbar wird dies v.a. für die, die ständig miteinander ihr ‚Leben teilen‘. Hinsichtlich dieses Aspektes (‚Leben teilen‘) sind also die Studierenden selbst die Hauptverantwortlichen für Hilfestellungen zur Entwicklung einer geistlichen Kompetenz bei sich selbst und bei ihren Mitstudierenden. Dabei wird implizit von zwei Voraussetzungen ausgegangen, die hier festgehalten werden sollen:

1. Jeder Studierende hat ein Interesse daran, seine geistliche Kompetenz zu erweitern und den Aspekt seines Glaubenslebens in der Glaubensgemeinschaft zu fördern.
2. Jeder künftige geistliche Leiter hat ein Interesse daran, bereits während seines Studiums einen Teil der geistlichen Verantwortung für sich selber und für andere einzuüben, die er innerhalb seiner späteren Gemeinde haben wird.

Prinzipiell sind alle Personen, die für die Studierenden in irgendeiner Hinsicht verantwortlich sind (Dozenten, Hauseltern in Studierendenwohnheimen, Verantwortliche bei den Arbeitsstellen), dazu verpflichtet (siehe Kapitel 7 Abschnitt 3), im Rahmen ihrer zeitlichen und persönlichen Möglichkeiten, den Studierenden bei dieser Aufgabe jede gewünschte und notwendige Hilfestellung und Förderung zukommen zu lassen.

Im Blick auf den Aspekt ‚Gespräche‘ sind die Hauseltern, Mentoren, Dozenten und Seelsorger für Hilfestellungen zur Entwicklung der geistlichen Kompetenz verantwortlich. Hauseltern und Dozenten sind ggf. auch gegenüber der Seminarleitung rechenschaftspflichtig. Anhaltspunkte, die aus geistlichen Gründen zwingend zu einem Gespräch mit in der Regel dienstlichen Folgen führen, sind:

- Der praktizierte Frömmigkeitsstil entfernt sich so deutlich vom innerhalb des ThSLMs praktizierten Stil, dass eine gedeihliche Zusammenarbeit zwischen dem (künftigen) Gemeindeleiter und den Gemeinden nicht zu erwarten ist.

- Die innerhalb des theologischen Seminars vorhandene Bandbreite an Frömmigkeitsstilen wird vom Studierenden weder toleriert noch akzeptiert. Es ist daher nicht zu erwarten, dass der Studierende, z.B. aufgrund seiner Äußerungen und seines wahrnehmbaren geistlichen Lebens, die entsprechenden Frömmigkeitsstile fördern wird.

Im Folgenden werde ich nun die einzelnen Qualitätsmerkmale (wie sie sich insbesondere aus Kapitel 6 Abschnitt 4 erschließen lassen) benennen, sie kurz definieren, eine Erklärung, was mit diesem Merkmal gemeint ist, erstellen und anschließend die positiven und negativen Kennzeichen, wie sich dieses Merkmal in der Praxis zeigen kann, beschreiben.

2.1 Kennzeichen „Erkennbar definierte Berufung“

2.1.1 Kurzdefinition und Erklärung

„Klar definierte Berufung“¹⁹⁴ als Qualitätsmerkmal einer geistlichen Leiterpersönlichkeit bedeutet:

Klar artikulieren können, wozu und wofür das eigene Leben eingesetzt und gelebt werden soll.

Eine geistliche Leiterpersönlichkeit hat die Frage nach dem Lebenssinn, d.h. wofür sie leben will, grundsätzlich beantwortet. Sie hat ihre Existenzmitte, um die sich alles drehen soll, in Jesus Christus gefunden und sich darauf festgelegt (*status gratiae*). Zu seiner Ehre will sie leben, das ist ihre erste Berufung (Hempelmann 1998, Malm 1997); darüber hinaus will sie sich selbst mit ihrer ganzen Person, ihrer Kraft, Zeit und Energie für ihn und seine Sache aufgrund ihrer speziellen Berufung (Hempel-

mann 1998:o.S.) und Sendung mit Leidenschaft und Hingabe¹⁹⁵ einsetzen. Frische (2001:6) bringt dies so zum Ausdruck:

„Die Möglichkeit, andere geistlich prägen zu können, setzt die bewusste und willentliche Hinwendung zu Jesus und zum verpflichteten Leben unter der Herrschaft Gottes in der Nachfolge Christi aus Dankbarkeit für die empfangene Barmherzigkeit voraus (vgl. Rö. 12,2; Kol. 3,12ff). Die Gewissheit des Glaubens und die Bereitschaft zum Zeugnis für Christus unter Einsatz des ganzen Lebens verdichten sich für Hauptamtliche in der Berufung und Verpflichtung, die Weitergabe des Evangeliums ungeteilt zur Hauptsache auch ihres beruflichen Einsatzes zu machen.“

Ihr Lebensziel, ihr eigentliches Interesse dreht sich primär nicht um ihre eigenen Belange, sondern setzt Gott und seine Belange, seine „Projekte“ an die erste Stelle (Mt. 6,33). Sie bringt sich mit dem Bewusstsein, dass Gott selbst auf ihre Belange achtet, zuversichtlich dafür ein, auch dann, wenn sie noch nicht alles abschätzen und überblicken kann (Apg. 8,26ff). Solch eine Persönlichkeit lebt für etwas „Größeres“ als sich selbst. Innerhalb dieses großen Rahmens „Gottes Belange und seine Projekte“ kann eine geistliche Persönlichkeit definieren, für welches spezielle „Projekt“ sie sich (in ihrem jetzigen Lebensabschnitt) berufen weiß, was grundsätzlich ihre Lebensrichtung, ihre Berufung ausmacht und wofür sie sich gerne mit Leidenschaft einsetzen will (Clinton, R. & Leavenworth 1998:16). Diese Vision und Lebensperspektive ihres Lebens will sie in der Anbindung an den Auferstandenen in ihrem Alltag umsetzen und erfüllen. Auch wenn ihr dabei Schwierigkeiten und Enttäuschungen nicht erspart bleiben, bleibt dabei doch diese Perspektive, der sie sich verpflichtet weiß,

¹⁹⁴ Vgl. dazu Maxwell (2002:153-158) unter dem Stichwort „Vision“ als ein Charaktermerkmal einer Führungspersönlichkeit. Ich habe mich hier für den Begriff „Berufung“ entschieden, weil darin der Akzent mehr auf dem Eingreifen von „außen“ liegt, wobei Vision mehr den Aspekt „von mir heraus“ enthält. Vgl. dazu auch Kapitel 6 „Theologische Reflektion“, in der deutlich wird, dass der Mensch als Gegenüber Gottes erschaffen worden ist und darin seine Grundberufung liegt.

¹⁹⁵ McClung hat die Sorge, „that the missing ingredient in mission and in much of today’s missiological education is *passion* – a passion for God and God’s glory, and a passion for the lost.“ (McClung 1996:58)

erhalten, verfällt sie nicht, auf jeden Fall nicht dauerhaft,¹⁹⁶ der Frustration, weil die „Hoffnung auf das in jeder Situation bahnbrechende und weiterführende Handeln des Auferstandenen [uns] bewahrt ... vor Mutlosigkeit, den Blick befreit und zur Ausdauer befähigt“ (Frische 2001:10).

2.1.2 Kennzeichen

Positive Kennzeichen einer erkennbar definierten Berufung zeigen sich im Alltag daran, dass das Lebensziel, die Ausrichtung des Lebens im Alltagshandeln sichtbar wird. Die klare Grundberufung des Menschen – Leben zur Ehre Gottes (*vocatio generalis*) – wird im Alltag der Leiterpersönlichkeit und ihrer speziellen Berufung deutlich (*vocatio specialis*). Entscheidungen, die eine geistliche Leiterpersönlichkeit zu treffen hat, werden aufgrund des Lebenszieles und seiner Auswirkungen auf das Heute getroffen. Des Weiteren hilft eine klar definierte Berufung beim Setzen von Prioritäten im Alltag, weil eine (genaue) Vorstellung davon vorhanden ist, wozu das Leben eingesetzt werden soll.

Negativ macht sich dieses Qualitätsmerkmal bemerkbar, wenn eine Leiterpersönlichkeit in Alltagsentscheidungen immer wieder hin- und hergerissen wird, keine klare Linie erkennbar wird, die darauf schließen lässt, dass sie ein Ziel im Auge hat und daraufhin zuarbeitet und zusteuert.

Dadurch werden Prioritäten im Alltag nicht aufgrund des anvisierten Zielles getroffen, sondern von Tageseinflüssen und Menschen, mit denen die Leitungspersönlichkeit gerade zusammen ist und die das Nichtvorhandensein einer klaren Berufung zu ihrem Vorteil ausnutzen.

¹⁹⁶ Es sei hier noch einmal darauf hingewiesen, dass es sich hierbei um eine Beschreibung eines 100%en Idealzustandes handelt, der als Polarstern zur Orientierung dienen, den Blick immer wieder auch in den Widerwärtigkeiten des Alltags ausrichten und neue Perspektive verleihen soll.

2.2 Kennzeichen „Akzeptierte Identität“

2.2.1 Kurzdefinition und Erklärung

„Akzeptierte Identität“ als Qualitätsmerkmal einer geistlichen Leiterpersönlichkeit bedeutet:

Sich selbst als von Gott geliebtes und erlöstes Geschöpf erkannt und angenommen haben, den eigenen Wert im Sein (erlöstes Geschöpf Gottes) und nicht im eigenen Tun (Leistung) begründen.

Eine geistliche Persönlichkeit versteht sich als ein von Gott geliebtes Geschöpf, darüber hinaus aber auch als erlösungsbedürftiges Wesen und als neue Kreatur. Sie stellt also ihr Leben in einen größeren Zusammenhang und fragt: Was bedeutet mein Leben für mich, für andere und für Gott? Ihr christliches Selbstbewusstsein ist davon geprägt, dass sie aus Gottes Kraft und nicht aus der eigenen lebt.

Unter dieser Perspektive untersucht eine geistliche Leiterpersönlichkeit anthropologische Fragestellungen:

- Sie analysiert ihr bisheriges Leben als Wesen vor Gott, denn bevor eine „Entwicklungsrichtung“ anvisiert werden kann, bedarf es einer Standortbestimmung und einer Bestandsaufnahme. Dazu gehört auch, dass sich eine geistliche Persönlichkeit mit ihrer Vergangenheit und auch ihren Verletzungen, die sie in ihrem Leben erlitten (und noch nicht bereinigt bzw. sich mit ihnen versöhnt) hat, vor Gott und falls nötig auch vor oder mit Menschen verarbeitet, um mit sich selbst „ins Reine zu kommen“. Außerdem weisen Ogne & Nebel (1998:4-6) zu Recht darauf hin, dass Menschen, die wiederum andere coachen wollen, sich zunächst ihre eigenen Lebensprozesse bewusst machen sollen, denn je mehr sie über sich selbst und ihre persönlichen Motive wissen,

desto besser können sie anderen Menschen helfen, solche Dinge in ihrem Leben wahrzunehmen.

- Sie ist in der Lage, die Frage nach der eigenen Identität, also die Frage: „Wer bin ich?“ zu beantworten. Sie kann erklären, wie sie sich als Geschöpf Gottes sieht und versteht.
- Sie besitzt eine gesunde Selbsterkenntnis, d.h. sie kann ihre Gaben, Stärken und Schwächen und Begrenzungen benennen, akzeptieren und damit umgehen, wobei diese Erkenntnisse nicht nur auf einer Selbstwahrnehmung beruht, sondern auch die Reflexion von Fremdwahrnehmungen aus ihrem näheren und weiteren Umfeld beinhaltet.
- Dabei hat eine geistliche Persönlichkeit bei der Frage nach der eigenen Identität nicht nur sich selbst im Visier, sondern weiß sich auch ihren Mitmenschen verpflichtet (soziales Wesen).

2.2.2 Kennzeichen

Das Vorhandensein des Qualitätsmerkmals „Akzeptierte Identität“ bei einer geistlichen Persönlichkeit zeigt sich daran, dass sie ein realistisches Selbstbild von sich hat, die eigenen Gaben, aber auch ihre Grenzen benennen und damit angemessen umgehen kann, weil sie sich grundsätzlich von Gott angenommen und geliebt weiß und deshalb mit sich selbst und mit der eigenen Biographie und Persönlichkeit auseinandergesetzt hat. Man spürt dieser Person eine (dem Alter entsprechende geistliche) Reife ab, die sich im Alltag in einem gesunden Selbstvertrauen widerspiegelt.

Wo dieses Qualitätsmerkmal nicht oder nicht stark ausgeprägt vorhanden ist (Maxwell 2002:126f), kann sich das entweder an Minderwertigkeitskomplexen oder an Überheblichkeit zeigen. Solche Persönlichkeiten können sich nicht am Erfolg anderer freuen, behindern vielmehr diese Personen und fühlen sich durch erfolgreiche Mitarbeiter bedroht. Sie erheben Machtansprüche, überschätzen dabei aber sich selbst und ihre Fähigkeiten und sind gleichzeitig auf der Suche nach Bestätigung, Aner-

kennung und Liebe. Sie haschen nach Beifall, vermitteln aber durch ihr Sein und Tun kein Vertrauen.

2.3 Kennzeichen „Sichtbare Integrität“ – Authentizität

2.3.1 Kurzdefinition und Erklärung

„Sichtbare Integrität (Authentizität)“ als Qualitätsmerkmal einer geistlichen Leiterpersönlichkeit bedeutet:

Eine (auch für andere Menschen wahrnehmbare) Übereinstimmung von Reden und Tun.

Durch die Wiedergeburt wird ein Mensch in einen neuen Stand, den „*status gratiae*“ versetzt. Dabei wird seine Vergangenheit nicht ausgelöscht, wohl aber in eine neue Beziehung (Joh. 1,12, 2.Kor. 5,17) gesetzt und neu beleuchtet, weil das Lebensfundament sich grundlegend geändert hat.

Auch wenn sich ein Mensch mit seiner Vergangenheit konstruktiv auseinandergesetzt hat und er im *status gratiae* lebt, ist er als eine geistliche Persönlichkeit nicht in der Lage vollständig integer (unbescholten, makellos) zu leben. Für eine Person, auf die das reformatorische „*simul iustus et peccator*“ zutrifft, besteht die Gefahr, dass sie der Sünde nachgibt und ihr verfällt. Auch wenn sie eine „neue Kreatur“ ist, „Neues geworden ist“ (2.Kor. 5,17), so ist sie immer noch in der Lage zu sündigen. Dieser Gefahr ist sie sich sehr wohl bewusst, sie weiß auch, dass sie aus eigener Kraft nicht in der Lage ist, unbescholten und makellos, ohne Sünde zu leben. Sie ist sich der besonderen Gefahrenpunkte (z.B. Umgang mit Geld, Ansehen, Macht, Sexualität) in ihrem Leben bewusst und weiß „was unter der Oberfläche so rumort“. Sie wird immer wieder in Sünde fallen (1.Joh. 2,1). Als geistliche Persönlichkeit, insbesondere als geistliche Leiterpersönlichkeit, die im besonderen Blickfeld von andern Menschen steht, hat sie jedoch gelernt, damit umzugehen, indem sie ihre Sünde bekennt und um Vergebung der Schuld bittet und diese auch in

Anspruch nimmt (1.Joh. 1,9). Nur auf diese Art und Weise wird sie immer wieder in die Lage versetzt, das zu leben, was sie durch Jesus Christus ist: ein vor Gott rein gemachter und gerechtfertigter Sünder. Trotz aller Fehl- und Rückschläge ist sie durch die Innewohnung des Heiligen Geistes in die Lage versetzt, integer (Rö. 6,11) und als „ein guter Geruch Christi“ (2.Kor. 2,15), ein gutes Zeugnis nach „innen“ (Gläubige) und nach „außen“ (dem Glauben Fernstehende) zu leben. Sie ist eine Heilige, eine von und für Gott ausgesonderte Person, durch die Jesus Christus in der Welt sichtbar und hörbar wird (Luk. 10,16a). Sie will mit dem, was sie tut, das, was sie sagt, unterstreichen und nicht durchstreichen (vgl. Rö. 2,17-24). Diese Entwicklung der Integrität ist ein Wachstumsprozess (Heiligungsprozess), der nicht von heute auf morgen geschieht und auch im Leben nie vollendet sein wird (Clinton, R. & Leavenworth 1997:65-81). Vielmehr wird durch einen innigen Umgang, die konsequente Ausrichtung auf Jesus Christus und die kompromisslose Anerkennung Jesu als „leitende Instanz“ einer geistlichen Persönlichkeit die eigene „Verkommenheit“ und Sündhaftigkeit immer mehr bewusst.

2.3.2 Kennzeichen

Wo der persönliche Umgang mit Gott auch nach außen hin sichtbar wird, macht sich das Qualitätsmerkmal „Sichtbare Integrität“ bemerkbar. Eine solche Leiterpersönlichkeit weiß um ihre eigenen Gefahrenpunkte, kann begangene Fehler zugeben und um Vergebung bitten, aber auch da, wo es nötig ist, Vergebung gewähren. Sie ist nicht nachtragend und rachsüchtig. Darüber hinaus wird aber in ihrem Leben immer wieder deutlich, dass ihr Tun ihr Reden nicht durchstreicht, sondern unterstreicht. Im Sinne von Paulus in 1.Kor.11,1, der sagen konnte: „Seid meine Nachahmer“, oder in Phil 4,9 „Was ihr auch gelernt und empfangen und gehört und an mir gesehen habt, das tut; und der Gott des Friedens wird mit euch sein.“ Sie ist sich ihrer Vorbildfunktion bewusst und will diese auch nach besten Wissen und Gewissen ausfüllen, um damit anderen Menschen in ihrem Leben eine Hilfe und ein Ansporn zu sein.

Wo dies nicht der Fall ist, wo eine (eklatante) Kluft zwischen Reden und Tun klafft, geforderter Anspruch und Wirklichkeit wie Dinge aus zwei verschiedenen Welten anmuten, zeigt sich das Qualitätsmerkmal in seiner negativen Auswirkung. Oftmals ist dieses Verhalten auch gekoppelt mit einer Art Maskenträgerei; falsche Tatsachen werden vorgespielt, was vielleicht eine Zeitlang gut gehen mag, dann aber irgendwann doch zum Vorschein kommt.

2.4 Kennzeichen „Kreative Ruhe“

2.4.1 Kurzdefinition und Erklärung

„Kreative Ruhe“ als Qualitätsmerkmal einer geistlichen Leiterpersönlichkeit bedeutet:

Zeit der Besinnung, die den Kontakt zu Gott vertieft (Umgestaltung in Sein Bild), und die neu Kraft schöpfen lässt aus der Quelle des Wortes Gottes und aus Gott selbst, um Wegweisung und Impulse für das eigene Leben und die Arbeit in der Gemeinde zu bekommen.

Das Qualitätsmerkmal „Kreative Ruhe“ fokussiert den Anschluss an Gott, aus dem eine geistliche Leiterpersönlichkeit lebt. Als eine Person, die in der Öffentlichkeit steht, von ihr (kritisch) wahrgenommen wird und die anderen Menschen „Begeisterung, Freunde und Eifer für Gott und den Dienst in Gottes Reich“ vermitteln will, indem sie die „Qualität des Lebens aus Gott anderen zugänglich macht“ (Frische 2001:3), ist sie geradezu herausgefordert, dass sie ihren Anschluss an Gott nicht vernachlässigt, sondern selbst bereit ist zum Hören auf Gott und im Umgang mit ihm „geübt“ ist (Clinton, R. & Leavenworth 1997:32). Wo eine geistliche Leiterpersönlichkeit dieses Auftanken, diesen Rückzug in die Stille vernachlässigt, steht sie in der großen Gefahr, bald selbst am Ende zu sein. Ohne diese Nähe zu Gott und seinem Wort wird schnell alles Tun zum Betrieb und das eigene geistliche Leben geht zugrunde (1.Tim. 4,16). Weil

eine geistliche Leiterpersönlichkeit weiß, dass ihre Beziehung zu Gott, ihr Sein vor Gott, wichtiger ist als ihr Tun für ihn, ist es ihr ein Anliegen, diese Beziehung zu pflegen und zu intensivieren (Clinton, R. & Leavenworth 1998:15). Sie ist sich auch im Klaren darüber, wie sie diese Beziehung pflegen kann, weil sie ihre persönlichen „Zugangswege“ kennt (Thomas 2005, Ortberg & Barten 2003). Wolfsberger (2001:3) macht zu Recht deutlich, dass „Praktiker“ in Sachen „Umgang mit Gott kennen und pflegen“ in Zukunft mehr den je gefragt sind:

„Künftig werden in den Gemeinden Verantwortliche gesucht, die mehr sein müssen als reine Theoretiker. Sie müssen das Leben aus Gott selber kennen und pflegen. Die Betonung liegt auf ‚kennen und pflegen‘. Nicht solche sind gefragt, die von der Sache Gottes nur Kopf-Kenntnisse haben, sondern die in ihr stehen, die aus ihr leben, die selber von Gott nehmen und empfangen und die anderen den Weg zu ihm zeigen können wie Heimatkundige.“

2.4.2 Kennzeichen

Positiv macht sich dieses Kennzeichen dadurch bemerkbar, dass einer solchen Leiterpersönlichkeit abzuspüren ist, dass sie einen vertrauten Umgang mit Gott pflegt und dass sie sich regelmäßig eine Auszeit für eine (Neu-)Ausrichtung auf Gott nimmt. Als Anregung könnte das Motto von Gerhard Maier gelten: „Jeden Tag eine Viertelstunde, jede Woche eine stille Stunde, jeden Monat einen stillen Tag, jedes Jahr eine stille Woche.“ (Auftatmen, Nr.3/2004:132)

Eine geistliche Leiterpersönlichkeit ist in der Lage, ihre Beziehung zu Gott so zu pflegen, wie es ihr entspricht. Sie weiß, dass sie nicht dauernd im Dienst und unter Spannung stehen kann, sondern diese Stille- und Ruhezeit für sich selbst, für den Geist und den Körper, braucht. Dies bedeutet auch, dass sie Acht gibt, auf die (Warn-)Signale, die ihr Körper aussendet. Diese Zeit der Kontemplation dient der Pflege und des Wachstums ihres geistlichen Lebens.

Negativ macht sich dieses Qualitätsmerkmal dann bemerkbar, wenn eine solche Leiterpersönlichkeit nur noch die Aura des Funktionärs versprüht,

aber eine "personal, vibrant relationship with God" (Clinton, R. & Leavenworth 1998:15) nicht mehr oder fast nicht mehr spürbar ist. Zeiten der Kontemplation, der Ruhe und Stille kommen bei ihr nur sehr selten vor, weil sie „immer Dienst ist“ oder aber diese Stille nicht aushalten kann oder will. Es ist zu beachten, dass dieses Qualitätsmerkmal nichts mit Faulheit zu tun hat, dass es nicht darum geht, die Hände in den Schoß zu legen und darauf zu warten, dass „Gott alles tut und wirken muss“, sondern dient der Pflege des eigenen geistlichen Lebens.

2.5 Kennzeichen „Gewollte Außensteuerung durch Gottes Geist“

2.5.1 Kurzdefinition und Erklärung

„Gewollte Außensteuerung durch Gottes Geist“ als Qualitätsmerkmal einer geistlichen Leiterpersönlichkeit bedeutet:

Gewollte Leitung / Steuerung durch Gott, der die Autorität über das menschliche Leben hat. D.h. besonders: Einordnung in die von Gott eingesetzten Ordnungen (Ethik).

Die Entscheidung für die Existenzmitte Jesus Christus ist nicht theoretischer Natur; sie ist auch nicht im Sinne einer einmalig getroffenen und statisch festgelegten Entscheidung zu verstehen, sondern zeigt sich in den alltäglichen Situationen und Entscheidungen des Lebens. Sie ist zu verstehen als eine Bindung an Jesus Christus als der „letztlich leitenden Autorität“ oder um es plastischer und mit einem alt- und neutestamentlichen Bild auszudrücken: Es ist eine Bindung an Jesus als den „großen Hirten“ (Ps. 23, Hebr. 13,20). Er darf den Alltag bestimmen, wobei der Fokus letzten Endes nicht auf dem Handeln für Gott (Einsatz für Gott), sondern in dem Sein vor Gott (Beziehung zu Gott) liegt. Nur durch die Orientierung auf die Existenzmitte, durch das Hören und Befolgen der Anweisungen des Hirten, wird es im Alltag zu einer Kongruenz zwischen Reden und Tun kommen, dazu, dass Existenzmitte und gelebter Alltag übereinstimmen. So sucht eine geistliche Persönlichkeit bewusst nach

QUALITÄTSMERKMALE EINER GEISTLICHEN LEITERPERSÖNLICHKEIT

Gottes Geboten und seinem Willen für ihr Leben, leitet aus diesen Erkenntnissen die sie bindenden (ethischen) Werte und Lebensprinzipien ab und richtet ihr Leben danach aus (1.Petr. 2,21). Dieses Ausrichten des Lebens an Jesus Christus schließt dabei sehr wohl die Bereitschaft zur Korrektur mit ein, denn nur dadurch wird eine andauernde Ausrichtung an der Existenzmitte ermöglicht.

Frische formuliert es unter dem Gedanken „Inspiration statt Routine – warum wir horchend innehalten“ folgendermaßen (Frische 2001:10):

„Weil der Auferstandene uns [gemeint sind Hauptamtliche] zu seinen Mitarbeitern gemacht hat, sind wir im Alltag nicht uns selbst überlassen. Christus offenbart sich auch heute in seinem Handeln und verdeutlicht uns in der Stille unseren Auftrag. Anstatt einer langweiligen Routiniertheit oder einem uninspirierten Aktivismus zu verfallen, halten wir bewusst im Alltag inne und suchen im Horchen auf Gott die lebendige, aktuelle Weisung des Geistes für die konkrete Situation. Im Gebet empfangene Inspiration hilft uns, von uns selbst abzusehen und den Menschen, denen wir dienen sollen, gerecht zu werden.“

Um beurteilen und entscheiden zu können, was wirklich in einer bestimmten Situation „dran“ ist, ist eine geistliche Persönlichkeit eben auf diese persönliche Inspiration, dieses Einhauchen einer Eingebung, einer Erleuchtung, dieses Erkennen und das Verstehen des Willens Gottes (in einer konkreten Situation) angewiesen. Geistliche Persönlichkeiten, die von der Inspiration leben, sind geistgeleitete Menschen, die sich nicht nur auf ihren eigenen Verstand verlassen, sondern die sich auf diese „Außensteuerung“ des Lebens ein- und verlassen und dadurch auch immer wieder zu neuen, unverbrauchten Einsichten kommen. Um dieses Geführtwerden durch die „Außensteuerung“ der Inspiration zu erleben, ist es notwendig, dass ein vertrauter Umgang mit Gott (Ogne & Nebel 1998:4-2 – 4-4. 4-16 – 4-20) gepflegt wird, der sich niederschlägt in Dingen wie z.B. bewusster Zeit der Stille vor Gott als Neuausrichtung auf ihn oder aber auch ein leidenschaftliches Ausschauhalten nach „jenen ‚zwei oder drei‘ anderen, mit denen in Jesu Namen gemeinsam etwas erbeten, gewagt und verantwortlich bewirkt werden kann“, so dass in ihrem alltäglichen

chen Leben „die Ganzheit von Glauben (Spiritualität), Denken (Theorie) und Tun (Praxis) sowie die Einheit von mündlichem Zeugnis (Verkündigung) und praktischer Hilfestellung (Diakonie)“ (Frische 2001:3) sichtbar wird.

2.5.2 Kennzeichen

Positiv macht sich „Gewollte Außensteuerung“ dadurch bemerkbar, dass eine geistliche Leiterpersönlichkeit mit diesem Qualitätsmerkmal in ihrem Leben sich offensichtlich nach Gott und seinem Willen ausrichtet. Sie fällt dadurch auf, dass sie in verschiedenen Alltagssituationen der Situation entsprechend agieren und reagieren kann, dass sie oftmals in (schwierigen) Situationen eben „weiß“, was jetzt gerade nötig ist. In ihrem Verhalten strahlt sie ein gelassenes Gottvertrauen aus, das deutlich widerspiegelt, dass sie gewillt ist, Gottes Willen zu tun.

Negative Auswirkungen dieses Qualitätsmerkmal sind daran ersichtlich, dass die Leiterpersönlichkeit (offen oder verdeckt) darauf aus ist, ihren eigenen Willen durchzusetzen, andere nicht den Eindruck haben, dass sie überhaupt ernsthaft nach Gottes Willen fragt, vielmehr der Eindruck entsteht, dass sie auf ihre eigene Weisheit baut. Ohne diese Inspiration der Außensteuerung kann in schwierigen Situationen der Eindruck einer (geistlichen) Orientierungslosigkeit oder gar Panik entstehen.

3 Der Aspekt des Lebens – die soziale Kompetenz

Zur Entwicklung einer sozialen Kompetenz eines (künftigen) geistlichen Leiters ergeben sich aus den vorangegangenen Kapiteln sieben Qualitätsmerkmale. Diese werden in ihrer Konkretion im Folgenden beschrieben. Ihre Evaluation ist tabellarisch aufgelistet, wobei jedes Kriterium in sieben Stufen, von der Mindestanforderung (1) bis zur Höchststufe (7), differenziert dargestellt ist. Dabei muss von den Studierenden keine Höchststufe erreicht werden, sondern als Mindestanforderung soll ein Durchschnittswert von allen sieben Qualitätsmerkmalen von 3,5 als der Mitte vorhanden sein. Wie die Beschreibungen der einzelnen Stufen deutlich machen, sind die ersten beiden Stufen für einen hauptamtlichen

Dienst zu wenig, weil sie den geforderten pastoraltheologischen Anforderungen nicht genügen. Erst ab der Stufe 3 kann von einer Annäherung an diese Anforderungen gesprochen werden.

Außerdem sollte im Verlauf des Studiums deutlich werden, dass der Studierende gewillt ist, an den einzelnen Punkten zu arbeiten.

Analog zur Erstellung der geistlichen Qualitätsmerkmale werde ich bei den folgenden sozialen Qualitätsmerkmalen zunächst eine Kurzdefinition und Erklärung zum jeweiligen Merkmal erstellen, anschließend die positiven und negativen Kennzeichen dieses Merkmales benennen und abschließend für die Evaluation des Merkmales eine zusammenfassende Frage aufstellen.

3.1 Kennzeichen „Differenzierte Wahrnehmung“

3.1.1 Kurzdefinition und Erklärung

„Differenzierte Wahrnehmung“¹⁹⁷ als Qualitätsmerkmal einer geistlichen Leiterpersönlichkeit bedeutet:

Situationen, Probleme und Konflikte bewusst rational, wie auch intuitiv wahrnehmen, ihnen auf den Grund gehen und genau betrachten, um so zu einer differenzierten Aussage oder Handlung zu gelangen.

Ein bewusstes Wahrnehmen verhilft einer geistlichen Leiterpersönlichkeit zu einem differenzierten Standpunkt zu gelangen und Dinge richtig einzuschätzen und einzuordnen (1.Mo. 2,19-20). Dazu gehört, dass sie auch „über den eigenen Tellerrand“ hinauszusehen in der Lage ist, die Welt nicht nur lokal, sondern auch global, nicht nur immanent, sondern auch in ihrer transzendenten Wirklichkeit und Bedeutung wahrnehmen kann (2.Kö. 6,15-20).

¹⁹⁷ Vgl. auch Maxwell 2002:52.

3.1.2 Kennzeichen und Fragestellung

Positive Auswirkungen des Qualitätsmerkmals „Differenzierte Wahrnehmung“ zeigen sich daran, dass eine geistliche Persönlichkeit immer wieder versucht (und dazu auch in der Lage ist) auch für sie ungewohnten Dingen auf den Grund zu gehen, sich nicht mit oberflächlichen Antworten abzugeben und dabei differenziert Situationen und Aufgaben wahrzunehmen. Sie arbeitet Zusammenhänge scharfsinnig heraus und gelangt in kürzester Zeit zu überzeugenden und sehr fundierten Urteilen. Dadurch, dass sie nicht nur lokal, sondern auch global denkt, auch nicht nur die immanente, sondern auch die transzendente Wirklichkeit vor Augen hat, ist sie immer wieder darauf aus, durch Ausloten verschiedener Möglichkeiten Lösungen für Probleme und Konflikte zu finden (Problem-lösungsorientierung und Konfliktfähigkeit) (Maxwell 2002:100-107).

Negative Auswirkungen zeigen sich oftmals in übertriebener und un gerechtfertigter (nicht stichhaltiger) Kritik, die bei starker Ausprägung zu einer wahren Kritiksucht wird, einem Schwarz-weiß-Denken, das alle Dinge über einen Kamm schert, sich oftmals in Nebensächlichkeiten verliert und nicht in der Lage ist, auch Graustufen zu unterscheiden und/oder einer Oberflächlichkeit, einer Überheblichkeit oder einem Bagatellisieren, das einer Sache oder einer Situation eine unangemessene Beachtung schenkt und den Kern eines Problems oder eine Aufgabe nicht ohne weiteres oder ohne fremde Hilfe erkennt. Aufgabenstellungen und Probleme werden selten wahrgenommen und folgerichtig durchdacht.

Zur Evaluation dieses Merkmales lautet die zusammenfassende Frage:

Wie ist die Fähigkeit des Studierenden Aufgabenstellungen und/oder Probleme seines Aufgabenbereichs rational und intuitiv wahrzunehmen und folgerichtig zu durchdenken? Inwieweit kann er in angemessener Zeit begründete Urteile abgeben?

3.2 Kennzeichen „Aktive Wertschätzung“

3.2.1 Kurzdefinition und Erklärung

„Aktive Wertschätzung“ als Qualitätsmerkmal einer geistlichen Leiterpersönlichkeit bedeutet:

*Den Nächsten als ein von Gott geliebtes Geschöpf sehen
und als solches achten und mit ihm umgehen.*

Eine geistliche Leiterpersönlichkeit dreht sich nicht nur um sich selbst, sondern sieht die ihr anvertrauten oder „in den Weg gestellten“ Menschen um sich herum. Dies gilt „ohne Ansehen der Person“ (Mark. 12,14), es gibt keine Unterscheidung zwischen „Juden und Griechen“, zwischen Gläubigen und Nichtgläubigen. Dabei nimmt sie diese Personen nicht nur oberflächlich wahr, sondern sucht bewusst ihre Nähe und zeigt Interesse, Einfühlungsvermögen und Respekt am persönlichen und geistlichen Ergehen dieser Personen. Durch aktives Zuhören (Maxwell 2002:79ff) und individuelles Einlassen auf sie entsteht eine tragfähige Beziehung (Maxwell 2002:108), die dem Gegenüber signalisiert, dass er angenommen und wertgeschätzt wird.

Diese Grundhaltung der Wertschätzung zeigt sich am Interesse der geistlichen Persönlichkeit, dass ihr Gegenüber zu einer eigenständigen, geistlichen Persönlichkeit heranwächst.

3.2.2 Kennzeichen und Fragestellung

Positive Auswirkungen des Qualitätsmerkmals „Aktive Wertschätzung“ lassen sich am Respekt, dem Einfühlungsvermögen und dem Interesse erkennen, das eine geistliche Leiterpersönlichkeit seinem Gegenüber (Mistudent, Mitarbeiter, Kollegen, Chef, Gemeindegliedern, etc.) entgegenbringt. Dabei dient 1.Kor. 13,13 als Leitmotiv. Eine geistliche Leiterpersönlichkeit nimmt ihr Gegenüber ganzheitlich als Person wahr und versucht sich in sie hineinzusetzen (Einfühlungsvermögen, Empathie). „Aktive Wertschätzung“ zeigt sich außerdem in der Ausübung einer (ge-

wissen) Fürsorge und einer realistischen Einschätzung dem „in den Weg gestellten“, zum Teil auch schwierigen und anspruchsvollen Menschen gegenüber. „Aktive Wertschätzung“ hat also nichts mit einem Idealisieren des Gegenübers zu tun. Eine geistliche Leiterpersönlichkeit begegnet dem Menschen mit einem Verständnis für ihn dadurch, dass er sich in seine Lage hineinversetzt (Maxwell 2002:111), aber andererseits auch in der Lage ist, Frustrationen und Enttäuschungen in solch einer Beziehung zu ertragen, auszuhalten und zu vergeben, ohne gleich die Beziehung aufzugeben oder nachtragend zu sein.¹⁹⁸ Sie ist außerdem in der Lage, sich zurücknehmen und Dinge loslassen und abgeben zu können, wenn dies der Entwicklung und Förderung ihres Gegenübers dient. Sie weiß um die Gefahr, die eigene Ehre zu suchen und will dieser Gefahr nicht erliegen. Sie kann in diesem Zusammenhang auch neidlos die Fähigkeiten und Gaben des andern anerkennen und schätzen und muss sich nicht voller Neid mit der anderen Person vergleichen.

Eine negative Ausprägung dieses Qualitätsmerkmals lässt sich daran erkennen, wenn eine Leiterpersönlichkeit seinem Gegenüber kaum Einfühlungsvermögen, Interesse und Respekt entgegenbringt oder sein Gegenüber gering schätzt, auf ihn und seine Gaben neidisch ist und sich dementsprechend verhält oder wenn das Gegenüber nicht realistisch gesehen, sondern überschätzt wird und somit der Nächste als eine Art „Guru“ von der Leiterpersönlichkeit gesehen und behandelt wird.

Zur Evaluation dieses Merkmals lautet die zusammenfassende Frage:

Wie geschickt, liebevoll und respektvoll kann der Studierende Kontakte herstellen und pflegen, z.B. zu Mitstudierenden, Gemeindegliedern, Leitungsgremien, Ehrenamtlichen, Gemeindedistanzierten, usw.?

Wie stark ist die Fähigkeit aktiv zuzuhören ausgeprägt?

Wie stark ist die realistische und positive Einschätzung des Nächsten?

¹⁹⁸ Im Sinn von Kol. 3,12.

Wie differenziert geht er mit ‚Insidern‘ (z.B. Mitstudierenden, Gemeindegliedern) und ‚Outsidern‘ (z.B. Gemeindedistanzierten) um?

3.3 Kennzeichen „Ganze Einsatzbereitschaft“

3.3.1 Kurzdefinition und Erklärung

„Ganze Einsatzbereitschaft“ als Qualitätsmerkmal einer geistlichen Leiterpersönlichkeit bedeutet:

Prinzipielle und konkrete Bereitschaft für den Einsatz der ganzen Lebensenergie aus Liebe und Dankbarkeit zu Gott in den Anforderungen des Alltags.

„Ganze Einsatzbereitschaft“ als eine soziale Kategorie verstanden, ist das Gegenteil einer exklusiven Orientierung am Lustprinzip. Eine geistliche Persönlichkeit gibt sich in Bezug auf ihren Dienst nicht dem Lustprinzip hin, das allen Einsatz, falls er überhaupt erfolgt, in die Beliebigkeit des einzelnen stellt. Der heute oftmals zu beobachtenden Antriebsschwäche einerseits und/oder der Lustbetonung andererseits setzt eine geistliche Persönlichkeit ganze Einsatzbereitschaft mit Hingabe entgegen, weil sie mit ihrem Leben für eine „gute Sache“ einsteht und weil sie Gottes Willen erfüllen will (Clinton, R. & Leavenworth 1998:16). Sie weiß, was sie mit ihrem „Leben anfangen“ will, ist sich ihrer Stärken und Schwächen, ihrer Möglichkeiten und Begrenzungen bewusst und kann damit umgehen,¹⁹⁹ erkennt ihre Schwierigkeiten und versucht sie zu meistern, um ihrem definierten und begründeten Interesse, nämlich der Erfüllung des Willens Gottes für ihr Leben (Clinton, R. & Leavenworth 1998:16) nachzukom-

¹⁹⁹ Maxwell (2002:60f) schlägt als gutes Umgehen mit Stärken und Schwächen folgendes vor: 70% Blickwinkelausrichtung auf die Stärken, 25% Blickwinkelausrichtung auf die Entdeckung neuer Dinge und 5% Blickwinkelausrichtung auf die Schwachpunkte. Er richtet damit den Fokus auf die Entwicklung der Stärken und neuer Dinge und nicht auf die Minimierung der Schwächen, grenzt diesen Punkt aber auch nicht völlig aus.

men (Selbstdisziplin). Sie lässt sich nicht beirren, auch nicht durch die Lustlosigkeit anderer anstecken oder durch „stärkere“ Menschen (Menschen mit mehr Macht und Einflussmöglichkeiten) oder Probleme einschüchtern und zurückdrängen, sondern zeigt Einsatz und setzt sich für das ein, was (für sie) gerade „dran“ ist (Maxwell 2002:27). Sie ist in der Lage, bei Problemen nach Lösungen zu suchen und ist geprägt von dem Freimut, handeln zu können, auch dann, wenn nicht alles problemlos vonstatten geht (vgl. dazu das Verhalten des Petrus und Johannes in Apg. 4), weil sie daran wachsen und lernen will.

3.3.2 Kennzeichen und Fragestellung

Positive Auswirkungen des Qualitätsmerkmals „Ganze Einsatzbereitschaft“ lassen sich dort erkennen, wo sich eine geistliche Leiterpersönlichkeit mit ihrer ganzen Kraft aus Liebe und Überzeugung für eine Sache einsetzt (Motivation, Hingabe), die – auch schwierige – Arbeit und Aufgaben sieht und sich nicht davor verschließt (Eigeninitiative) und die sich nicht zu schade ist, auch die unangenehmen und unpopulären Aufgaben zu übernehmen (Joh.13,1ff). Ihre Selbstdisziplin und ein gutes Selbstmanagement helfen ihr bei der Lösung selbst schwierigster Aufgabenstellungen. Dabei legt sie eine lernende und dienende Haltung an den Tag und ist bereit, Opfer zu bringen.

Negativ zu beobachten ist dieses Qualitätsmerkmal bei Personen, die sich selbst in den Mittelpunkt stellen, aber bei genauerem Hinsehen nichts vorhanden und sichtbar ist von einem Einsatz. Sie drücken sich auffällig vor der Arbeit (mangelnde Eigeninitiative), spätestens dann, wenn es schwieriger wird. Sie melden sich fast nie freiwillig für eine Sache bzw. erledigen ihre Dinge meistens mit minimalstem Einsatz. Ihre Aufgaben müssen oftmals überwacht werden, und darüber hinaus nehmen sie oft eine jammernde, sich beklagende und teilweise auch anklagende Haltung wegen ihres „großen zu bearbeitendem Pensums“ ein und stellen eine sich insgesamt negativ auswirkende „Immer-im-Dienst“-Haltung an den Tag, die eigene Bedürfnisse radikal zurückstellt und un-

terdrückt. Hier ist die Gefahr eines Burn-out (Rush 1991, Fengler 1994, von Heyl 2003) sehr groß.

Zur Evaluation dieses Merkmals lautet die zusammenfassende Frage:

In welchem Ausmaß greift der Studierende Aufgaben seines Zuständigkeitsbereiches aus eigenem Antrieb auf? Inwieweit zeigt sein Antrieb die Einstellung, sich über den Rahmen seiner gesteckten Aufgaben hinaus kritisch und konstruktiv einzubringen?

3.4 Kennzeichen „Ausdauernde Investition“

3.4.1 Kurzdefinition und Erklärung

„Ausdauernde Investition“ als Qualitätsmerkmal einer geistlichen Leiterpersönlichkeit bedeutet:

Mit Kosten, Zeit, Kraft, Energie u.a. verbundener Einsatz, der in Menschen investiert und bei dem die aufgrund des Wortes Gottes gewonnenen eigenen Überzeugungen gelebt werden.

Eine geistliche Persönlichkeit hat sich nicht der „Leben-light“-Einstellung verschrieben, bei der alles sofort und ohne Anstrengung und Widerstand erreicht werden kann. Sie weiß, dass es ohne Investitionen keinen Gewinn, keine Entwicklung und kein Wachstum geben wird. Deshalb ist sie bereit, in ihr Leben, für ihre Vision und ihren Auftrag, und damit in die eigene Entwicklung zu investieren. Dabei werden Schwierigkeiten zwar nicht sehnlichst herbeigewünscht, aber auch nicht um jeden Preis umgangen, weil sie auch als „Entwicklungshilfe“ angesehen werden. Dennoch muss eine geistliche Persönlichkeit immer wieder überlegen, was sie bereit ist, einzusetzen. Dabei denkt sie nicht nur in Kurzzeitintervallen, sondern beurteilt ihren Einsatz unter einer Langzeitperspektive. Sie schwimmt damit gegen den Strom der „Leben-light“-Einstellung, ist bereit

auch für Dinge und Überzeugungen, die ihr etwas bedeuten, Spannungen auszuhalten, ggf. auch Angriffe (von innen und außen) in Kauf zu nehmen, durchzuhalten und zu überbrücken, nicht sofort aufzugeben, was eine gewisse Selbstdisziplin, Ausdauer und Belastbarkeit von ihr erfordert (Frische 2001:3). Auch wenn nicht alle Investitionen von Erfolg gekrönt sind, lässt sie sich dadurch nicht aus der Bahn werfen, sondern kann auch mit Misserfolg umgehen und ihn positiv verarbeiten.

Darüber hinaus investiert sie zuerst in andere Menschen und erst in zweiter Linie in Veranstaltungen. Sie will anderen Menschen helfen, ihre Vision zu entdecken und begleitet und fördert diese Menschen durch aktives Mentoring (Frische 2001:5).

3.4.2 Kennzeichen und Fragestellung

„Ausdauernde Investition“ wird dort sichtbar, wo eine geistliche Leiterpersönlichkeit es im Alltag immer wieder schafft, angefangene Dinge und Projekte erfolgreich zu Ende zu bringen, auch wenn dies einiges an Kraft, Zeit, Energie und Ausdauer kosten sollte. Sie kann dabei mit Spannungen, Frustrationen und unterschiedlichen Meinungen gut umgehen. Es kommt dabei auch zum Vorschein, dass es ihr nicht darum geht, Dinge oder Projekte einfach nur durchzuziehen und abzuhaken, sondern darum, dass dadurch anderen Menschen geholfen und gedient wird. Ihre ausdauernde Investition ist nicht einzig und allein auf einen Selbstzweck und –nutzen ausgerichtet, sondern zeigt die Bereitschaft zum Dienst für die Gemeinschaft, in der sie lebt und arbeitet. Durch diese Haltung der Beständigkeit, der Treue, der Belastbarkeit und des Durchhaltens auch in Schwierigkeiten, wird eine geistliche Leiterpersönlichkeit zum verlässlichen Partner und Vorbild für die anderen und wirkt dadurch auch motivierend auf sie.

Die negativen Auswirkungen von „Ausdauernder Investition“ werden daran deutlich, dass entweder nur eine geringe Bereitschaft vorhanden ist, notwendige Aufgaben zu übernehmen oder aber zwar nach außen hin große Geschäftigkeit herrscht, es sich aber letztlich um blinden Aktivis-

mus handelt, bei dem Dinge zwar angefangen, aber nicht zu Ende gebracht werden.

Zur Evaluation dieses Merkmals lautet die zusammenfassende Frage:

In welchem Ausmaß ist der Studierende bereit, Aufgaben seines Zuständigkeitsbereiches zu übernehmen und durchzuführen? Setzt er sich dafür ein, Aufgaben zum Abschluss zu bringen, auch wenn dies mit Schwierigkeiten verbunden ist und/oder die Bemühungen nicht sofort zum Erfolg führen?

3.5 Kennzeichen „Gelebte Integration“

3.5.1 Kurzdefinition und Erklärung

„Gelebte Integration“ als Qualitätsmerkmal einer geistlichen Leiterpersönlichkeit bedeutet:

Sich selbst in eine Gemeinschaft (Team) einbringen und andere in eine Gemeinschaft (Team) integrieren, ohne die eigene Identität und den eigenen Standpunkt zu verleugnen.

Eine geistliche Leiterpersönlichkeit zeigt auf drei Ebenen gelebte Integration, zum einen nach „oben“ gegenüber Vorgesetzten, zum zweiten in Bezug auf die Kollegen (Peer-group-Ebene) und zum dritten nach „unten“ gegenüber denjenigen, die von ihr abhängig sind bzw. für die sie zuständig ist. Eine geistliche Persönlichkeit macht hier in Bezug auf ihre Verantwortlichkeit, Verbindlichkeit, Treue und Einsatz keinen Unterschied, weil sie sich persönliche Vorteile verspricht, wenn sie in der einen oder anderen Ebene mehr Einsatz bringt, sondern setzt sich auf allen drei Ebenen gleichermaßen ein. Verlässlichkeit, Beständigkeit, Gemeinschaft, Zugehörigkeit und die Bereitschaft, mit anderen zusammenzuarbeiten (Beziehungsfähigkeit und Teamarbeit) sind das große Plus. Sie ist sich im Klaren darüber, dass wir in einer Welt leben, in der es auf solch eine

Interdependenzfähigkeit ankommt, sollten wirklich wichtige Leistungen erbracht werden können, die ein Mensch alleine und unabhängig (independent) nicht vollbringen kann (Covey 2005:14). Außerdem weiß sie, dass der gemeinschaftliche Auftrag es erfordert, mit anderen an einem Strang zu ziehen und dass ein gegenseitiges Sich-aufeinander-verlassen-Können wichtig ist. Dabei passt sich eine geistliche Leiterpersönlichkeit nicht an ihr Gegenüber an, indem sie alle eigenen Vorstellungen und Einstellungen über Bord wirft, sie sucht aber bewusst die Anknüpfung.

Unter der bestimmenden „Schirmherrschaft“ Jesu als dem Oberhirten erkennt eine geistliche Persönlichkeit weitere (geistliche) „leitende Autoritäten“ als Hirten und damit auch als für sie bindende Instanzen an (vgl. dazu 1.Petr. 5,1ff). Da sie nicht in einem Vakuum und auch nicht als Einzelkämpfer ihr Leben gestaltet, sondern mit anderen Menschen und Organisationen zusammengestellt ist, um mit ihnen zusammen für das Reich Gottes zu arbeiten, kann dies nicht ohne eine Einordnung und Unterordnung gegenüber leitenden Autoritäten geschehen. Auch wenn diese nicht „letztlich leitende Autorität“ sind, so sind sie doch Obrigkeiten unter Gott (vgl. dazu Rö.13,1), denen gegenüber sie sich verantwortlich verhält, denn nur ein Mensch, der selbst gelernt hat, sich anderen Autoritäten unterzuordnen, kann später von anderen erwarten, dass sie sich ihm als geistlichen Leiter unterordnen (Clinton 1996:66). Somit integriert sich eine geistliche Persönlichkeit in ein größeres Ganzes, weil dies eine enorme Bereicherung und zuverlässige (Orientierungs-) Hilfe für ihr Leben darstellt und durch diese Vernetzung zu einem geschärften Bewusstsein und einer besseren Wahrnehmung der geistigen Situation der Gesellschaft beiträgt. Diese gelebte Integration versetzt geistliche Persönlichkeiten in die Lage, dass sie andererseits wieder zu „Instanzen“ werden, an denen sich andere orientieren können und durch die sie bereichert werden.

Die Analyse des Kontextes des ThSLM (siehe Kapitel 3 und 4) hat klar gezeigt, dass es in unserer heutigen Zeit mehr denn je nötig ist, Verbündete zu haben und Verbündeter zu sein. Dies erfordert eine (transkultu-

relle) Beziehungsfähigkeit. Eine geistliche Persönlichkeit lebt nicht als Einzelkämpfer, nicht „für sich selbst“ (2.Kor. 5,15), sondern sucht das Gespräch, den Austausch, die Gemeinschaft und die Kooperation mit anderen Gleichgesinnten, weil sie begriffen hat, dass die Gemeinschaft mit „Brüdern und Schwestern“ eine enorme Bereicherung und Hilfe darstellt, sie dadurch andere stärken kann und dabei selbst gestärkt wird (Luk. 22,32). Sie hat erkannt, dass die Arbeit im Team zwar manchmal zeitaufwändiger und anstrengender sein kann, letzten Endes jedoch meist der bessere Weg ist und nutzt deshalb die positiven Möglichkeiten einer guten Zusammenarbeit. Ein fairer und den anderen ermutigender Umgang, die Fähigkeit, Menschen zu begleiten und anzuleiten (Coaching/Mentoring) und eine gewisse Flexibilität, gepaart mit der Fähigkeit sich auf unterschiedliche Dienststrukturen einlassen zu können und auch kulturelle Gegebenheiten wahrzunehmen und zu akzeptieren (Klein 2000:155), vergrößern den Reichtum der Zusammenarbeit mit anderen und fördert zudem die Entwicklung einer geistlichen Persönlichkeit.

Eine weitere Ebene kommt hinzu, wenn die Person verheiratet ist und Kinder hat. Vorsichtig ausgedrückt könnte diese Ebene die am schnellsten „vernachlässigte Ebene“ genannt werden, weil insbesondere in Stresszeiten die Gefahr besteht, die Familie in den Hintergrund zu rücken. Eine geistliche Persönlichkeit wird aber um ein „ausgewogenes Familienleben“ bemüht sein (Ogne & Nebel 1998:6-1), zumal nach Klein (2000:149) eine gesunde und tragende Ehe- und Familienbeziehung in der Zukunft noch wichtiger sein wird.

3.5.2 Kennzeichen und Fragestellung

Positive Auswirkungen des Qualitätsmerkmals „Gelebte Integration“ sind dort zu entdecken, wo eine geistliche Leiterpersönlichkeit in der Lage ist, anderen gegenüber aufgeschlossen und kontaktfreudig zu begegnen (Ogne & Nebel 1998:6-1), um dadurch Beziehungen zu initiieren, aufzubauen und zu pflegen (integrativ leben). Sie bringt sich positiv und verbindlich mit ihren Gaben und Fähigkeiten, mit ihrer ganzen Person in ihrem Umfeld (Chef, Kollegen, Mitarbeiter, Familie, Team, Gemeinde

etc.) der Situation entsprechend ein²⁰⁰ ohne dieses selbtherrlich oder unterschwellig zu dominieren und zeigt damit ihre Teamfähigkeit. Auch ist sie in der Lage, mit Kritik positiv umzugehen und bei Konflikten steckt sie den Kopf nicht in den Sand, sondern sucht aktiv nach Lösungen (sich selbst integrieren können).

Darüber hinaus kann sie sich in bestehende Systeme und Ordnungen loyal einfügen und sich unterordnen. Sie lässt sich etwas sagen, ist bereit, sich von anderen Menschen korrigieren zu lassen (Korrekturbereitschaft). Sie vertritt nicht den Anspruch, dass mit „ihrem Kommen erst die Sonne aufgeht“, sondern sieht sehr wohl gewachsene und gewordene Strukturen und versucht, diese zu verstehen und zu akzeptieren, bevor sie Neuerungen und Änderungen anzuregen oder einzuführen gedenkt.

Negativ macht sich dieses Qualitätsmerkmal bemerkbar, wenn eine Leiterpersönlichkeit eher einem verschlossenen Einzelkämpfer gleicht, der sich nicht einbinden lässt in ein Team, dessen Entscheidungen oftmals nicht nachvollziehbar und alleine getroffen werden („einsame Entscheidungen“) oder der es allen recht machen will und sein „Mäntelchen nach dem Wind hängt“. Bei Kritik reagiert sie abweisend und beleidigt, schmolzt oder lässt den anderen (falls dies möglich ist) spüren, wer das Sagen hat. Außerdem ist ihre Alles-oder-Nichts-Haltung oftmals ein Hinderungsgrund für eine gute Zusammenarbeit.

Das Einfügen in bestehende Systeme und Ordnungen fällt ihr schwer bzw. kann sich in einer Art Kadavergehorsam zeigen, der deutlich macht, dass diese Person nicht in der Lage ist, Dinge und Aufgaben zu hinterfragen, sondern bedingungslos und ohne nachzudenken auf alles eingeht. Dadurch legt sie eine Unselbständigkeit, und damit ein Unreife, an den Tag, bei der keine eigene Verantwortung wahrgenommen wird, ja vielleicht sogar noch nicht einmal wahrgenommen werden will.

²⁰⁰ Im Sinn einer positiv verstandenen Demut, die einzuschätzen weiß, wann sie sich flexibel und anpassungsfähig oder aber auch standhaft zeigen muss.

Zur Evaluation dieses Merkmales lautet die zusammenfassende Frage:

Wie arbeitet der Studierende mit anderen zusammen? Wie gibt er Informationen und Erfahrungen weiter? In welchem Maße trägt er durch christusgemäßes Verhalten und Mitarbeit in der Gruppe zur Aufgabenerfüllung bei?

3.6 Kennzeichen „Wahrgenommene Verantwortung“

3.6.1 Kurzdefinition und Erklärung

„Wahrgenommene Verantwortung“ als Qualitätsmerkmal einer geistlichen Leiterpersönlichkeit bedeutet:

Verantwortung für sich selbst, andere Menschen und Aufgaben wahrnehmen und übernehmen.

Eine geistliche Leiterpersönlichkeit hat gelernt, dass sie zunächst Verantwortung für sich selbst²⁰¹ und ihr Tun übernehmen und einüben muss („Innenaspekt“), bevor sie in der Lage ist, Verantwortung für andere Menschen und Aufgaben zu übernehmen („Außenaspekt“). Dabei spielt das „Wenig-Viel-Prinzip“ aus Luk. 16,10 (Clinton 1996:16) eine wichtige Rolle. Wo einer geistlichen Leiterpersönlichkeit dabei im Laufe der Zeit durch Aufgaben Verantwortung und Macht²⁰² wächst, entwickelt sie sich nicht zu einem Machtmenschen, sondern kann mit dieser Macht umgehen, weil sie Menschen und Aufgaben als ihr anvertraut ansieht, sich selbst dabei nicht als Herrscher, sondern Haushalter im Sinne von 1.Kor.4,1 betrachtet, der für sein Tun Rechenschaft ablegen muss.

²⁰¹ Hierbei ist der geistliche Aspekt nicht zu übersehen, vgl. dazu auch Pridogich 2003:106ff.

²⁰² Vgl. ausführlicher zu dem Thema Umgang mit Macht: Kessler, Martina und Volker 2001 bzw. in gekürzter Version: Kessler, Martina und Volker 2000:102-107.

3.6.2 Kennzeichen und Fragestellung

Eine geistliche Leiterpersönlichkeit mit einer ausgeprägten „Wahrgenommenen Verantwortung“ ist in der Lage, für sich selbst und für die ihr anvertrauten Menschen, aber auch für die Arbeit, in der sie steht, Verantwortung zu übernehmen und verantwortlich und verantwortungsvoll zu handeln. Sie ist in ihrem Blick nicht nur begrenzt auf das eigene Tun, sondern hat einen Blick für das Ganze und kann Führung wahrnehmen, indem sie andere anleitet und sie in die Verantwortung mit hineinnimmt (Maxwell 2002:211ff). Dies entspricht dem Multiplikationsprinzip nach 2. Tim. 2,2. Das bedeutet auch, dass eine geistliche Leiterpersönlichkeit in der Lage ist, zurückzustehen, damit andere sich entwickeln können und Aufgaben abzugeben, wenn andere in der Lage sind, diese zu erfüllen. Dabei zeichnen sie Selbstdisziplin, Verbindlichkeit und Zuverlässigkeit aus.

Ist dieses Kennzeichen bei einer geistlichen Leiterpersönlichkeit nicht oder nur in geringem Maß vorhanden, wird das u.a. in einer Passivität und abwartenden Haltung oder durch eine kurzsichtige, nicht durchdachte Handlungsweise deutlich, bei der die anderen für ein Vorwärtkommen, auch das eigene Vorwärtkommen, verantwortlich gemacht werden. Auf der anderen Seite kann es aber auch zu Kompetenzüberschreitungen und –anmaßungen kommen, zu Grenzenlosigkeit, Herrschsucht oder gar Machtmissbrauch. Wird solch eine Persönlichkeit auf ihr Verhalten hin angesprochen, muss mit einer gewissen Uneinsichtigkeit, Sturheit oder Eigenwilligkeit gerechnet werden.

Zur Evaluation dieses Merkmales lautet die zusammenfassende Frage:

*„Innenaspekt“: Wie selbständig arbeitet der Studierende?
Handelt er im Rahmen seiner Aufgaben motiviert und eigen-*

ständig, bzw. inwieweit bedarf er der Hilfe²⁰³ und Anleitung anderer?

„Außenaspekt“: In welchem Maße und mit welchen Mitteln werden andere durch den Studierenden motiviert und zur Entfaltung gebracht? Wie werden Interesse, Initiative und Aktivität der anderen für gemeinsame Aufgaben und Ziele geweckt und aufrechterhalten?

3.7 Kennzeichen „Wegweisende Visionsvermittlung“

3.7.1 Kurzdefinition und Erklärung

„Wegweisende Visionsvermittlung“ als Qualitätsmerkmal einer geistlichen Leiterpersönlichkeit bedeutet:

Neue Ideen und eine Sicht für das bekommen, was in der jeweiligen Situation notwendig ist und in der Lage sein, diese zu vermitteln.

Eine geistliche Leiterpersönlichkeit hat einen Blick nach vorne, ein Bild vom „Morgen“, weil eine Vision die Zielsetzung bestimmt und damit die innere Motivation aufbaut, alles nach vorne treibt und andere zum Mitmachen begeistert (Maxwell 2002:154). Blanchard, Hybels & Hodges (2000:107) beschreiben eine Vision anhand von vier Aspekten:

„Eine klare Vision hat vier Aspekte: Zweck, Werte, Bild und Ziele. Der Zweck stellt klar, worum es eigentlich geht. Sie [falsche Übersetzung, müsste „er“ (der Zweck) heißen] definiert die fundamentalen Gründe, warum man als Organisation existiert. Die Werte legen fest, wie sich Menschen verhalten sollten, wenn sie an dieser Absicht arbeiten... [Das] Bild malt eine Vorstellung davon, wie alles aussehen würde,

²⁰³ Hiermit sind nicht die arbeitsnotwendigen Anleitungen und Anweisungen gemeint, sondern die über den üblichen Rahmen hinausgehenden zusätzlichen Hilfen und Hinweise, die u.a. darin bestehen, dass dem Studierenden grundlegende Dinge, die er eigentlich schon wissen sollte, gesagt werden müssen.

wenn es wie geplant läuft. Und die Ziele bündeln die Energie der Leute.“

Eine geistliche Leiterpersönlichkeit weiß aber um ihre Begrenztheit und ihre damit begrenzten Möglichkeiten. Deshalb ist sie für weit greifende Visionen darauf angewiesen, dass sie den Kontakt mit anderen Mitstreitern sucht und dass Gott ihr die Weisheit und die rechten Gedanken schenkt, um klar sehen zu können, was in der jetzigen Situation notwendig ist und wie sie diese Erkenntnis vermitteln soll (Maxwell 2002:156f).

3.7.2 Kennzeichen und Fragestellung

Eine positive Auswirkung dieses Kennzeichens macht sich bei einer geistlichen Leiterpersönlichkeit daran fest, dass sie in der Lage ist, Situationen richtig einzuschätzen, voraus zu denken, zu überlegen, was weiter und vorwärts bringt, Visionen und erstrebenswerte Ziele, die Kräfte freisetzen, zu entwickeln. Mit diesen Visionen und Zielen im Blick kann sie Strategien und Konzepte zur Erreichung dieser Ziele entwickeln, diese auch an andere vermitteln und sie gemeinsam mit den anderen umsetzen. Durch ihre kommunikative Kompetenz ist eine geistliche Leiterpersönlichkeit auch in der Lage, ihre Visionen, Ziele und Strategien angemessen und anschaulich zu präsentieren und zu erläutern (gute Rhetorik), dazugehörige Prozesse zu moderieren und Menschen für eine Sache zu motivieren. Sie selbst bewahrt sich dadurch eine lernbereite Haltung (Clinton, R. & Leavenworth 1997:27), weil sie immer wieder Neues andenkt, nicht nur beim *status quo* stehen bleibt, sondern den Blick nach vorne richtet.

Negativ macht sich dieses Qualitätsmerkmal dann bemerkbar, wenn eine Leitungspersönlichkeit von einem Tag in den andern lebt, „Dienst nach Vorschrift“ macht, sich mit dem gegenwärtigen *status quo* zufrieden gibt und damit sich im besten Fall noch im Kreis dreht, aber ohne den nötigen Schwung und Elan handelt (Maxwell 2002:154). Sie ist auch nicht in der Lage, Mitarbeiter durch erstrebenswerte Ziele zu motivieren.

Zur Evaluation dieses Merkmals lautet die zusammenfassende Frage:

Wie gelingt es dem Studierenden, Situationen einzuschätzen? In welchem Maße ist er fähig Ziele und Visionen zu entwickeln? Inwieweit kann er Strategien und Konzepte entwickeln und so darstellen, dass sie akzeptiert werden? Wendet er dabei die der Zielsetzung/Visionsvorgabe angemessenen Mittel an?

4 Zusammenfassung

Zusammenfassend lassen sich diese Qualitätsmerkmale unter dem Stichwort der dienenden Leiterschaft, so wie es Jesus in Joh. 13,1ff seinen Jünger vorgemacht und demonstriert hat, formulieren. Diese Haltung des dienenden Leitens und des leitenden Dienens, spiegelt sich im Leben eines geistlichen Leiters wider. Und das nicht in der beschriebenen Reinkultur, sondern in einem erlösten, aber noch nicht vollendeten Menschen, dessen Bestreben es ist, dem Bild Christi ähnlicher zu werden (Mark. 12,30). Dadurch gewinnt eine geistliche Leiterpersönlichkeit Ausstrahlung nach außen („Sichtbare Integrität“), weil sie ihre Berufung lebt („Erkennbar definierte Berufung“) und zu ihrer Identität stehen kann („Akzeptierte Identität“). In ihrem alltäglichen Verhalten wird deutlich, dass sie sich für Personen und Aufgaben einsetzt („Ganze Einsatzbereitschaft“), weil diese ihr wichtig sind und sie sie wertschätzt („Aktive Wertschätzung“) und sie dabei ein Ziel verfolgt und dieses auch vermitteln kann („Wegweisende Visionsvermittlung). Gerade in schwierigen Situationen nimmt eine so qualifizierte Persönlichkeit Sachverhalte und Beziehungen differenziert wahr („Differenzierte Wahrnehmung“), hält dabei durch („Ausdauernde Investition“), weiß aber auch, wann sie sich zurücknehmen muss, um selbst wieder für sich aufzutanken („Kreative Ruhe“). In all ihrem Einsatz kämpft sie nicht auf einsamen Posten, sondern integriert

QUALITÄTSMERKMALE EINER GEISTLICHEN LEITERPERSÖNLICHKEIT

sich in die Gemeinschaft mit anderen („Gelebte Integration“), nimmt dabei Verantwortung für sich und andere wahr („Wahrgenommene Verantwortung“) und bleibt in allem korrekturbereit („Gewollte Außensteuerung“).

KAPITEL 9 Konkrete Schritte – Konzeptbeschreibung

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die Qualitätsmerkmale entwickelt und beschrieben worden sind, gilt es nun den Blick darauf zu richten, wie und durch welche Maßnahmen, Hilfestellungen und Angebote den Studierenden in ihrem Wachstumsprozess geholfen werden kann, damit diese Qualitätsmerkmale im Laufe des Studiums bei ihnen weiter entwickelt werden. Die Aufgabe der Dozenten (siehe Kapitel 7 Abschnitt 3) in diesem Prozess liegt darin „diese jungen Menschen zu kennen, zu lieben, zu respektieren und sie wert zu schätzen“ (Müller 2007:294). Das erfordert „nicht nur Menschenkenntnis und sog. Fingerspitzengefühl. Lehrer müssen einen konkreten Blick hinter die Kulissen der kurzen Vergangenheit ihrer Schüler werfen, offene Gespräche führen und gezielte Fragen stellen“ (Müller 2007:294).

Die im Folgenden beschriebenen konkreten Schritte sind am ThSLM nicht völlig neu, sollen aber durch diese Arbeit optimiert und auf das Ziel der Dienstbefähigung zugeschnitten werden. In einem seminarinternen Papier unter dem Titel „Das Theologische Seminar der Liebenzeller Mission als Glaubens-, Lebens- und Lerngemeinschaft“ (2007) und in einer Einführungsveranstaltung im Oktober 2007 wurde das von einer Arbeitsgruppe²⁰⁴ erarbeitete Konzept allen Beteiligten zugänglich gemacht, diskutiert und offiziell eingeführt.

²⁰⁴ Diese Arbeitsgruppe bestand aus Vertretern der Seminarleitung, Dozenten, Hauseltern, Studierenden und Verantwortlichen zukünftiger potentieller Arbeitgeber.

1 Das ThSLM als Trainings- und Entwicklungszentrum

1.1 *Gute Rahmenbedingungen*

Das ThSLM bietet einen möglichst optimalen Rahmen zur Entwicklung und Ausbildung von zukünftigen Hauptamtlichen. Optimale Rahmenbedingungen sind aber nicht zu verwechseln mit paradiesischen Zuständen. Vielmehr gehören zu einem optimalen Rahmen neben einer guten Infrastruktur und Ressourcen einerseits Angebote, die die Studierenden fördern und ihnen in ihrer Entwicklung weiterhelfen, andererseits aber auch Herausforderungen, die sie in ihrer Entwicklung fordern und bis hin zu ihren Grenzen bringen. Dies kann auf ganz unterschiedlichen Ebenen geschehen. So kann z.B. das Zusammenleben auf engstem Raum mit anderen Studierenden (Klein 2000:158) genauso eine Herausforderung darstellen, wie das Einlassen auf eine erlebnispädagogische Outdoorübung in einigen Metern Höhe oder ein diakonischer Einsatz im Altersheim.

1.2 *Geklärte Prozessverantwortlichkeit*

Die Verantwortung für den Prozess liegt beim Studierenden (Prigodich 2002:109f). Das ist eine, wenn nicht sogar **die** besondere Herausforderung, dass die Verantwortung für den Prozess nicht unmerklich und damit kontraproduktiv für den Wachstumsprozess der Studierenden auf die Ausbildungsstätte oder die Dozenten wechselt, sondern bei den Studierenden bleibt. Das ThSLM als Ausbildungsstätte bietet den äußeren Rahmen und dazu die Ressourcen, Möglichkeiten und Herausforderungen, an denen die Studierenden wachsen können. Die Studierenden selbst müssen sie aber eigenverantwortlich in Anspruch nehmen.

“The theological school is not responsible for the whole of a student’s formation. The local church has a vital part in this process, for example, but the student is ultimately responsible. The theological school can only provide the opportunities for spiritual growth; it is the responsibility of the student to respond to divine grace.” (Smith 1996:88)

Wo offensichtlich ist, dass ein Studierender sich auf diese Angebote und Herausforderungen durch dieses Konzept nicht einlassen will, wird das Gespräch mit ihm gesucht. Dies geschieht zunächst auf der Mentoring- und Begleitungsebene und erst, wenn diese Bemühungen nicht zum Erfolg führen durch Gespräche mit der Seminarleitung (Eisinger & Röcker 2007:12).

1.3 Transparenz

Als Trainings- und Entwicklungszentrum legt das ThSLM in zweifacher Weise großen Wert auf Transparenz:

- in Bezug auf das Konzept an sich
- in Bezug auf die Einschätzung des Studierenden von Seiten der Verantwortlichen (siehe Kapitel 9, Abschnitt 2.3 Feedbackinstrumente)

Die Studierenden wissen schon vor Beginn des Studiums, auf was sie sich bei einem Studium am ThSLM einlassen, weil mit den Bewerbern und damit potentiellen Studierenden über dieses Konzept beim Bewerbungsgespräch gesprochen wird (siehe Kapitel 9, Abschnitt 2.1 Bewerbungsverfahren). Während des Studiums wird besonders in den ersten Monaten das Konzept intensiv mit ihnen besprochen und der Entwicklungsprozess gestartet.²⁰⁵ Außerdem bekommen sie während der Ausbildungszeit in regelmäßigen Abständen ein Feedback, wie sie von den Verantwortlichen wahrgenommen werden (Eisinger & Röcker 2007:19). Durch diese Transparenz wird von Anfang an der Grundstein für ein offenes und vertrauensvolles Miteinander gelegt, was nicht heißt, dass es ein störungsfreies und reibungsloses Miteinander ist.

²⁰⁵ Curricular ist das Konzept eingebunden in das Modul „Einführung in die Pastoraltheologie“ des Studienganges Theologie am ThSLM. (Siehe Kapitel 9 Abschnitt 3.5).

1.4 Dozenten sind Vorbilder

Smith (1996:91) betont zu Recht, dass nicht das Curriculum bzw. das akademische Programm, auch nicht die außercurricularen Angebote, nicht einmal die Gottesdienste von so elementarer Bedeutung sind, wie das Vorbild der Dozentenschaft. Die Dozenten brauchen ein „missionsorientiertes Herz“ (Ott 1998:44), nur dadurch kann die missionarische Dimension der Ausbildung gewährleistet werden.

“The point is that if we are going to speak of the integration of faith and learning, of intellectual and spiritual development, it must be modeled [!] in our faculty.” (Smith 1996:91)

Die Dozenten und darüber hinaus auch alle am Prozess beteiligten Personen sind von elementarer Bedeutung in diesem Ausbildungskonzept (siehe Kapitel 7 Abschnitt 3). Deshalb ist es notwendig, so Ott (2007:208f), dass sie selbst nicht auf ihrem *status quo* stehen bleiben, sondern Lernende und Wachsende bleiben und sich selbst auch immer wieder diesen Prozessen, die sie von den Studierenden erwarten, aussetzen (Prigodich 2002:109) und dabei transparent für ihre Studierenden bleiben.²⁰⁶ Denn: „Entscheidend ist nicht Wissen, sondern Sein“ (Müller 1998:137).

Harley (1995:113) betont darüber hinaus:

“The principal responsibility of trainers is to pray for their students. They can listen, encourage, advise or rebuke their students, but it is the Holy Spirit alone who can effect permanent change in the students’ life.”

²⁰⁶ Wie wichtig die Persönlichkeit eines Dozenten ist, macht Weidenmann (1998:42-44) anhand von Konzepten aus der Transaktionsanalyse deutlich.

2 Einzelemente des Konzepts

2.1 Das Bewerbungsverfahren

Auch wenn es unmöglich ist, Kandidaten objektiv zu beurteilen, regt Ekström (1997:191) dennoch an, sich intensiv Gedanken über das Auswahlverfahren zu machen und dabei verschiedene Instrumente wie Interviews, psychologische Tests etc. anzuwenden, um ein möglichst gutes Bild vom Kandidaten zu bekommen und den Kandidaten dadurch anzuregen, über sich selbst nachzudenken. Neben diesen verfahrenstechnischen Aspekten dürfen aber auch die rechtlichen Aspekte nicht vernachlässigt werden. Sie sollen deshalb im nächsten Abschnitt kurz umrissen werden.

2.1.1 Rechtliche Aspekte

Zwar ist die Zulässigkeit von Verfahren zur Feststellung der beruflichen Eignung in Deutschland nicht gesetzlich geregelt (Kersting & Püttner 2006:852), dies bedeutet dennoch nicht, dass es keine rechtlichen Grenzen geben würde, die sich aber mangels spezieller Regelungen aus den allgemeinen Gesetzen ergeben (Kersting & Püttner 2006:852). So gibt es die im Juni 2002 verabschiedete DIN 33430 (DIN 2002), die „Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen“ festlegt (DIN 2002). Diese DIN-Norm ist eine Prozess- und keine Produktnorm, d.h. der gesamte Prozess der Eignungsbeurteilung wird als eine Einheit angesehen und in dieser Norm werden die Kriterien festgehalten.²⁰⁷ Auch wenn diese DIN-Norm, wie alle anderen DIN-Normen, nicht rechtsverbindlich ist, da dem Deutschen Institut für Normierung e.V. als privatrechtliche Vereinigung keine staatliche Regelkompetenz zusteht, so ist es doch ratsam, diese Norm nicht ganz außer acht zu lassen, so dass eine Berufung auf diese Norm im Notfall möglich ist (Kersting & Püttner 2006:854).

²⁰⁷ Über die Vorzüge und die Kritik an dieser Norm: Kersting & Püttner 2006:850-852.

Bei den Bewerbungsverfahren gilt es folgende Aspekte zu beachten (:852):

- Der Schutz der Persönlichkeit der Bewerber ist zu gewährleisten. Dieses allgemeine Persönlichkeitsrecht aufgrund der verfassungsrechtlichen Grundrechte der Menschenwürde (Art. 1. Abs. 1 GG) und der freien Entfaltung der Menschenwürde (Art. 2. Abs. 1 GG) verbietet den Einsatz von Diagnoseverfahren, die die Privat- und Intimsphäre erforschen („Gläserner Mensch“) und schützt vor unbefugtem Ausforschen. Dieses Recht steht in der Spannung zu den Interessen eines Arbeitsgebers bzw. in unserem Fall einer Schulleitung, die versucht, die geeigneten Bewerber zu finden. Es ist zwar erlaubt, psychologische Untersuchungen durchzuführen (:852), aber es dürfen nur arbeitsplatzbezogene Merkmale entsprechend der DIN 33430 (DIN 2002:6) erhoben werden (Kersting & Püttner 2006:853). Alle darüber hinausgehenden Fragen oder Untersuchungen sind nicht erlaubt.
- Auch bei rechtlich zugelassenen Eignungsbeurteilungsverfahren bedarf es immer der Einwilligung der Bewerber (Kersting & Püttner 2006:853). Bewerber müssen über die angewandten Verfahren ausreichend aufgeklärt werden und ihr Einverständnis dazu geben.
- Mit den erhobenen Daten muss sensibel umgegangen werden und die Grundsätze des Datenschutzes beachtet werden („Informationelle Selbstbestimmung“) (:858).

2.1.2 Das Bewerbungsgespräch

2.1.2.1 Verfahrenstechnische Aspekte – Das multimodale Bewerbungsgespräch als Grundlage

Das von Schuler 1992 entwickelte multimodale Bewerbungsgespräch (MMI)²⁰⁸ ist eine Kombination der drei Ansätze in der Eignungsdiagnostik. Es verbindet den konstrukt-, simulations- und biographiebezogenen In-

²⁰⁸ Diese Methode wurde vielfältig aufgenommen und beschrieben, vgl. z.B. Kanning 2003:74f; Schuler & Marcus 2006:189-226, 217f.

interviewansatz in einem Verfahren. Das MMI besteht aus acht Bestandteilen oder Gesprächskomponenten, die nachfolgend näher erläutert werden. Fünf Komponenten sind diagnostischer Art und dienen der Urteilsbildung, „also zur Bewertung der Antworten und des Verhaltens der Interviewten, die übrigen drei Gesprächskomponenten erfüllen vor allem die Funktion, dem Interaktionsprozess einen natürlichen Gesprächsablauf zu geben, sowie die Kandidaten über die Tätigkeitsanforderungen zu informieren.“ (Schuler & Marcus 2006 :217). Es entspricht damit einerseits den Anforderungen der Verfahrensstandardisierung, andererseits ermöglichen die freien Gesprächsanteile dem Bewerber die Möglichkeit der Situationskontrolle. Diese Gesprächsteile kommen einem natürlichen Gesprächsablauf nahe (Schuler & Marcus 2006:218).

Das MMI ist folgendermaßen aufgebaut (Schuler & Marcus 2006:218):

- „1. Gesprächsbeginn. Durch eine kurze informelle Unterhaltung bemühen sich die Gesprächsleiter um eine angenehme und offene Atmosphäre. Sie skizzieren den Verfahrensablauf. Es erfolgt keine Bewertung des Bewerbers.
2. Selbstvorstellung des Bewerbers. Der Bewerber spricht einige Minuten über seinen persönlichen und beruflichen Hintergrund, seine derzeitige Situation und seine Erwartungen für die Zukunft. Sein Verhalten wird im Hinblick auf anforderungsbezogene Urteilsdimensionen eingestuft, z.B. Reflexionsfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit.
3. Berufsorientierung und Organisationswahl. Es werden standardisierte Fragen zu Berufswahl, Berufsinteressen, Organisationswahl und Bewerbung, bei berufserfahrenen Bewerbern auch zum Fachwissen gestellt. Die Antwortbewertung erfolgt auf verhaltensverankerten Skalen.
4. Freier Gesprächsteil. Der Interviewer stellt offene Fragen in Anknüpfung an die Selbstvorstellung und Bewerbungsunterlagen. Die Bewertung erfolgt summarisch.
5. Biografiebezogene Fragen. Biografische (oder ‚Erfahrungs‘-) Fragen werden aus Anforderungsanalysen dimensionsbezogen abgeleitet oder als validierte Fragen aus biografischen Fragebogen übernommen. Die Antworten werden auf verhaltensverankerten Einstufungsskalen beurteilt.

6. Realistische Tätigkeitsinformation. Der Interviewer gibt dem Bewerber ausgewogene, bedarfsgerechte Information über Tätigkeit, Arbeitsplatz und Unternehmen. Es erfolgt damit eine Überleitung zu situativen Fragen. Es erfolgt keine Bewertung des Bewerbers.
7. Situative Fragen. Auf critical incident-Basis konstruierte situative Fragen werden gestellt, die Antworten werden auf verhaltensverantworteten Einstufungsskalen beurteilt.
8. Gesprächsabschluss. Fragen des Bewerbers werden beantwortet. Das weitere Vorgehen wird besprochen. Gegebenenfalls werden bereits Vereinbarungen getroffen.“

In diesen acht Komponenten spiegelt sich eine multimethodale Eignungsdiagnostik wider (Schuler & Marcus 2006:218), die die zur Anwendung kommenden unterschiedlichen Ansätze nutzt, um ein möglichst breites und umfassendes Bild von dem Bewerber zu bekommen. Im Gegenzug dazu bekommt der Bewerber in der Gesprächskomponente „realistische Tätigkeitsinformation“ einen Einblick in die Organisation und das, was von ihm erwartet wird. Es ist dabei ein Gebot der Fairness, dass dabei auch die negativen Seiten nicht verschwiegen werden.

2.1.2.2 Die Anpassung des MMI an das ThSLM

Für das ThSLM habe ich das MMI folgendermaßen angepasst.²⁰⁹

- Begrüßung des Bewerbers
Die Begrüßung soll eine angenehme und offene Atmosphäre herstellen. Dabei wird nach einer kurzen Vorstellung der Gesprächspartner und einem *small talk* dem Bewerber der Verfahrensablauf des Bewerbungsgesprächs in groben Zügen skizziert. Hierbei wird keine Bewertung vorgenommen.
- Selbstvorstellung des Bewerbers (Konstruktorientierter Teil)
Der Bewerber hat die Möglichkeit seinen persönlichen, beruflichen und geistlichen Werdegang darzustellen. Er soll besonders Ereignisse schildern, die ihn besonders geprägt haben, dabei soll er auch auf die Stichworte „Bekehrung“ und „Bewährung“

²⁰⁹ Die Bewerbungsunterlagen inkl. der Vorlage für das Bewerbungsgespräch sind derzeit in Bearbeitung und sollen 2008 am ThSLM eingeführt werden.

(wo er sich in der Vergangenheit in der Gemeinde eingebracht hat) eingehen.

- **Ausbildungs- und Organisationswahl (Konstruktorientierter Teil)**
Der Bewerber wird zu den Stichworten „Berufung“, „Bezug zur Liebenzeller Mission und zur Landeskirche“ und „geistliche Heimat“ befragt. Weitere Fragen bearbeiten die Themengebiete „Begabungen und Begrenzungen“ und „Priorität für berufliche Perspektive“.
- **Freier Gesprächsteil**
In diesem Teil werden offene Fragen aus den vorangegangenen Gesprächsteilen und den Bewerbungsunterlagen besprochen. Die Bewertung erfolgt summarisch.
- **Biographie- und erfahrungsbezogene Fragen (Biographischer Teil)**
In diesem Teil werden durch biographische und erfahrungsbezogene Fragen einzelne Qualitätsmerkmale wie z.B. Gelebte Integration („Welche Erfahrungen haben Sie mit Gruppen gemacht? Gab es in der Gruppe Probleme (Konflikte, Projekte, Aufgaben)? Was haben Sie gemacht bzw. wie haben Sie zur Lösung beigetragen?“), Erkennbar definierte Berufung („Wann haben Sie das letzte Mal versucht, einer anderen Person Ihre Glaubensbeziehung bildlich oder symbolisch zu verdeutlichen?“), Wahrgenommene Verantwortung („Wo mussten Sie Verantwortung übernehmen? Wie ist es Ihnen damit ergangen?“) abgefragt. Die Antworten werden nach einer mehrstufigen verhaltensverantworteten Skala beurteilt.
- **Realistische Tätigkeitsinformation**
Der Bewerber wird über die Studienanforderungen, die Anerkennung des Abschlusses, das Konzept der Glaubens-, Lebens- und Lerngemeinschaft, das gemeinschaftliche Leben in den Studienhäusern, die finanziellen Anforderungen und Leistungen und über die beruflichen Aussichten (Anstellungsmöglichkeiten) in-

formiert.

Es erfolgt keine Beurteilung in dieser Phase.

➤ Situative Frage (Simulativer Teil)

In diesem Teil wird dem Bewerber eine knappe Schilderung über eine erfolgskritische Situation gegeben und nach seinem Verhalten in dieser Situation gefragt. Ziel ist dabei, „ideales“ und „maximales“ Verhalten des Bewerbers zu diagnostizieren und prognostizieren zu können. Bei diesen situativen Fragen erfolgt keine Verhaltensbeschreibung des Bewerbers an sich, sondern es ist eine konkrete Verhaltensbeobachtung in einer konkreten Situation möglich. Die situativen Fragen werden in Anlehnung an ausgewählte Qualitätsmerkmale formuliert. So könnte z.B. anhand des Qualitätsmerkmals „Wegweisende Vision“ folgende Situation konstruiert werden: „Sie werden in einer Jugendarbeit hier im Bezirk mit eingesetzt. Ihre Jungschar besteht aus drei Kindern und zwei Leitern. Welche Ideen kommen Ihnen spontan in den Sinn, was Sie tun würden?“

Die Antworten werden nach einer mehrstufigen verhaltensverankerten Skala beurteilt.

➤ Gesprächsabschluss

Der Bewerber hat nun seinerseits die Möglichkeit, noch offene Fragen anzusprechen. Außerdem wird er über das weitere Vorgehen informiert.

Das Bewerbungsgespräch wird mit zwei geschulten Personen aus dem Bereich der Dozentenschaft und Seminarleitung geführt, wobei die eine Person sich mehr auf die Gesprächsführung konzentriert, die andere mehr auf die Gesprächsbeobachtung. Im Anschluss an das Gespräch wird eine gemeinsame Auswertung gemacht und ein Bericht über das Gespräch und die Eindrücke erstellt.²¹⁰

²¹⁰ Diese Vorgehensweise ist derzeit in Planung und soll 2008 eingeführt werden.

2.1.3 Die Bestandteile der Bewerbungsunterlagen

Neben einem polizeilichen Führungszeugnis und einem ärztlichen Fragebogen gehören zu den Bewerbungsunterlagen am ThSLM ein handgeschriebener Lebenslauf, aus dem auch der geistliche Werdegang ersichtlich ist, die Angabe von Referenzpersonen und Angaben über die bisherige ehrenamtliche Tätigkeit in Vereinen, Organisationen, insbesondere auch in der örtlichen Gemeinde (Kirchengemeinde oder landeskirchliche Gemeinschaft inkl. Jugendarbeit). Dazu kommen noch beglaubigte schulische und berufliche Zeugniskopien und Zertifikate (falls vorhanden).

Aus diesen Unterlagen soll sich ein erstes Bild des Bewerbers im Blick auf das Anforderungsprofil (Qualitätsmerkmale, aber auch die kognitiven Fähigkeiten) ergeben und mögliche offene Fragen für das Bewerbungsgespräch entdeckt werden.

2.1.4 Der Ablauf des Bewerbungsverfahrens

Das Bewerbungsverfahren soll, wie es bisher in der Regel auch durchgeführt wurde,²¹¹ in fünf Schritten erfolgen:

1. Der Bewerber schickt die vollständig ausgefüllten Unterlagen an das Sekretariat des Theologischen Seminars.
2. Die Mitarbeiter des Sekretariats fordern von den Referenzgebern mit einem vorgefertigten Fragebogen die Referenzen ein.
3. Der Bewerber wird zum Bewerbungsgespräch eingeladen. Von diesem Gespräch werden ein Kurzprotokoll und eine Auswertung des Gespräches erstellt und den Bewerbungsunterlagen beigelegt.
4. Nach Durchsicht der gesamten Bewerbungsunterlagen durch die Mitglieder des zuständigen Gremiums zur Aufnahme neuer Studierender wird bei der nächsten Sitzung des Gremiums ein offizieller Beschluss gefasst.

²¹¹ Dieses Verfahren lässt sich anhand der Personalunterlagen der Studierenden und den Erfahrungswerten aus der Praxis nachvollziehen, auch wenn es schriftlich erst mit dieser Arbeit festgehalten wird.

5. Mit einem Brief des Seminardirektors wird der Bewerber über den Beschluss informiert. Es werden ggf. weitere Informationen zum Studium und Studiumsbeginn mitgeschickt.

Durch dieses organisatorisch und inhaltlich strukturierte Bewerbungsverfahren wird

1. eine rasche Abwicklung des Verfahrens gewährleistet,
2. klar festgelegt, welche Informationen durch welchen Teil des Bewerbungsverfahrens gewonnen werden sollen und
3. durch den vom Anforderungsprofil bestimmten inhaltlichen Aufbau des Verfahrens ein möglichst umfassendes Bild vom Bewerber erhoben.

Dennoch kann ein solches Verfahren nicht alle Aspekte eines Menschen erfassen, auch dann nicht, wenn nicht nur eine, sondern mehrere Personen an diesem Prozess beteiligt sind. Keine dieser beteiligten Personen ist neutral, die Referenzgeber mit eingeschlossen. Deshalb dürfen auch Referenzen nicht zu hoch bewertet werden, sondern sollten auch darauf hin überprüft werden, wie selbstreflektiert der Referenzgeber sich in seiner Referenz zeigt.

2.2 Vorlesungen

2.2.1 Generelle Verknüpfung mit dem Konzept

Smith (1996:84) macht deutlich, dass der formale Unterricht nicht vom Programm der Persönlichkeitsentwicklung getrennt werden darf, sondern Persönlichkeitsentwicklung und Unterricht zusammen gesehen werden müssen. So trägt auch eine Vorlesung über die „Gerechtigkeit aus Glauben“ zur geistlichen Entwicklung der Studierenden bei. Das müsste seiner Meinung nach aber deutlicher für die Studierenden herausgestellt werden (Smith 1996:89), weil sie oftmals diese Zusammenhänge so nicht sehen.

2.2.2 Explizite Verknüpfung mit dem Konzept

Außerdem gehören in das normale Curriculum für alle Studierende verpflichtende Module oder Fächer, „die von ihrer Struktur sehr persönlich und erfahrungsbezogen angelegt sind“ (Klein 2000:151), die sich insbesondere mit Persönlichkeitsentwicklung und geistlichem Wachstum befassen und konkrete Angebote und Hilfen in diesen Bereichen geben, was, wie die EEAA-Umfrage ergeben hat, auch in allen Mitgliedschulen der EEAA der Fall ist (EEAA 2007:3). Da es sich bei Persönlichkeitsentwicklung und geistlichem Wachstum aber um einen Prozess handelt, müssen diese Themen auch prozesshaft angegangen werden. Dies bedeutet, dass es während der ganzen Ausbildungszeit aufeinander aufbauende Module gibt, die die Entwicklung der Studierenden unterstützen. Mit dieser Forderung, das sieht auch Klein, kann zwar geistliches Wachstum, Bereinigung von Schuld und die Aufarbeitung der Vergangenheit nicht gewährleistet werden, weil diese Fächer immer auch mit einer Benotung und Bewertung einhergehen, dennoch sind diese Fächer wichtig, brauchen aber weitere flankierende Maßnahmen der Seelsorge und des Mentorings. Wie solche Module und flankierenden Maßnahmen aussehen könnten, dazu legt Covey (2005) in seinem Buch „Die 7 Wege zur Effektivität“ eine Konzeption vor. Er zeigt einen Weg von „innen nach außen“, fokussiert zunächst die Persönlichkeit an sich (intrapersonelle Aspekte) und gibt Hilfestellungen, die es einer Person ermöglichen, von der „Abhängigkeit“ in die „Unabhängigkeit“ zu gelangen. Covey versteht unter „Unabhängigkeit“ das Selbständigwerden eines Menschen und nennt das den „privaten Erfolg“. Im zweiten Schritt werden anschließend die interpersonellen Aspekte fokussiert und der Mensch soll von der „Unabhängigkeit“ zur „Interdependenz“ gelangen, was Covey den „öffentlichen Erfolg“ nennt. Er versteht darunter das Zusammenspiel des Einzelnen in seinem Umfeld.

2.3 Feedbackinstrumente im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung

2.3.1 Selbst- und Fremdeinschätzung durch den Einschätzungsbogen

Ein auf die definierten Qualitätsmerkmale abgestimmter Einschätzungsbogen wird von den einzelnen Studierenden jährlich einmal ausgefüllt (siehe Anlagen). Außerdem wird dieser Einschätzungsbogen von weiteren, den einzelnen Studierenden begleitenden Personen ausgefüllt und anschließend werden die beiden Einschätzungen miteinander verglichen, darüber gesprochen und weitere Entwicklungsschritte oder Maßnahmen ins Auge gefasst, sowie die bisherige Entwicklung (seit dem letzten Gespräch) evaluiert.

2.3.2 Feedback der Dozentenkonferenz

Die Studierenden sollen in Zukunft einmal jährlich ein schriftliches und mündliches Feedback der Dozentenkonferenz über ihren Stand, wie sie von den Dozenten wahrgenommen werden, bekommen. Um dieses Feedback anhand der Qualitätsmerkmale und weiterer Beobachtungen und Prognosen zu erstellen, beschäftigt sich die Dozentenkonferenz ausführlich mit den einzelnen Studierenden (Eisinger & Röcker 2007:19).

2.3.3 Feedback bei Praxisbegleitung

Möglichst zeitnah bzw. unterrichtsbegleitend absolvieren die Studierenden verschiedene Praktika (siehe Kapitel 4 Abschnitt 3.3.2), um das Gelernte in die Praxis umsetzen (Klein 2000:159f). Neben einem fachlichen Feedback zur Umsetzung des Gelernten in der begleiteten Maßnahme (Kinderstunde, Jugendgruppe, Kurzpraktikum, Predigt etc.) bekommen die einzelnen Studierenden auch ein Feedback über ihr beobachtbares Verhalten und über die Schlussfolgerungen, die der begleitende Dozent daraus zieht. Zusätzlich werden die Studierenden dabei zur eigenen Selbstreflexion angeleitet (Kolewe 2007 und 2007a).

2.4 Angebote für geistliches Leben (Gottesdienste, Hauskreise, Rüsttage, Einkehrtage) zur Förderung der geistlichen Selbständigkeit

Wenn, wie Donovan & Myors (1997:48) formulieren, die Studierenden „cry out for help in disciplining themselves and maintaining their devotional lives“, dann ist Adiwardanas Forderung (1997:212), nach einem offeneren und direkteren Zur-Sprache-bringen der Gestaltung des geistlichen Lebens in der Ausbildung nur zuzustimmen. Adiwardana macht deutlich, dass nicht zu viel als selbstverständlich vorausgesetzt werden darf, sondern vielmehr Hilfestellung gegeben werden muss, wie im Alltag die Beziehung zu Gott gepflegt werden kann. Diese Hilfestellung zum geistlichen Leben bedarf der theologischen Reflexion, aber auch dem konkreten Einüben (Ott 2007:198; Bohren 1964:25). Mertens (2004:38-39) formuliert es so:

„Gotteslob ist etwas anderes als Sprechen von Gott. Es ist Vollzug des ‚primären‘ religiösen Diskurses. Dieser findet in der Anbetung statt, im Hymnus, im Bekenntnis, im Gebet, im Gottesdienst, aber auch in Taten, in der Hinwendung zu den Armen, Notleidenden, Kleinen und Schwachen. Der ‚sekundäre‘ Diskurs ist Sprechen aus der Distanz – über das Gotteslob, über den Glauben, über Gott [...]. Es ist für die Schule grundlegend, diese beiden Diskurse zu unterscheiden. Der primäre Diskurs kann nicht benotet werden [...] Unterricht ist in der Regel sekundärer Diskurs – und soll es auch sein. Doch dabei ist zu beachten, dass der sekundäre Diskurs nicht mit Zielen überfrachtet wird, die er nicht erfüllen kann. Der Religionsunterricht ersetzt das Beten nicht, im Gegenteil. Er kann zu Ersatzhandlung für den fehlenden ersten Diskurs werden [...] Das klingt banal, ist es aber nicht angesichts der Tatsache, dass der sekundäre Diskurs‘ immer wieder in das Missverständnis über sich selbst hineinfällt, er könne zu Glauben und Frömmigkeit führen. Wenn der primäre Diskurs ausfällt, ist er durch den sekundären nicht ersetzbar. Primärer Diskurs kann ‚geübt‘ werden [...]. In diesem Sinn gehört er auch in die Schule. Üben ist etwas anderes als ‚Sprechen über‘. Üben ist Praxis.“

Mertens macht deutlich, und dem ist nur zuzustimmen, dass es nicht reicht, über Spiritualität im Unterricht zu reden, sie muss Ausdrucksformen im Alltag finden. Ott (2007:200) weist aber auch darauf hin, dass eine „umfassende Einübung in gelebte Spiritualität“ einer Ausbildungsstätte nicht allein aufgebürdet werden kann, sondern wie Printz (1996:231-296) deutlich gemacht hat, der Primärorte der Familie und der Gemeinde bedarf.²¹² Dennoch muss sich eine theologische Ausbildungsstätte bei einem Rückgang grundlegender christlicher Prägung in Familie und Gemeinde um diese Belange heute mehr kümmern als dies früher der Fall war (Ott 2007:201).

Die Studie „Programme on Theological Education“ des Weltkirchenrates enthält weitere Überlegungen und Vorschläge zur „Spiritual Formation in Theological Education“, die Amirtham & Pryor (1989:159-163) unter dem Titel „Means for sustaining Christian Spirituality“ beschrieben haben. Ott (2007:293) fasst die dort beschriebenen Faktoren folgendermaßen zusammen:

„Spiritual Formation hat zwar eine individuelle und persönliche Dimension, wird aber wesentlich in Gemeinschaft gelebt und gesucht.

Akademisches Studium und geistliches Leben dürfen nicht separiert werden, sondern müssen aufeinander bezogen sein.

Zeiten für Rückzug und Stille – einzeln und in der Gemeinschaft – sind wichtig, um das geistliche Leben zu pflegen und immer wieder neu zu beleben.

Spiritual Formation sollte immer auch im Bezug zu den lokalen Kirchen geschehen. Teilnahme an Gottesdiensten und am kirchlichen Leben überhaupt gehören zum Wesen von Spiritual Formation.

Geistliches Wachstum wird dadurch gefördert, dass Menschen den Schwierigkeiten und Herausforderungen des Lebens ausgesetzt sind.

Theologische Ausbildung sollte Studierende deshalb nicht vor den Realitäten des Lebens schützen, sondern durch Engagement in Kirche, Mission und Gesellschaft eine natürliche Konfrontation mit den Nöten und Schwierigkeiten des Lebens fördern.

²¹² Ausführlicher wird diese Thematik bei Ott (2007:196-210) entfaltet.

Die Erfahrung verschiedener liturgischer Traditionen kann den Horizont der Spiritualität weiten und das eigene geistliche Leben vertiefen. Ökumenische und transkulturelle Erfahrungen können dazu verhelfen, dass die eigenen Frömmigkeitsformen nicht absolut und universal gesetzt werden, und öffnen die Möglichkeit, bisher nicht bekannte Dimensionen der Spiritualität ins eigene Leben zu integrieren.“

Zu den Angeboten, die geistliches Wachstum fördern sollen, gehören deshalb am ThSLM (Eisinger & Röcker 2007:11f):

- Andachten
- Stille Tage
- Geistliche Übungen
- Klassenwochenenden
- Klassen- bzw. Teameinsätze
- Möglichkeit für Coaching, Mentoring und Seelsorge

Darüber hinaus erwartet das ThSLM von den Studierenden einen verbindlichen Anschluss an eine Gemeinde, in der Regel der Missionsberg-Gemeinde oder der Gemeinde, in deren Ort sie leben (Eisinger & Röcker 2007:19). Unter einem verbindlichen Anschluss versteht das ThSLM die regelmäßige Teilnahme an Veranstaltungen der Gemeinde und zudem eine gelebte Gemeinschaft mit Mitgliedern dieser Gemeinde, soweit dies der zeitliche Rahmen während der Woche und an den Wochenenden zulässt.

In diesen Zusammenhang ist auch das Praktikum „Missionarischer Auslandseinsatz“, den die Studierenden im Laufe ihres Studiums, meist in einem der Einsatzgebiete der Liebenzeller Mission absolvieren, einzuordnen (siehe Kapitel 4 Abschnitt 3.3.2). Hier bekommen sie nicht nur Einblick in die Arbeit eines Missionars, sondern auch in unterschiedliche einheimische Kirchen und Traditionen.

2.5 Praxisbegleitung

Die von Spener (1964:78) geforderten Praktika gehören inzwischen zum Standardprogramm theologischer Seminare. Die wichtigsten Praktika des

ThSLM (siehe Kapitel 4 Abschnitt 3.3.2 und die jeweiligen Zeitpläne des ThSLM für das Studienjahr) sind folgende:

- Mitwirkung in verschiedenen Bereichen bei den Großveranstaltungen der Liebenzeller Mission (Kindermissionsfeste, Teenagermissionswochenende, Pfingstmissionsfest, LGV-Gemeinschaftstag, EC- Jugendmissionsfest, Christustag, Herbstmissionsfest, Seminar für Weltmission)
- Planung und Durchführung eines regionalen Jungschartages
- Dreiwöchiges Praktikum im Rahmen des Familienferienprogrammes im Feriendorf des Freizeitheims Monbachtal. Hier sind die Studierenden für das Kinder-, Jungschar- und Teenagerprogramm verantwortlich.
- Langzeitpraktikum in einer örtlichen Jugendarbeit (ab dem 3. Semester)
- Regelmäßige Predigtdienste (ab dem 5. Semester)
- Dreiwöchiges Auslandspraktikum (nach dem 6. Semester)
- Einjähriges Gemeindepraktikum in einem landeskirchlichen Gemeinschaftsverband oder einer evangelischen Kirchengemeinde
- Geistliche Leitung auf einer Sommerfreizeit

Daneben gibt es Klasseneinsätze an Wochenenden, missionarische Verteileinsätze und die Mitarbeit bei Großveranstaltungen wie z.B. Christival 2002, „Ich glaub’s“-Evangelisationseinsätze 2004 und 2006, wie aus den Zeitplänen der jeweiligen Studienjahre zu entnehmen ist.

Elementare Bestandteile bei solchen Praktika und Praxiseinsätzen sind die Begleitung, Anleitung und Reflexion vor, während und nach solchen Einsätzen. Durch diese Praxisbegleitung werden die Studierenden angeleitet, ihr im Klassenzimmer erworbenes Wissen im Praxisalltag umzusetzen, dabei Theorie und Praxis miteinander zu vernetzen und gleichzeitig zu reflektieren, wie ihnen das mit ihrer Persönlichkeit und ihren Gaben gelungen ist. (Theologisches Seminar der Liebenzeller Mission 2006a:o.S.)

2.6 Mentoren

Die EEAA-Umfrage 2006 ergab, dass 92% der angeschlossenen Schulen ein strukturiertes Mentoringprogramm anbieten und 88% auch Instrumente haben, um das geistliche Wachstum zu überprüfen (EEAA 2007:3). Gerade unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und Anfragen der Studierendengeneration zu Beginn des neuen Jahrtausends (vgl. Kapitel 6) nach Begleitung, bekommt Speners (Spener & Beyreuther 1995:76f) Forderung nach Begleitung wieder ein neues Gewicht und wird auch von den meisten Schulen nicht nur wahrgenommen, sondern auch umgesetzt.

So setzt auch das ThSLM, wie in Kapitel 7 Abschnitt 3 beschrieben, voraus, dass alle an diesem Prozess beteiligten Mitarbeiter des ThSLM ein Interesse daran haben, dass sich die Studierenden theologisch, persönlich und geistlich weiter entwickeln. Alle Mitarbeiter stehen grundsätzlich als Gesprächs- und Ansprechpartner für die Studierenden in den genannten drei Bereichen zur Verfügung zu stehen.

Außerdem hat das ThSLM eigens zu diesem Zweck die Personalstellen „Hauseltern“ und „Mentorin“, die mit begleitungs-kompetenten Personen besetzt sind und bei denen besonders darauf geachtet wird, dass sie sich in den Bereichen „Mentoring und Coaching“ und „Seelsorge“ regelmäßig weiterbilden, wie es aus den Fortbildungsplänen und -verträgen der jeweiligen Personen ersichtlich ist.

Auch die Jahrgangsllehrer, die für einen Klassenverband über (meistens) 4 Semester zuständig sind, dienen als Ansprechpartner für die Studierenden und sind bei regelmäßigen Treffen des Jahrgangs mit dabei (Theologisches Seminar der Liebenzeller Mission 2006: o.S.).

Während des einjährigen Jahrespraktikums kümmert sich ein in diesem Bereich geschulter und erfahrener Anleiter um die Studierenden (Theologisches Seminar der Liebenzeller Mission 2007:4f).

Diese beschriebene Personengruppe ist auch bereit, die vom Seminar als notwendig erachteten ‚Jahresgespräche‘ in Zukunft zu führen (Coaching). Im Einzelnen sind das (Eisinger & Röcker 2007:19):

- im 1. Jahr: 2 Gespräche à mind. 30 Minuten.
- in den weiteren Jahren: mind. 1 Gespräch à 30 Minuten
- Der ‚Einschätzungsbogen‘ kann jeweils als mögliche Hilfe bei diesen Gesprächen herangezogen werden. Ziel dieser Gespräche ist die Förderung und Begleitung der Studierenden.
- während des einjährigen Jahrespraktikums regelmäßige (möglichst wöchentliche) Anleitungsgespräche.

Darüber hinaus sind diese Personen auch bereit, geistliche Angebote der Studierenden und für die Studierenden zu begleiten.

Gleichzeitig setzt das ThSLM voraus, dass jeder Studierende am ThSLM ein Interesse daran hat, sich theologisch, persönlich und geistlich weiter zu entwickeln (vgl. Rahmenbedingung 2 in Kapitel 1, Abschnitt 1.3.3). Konkret bedeutet dies, dass sich jeder Studierende aktiv einbringt und sich auf das Gesamtkonzept der Glaubens-, Lebens- und Lerngemeinschaft prinzipiell einlässt. Außerdem werden die Studierenden angehalten sich neben den oben beschriebenen „internen“ Mentoren auch einen „externen“ Mentor zu suchen, der nicht in dem Rollenkonflikt Dozent – Student steht (Eisinger & Röcker 2007:18). Diese externen Mentoren sollten über eine gewisse Mentoringerfahrung verfügen. Da regelmäßige (Mentoring-) Gespräche durch Hausvater, Mentorin und Dozenten im Rahmen des Konzeptes enthalten sind, ist dieses Mentoring auf freiwilliger Basis, für das bei den Studierenden durch die Dozenten wie auch durch die Studierenden selbst intensiv geworben wird. Die Studierenden sollen von sich aus auf mögliche Mentoren zugehen. Außerdem steht es Hauseltern, Mentorin und Dozenten frei, auf einzelne Studierende zuzugehen und sie ggf. zur Wahrnehmung eines solchen Mentorings aufzufordern.

2.7 Peergroups

Nicht zu unterschätzen als Baustein in diesem Konzept ist die Peergroup, die „brüderliche Verbindung zwischen Studenten“ (Spener & Beyreuther 1965:77), mit ihren verschiedenen Facetten der Hausgemeinschaft, der Klassengemeinschaft, Lerngruppen, Tutorien, dem Arbeiten in Teams u.ä (vgl. auch Kapitel 8 Abschnitt 2).

„Wesentliche Reifungsschritte werden allerdings auch durch informelles Lernen gefördert, indem Lernsituationen geschaffen werden. Das geschieht besonders ausgeprägt in Teams und Kleingruppen. Teamarbeit und Gespräche in Kleingruppen gehören deshalb zu Maßnahmen, auf die in theologischen Ausbildungsstätten nicht verzichtet werden kann.“ (Ott 2007:208)

2.8 Vertrauen auf den Heiligen Geist

Alle gute Rahmenbedingungen und wohldurchdachten Einzelelemente garantieren aber keinen Erfolg der Persönlichkeitsentwicklung (Prigodich 2002:109), weil sie letztendlich für die Ausbildungsstätte nur Hilfsmittel sind, nicht aber die eigentliche Entwicklung zustanden bringen können. Smith (1996:90) macht deutlich, dass Veränderung eine Frucht des verändernden Wortes Gottes ist, das in den Studierenden zur Wirkung kommt, und dass deshalb Wert darauf gelegt werden muss, dass Gott durch sein Wort zum Zuge kommt. Bei allen Überlegungen, die notwendig sind, darf das Wirken des Heiligen Geistes nicht übersehen werden. Ekström (1997:192) sagt zu Recht, dass wir Teil eines heiligen Unternehmens sind, das nicht nur mit menschlichen Gedanken erledigt werden kann. Wir geben unser Bestes und nutzen die Gaben, die Gott uns gegeben hat, aber letztendlich ist Er es, der Wachstum und Gedeihen schenkt, ist es sein Werk (Hiebert 1996:40). Hier liegt die Herausforderung für die am Prozess Beteiligten, dass sie auf der einen Seite alles nutzen, was ihnen zur Verfügung steht und auf der anderen Seite ganz auf das Wirken des Heiligen Geistes vertrauen und um die Unverfügbarkeit der Entwicklung wissen.

3 Implementierungsschritte

3.1 Professionalisierung des Auswahlverfahrens

Um das Auswahlverfahren am ThSLM in Zukunft professioneller zu gestalten, sind zwei Schritte notwendig:

- Überarbeitung des Bewerbungsverfahrens unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus dem MMI und in Anlehnung an die entwickelten Qualitätsmerkmale.

Das Bewerbungsverfahren ist vom Anforderungsprofil eines zukünftigen Hauptamtlichen her bestimmt und aufgebaut. Die entwickelten Qualitätsmerkmale, die von einem zukünftigen Hauptamtlichen gefordert werden, müssen schon beim Auswahlverfahren der Studierenden im Auge behalten werden (Output-Orientierung)

- Verbesserung des Bewerbungsgesprächs durch Schulung der beteiligten Personen

3.2 Einführung der am Prozess Beteiligten in das Konzept

Damit dieses Konzept auch wirklich greift, habe ich in Kapitel 1 Abschnitt 1.5 als eines der Kriterien benannt, dass das Konzept so verständlich und anwendbar ist, dass es nicht nur ein paar wenige Spezialisten verstehen und umsetzen können, sondern dass alle am Prozess beteiligten Personen das Konzept verstehen, mittragen, unterstützen und gemäß ihren persönlichen Möglichkeiten auch umsetzen. Um dies zu gewährleisten, bedarf es einer ausführlichen Einführung und Vorstellung des Konzepts in seiner Endfassung mit der Möglichkeit des Rückfragens und der Konkretion.²¹³

²¹³ Es sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass bei der Entwicklung des Konzeptes alle beteiligten Personengruppen und auch Vertreter zukünftiger Anstellungsträger mit einbezogen worden sind.

Bei Neueinstellungen ist darauf zu achten, dass der Bewerber das Konzept mitträgt und bei der Umsetzung seinen Teil dazu beitragen kann und will.

3.3 Sicherstellung der personellen Verankerung des Konzepts

Nachdem deutlich geworden ist, dass Begleitung heute mehr gefragt ist als früher (siehe Kapitel 3), sollte sich dies auch in der personellen Verankerung des Konzeptes zeigen. Während die Booster-Generation (geboren zwischen 1927 und 1945) sich keine oder kaum Begleitung bzw. Mentoring oder „pastoral care“ wünschten (Donovan & Myers 1997:47), hat sich dies bei der Boomer-Generation (geboren zwischen 1946 und 1964) und erst recht bei der Buster-Generation (geboren zwischen 1965 und 1983) und der Generation X deutlich geändert. Die jüngeren Generationen brauchen und fordern mehr Begleitung und Mentoring, sind auf der anderen Seite aber auch die besseren Teamplayer (Donovan & Myers 1997:45).

Neben dem, dass alle am Prozess Beteiligten das Konzept unterstützen und sich in der Umsetzung einbringen, ist es notwendig, dass dieses Konzept auch eine personelle Verankerung bei Personen erfährt, deren Hauptaufgabe gerade in diesem Bereich der Begleitung liegen. Deshalb hat das ThSLM Hauseltern und eine Mentorin fest angestellt und sollte dies auch beibehalten, die sich schwerpunktmäßig um die Begleitung der Studierenden und damit verstärkt um die Umsetzung dieses Konzeptes bemühen. Diese Personengruppe wird auch weiterhin angehalten werden, sich im Bereich von Mentoring und Coaching fortzubilden und weiter zu entwickeln. Außerdem stehen den Studierenden im einjährigen Praktikumsjahr neben ihrem Anleiter zwei Dozenten als direkte Ansprechpartner zur Verfügung. Einer von ihnen besucht sie an ihrer Praktikumsstelle (Theologisches Seminar der Liebenzeller Mission 2007:4). Außerdem sind sie für die dreimal in diesem Jahr stattfindenden Praktikumsstage verantwortlich.

Ott (2007:295) weist zu Recht auf mögliche Rollenkonflikte hin, in der ein Dozent oder gar Schulleiter steht, wenn er auf der einen Seite Bewertungen und Noten geben oder gar disziplinarische Maßnahmen aussprechen muss, und auf der anderen Seite der geeignete Partner für persönliche Gespräche sein will. Dieser Rollenkonflikt muss immer wieder offen angesprochen werden, um den Prozess auch transparent zu halten und den Studierenden die verschiedenen Rollen vor Augen zu halten. Deshalb wird ein Studierender auch angehalten sich einen Mentor außerhalb der Dozentenschaft zu suchen; aus diesem Grund sind Hauseltern und Mentorin am ThSLM nicht in den Unterricht eingebunden (Klessmann 2001:97). Solch ein Mentor soll die Begleitungs- und Beratungstätigkeit des Dozenten ergänzen, vertiefen, erweitern und Bereiche abdecken, zu der ein Dozent nicht in der Lage ist.

3.4 Angebote von Mentoring an Studierende

Neben den regelmäßigen „verordneten“ Jahresgesprächen aufgrund des Einschätzungsbogens (siehe Kapitel 9 Abschnitt 2.3.1 und Eisinger & Röcker 2007:19) ist dieses zusätzliche Mentoring mit einem externen Mentor (Eisinger & Röcker 2007:18) am ThSLM ein Angebot, das den Studierenden dringend nahe gelegt, aber nicht verpflichtend auferlegt wird, weil der Studierende selbst den Willen haben muss, sich darauf einzulassen und sich verändern (lassen) zu wollen (siehe Rahmenbedingung 2 in Kapitel 1, Abschnitt 1.3.3). Die dafür notwendige Infrastruktur ist dazu in Teilen schon vorhanden und sollte insbesondere im Bereich der in diesem Konzept anvisierten „externen“, meist auch ehrenamtlich tätigen Mentoren verbessert werden. Dazu ist es sinnvoll, dass das ThSLM eine Liste von potentiellen Mentoren erstellt und den Studierenden zugänglich macht. Außerdem ist es notwendig, diese Mentoren zu einem regelmäßigen, einmal jährlich stattfindenden Austausch- und Erfahrungstreffen mit einzelnen Schulungsteilen und gemeinsamen Absprachen einzuladen (Eisinger & Röcker 2007:18), das von den beiden für die Jahrespraktikanten verantwortlichen Dozenten geleitet werden

sollte. Solch ein Treffen könnte auch dazu beitragen, dass sich der Pool an möglichen externen Mentoren vergrößert.

3.5 Einführung der Studienanfänger in das Konzept

Damit dieses Konzept nach einer erstmaligen Gesamteinführung²¹⁴ für alle Studierenden für jeden neuen Jahrgang von Beginn des Studiums an greift, gibt es eine ausführliche Einführung und Anleitung für alle Studienanfänger zu Beginn des Wintersemesters.²¹⁵ In dieser Einführung wird eine Standortbestimmung (systemische und individuelle Lokalisierung, siehe Kapitel 5) durchgeführt, nächste Schritte für den Entwicklungsprozess besprochen und ein Mentoringprozess nahe gelegt.

3.6 Schaffung von Übungsfeldern

Um die geforderten Schlüsselqualifikationen zu erwerben, braucht es Situationen, in denen die Studierenden diese auch lernen und einüben können. Denn Schlüsselqualifikationen werden nicht dadurch erlernt, dass man darüber spricht (Ott 2007:245), wenngleich eine Vermittlung von Sachwissen zu den Schlüsselqualifikationen zu gegebener Zeit notwendig ist. Um diese Einübung noch effektiver zu gestalten, wird es notwendig sein, die bereits jetzt vorhandenen Übungsfelder auf ihre Relevanz hin zu überprüfen und – falls sie der Überprüfung standhalten und zur Zielerreichung beitragen – bewusst zu nutzen oder falls sie der Überprüfung nicht standhalten können oder zur Zielsetzung nicht beitragen, abzuschaffen. Darüber hinaus muss überlegt werden, welche weiteren Übungsfelder zur Förderung der Schlüsselqualifikationen evtl. notwendig sind. Übungsfelder zeichnen sich dadurch aus, dass sie dazu beitragen, dass Fähigkeiten vertieft und verbessert werden können, aber auch wie Klein (2000:151) sagt, dass durch sie „verborgene Nöte an die Oberfläche kommen und dann angegangen werden können.“

²¹⁴ Diese Einführungsveranstaltung für das Konzept fand am 15.10.2007 im Rahmen eines Seminarforums statt.

²¹⁵ Enzner-Porbst (1988:178) hat diese Begleitung „gerade an diesem sensiblen, kritischen Übergang ins Studium und während der Studieneingangsstufe“ gefordert.

4 Lebenslanges Lernen lernen

Im „Statistischen Monatsheft Baden-Württemberg 10/2006“(:19) wird Bezug nehmend auf „Regionen: Statistisches Jahrbuch 2005“ (Eurostat 2005:131ff) Lebenslanges Lernen folgendermaßen beschrieben:

„Lebenslanges Lernen bezieht sich auf die Beteiligung an einer Bildungs- oder Ausbildungsmaßnahme jeglicher Art: formale und nicht-formale Bildung, informelles Lernen, am Arbeitsplatz, im Rahmen des formalen Bildungssystems oder an andere Stelle ...“

Clinton (1996:87.88.90) und Ott (2007:208f) haben u.a. deutlich gemacht, dass dieser Prozess als ein lebenslanger Lernprozess zu verstehen ist und mit dem Ende der Ausbildung nicht abgeschlossen ist, sondern in einer „Verflachung“ des Dienstes endet, wenn ein Leiter sich mit dem *status quo* zufrieden gibt und den Wachstumsprozess beendet. So wird also durch die Ausbildung am ThSLM ein Prozess angestoßen – oder auch weitergeführt, der die Studierenden in die Lage versetzt, diesen Prozess nach Beendigung der Ausbildung weiter voran zu treiben.

KAPITEL 10 Fazit

Mit diesem letzten Kapitel will ich das Thema der Persönlichkeitsentwicklung an theologischen Seminaren mit Blick auf Mission in den weiteren theologischen Ausbildungshorizont stellen, um dadurch den Beitrag dieser Arbeit für die Missionswissenschaft zu verdeutlichen. Dabei will ich drei Bereiche beleuchten.

- Den Kontext der KBA-Schulen und die Auswertung der Umfrage von 1996 (siehe Kapitel 1 Abschnitt 1.2). Ich habe diesen Bereich gewählt, da das ThSLM Teil dieser Vereinigung ist.
- Den Kontext der theologischen Ausbildung in Deutschland. Diesen Bereich habe ich ausgewählt, da das ThSLM innerhalb der evangelischen Landeskirche in Deutschland agiert und die Pfarrerausbildung sich mit ähnlichen Problemstellungen auseinandersetzen muss.
- Der Kontext der Lausanner Bewegung. Als Ausbildungsstätte im Rahmen der weltweiten evangelischen Allianz, die einen Großteil ihrer Absolventen in die weltweite Missionsarbeit sendet, ist es interessant zu erforschen, wie in diesem Bereich diese Thematik behandelt wird.

Allen drei Bereichen gemeinsam ist die Herausforderung zukünftige geistliche Leiter für ein missionarisches Umfeld auszubilden²¹⁶ und die Ausbildung daraufhin abzustimmen,²¹⁷ dass die Absolventen auf dieses Umfeld vorbereitet sind und darin leben können (Dienstbefähigung). Und zwar im Sinne von Bosch, der vorschlug, das von Lesslie Newbigin in die Diskussion eingeführte Konzept der „Dimension“ (damit ist gemeint, dass die Kirche in ihrer Gesamtheit und all ihrem Tun eine missionarische Dimension gewinnen muss) und der „Intention“ (damit ist die konkrete mis-

²¹⁶ Laut Ferris (1995a:74f) eines der sieben Kennzeichen einer Ausbildungsstätte, die „committed to renewal of theological education“ ist.

²¹⁷ Zur grundsätzlichen Auseinandersetzung von Mission und theologischer Ausbildung vgl. Bosch 1991:489-492, Ott 1998:38-44. (siehe Fußnote 36)

sionarische Unternehmung gemeint) (Newbigin 1958:21.43; 1981:249.255) auch in der theologischen Ausbildung zur Anwendung zu bringen,²¹⁸ um eine Missionsorientierung zu gewährleisten.

1 Persönlichkeitsentwicklung und die Ergebnisse der Umfrage der KBA

In der auf der KBA-Tagung 1997 vorgetragenen Auswertung der Umfrage der KBA von 1996 hat W. Faix (1998:31-37) unter der Überschrift „Theologische Ausbildung im Umbruch. Thesen für eine zukünftige Ausbildung aufgrund der Umfrage“ festgestellt, dass „die Frage nach der Persönlichkeitsbildung zu den auffallendsten Ergebnissen der Untersuchung“ (:35) gehört und dass sich darin alle Umfragegruppen²¹⁹ einig sind. Auch K.W. Müller hat diesen Aspekt durch seinem Vortrag „Persönlichkeitsprägung als Herausforderung: Mentoring als Aufgabe“ (1998:123-152) bei der KBA-Tagung 1997 ins Zentrum gerückt.

Faix fügt aber zu Recht hinzu (1998:35):

„Allerdings beantwortet der Wunsch nach Persönlichkeitsprägung noch nicht die Frage, was persönlichkeitsprägend ist und wie eine Persönlichkeitsprägung aussehen soll.“

Er umreißt in seinen sich daran anschließenden Ausführungen (:36) die Thematik noch weiter und macht deutlich, dass es sich um eine komplexe Aufgabe handelt. Dieser Aufgabe der Entwicklung eines integrativen Konzeptes²²⁰ hat sich die KBA als Gesamtes noch nicht gestellt, auch wenn Ott (1998:74) der Meinung war, dass ein Fragenkatalog für die Tagungen der nächsten Jahre vorgezeichnet sei.

²¹⁸ Ott fasst diese missionsorientierte Art der Ausbildung in sieben Punkten zusammen (1998:43f).

²¹⁹ Es gab vier Umfragegruppen: Schulleitung/Lehrerkonferenz, Lehrkräfte, Studierende und Missionswerke/Gemeinde.

²²⁰ Ott (1998:74) wendet sich zu Recht gegen eine Fragmentierung „eines ständig wachsenden und immer komplexer werdenden Curriculums“ und sieht die Herausforderung darin, dass nach dem „Herz der Ausbildung“ gefragt wird, einer „existentiellen Mitte“, die durch die geistliche und charakterliche Prägung des Studenten im Hinblick auf seinen zukünftigen Dienst vorgegeben ist und einer „materiellen Mitte“, die durch die Theologie und die theologische Ausbildung vorgegeben ist (:69).

2 Persönlichkeitsentwicklung und theologische Ausbildung in Deutschland

Persönlichkeitsentwicklung zukünftiger geistlicher Leiterpersönlichkeiten ist nicht nur ein Thema an evangelikalen theologischen Seminaren, sondern wie Klessmann (2001:85ff) aufzeigt, ein Thema, das die EKD als Ganzes beschäftigt. Deshalb haben auch einzelne Gliedkirchen der EKD Anstrengungen im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung und –förderung ihrer zukünftigen hauptamtlichen Mitarbeiter unternommen. In verschiedenen Projekten gehen die Gliedkirchen dieses Thema unterschiedlich an, um die „richtigen“ Bewerber aussuchen zu können:

- Rheinische Landeskirche
Entwicklung eines Pfarrbildes mit den Eignungsvoraussetzungen, wie z.B. Übereinstimmung von Leben und Handeln, Dialog- und Konfliktfähigkeit, Fähigkeit; Konflikte auszutragen und Krisen zu bewältigen. Über die Dauer des Studiums verteilt, müssen die Studierenden mindestens sechs ausführliche Beratungsgespräche führen. (Kirchliches Amtsblatt der EKIR Nr. 9 vom 17. September 1996)
- Westfälische Landeskirche
Durchführung von Auswahlseminaren (Assessment), in denen die Eignung zum Vorbereitungsdienst unter folgenden Gesichtspunkten geprüft wird: Überzeugende Vertretung des eigenen christlichen Glaubens; Sprach- und Argumentationsverhalten; Dialogverhalten, Team-, Kooperations- und Integrationsverhalten; Belastbarkeit und Situationsbewältigung; Konflikt- und Problemlösungsverhalten; Selbstreflexion.
- Württembergische Landeskirche
Durchführung eines Bewerbungsgesprächs, die der Kommission einen „Gesamteindruck“ von der Person, die den Vorbereitungsdienst anstrebt, vermitteln soll und auf Grund dessen die Kommission „prospektive Schlüsse bezüglich der Eignung der Pfarramtsbewerberinnen und –bewerber“ zieht.

Klessmann (2001:86f) hält diese Ansätze für richtig, fordert aber zu Recht, dass diese Anforderungen, die von Seiten zukünftiger Anstellungsträger gestellt werden, Konsequenzen in der Ausbildung haben müssen (Klessmann 2000:366). Es muss, so Klessmann weiter, geklärt werden, wo diese Studierenden solche Qualifikationen erwerben können, weil sie „nicht einfach von selbst wachsen oder mit der Ordination verliehen werden“ (2001:86). Die Klessmann'schen Forderungen nach kontinuierlicher Entwicklung, nicht nur akademischer Ausbildung, Integration von „Elemente[n] zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, zur Entwicklung und Differenzierung der persönlichen Fähigkeiten, gerade der Fähigkeiten im Beziehungsbereich“ (2001:86f) in der ersten Ausbildungsphase, werden mit dem hier vorgelegten Konzept nicht nur in ein umsetzbares Programm gefasst, sondern es geht über die von den Landeskirchen initiierten Projekte hinaus. Während in den verschiedenen Projekten personale Kompetenzen erst mit dem Beginn der Auswahlphase in den Fokus kommen, sind diese im hier vorgestellten Konzept schon von Beginn ein zentraler Bestandteil der Ausbildung und erfüllen damit auch Klessmann's Forderung (2000:369) nach einer Begleitung schon während des Studiums.

3 Persönlichkeitsentwicklung und die Lausanner Bewegung

Für einen Blick über den deutschen Ausbildungskontext hinaus greife ich exemplarisch das Lausanner Forum 2004 für Weltevangelisation auf, das vom 29. September bis 5. Oktober 2004 in Pattaya, Thailand, stattfand. Es ist eines der wenigen missiologischen Foren, das sich intensiver mit der Thematik der Leiterentwicklung auseinandergesetzt hat. Er hat sich damit Hieberts Aufforderung gestellt, **jetzt** Überlegungen anzustellen, wie Missionare und Leiter im 21. Jahrhundert ausgebildet werden müssen. Dieses Thema könne nicht als "question for the future" behandelt werden (Hiebert 1996:34).

Auf diesem Forum setzte sich die Arbeitsgruppe „Future Leadership Issue Group“, die sich aus 130 Teilnehmern aus 43 Nationen und sechs Kontinenten zusammensetzte, intensiv mit der Leiterentwicklung auseinander. Die Arbeitsgruppe hat ihre Ergebnisse im Lausanne Occasional Paper No 41 unter dem Titel „A call to develop christ-like leaders“ (2005) veröffentlicht und sich dabei auf folgende Vision hinsichtlich der Persönlichkeit zukünftiger Leiter verständigt (Lausanne Committee 2005:8):

“Imagine a worldwide church where every leader is mentoring younger leaders, where leadership is both Christ-like and contextual, where leaders partner together across boundaries, where millions of future leaders are emerging—bringing the whole gospel to the whole world.

Where would it lead? What would happen?

This vision would be a galactic explosion— rather than our simple fireworks. What will it take?

We see leadership development as a priority that is embraced across the Body of Christ. We see a commitment to partnership between organisations, seminaries, churches and parents— on the local, national and international level. We see ever deepening Christ-like character as the goal of leader development. We see contextualised leadership which is sensitive to the culture and faithful to Scripture. We see diverse expressions of leadership— young and old, female and male, for church and marketplace— working together shoulder to shoulder for God’s Kingdom.”

Mit dieser Vision hat die Arbeitsgruppe zum Ausdruck gebracht, dass die Entwicklung und Förderung von Leitern mit einem „christ-like character“ ein Hauptthema in der missiologischen Diskussion sein muss. Um diese Vision umzusetzen haben die Mitglieder der Arbeitsgruppe folgende Absichtserklärung abgegeben (2005:8): „To cooperate with God toward fulfilling the Great Commission by catalyzing a global movement of developing christ-like leaders.“ Damit machten sie deutlich, dass die Entwicklung von Leitern zum einen in unmittelbarem Zusammenhang mit dem

Missionsbefehl Jesu steht, zum andern aber auch mit menschlichen Mitteln nicht zu „machen“ ist, sondern dass es auf das Wirken Gottes im einzelnen Menschen ankommt.

Schon fünf Jahre vorher (1999) wurden in den Iguassu Erklärungen der WEA Mission Commission Themen festgehalten, die heute der missions-theologischen Reflexion bedürfen. Darunter war auch das Thema der Entwicklung von Leiterpersönlichkeiten. Unter dem Stichwort „Gottgefälliger Charakter“ wurde in den Erklärungen festgehalten:

„Biblische Heiligung ist für ein glaubwürdiges christliches Zeugnis unerlässlich. Wir verpflichten uns dazu, ganz neu den Schwerpunkt auf ein gottgefälliges Leben und Dienen zu legen, und wir rufen sowohl Ausbildungsstätten mit missionarischer als auch theologischer Ausrichtung dazu auf, wesentliche biblische und praktische Anleitung in christlicher Charakterbildung einzuplanen.“

(http://www.worldevangelicals.org/commissions/mc/igua_aff_germ.htm)

Mit diesen Aussagen wurde zwar ein Bekenntnis für eine Leiterschaftsentwicklung abgegeben und die Bedeutung dieses Themas für die theologische Ausbildung gesehen, aber konkrete Umsetzungsvorschläge sind Mangelware geblieben. Nun hat die ATS-Umfrage (siehe Kapitel 1 Abschnitt 1.4.2) aber aufgezeigt, dass im hauptamtlichen Dienst viel an der Person des Missionars selbst liegt. Deshalb kommt es nicht nur darauf an, dass auf Missionskongressen z.B. das Verhältnis zwischen Theologie und Missiologie geklärt wird, auch nicht nur, dass über Missionsstrategien oder theologische und missiologische Ausbildung gesprochen wird, es reicht auch nicht aus, dass die Wichtigkeit der Charakterentwicklung betont wird, sondern dass man sich intensiv Gedanken darüber macht, wie die Ausbildung von zukünftigen Leiterpersönlichkeiten konkret aussehen könnte, so wie es die Lausanner Arbeitsgruppe vorgegeben hat.

4 Der Beitrag des PEM für die Praktische Theologie und die Missionswissenschaft

An der Stelle setzt nun das PEM an. Es greift die Forderungen und Visionen auf und liefert einen Beitrag, indem ein Modell vorgestellt wird, das den Cycle of mission praxis auf die praxisrelevante und damit auch missionarische Ausbildung bezieht. Somit geht das PEM den Weg von der Anforderung eines missionarischen Kontextes an eine geistliche Leiterpersönlichkeit zu der für die Transformation dieses Kontextes notwendigen Persönlichkeit und ihrer Entwicklung.

Mit dem aus dem „Cycle of mission praxis“ entwickelten PEM für theologische Ausbildungsstätten wird ein erstes wissenschaftlich verantwortetes, die ganze Person und den Ausbildungsprozess umfassendes Konzept vorgestellt. Durch die Entwicklung des PEMs in Kapitel 2 wird ein Raster an die Hand gegeben, anhand dessen sich ein Konzept für Persönlichkeitsentwicklung an theologischen Seminaren erarbeiten lässt. Das hier vorgestellte Konzept folgt dem Grundsatz, dass, wenn der Studierende in einem hauptamtlichen Dienst im In- oder Ausland bestehen können will, ein Studium nicht nur Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln hat, sondern auch die Persönlichkeit des Studierenden Teil eines ganzheitlichen Studiums sein muss. Dazu wird der Bereich der Persönlichkeitsentwicklung auf den jeweiligen Kontext (Gesellschaft, Ausbildungsstätte, Studierender) zugeschnitten. Die für einen Entwicklungsprozess notwendigen Ziele – in meinem Fall die geforderten Qualitätsmerkmale – werden durch das Zusammenspiel von Kontextanalyse und theologischer Reflexion gewonnen.

In der exemplarischen Konzeptentwicklung am Beispiel des Theologischen Seminars der Liebenzeller Mission wird in der Kontextanalyse (Kapitel 3-5) sowohl die gesellschaftliche Situation, aus der die potentiellen Studierenden kommen, als auch die Geschichte und Zielsetzung der Ausbildungsstätte und auch die Vorgehensweise zur Standortbestimmung des einzelnen Studierenden ins Auge gefasst. Zusammen mit Eckpunkten einer bibelorientierten Anthropologie und den pastoraltheologi-

schen Anforderungen zukünftiger Anstellungsträger (Kapitel 6) wurden Qualitätsmerkmale einer geistlichen Leiterpersönlichkeit für den hauptamtlichen Dienst in Deutschland und im Ausland entwickelt (Kapitel 8) und eine Handlungsanweisung in Form konkreter Schritte für die Umsetzung am Theologischen Seminar erarbeitet (Kapitel 9). Dabei wird die ganze Ausbildung von der Zielsetzung der Dienstbefähigung her beleuchtet: Die Studierenden sollen vorbereitet werden auf einen Dienst im In- oder Ausland. Sie sollen in die Lage versetzt werden, dass sie sich in verschiedene Kulturen und Subkulturen mit ihren vielfältigen Anforderungen hineinbegeben und darin ihren Glauben überzeugend leben und auch vertreten können (siehe Kapitel 8 Abschnitt 1). Der Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung wird damit zu einem zentralen Bestandteil der Ausbildung und nicht nur zu einem Randthema in der Ausbildung (siehe Kapitel 1 Abschnitt 1.2). Der missiologische Fokus – Ausbildung zum „Botschafter“ und nicht zum „Briefträger“ (siehe Kapitel 1 Abschnitt 3.1.4) – soll dazu beitragen, dass zukünftige Leiterpersönlichkeiten optimaler vorbereitet werden und damit die Rückkehrerquote von Missionaren aus „persönlichen oder teambezogenen Gründen“ (siehe Kapitel 1 Abschnitt 1.4.2) in Zukunft (hoffentlich) rückläufig sein wird, weil schon im Studium die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit intensiver als bisher einsetzt, gefordert und gefördert wird. Durch diese Auseinandersetzung wird eine geistliche Leiterpersönlichkeit schon frühzeitig in der Ausbildung angeleitet, sich als „Kulturwesen“ (siehe Kapitel 1 Abschnitt 3.1.4 – 3.1.7) zu verstehen und sich bewusst auf eine Transformation (siehe Kapitel 1 Abschnitt 3.1.5) einzulassen. Darin liegt m.E. ein enormer Vorteil, weil schon mit Beginn der Ausbildungsphase von den zukünftigen Anforderungen an eine geistliche Leiterpersönlichkeit her gedacht und die gesamte Ausbildung darauf ausgerichtet wird. Die intensive Auseinandersetzung mit sich selbst und der Erwerb der geforderten geistlichen und sozialen Kompetenzen beginnen damit nicht erst in der zweiten Ausbildungsphase wie seither bei der klassischen theologischen Ausbildung weithin üblich, sondern sind schon integraler Bestandteil des Studiums in der ersten Ausbildungsphase. Damit werden die angehen-

den Missionare intensiver und auch länger auf ihre zukünftige Aufgabe mit ihren vielfältigen Herausforderungen vorbereitet. Vorhandene Defizite im Bereich der geistlichen und sozialen Kompetenzen werden durch den Begleitungsprozess frühzeitig erkannt und können in einem Mentoringprozess angegangen werden. Sollte sich herausstellen, dass vorhandene Defizite derart stark ausgeprägt sind, dass sie während der Ausbildungszeit nicht so abgebaut werden können, wie es das Anforderungsprofil erfordert, bzw. der Studierende daran nicht arbeiten will, wird dies zu einem früheren Zeitpunkt als bisher ersichtlich. So wird ein Studierender im Normalfall nicht erst sein gesamtes Studium durchlaufen, um dann am Ende der Ausbildung, wenn es in die Phase des Auswahlprozesses geht, zu erfahren, dass er mit diesen Defiziten keine Anstellung bekommen kann und er damit einige Jahre seines Lebens in eine Ausbildung investiert hat, die er am Ende nicht ausüben kann.²²¹ Dieses Konzept lebt von den am Prozeß beteiligten Personen, den Studierenden, aber auch den Dozenten, Hauseltern und Mentoren. Wie in Kapitel 7 aufgezeigt, braucht es bei der Umsetzung dieses Konzeptes Dozenten, die sich als Mentoren verstehen (Müller 2000:95:104) und als solche zur Umsetzung des Konzeptes mit beitragen.

Die exemplarische Anwendung des PEM auf das ThSLM als einer Ausbildungsstätte im deutschsprachigen Kontext hat aufgezeigt, wie ein dynamisches Konzept für eine theologische Ausbildungsstätte aussehen kann. Es ist gleichzeitig auch ein Modell für die von Missionswissenschaftlern und Missionspraktikern geforderte ganzheitliche Entwicklung von Leitungspersonlichkeiten und wird die Diskussion in diesem Bereich hoffentlich weiter anregen, dadurch auch weiter optimiert und verfeinert werden und somit seinen Beitrag zur Erfüllung des Missionsbefehles beitragen.

²²¹ Dabei ist die Seite der Ausbildungsstätte, was den Einsatz an Personen und auch Finanzen angeht, noch gar nicht in Erwägung gezogen.

Anlagen

1 Einschätzungsbogen Geistliche Kompetenz

Name: _____

Beurteilungszeitraum: _____

Hinweis: Dieser Teil des Einschätzungsbogens kann Hilfe bei seelsorgerlicher Begleitung sein. Er verbleibt bei den Gesprächspartnern und ist zu keinem Zeitpunkt Teil der Schulakte!

Geistliche Kompetenzfelder	Bemerkungen
Erkennbar definierte Berufung a) Kennt die Berufung seines eigenen Lebens in den hauptamtlichen Dienst b) Trifft seine Entscheidungen aufgrund seiner Berufung	zu a)
	zu b)
Akzeptierte Identität a) Konstruktive Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie b) Realistische Selbsteinschätzung c) Gesundes Selbstbewusstsein d) Geistliche Reife	zu a)
	zu b)
	zu c)
	zu d)
Sichtbare Integrität (Übereinstimmung von Reden und Tun) a) Glauben wird im Leben sichtbar b) Wissen um eigene Gefahrenpunkte im geistlichen Leben	zu a)
	zu b)
Kreative Ruhe a) Pflege des eigenen geistlichen Lebens b) Planung und Durchführung von Regenerationsphasen	zu a)
	zu b)
Gewollte Außensteuerung durch Gottes Geist a) Korrekturbereitschaft b) Einordnungsbereitschaft	zu a)
	zu b)

2 Einschätzungsbogen Soziale Kompetenz

Name: _____

Umfeld der Einschätzung: Arbeitsstelle BS / MH

Praktikum Seminar _____

Beurteilungszeitraum: _____

Hinweis: Dieser Teil des Einschätzungsbogens kann als Hilfe bei Mentoringgesprächen dienen.
Er ist Teil der Schulakte und verbleibt deshalb am Seminar.

Soziale Kompetenzfelder		7	6	5	4	Bewertungsstufe	3	2	1	
		4								
Differenzierte Wahrnehmung	Schwierigste Aufgaben und Probleme werden außerordentlich klar durchdacht. Zusammenhänge werden äußerst scharfsinnig herausgearbeitet. Urteile erfolgen innerhalb kürzester Zeit und sind überzeugend und sehr fundiert.					Sachverhalte und Probleme werden klar und folgerichtig durchdacht. Zusammenhänge sowie deren Einzelheiten können erkannt werden. Widerspruchsfreie und realistische Urteile und Handlungen erfolgen in angemessener Zeit.				Aufgabenstellungen und Probleme werden selten wahrgenommen. Probleme werden kaum folgerichtig durchdacht. Urteile erfordern einen zu hohen Zeitaufwand und sind selten stichhaltig.
a) Lokal und global denken										
b) Urteils-, Unterscheidungs- und Differenzierungsvermögen										
c) Konstruktiver Umgang mit Problemen										
d) Fähigkeit, Alternativmöglichkeiten zu bedenken										

Soziale Kompetenzfelder		7	6	5	4	Bewertungsstufe	3	2	1	
		4								
Aktive Wertschätzung	Einfühlungsvermögen ist auch bei der Herstellung und Pflege von Kontakten schwierigster Art hervorragend ausgeprägt. Der ‚richtige Ton‘ wird ungewöhnlich sicher getroffen. Zwischen Aufgeschlossenheit und Zurückhaltung besteht ein vorbildlich ausgewogenes Verhältnis.					Versteht es, Einfühlungsvermögen, Interesse und Respekt zu zeigen und Kontakte herzustellen. Geschick und Sicherheit bei dieser Art der Kontaktpflege sind vorhanden. Kann auf unterschiedliche Gesprächspartner eingehen.				Einfühlungsvermögen ist kaum erkennbar. Kontakte aufzunehmen und zu pflegen gelingt kaum. Das Gespräch mit anderen fällt sehr schwer.
a) Einfühlungsvermögen, Interesse und Respekt am Nächsten										
b) Aktives Zuhören										
c) Freude an den Gaben und Fähigkeiten des Nächsten										
d) Realistische Einschätzung der Gaben und Grenzen des Nächsten										
Ganze Einsatzbereitschaft	Initiative und Aktivität sind auch bei schwierigsten Aufgaben außerordentlich ausgeprägt. Alle erforderlichen Maßnahmen werden in vorbildlicher Weise selbständig ergriffen. Maßgebliche Einflussgrößen werden dabei					Die zur Aufgabenlösung erforderliche Initiative wird ergriffen. Soweit notwendig werden im Rahmen des Zuständigkeitsbereiches kritische und konstruktive Anregungen gegeben.				Aufgaben müssen ausdrücklich übertragen und überwacht werden. Eigene Vorschläge werden nicht unterbreitet, fremde aus eigenem Antrieb nicht aufgenommen. Selbstorganisation funktioniert nur unter
a) Motivation (Hingabe)										
b) Eigeninitiative										
c) Dienende Haltung, Selbstlosigkeit										

ANLAGEN

d) Selbstdisziplin, Selbstmanagement	berücksichtigt; neue zweckmäßige Ziele werden vorgeschlagen.									Aufsicht.
Ausdauernde Investition	Aufgaben höchsten Schwierigkeitsgrades werden mit vorbildlicher Einsatzfreude und Leistungsbereitschaft aufgegriffen und mit Energie und Elan mustergültig durchgeführt. Einsatzbereitschaft anderer wird beispielgebend beeinflusst. Äußerst langwierige und schwierige Aufgaben werden mit vorbildlicher Ausdauer verfolgt.									Notwendige Aufgaben werden nur mit geringer Bereitschaft übernommen. Interesse an der Arbeit und Antrieb zu arbeiten ist kaum vorhanden. Selbst bei geringen Schwierigkeiten wird vorschnell aufgegeben.
a) Belastbarkeit, Ausdauer, Durchhaltevermögen										
b) Standhaftigkeit, Beständigkeit										
c) Frustrationstoleranz										
d) Umgang mit Spannungen, unterschiedlichen Meinungen und Miss-erfolg										
e) Beeinflusst durch seine Ausdauer andere positiv										

Soziale Kompetenzfelder		7	6	5	4	Bewertungsstufe 4	3	2	1	
Gelebte Integration	Vorbildliche, christusgemäße Zusammenarbeit. Beispielgebende Kooperationsfähigkeit führt zu ausgezeichneten Ergebnissen der Gemeinschaft. Repräsentiert die Interessen des Werks und seines Teams in außerordentlichem Maß.									Bereitschaft mit anderen zusammen zu arbeiten ist kaum vorhanden. Trägt kaum zur Aufgabenerfüllung und Vertiefung der Beziehungen im Team bei. Äußert sich negativ nach außen über das Werk und/oder die Mitarbeiter.
a) Eigene Integrationsfähigkeit										
b) Integratives Leben										
Wahrgenommene Verantwortung I: Selbstverantwortung	Selbständigkeit ist vorbildlich auch bei schwierigsten Aufgaben. Rahmen des eigenen Verantwortungsbereichs wird optimal genutzt. Notwendige Maßnahmen werden in beispielhafter Weise ergriffen und umgesetzt.									Selbständigkeit ist kaum vorhanden. Es wird unnötig nachgefragt. Absicherung wird auch in Belanglosigkeiten gesucht. Hilfe und Anleitung von anderen ist ständig notwendig.
a) Das eigene Leben vor Gott verantwortlich leben										
b) Für sich selbst Verantwortung wahrnehmen										
c) Verantwortung für Aufgaben übernehmen										
d) Kann Verantwortung abgeben										

ANLAGEN

Soziale Kompetenzfelder	7	6	5	4	Bewertungsstufe 4	3	2	1
<p>Wahrgenommene Verantwortung II: Fremdverantwortung</p> <p>a) Für andere Menschen Verantwortung wahrnehmen</p> <p>b) Förderung und Entfaltung anderer Menschen</p>					<p>Setzt Anerkennung und Kritik erfolgreich zur Förderung anderer ein und hilft dadurch, dass andere sich gut entfalten können. Es gelingt das Umfeld / die Mitarbeiter für gemeinsame Aufgaben und Ziele zu interessieren und alle Aktivitäten in gewünschtem Umfang aufrecht zu erhalten.</p>			<p>Umfeld / Mitarbeiter werden nur selten positiv beeinflusst. Hilfe zu Entfaltung anderer wird kaum gegeben. Andere werden nur wenig für gemeinsame Interessen, Aufgaben und Ziele gewonnen.</p>
<p>Wegweisende Visionsvermittlung</p> <p>a) Situationseinschätzung</p> <p>b) Visionsentwicklung</p> <p>c) Strategien und Konzepte entwickeln können</p> <p>d) Strategien und Konzepte vermitteln und umsetzen können</p> <p>e) Kommunikative Kompetenz: Präsentation, Moderation, Rhetorik</p>					<p>Kann Situationen angemessen einschätzen und Ziele und Visionen entwickeln. Sinnvolle Anregungen anderer werden ggf. aufgegriffen und weiterentwickelt. Konzepte und Strategien werden sachlich und überzeugend begründet. Sie werden meist so dargestellt, dass sie akzeptiert werden können. Besitzt genug Beharrlichkeit, um auftretende Schwierigkeiten im Blick auf die Visionen/Ziele zu überwinden. Wendet geeignete und angemessene Mittel zu deren Umsetzung an.</p>			<p>Situationen werden kaum angemessen eingeschätzt. Ziele und Visionen werden kaum entwickelt. Stets sind Anregungen von anderen notwendig. Entwickelte neue Ideen sind meist unrealistisch. Kann kaum überzeugen. Die verwendeten Mittel sind selten angemessen.</p>

Besondere Begabung:

Sichtbare Begrenzung:

Prognose (Eignung für den vollzeitlichen Dienst):

Vorschläge für die weitere Begleitung:

Sonstige Bemerkungen:

Ich wünsche ein zusätzliches Gespräch (außer mit dem Jahrgangslehrer/der Jahrgangslehrerin)

- mit dem Seminardirektor
- mit dem stellvertretenden Seminardirektor
- mit den Hauseltern
- mit der Mentorin
- mit Dozent/in _____
- mit _____

Erstellungsdatum: _____

Unterschrift: _____

e

Literaturverzeichnis

- Abromeit, Hans-Jürgen u.a. (Hg.) 2001. *Spiritueller Gemeindeführung*. Göttingen.
- Adiwardana, Margaretha Nalina 1997. Formal and Non-Formal Field Training. Perspective of the new sending countries, in: Taylor, William D. 1997: *Too Valuable to Lose*. Pasadena, California.
- Amirtham, Samuel & Pryor, Robin 1989. *Resources for Spiritual Formation in: Theological Education*. Genf.
- Anderson, Keith R & Reese, Randy D 2000. *Geistliches Mentoring: Geistliche Partnerschaften entwickeln, die persönliches Wachstum fördern*. Asslar.
- Baake, D. 1987. *Jugend und Jugendkulturen*. Opladen.
- Brauer, Wilhelm Reinhold 1961. *Die Großstadt-Evangelisation mit Billy Graham*. Lübeck.
- Barth, Ferdinand (Hg.) 1995. *Unvollendete Reformation: Wege zur Gemeindepädagogik*. Darmstadt.
- Beck, Ulrich 1986. *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.
- Berkhoff, Louis 1990. *Grundriß der biblischen Lehre: Die wichtigsten Wahrheiten der Bibel auf einen Blick*. Marburg (Originaltitel: A Summary of Christian Doctrine, Grand Rapids 1988).
- Berne, Eric 2002. *Spiele der Erwachsenen. Psychologie der menschlichen Beziehungen*. Reinbek
- Berne, Eric 2006. *Transaktionsanalyse in der Psychotherapie. Eine systematische Individual- und Sozial-Psychiatrie*. 2. Aufl., Paderborn
- Birnstein, Uwe 1999. *Wenn Gottes Wort zur Waffe wird: Fundamentalismus in christlichen Gruppierungen*. Gütersloh.
- Blanchard, Kenneth, Hybels, Bill & Hodges, Phil 2000. *Das Jesus Prinzip. Führen mit biblischer Weisheit*. Asslar
- Blanchard, Kenneth & Hersey, Paul 2001. *Managing of Organisational Behaviour, Leading Human Resources*. 8. Aufl. Upper Saddle River, NJ.
- Blask, F. 1996. *Ich will Spaß! – Eine Generation jenseits von Gut und Böse*. München.
- Blöcher, Detlef 1998. Wie kann die Zahl der zurückkehrenden Missionare reduziert werden. *Evangelikale Missiologie* 14.
- Blöcher, Detlef 1999. Charakteristika der evangelischen Missionsbewegung in der 2/3 Welt. *Zeitschrift für Mission* 25.
- Böpple, F. & Knüfer R. 1996. *Generation XTC: Techno und Ekstase*. Berlin.
- Bohren, Rudolf 1964. *Einführung in das Theologiestudium*. München.
- Bolles, Richard N. 1978. *The Three Boxes of Life*. New York.
- Bonhoeffer, Dietrich 1977. *Gemeinsames Leben: Wie Christen miteinander leben können*. Gießen (München 1939).
- Bonk, J.J. 1989. *The Theory and Practice of Missionary Identification 1860-1920*. New York.
- Bosch, David J. 1991. *Transforming Mission: Paradigm Shifts in theology and Mission*. Maryknoll.

- Bosch, Roger, Jenni, Hans & Kurth, Roland 1988. *Handbuch für Leitungsaufgaben in Gemeinde und Beruf*. Giessen.
- Bucher, Anton A. 2000. *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe: Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik*. Stuttgart.
- Burkhardt, Helmut, u.a. 1989. *Das große Bibellexikon*, Bd. 3, 3. Aufl. Wuppertal.
- Busch, Roger J. 1995. *Einzug in die festen Burgen: Ein kritischer Versuch, die Bekennenden Christen zu verstehen*. Hannover.
- Busch, Eberhard 2000. Der Pietismus in Deutschland seit 1945, in: Gäbler, Ulrich 2000, *Geschichte des Pietismus*. Göttingen.
- Buttler, Friedrich & Reyer, Lutz (Hg.) 1991. *Wirtschaft – Arbeit – Beruf – Bildung. Dieter Mertens: Schriften und Vorträge von 1968 bis 1987*. Nürnberg
- Cheesmann, Graham 2007. The Spiritual Formation of Students. *The Theological Educator, European Evangelical Accreditation Association*, Vol. 2.1 March 2007, 4-5.
- China-Inland-Mission Deutscher Zweig 1899. *Grundsätze und Einrichtungen der China-Inland-Mission Deutscher Zweig*. Hamburg.
- Chow, Wilson W 1995. An Integrated Approach to Theological Education. *Evangelical Review of Theology* 19.
- Christlicher Zeitschriftenverlag (Hg.), o.J. *Martin Luther. Die Hauptschriften*, 4. Aufl. Berlin.
- Clinton, J. Robert 1983. *Figures and Idioms*. Altadena.
- Clinton, J. Robert 1986. *Leadership Training Models*. Altadena.
- Clinton, J. Robert 1987. *Leadership Emergence Patterns*. Altadena.
- Clinton, J. Robert 1989. *Leadership Emergence Theory*. Altadena.
- Clinton, J. Robert 1989a. *How To Look at Leadership*, Altadena.
- Clinton, J. Robert 1993. *The Time-Line: What It Is and How To Construct It*. Altadena.
- Clinton, J. Robert 1993a. *Getting Perspective By Using Your Unique Time-Line*. Altadena.
- Clinton, J. Robert 1995. *Strategic Concepts That Clarify A Focused Life*. Altadena.
- Clinton, J. Robert 1996. *Der Werdegang eines Leiters: Lektionen und Stufen der Entwicklung zur Leiterschaft*. 2. Aufl. Greng-Murthen.
- Clinton, J. Robert 1997. *Mentoring: Developing Leaders Through Empowering Relationships – How Pastors Can Train Leaders Without Adding More Programs*. Altadena.
- Clinton, Richard & Leavenworth, Paul 1998 (1994). *Starting Well: Building a Strong Foundation for a Lifetime of Ministry*. Altadena. (Deutsche Übersetzung 1997. Oberweningen (CH))
- Clinton, Richard & Leavenworth, Paul 1997. *Leiterschaft – wie fange ich an? Ein starkes Fundament für einen lebenslangen Dienst*. Oberweningen, CH.
- Coenen, Lothar, 1979. Erkenntnis, Erfahrung, in: *THBLNT* 2.Aufl.
- Coenen, Lothar (Hg.) 1979. *Theologisches Begriffslexikon zum Neuen Testament*. 2. Aufl. der Studienausgabe (5. Aufl. der Gesamtausgabe). Wuppertal.

- Coerper, Heinrich 1903. *Das Werk der China-Inland-Mission in Liebenzell*. Liebenzell.
- Coerper, Heinrich 1910. *Jahresbericht für die Liebenzeller Mission 1909*. Bad Liebenzell.
- Coerper, Heinrich 1916. Jahresbericht für die Liebenzeller Mission 1915, in: *Chinas Millionen*, Bad Liebenzell.
- Coerper, Heinrich 1921. *Jahresbericht für die Liebenzeller Mission 1920*, Bad Liebenzell.
- Coupland, D. 1994. *Generation X: Geschichten für eine immer schneller werdende Kultur*. Berlin.
- Coupland, D. 1997. *Life after God: Die Geschichten der Generation X*. Berlin.
- Covey, Stephen R. 1999. *Die effektive Führungspersönlichkeit: management by principles*. 3. Aufl. Offenbach
- Covey, Stephen R. 2005. *Die 7 Wege zur Effektivität. Prinzipien für persönlichen und beruflichen Erfolg*. 2. Aufl. Offenbach
- CTL 1999. Studienführer 1999/2001. Marburg.
- CTL 2001. Studienführer 2001/2003. Marburg.
- Daloz, Laurent A. 1987. *Effective Teaching as Mentoring*. San Francisco.
- Davis Ron Lee 1991. *Mentoring: The Strategy of the Master*. Nashville.
- Deese, U. 1996. *Jugend und Jugendmacher: Das wahre Leben in den Szenen der Neunziger*. Düsseldorf.
- Deutsche Evangelische Allianz 1961. *Noch ruft Gott*. Wuppertal.
- Dieterich, Michael 1996. *Persönlichkeitsdiagnostik*. Friedensau.
- DIN 2202. *Anforderung an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen*. Berlin
- DISG-Training 2000. *DISG-Persönlichkeitsmagazin Nr.11*. Remchingen.
- DISG-Training 2000. *Das Persönlichkeitsprofil: Trainerleitfaden*. Remchingen.
- Donders, Paul Ch. 1997. *Kreative Lebensplanung: Entdecke deine Berufung, entwickle dein Potential – beruflich und privat*. Asslar.
- Donovan, Kath & Myers, Ruth 1997. Reflection on Attrition In Career Missionaries: A Generational Perspective Into the Future, in: Taylor, William D. 1997: *Too Valuable to Lose*. Pasadena, California.
- Douglas, J.D. (Hg.) 1975. Let the Earth Hear His Voice, in: *International Congress of World Evangelization, Lausanne, Switzerland*. Minneapolis: World Wide Publications.
- Dreyer, J.S. 2004. Community Ministry: The research challenge: doing empirical research, in: *Theology – CMM305-X. Department of Practical Theology, Tutorial Letter 501/2004*, Pretoria.
- Eggers, Ulrich 1995. *Megatrends im Verkauf*. Düsseldorf.
- Eibach, Ulrich 1996. *Liebe, Glück und Partnerschaft*. Wuppertal.
- Eisinger, Thomas 1999. *Mentoring für angehende hauptamtliche Mitarbeiter in der Gemeinde, dargestellt am Ausbildungskonzept des Theologischen Seminars der Liebenzeller Mission*. Diplomarbeit Ev. FH Darmstadt.
- Eisinger, Thomas 2001. *Persönlichkeitsentwicklung am Theologischen Seminar der Liebenzeller Mission (ThSLM) – Dokumentation der Umfrage unter den Dozenten und den am Prozess beteiligten Personen*, Bad Liebenzell (unveröffentlicht).
- Eisinger, Thomas 2002. *Beziehungsmanagement: Der Leiter als Knotenpunkt der Beziehungen*. Bad Liebenzell.

- Eisinger, Thomas & Röcker, Fritz 2007. *Das Theologische Seminar der Liebenzeller Mission als Glaubens-, Lebens- und Lerngemeinschaft*. Bad Liebenzell (unveröffentlicht).
- Ekström, Bertil 1997. The Selection Process and the Issue of Attrition: Perspective of the New Sending Countries, in: Taylor, William D. 1997: *Too Valuable to Lose*. Pasadena, California, 183-194
- Elliot, Elisabeth 1999. *Im Schatten des Allmächtigen: Das Tagebuch des Jim Elliot*. 3. Aufl. Bielefeld.
- Engel, James F. 1989. *Zeitgemäße christliche Kommunikation*. 2. Aufl. Bad Liebenzell.
- Engstrom, Ted 1989. *The Fine Art of Mentoring*. Tenn.: Brentwood.
- Enzner-Probst, Brigitte 1988. *Zwischen Berufung und Beruf: zur seelsorgerlichen Begleitung von Theologiestudierenden*. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris.
- European Evangelical Accrediting Association 2001. *Manual of Accreditation*, revised edition of 2001. o.O.
- European Evangelical Accrediting Association 2007. Survey on Spiritual Development and Mentoring. *The Theological Educator*, Vol. 2.1. March 2007.
- Eurostat und Europäische Kommission 2005. *Regionen: Statistisches Jahrbuch 2005*. Luxemburg.
- Eurostat und Europäische Kommission 2006. Lebenslanges Lernen, in: *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg*. 10/2006.
- Evangelische Allianz (Hauptvorstand) 1985. *Evangelischer Allianzbrief*, Wetzlar-Berlin (Jan. 1974 – Juni 1985) (von Juni 1982 – Juni 1985 erschien der Evangelische Allianzbrief als Vierteljahres-Beilage zu idea-spektrum).
- Evang. Jugendsozialarbeit 2006. *BAG Evangelische Jugendsozialarbeit Info-Brief 4/2006*. Online im Internet:
http://fetcher.fwnotify.net/0000000023-1808885152/Info_Brief_4_2006.pdf
- Evangeliums-Rundfunk 1968. *Trans World Radio/Evangeliumsrundfunk*, Dokumentation. Wetzlar.
- Evans, Thomas 1992. *Mentors: Making a difference in our Public Schools*. Princeton.
- Faix, Tobias 1997. *Die WA(H)RE Jugend*. Neuhausen-Stuttgart.
- Faix, Tobias 2000. *Mentoring: Chancen für geistliches Leben und Persönlichkeitsprägung*. Neukirchen-Vluyn.
- Faix, Tobias 2007. *Gottesvorstellungen bei Jugendlichen: Eine qualitative Erhebung aus der Sicht empirischer Missionswissenschaft*. Berlin.
- Faix, Tobias, Faix, Wilhelm, Müller, Klaus W. & Schmidt Klaus (Hg.) 1998. *Theologische Ausbildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts*. Bonn.
- Faix, Werner G., Rütter Theodor & Wollstadt, Evelyn (Hg.) 1995. *Führung und Persönlichkeit: Personale Entwicklung*. Landsberg/Lech.
- Faix, Wilhelm 1998. Theologische Ausbildung im Umbruch. *Evangelikale Missiologie* 14.
- Faix, Wilhelm 2005. Die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen für die theologische Ausbildung, in: *Jahrbuch für evangelikale Theologie*.
- Fallner, Heinrich & Pohl, Michael 2001. *Coaching mit System: Die Kunst nachhaltiger Beratung*. Opladen.

- Farley, Eduard 1983. *Theologia – The Fragmentation and Unity of Theological Education*. Philadelphia.
- Fengler, Jörg 1994. *Helpen macht müde. Zur Analyse und Bewältigung von burnout und beruflicher Deformation*. 3.wesentl. erweiterte Aufl. München
- Ferris, Robert W. 1990. *Renewal in Theological Education. Strategies for Changes*. Wheaton.
- Ferris, Robert W. 1990a. Renewal in Theological Education: Commitments, Models and the ICAA Manifesto, in: *Evangelical Review of Theology* 14.
- Ferris, Robert W. 1995. *Establishing Ministry Training*. Pasadena.
- Ferris, Robert W. 1995a. The Future of Theological Education. *Evangelical Review of Theology* 19.
- Freed, Paul E. 1970. *Frohe Botschaft wir künden den Völkern*. 3. Aufl. Wetzlar.
- Frey, Hellmuth 1966. *Die Geschichte der Bekenntnisbewegung „Kein anderes Evangelium“*. o.O..
- Frische, Reinhard 2001. *Leitbild für Hauptamtliche im Evangelischen Gnadauer Gemeinschaftsverband*. Entwurf für die Gnadauer Mitgliederversammlung, Bettingen.
- Foitzik, Karl 1992. *Gemeindepädagogik: Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs*. Münster.
- Fukuyama, Francis 2002. *Der große Aufbruch*. München (engl. Originalausgabe: *The great disruption: Human nature and the Reconstruction of Social Order*. New York 1999).
- Gäbler, Ulrich (Hg.) 2000. *Geschichte des Pietismus: Der Pietismus im neunzehnten und zwanzigsten Jahrhundert*, Bd. 3. Göttingen.
- Gäckle, Volker 2002. Fromme Wünsche in veränderter Zeit: Herausforderungen für den Pietismus im 21. Jahrhundert, in: Schmid, Hartmut (Hrsg.) 2002. *Was will der Pietismus?: Historische Beobachtungen und aktuelle Herausforderungen*. Wuppertal, Gießen.
- Gage, Nathanael & Berliner, David C. 1983. *Pädagogische Psychologie*. 3. Aufl. Weinheim und Basel.
- Gangel, Kenneth O. & Benson, Warren S. 1983. *Christian Education: Its History and Philosophy*. Chicago.
- Geldbach, Erich 1984. Evangelikalismus: Versuch einer historischen Typologie, in Reinhard Frieling (Hg.) *Die Kirchen und ihre Konservativen*. Göttingen.
- Geldbach, Erich 1986. Evangelikale Bewegung, in: *EKL*³ 1.
- Geldbach, Erich 1988. Fundamentalismus. *Bibel und Kirche* 43.
- Gensichen, Hans-Werner 1971. *Glaube für die Welt*. Gütersloh.
- Gerhold, Dieter 2005. *Das Kommunikationsmodell in der Transaktionsanalyse*. Paderborn
- Gerken, Gerd & Konitzer, Michael A. 1996. *Trends 2015: Ideen, Fakten, Perspektiven*. München.
- Greenleaf, Robert K. 1977. *Servant Leadership. A Journey to the Nature of Legitimate Power and Greatness*. New York
- Gross, Peter 1994. *Die Multioptionsgesellschaft*. Frankfurt.
- Grün, Anselm 2001. *Menschen führen: Leben wecken*. 3. Aufl. Münsterschwarzbach.
- Guardini, Romano 1996. *Die Lebensalter*. 7. Aufl. Mainz.

- Gutsche, Friedhardt (Hg.) 1991. *Kasseler Hefte*. Fortbildungs- und Studienmaterial. F 24. Kassel.
- Haller, (o.A.) 1902. Ein Besuch in der Missionsanstalt zu Liebenzell, in: *Evangelisches Kirchenblatt für Württemberg*. Stuttgart
- Hanf, Georg R. 2007. Deutschland hat ‚A‘ gesagt, in: *DIE-Magazin*, I/2007.
- Harley, David 1995. *Preparing to Serve*. Pasadena.
- Hempelmann, Heinzpeter 1987. *Erkennen, Erkenntnis*. GBL 1, 325-332.
- Hempelmann, Heinzpeter 1997. *Christliche Theologie lebensnah*. Unveröffentlichtes Manuskript. Bad Liebenzell.
- Hempelmann, Heinzpeter 1997a. Das Theologische Seminar der Liebenzeller Mission, in: *Arbeitskreis für evangelikale Theologie*, Heft April 1997.
- Hempelmann, Heinzpeter 1997b. *Statement of Philosophy: Christliche Theologie lebensnah*. Unveröffentlichtes Manuskript. Bad Liebenzell.
- Hempelmann, Heinzpeter 1998. Gott (be)ruft mich? Gottes Willen für das eigene Leben erkennen, in: *Mission weltweit* 3/98. Bad Liebenzell.
- Hempelmann, Heinzpeter 1999. *Das Theologische Seminar der Liebenzeller Mission als Glaubens-, Lebens- und Lernschule* (Unveröffentlichtes Internpapier). Bad Liebenzell.
- Hempelmann, Heinzpeter 2000. *Nicht auf der Schrift, sondern unter ihr. Grundsätze und Grundzüge einer Hermeneutik der Demut*, Lehr.
- Hempelmann, Heinzpeter 2001. *Der Heilige Geist als Gnadengabe Gottes. Evangelische Spiritualität nach 1. Korinther 12*. Bad Liebenzell.
- Hempelmann, Heinzpeter 2001a. *Gott in der Erlebnisgesellschaft. Postmoderne und theologische Herausforderung*. Wuppertal.
- Hempelmann, Reinhard 1997. Christlicher Fundamentalismus: Ausprägungen, Hintergründe, Auseinandersetzungen, in *Materialdienst der EZW* Nr. 6, 1997.
- Hendricks, Howard & Hendricks, William 1995. *As Iron Sharpens Iron: Building Character in a Mentoring Relationship*. Chicago.
- Hermans, Chris A. & Moore, Mary E (Ed.) 2004. *Hermeneutics and empirical research in practical theology*. Boston.
- Hesselgrave, David J. & Rommen, Eduard 1989. *Contextualization: Meanings, Methods and Models*. Grand Rapids.
- Hiebert, Paul G. 1988. *Anthropological Insights für Missionaries*, 4. Aufl. Michigan.
- Hiebert, Paul G. 1996. Missiological Education for a Global Era, in: Woodberry, J. Dudley, Van Engen, Charles & Elliston, Edgar 1996. *Missiological Education for the 21st Century: The Book, the Circle and the Sandals*. New York.
- Hillmann, K.-H. 1983. *Die verunsicherte Generation: Jugend im Wertewandel*. Ein Bericht des SINUS-Institutes. Opladen.
- Hillmann, K.-H. 1989. *Wertewandel: Zur Frage soziokultureller Voraussetzungen alternativer Lebensformen*, 2. bibliographisch ergänzte Aufl. Darmstadt.
- Höft, Stefan & Fuke, Uwe 2007. Simulationsorientierte Verfahren der Personalauswahl, in: Schuler, Heinz (Hg) 2006. *Lehrbuch der Personalpsychologie*. 2.Aufl. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag.

- Holland, Joe & Henriot Peter 2000. *Social Analysis: Linking Faith and Justice*, 15. Aufl. Maryknoll, Washington.
- Holthaus, Stephan 1999. *Trends 2000. Der Zeitgeist und die Christen*. 4. Aufl. Gießen.
- Horie, Michiaki & Horie, Hildegard 1988. *Auf der Suche nach dem verlorenen Vater*. Wuppertal.
- Horx, Matthias 1987. *Die wilden Achtziger: Eine Zeitreise durch die Bundesrepublik*. München.
- Horx, Matthias 1991. *Aufstand im Schlaraffenland*. München.
- Horx, Matthias 1993. *Trendbuch 1*. Düsseldorf.
- Horx, Matthias 1995 *Trendbuch 2*. Düsseldorf.
- Horx, Matthias 2000 *Die acht Sphären der Zukunft. Ein Wegweiser in die Kultur des 21. Jahrhunderts*, 2. Aufl. Wien/Hamburg.
- Horx, Matthias & Friedemann, Christiane 2006. *Trendreport 2006* (derzeit nur als pdf- lieferbar ISBN: 3-938284-01-3)
- Hurrelmann, Klaus, u.a. 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck: Einführung in die Shell Jugendstudie, in: Hurrelmann, Klaus, Albert, Mathias & TNS Infratest Sozialforschung (Hg.)2006. *15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006*. Frankfurt am Main.
- Hurrelmann, Klaus, Albert, Mathias & TNS Infratest Sozialforschung (Hg.) 2006. *15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006*. Frankfurt am Main.
- Informationsdienst der Evangelischen Allianz e.V. (idea) 1988. *idea-spektrum. Nachrichten und Meinungen aus der evangelischen Welt, Wetzlar (Sept. 1979 – 1988)*.
- Informationsdienst der Evangelischen Allianz e.V. (idea) 1981. *idea-Dokumentation, Wetzlar*
- Informationsdienst der Evangelischen Allianz e.V. (idea 2003). *Wenn Missionare scheitern, dann ... Wetzlar*.
- Janke, K. & Niehues, S. 1995. *Echt abgedreht. Die Jugend der 90er Jahre*. Hamburg.
- Joas, Hans (Hg) 2002. *Lehrbuch der Soziologie*. Frankfurt, New York
- Josuttis, Manfred 1996. *Die Einführung in das Leben. Pastoraltheologie zwischen Phänomenologie und Spiritualität*. Gütersloh.
- Josuttis, Manfred 1991. *Der Pfarrer ist anders. Aspekte einer zeitgenössischen Pastoraltheologie*. 4. Aufl. München.
- Josuttis, Manfred 1988. *Der Traum des Theologen: Aspekte einer zeitgenössischen Pastoraltheologie 2*. München.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.)1997. *Jugend 97: Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierung*. Opladen.
- Jung, Friedhelm 1992. *Die deutsche Evangelikale Bewegung: Grundlinien ihrer Geschichte und Theologie*. Frankfurt.
- Käser, Lothar 1997. *Fremde Kulturen: Eine Einführung in die Ethnologie für Entwicklungshelfer und kirchliche Mitarbeiter in Übersee*. Erlangen.
- Kanning, Uwe P. 2003.: *Kompendien Psychologische Diagnostik Bd.4. Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen.
- Kanning, Uwe P. 2004. *Standards der Personaldiagnostik*. Göttingen
- Karecki, Madge 1999. *Pattern of Mission Praxis*. Pretoria (Study Guide for CMM102-N, Department of Missiology).

- Karecki, Madge 2002. Teaching to change the World: Missiology at UNISA, in: *The making of an African person: Essays in honour of Willem A. Saayman*. Menlo Park.
- Karle, Isolde 2000. Pastorale Kompetenz, in: *Pastoraltheologie* 89.
- Karle, Isolde 2001. *Der Pfarrberuf als Profession. Eine Berufstheorie im Kontext der modernen Gesellschaft*, 2. Aufl. Gütersloh.
- Kasdorf, Hans 1996. Missiologie und theologische Ausbildung. *Evangelikale Missiologie* 12.
- Kaufhold, Marisa 2006. *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden.
- Kaufmann, Hans Bernhard 1987. Zum Verhältnis pädagogischen und theologischen Denkens, in: *Forum Gemeindepädagogik. Eine Zwischenbilanz*. Münster.
- Kersting, Martin & Püttner, Ingo 2006. Personalauswahl: Qualitätsstandards und rechtliche Aspekte, in: Schuler, Heinz (Hg) 2006. *Lehrbuch der Personalpsychologie*. 2.Aufl. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag.
- Kessler, Martina und Volker 2000. Machtmenschen in der Gemeinde. *Evangelikale Missiologie* 16.
- Kessler, Martina und Volker 2001. *Die Machtfalle*. Gießen.
- Kettling, Siegfried 1983. Vom unfreien Willen, in: Heimbucher, Kurt (Hg.): *Luther und der Pietismus*. Dillenburg, Gießen, Basel.
- Kettling, Siegfried 1993. *Wer bist du, Adam? Gottes Geschichte mit dem Menschen*, 2. Aufl. Wuppertal.
- Kirk, J. Andrew 1999. *What is Mission? Theological Explorations*,. Norwich.
- Klein, Martin 2000. Vermeidbare Rückkehr vom Missionsdienst – Herausforderungen an unsere Ausbildungsstätten, in: Müller, Klaus W. & Schirmacher, Thomas (Hg.): *Ausbildung als missionarischer Auftrag. Referate der afem-Jahrestagung 1999*. Bonn.
- Klessmann, Michael 1994. Stabile Identität – brüchiges Leben? Zum Bild des Pfarrers/der Pfarrerin zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *WzM* 46
- Klessmann, Michael 2000. Theologiestudium und Persönlichkeitsentwicklung. *Deutsches Pfarrerblatt* 100 Jg. Heft 7/2000.
- Klessmann, Michael 2001. *Pfarrbilder im Wandel. Ein Beruf im Umbruch*. Neukirchen-Vluyn.
- Kniffka, Jörg 1995. Intellektuelle Diakonie als Voraussetzung und Form der Gemeindepädagogik, in: Barth, Ferdinand: *Unvollendete Reformation. Wege zur Gemeindepädagogik*. Darmstadt.
- Knoblauch, Jörg 2001. Schritt für Schritt zu unternehmerischer Fitness, in: Knoblauch, Jörg & Marquardt, Horst: *Mit Werten in Führung gehen. Konzepte christlicher Führungskräfte*. Gießen.
- Koch, Kurt E. [o.J.]. *Heinrich Coerper und sein Werk*. Bad Liebenzell.
- Köhler, Walter 1987. *Zur Persönlichkeit befreit*. Neuhausen-Stuttgart.
- König, Max 1988. *Mit Liebe erziehen - zur Freude verhelfen*. Gießen.
- Kolewe, Ute 2007. *Fragen zur Reflexion einer Kinder-, Jungschar-, Teenager oder Jugendstunde. Vorlage für das Studienjahr 2007/08*. Bad Liebenzell.
- Kolewe, Ute 2007a. *Praxisbegleitung im Studienjahr 2007/08*. Bad Liebenzell.
- Krallmann, Günter 1995. *Leidenschaftliche Leiterschaft. Der Auftrag zur Mission*. Wuppertal/Wittenberg.

- Kram, Kathy E. 1988. *Mentoring at Work*. Lanham, Md.
- Krause, Detlef 2001. Die christliche Gemeinde heute weltweit: ein Überblick. *Gemeinsam unterwegs 1/2001*, Dillenburg.
- Kreye, A. 1994. Generation X: Auch Rebellen zähmt die Mark, in: *FAZ-Magazin* 15. April.
- Kritzinger, JNJ 1988. *Black theology challenge to mission*. DTh thesis. University of South Africa, Pretoria.
- Kritzinger JNJ 2002. A question of Mission – a Mission of questions, in: *The making of an African person: Essays in honour of Willem A. Saaymann*. Menlo Park.
- Lange, Dieter 1979. *Eine Bewegung bricht sich Bahn*. Gießen/Dillenburg.
- Laubach, Fritz 1972. *Aufbruch der Evangelikalen*. Wuppertal.
- Lausanne Committee for World Evangelization 2004. *A call to develop Christ-like leaders*. Lausanne Occasional Paper No.41 (Pattaya 2004). Lausanne. (www.lausanne.org)
- Liebenzeller Mission 1920. Eben-Ezer: Jahresbericht für die Liebenzeller Mission, in: *Chinas Millionen*. Bad Liebenzell.
- Liebenzeller Mission 1924. *Eben-Ezer: Ein Gedenkblatt zum Abschluss des ersten Vierteljahrhunderts der Liebenzeller Mission von 1899-1924*. Bad Liebenzell.
- Liebenzeller Mission 1925. Aufnahmebedingungen der Liebenzeller Mission, in: *Chinas Millionen*. Bad Liebenzell.
- Liebenzeller Mission 1938. *Aufnahmebedingungen der Liebenzeller Mission*. Liebenzell (Erscheinungsjahr nicht ganz sicher).
- Liebenzeller Mission 1949. *50 Jahre Liebenzeller Mission 1899-1949*. Bad Liebenzell
- Liebenzeller Mission 1959. *60 Jahre Liebenzeller Mission*, Bad Liebenzell.
- Liebenzeller Mission 1997. *Praktikumsordnung des Theologischen Seminars der Liebenzeller Mission*. Bad Liebenzell.
- Liebenzeller Mission [o.J.] *Klassenbüchle*, Bad Liebenzell (Archiv Ringbuch).
- Lingenfelter, Sherwood G & Mayers, Marvin K. 2001. *Kulturübergreifender Dienst. Ein Modell zum besseren Verstehen zwischenmenschlicher Beziehungen*, 3. Aufl. Bad Liebenzell.
- Lints, Richard 1993. *The Fabric of Theology: A Prolegomena to Evangelical Theology*. Grand Rapids.
- Logan, Robert E. & Cole, Neil 1999. *Mehr und bessere Leiter. Strategien zur Leiteraus- bildung, die wirklich funktionieren*. Würzburg.
- Logan, Robert 2004. *Das Coaching 1x1*. Gießen.
- Luft, Josef 1963. *Group Processes: An Introduction to Group Dynamics*. Palo Alto, Kalifornien.
Deutsche Ausgabe: *Einführung in die Gruppendynamik*. Stuttgart 1974.
- Luft, Josef 1969. *Of Human Interaction*. Palo Alto, Kalifornien.
- Luhmann, N. 1987. *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.
- Luther, Martin [o.J.]. *Kleiner Katechismus*. Hammersbach.
- Luther, Martin [o.J.]. *Die Hauptschriften*. 4. Aufl. Berlin.
- Luzbetak, L.J. 1988. *The church and cultures. New perspectives in missiological anthropology*. ASM.S 12. Maryknoll.
- Mai, Alfred 2007. *Freiheit zum Verzicht*. Nürnberg.

- Malm, Magnus 1997. *Gott braucht keine Helden*. Wuppertal.
- Marquardt, Manfred 1984. Strukturen evangelikal-fundamentalistischer und traditionalistischer Theorie und Frömmigkeit, in: Frieling, Reinhard (Hg.) *Die Kirchen und ihre Konservativen*. Göttingen.
- Matthaei, Sondra Higgins 1991. Faith Mentoring in the Classroom. *Religious Education* 86.
- Maxwell, John C. 2002. *Charakter und Charisma – die 21 wichtigsten Qualitäten erfolgreicher Führungspersönlichkeiten*. Giessen/Basel.
- Maxwell, John C. 2002a. *Leadership – die 21 wichtigsten Führungsprinzipien*. Giessen/Basel.
- McClung, L. Grant 1996. Pentecostal/Charismatic Perspectives on Missiological Education, in: Woodberry, J.Dudley u.a. (Hg.): *Missiological education for the 21st century. The book, the circle and the sandals*. Maryknoll.
- Mertens, Dieter 1974. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: *Mitteilungen aus Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, MittAB, Heft 1.
- Mertens, Klaus 2004. *Verantwortung lernen. Schule im Geist der Exerzitien*. Würzburg.
- Mette, N. & Steinkamp, H 1983. *Sozialwissenschaften und Praktische Theologie*. Düsseldorf.
- Meyer-Blanck, Michael 1997. Inszenierung des Evangeliums. Ein kurzer Gang durch den Sonntagsgottesdienst nach der Erneueren Agende. Göttingen.
- Miebach, Bernhard 2006. *Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung*. 2. grundlegend überarbeitete und aktualisierte Aufl. Wiesbaden.
- Migge, B. 2005. *Handbuch Coaching und Beratung. Wirkungsvolle Modelle, kommentierte Falldarstellungen, zahlreiche Übungen*. Weinheim, Basel 2005.
- Mitscherlich, Alexander 1963. *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Idee zur Sozialpsychologie*. München.
- Moon, Steve Sang-Cheol 1997: Missionary Attrition in Korea: Opinions of Agency Executives, in: Taylor, William D. 1997. *Too Valuable to Lose*. Pasadena, California.
- Morgner, Christoph 1998. *Geistlich leben – die Zeit begreifen – verantwortungsbewusst handeln: Beobachtungen zur geistesgeschichtlichen und gesellschaftlichen Situation*. Gnadau aktuell 7, Dillenburg.
- Morgner, Christoph 2000. *Geistliche Leitung als theologische Aufgabe*. Stuttgart.
- Müller, Klaus W. 1998. Persönlichkeitsprägung als Herausforderung: Mentoring als Aufgabe, in: Faix, Tobias (Hg.): *Theologische Ausbildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts: Ergebnisse einer Umfrage an evangelikalen Ausbildungsstätten*. Bonn.
- Müller, Klaus W. 2000. Ausbildung des Missionars zum Lehrer und Mentor, in: Müller, Klaus W. & Schirrmacher, Thomas: *Ausbildung als missionarischer Auftrag*. Referate der afem-Jahrestagung 1999. Bonn.
- Müller, Klaus W. & Schirrmacher, Thomas 2000. *Ausbildung als missionarischer Auftrag. Referate der afem-Jahrestagung 1999*. Bonn.
- Müller, Klaus W. (Hg.) 2007. *Mission als Kommunikation. Die christliche Botschaft verstehen. Festschrift für Ursula Wiesemann zu ihrem 75. Geburtstag*. Nürnberg

- Müller, Klaus W. 2007. Missiologische Ausbildung heute: Wer soll, kann oder darf „Mission“ unterrichten. Eine Anfrage an die Anforderungen für die Lehrer und Dozenten der zukünftigen Missionare, in: Müller, Klaus W. (Hg.) 2007. *Mission als Kommunikation. Die christliche Botschaft verstehen. Festschrift für Ursula Wiesemann zu ihrem 75. Geburtstag*. Nürnberg
- Murray, Margo 1991. *Beyond the Myths and Magic of Mentoring: How to Facilitate an Effective Mentoring Program*. San Francisco.
- Naisbitt, John & Aburdene, Patricia 1992. *Megatrends 2000*. Düsseldorf.
- Newbigin, Lesslie 1958. *One Body, One Gospel, One World: The Christian Ministry today*. London und New York.
- Newbigin, Lesslie 1978. Theological Education in World Perspective, in: *Ministerial Formation 4*.
- Newbigin, Lesslie 1981. Integration – Some Personal Reflections, in: *The International Review of Mission 70, 280 (October)*
- Nipkow, Karl Ernst 1982. *Grundfragen der Religionspädagogik*. Bd. 3, *Gemeinsam leben und glauben lernen*. Gütersloh.
- Ogne, Steven L. & Nebel, Thomas P. 1998. *Coaching. So entfalten Sie das Potential von Mitarbeitern, Leitern, Pastoren und Gemeindegründern*. Würzburg.
- Ortberg, John & Barton, Ruth Haley 2003. *Abenteuer Alltag: Ein ganz normaler Tag mit Jesus*. 2. Aufl. Asslar.
- Ott, Bernhard 1998. Die KBA-Schulen im Lichte globaler Veränderungen in theologischer Ausbildung, in: Faix, Tobias (Hg.): *Theologische Ausbildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts: Ergebnisse einer Umfrage an evangelikalen Ausbildungsstätten*. Bonn.
- Ott, Bernhard 2001. *Beyond Fragmentation. Integrating Mission and Theological Education*. Oxford.
- Ott, Bernhard 2003. Theologische Ausbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis, in: *Jahrbuch für Evangelikale Theologie*
- Ott, Bernhard 2004. *Wurzeln und Flügel. Schritte zum ganzheitlichen Wachstum*. Birsfelden.
- Ott, Bernhard 2007. *Handbuch Theologische Ausbildung*. Wuppertal
- Ott, Craig 2000. Interkulturelles Mentoring, in: Müller, Klaus W. & Schirrmacher, Thomas (Hg.): *Ausbildung als missionarischer Auftrag*. Bonn.
- Ott, Craig 2003. Leiterschaft in der Bibel. *Evangelikale Missiologie 19*.
- Ouweneel, Willem J. 1993. *Psychologie: ein bibelorientiert-wissenschaftlicher Entwurf*. Bielefeld.
- Pannenberg, Wolfhart 1983. *Anthropologie in theologischer Perspektive*. Göttingen.
- Parson, Talcott 1968 (1937). *The Structure of Social Action*, Bd. 1 und 2. New York.
- Penner, Peter 1997. *Theologische Ausbildung: Eine verpflichtende Mission; Faktoren zur Bestimmung von Leitlinien für theologische Ausbildung in der GUS*, Dissertation D.Th. in Missiology, UNISA.
- Peters; Albrecht 1979. *Handbuch Systematischer Theologie, Bd. 8, Der Mensch*. Gütersloh.
- Philipps-Jones, Linda. 1993 *The New Mentors and Protégés*. Grass Valley, CA.
- Picot, Sibylle & Willert, Michaela 2006. Jugend in einer alternden Gesellschaft, in: Hurrelmann, Klaus, Albert, Mathias & TNS Infratest Sozialfor-

- schung (Hg.): *15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006*. Frankfurt am Main.
- Pöhlmann, Horst Georg 1985. *Abriß der Dogmatik. Ein Kompendium*. 4. Aufl. Gütersloh.
- Prigodich, Raymond P. 2002. Geistliches Leben und Hochschulbildung. *Evangelikale Missiologie 18 Jg. Heft 3/02*.
- Printz, Markus 1996. *Grundlinien einer bibelorientierten Gemeindepädagogik: Pädagogische und praktisch-theologische Überlegungen*. Wuppertal und Zürich.
- Rautenberg, Werner & Rogoll Rüdiger 2001. *Werde, der du werden kannst. Persönlichkeitsentfaltung durch Transaktionsanalyse*. 15. Aufl. Freiburg.
- Reifler, Hans-Ulrich 1997. *Missionarisches Handeln am Ende des 20. Jahrhunderts. Eine Einführung in die Missiologie*. Gießen.
- Remplein, Heinz 1975. *Psychologie der Persönlichkeit. Ein Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie*. 7. Aufl. München und Basel.
- Rieff, Philip 1990. *The Feeling Intellect: Selected Writings*. Chicago.
- Riesman, D. 1958. *Die einsame Masse*. Hamburg.
- Riesner, Rainer 1984. *Jesus als Lehrer*. Tübingen.
- Rodenberg, Otto 1969. *Pietismus: quo vadis? Denkanstöße und Arbeitshilfen zur Verantwortung unseres weiteren Weges*. Wuppertal.
- Roest, R. de 1998. *Communication identità. Habermas perspectives of discourse as a support for practical theology*. Kampen.
- Rogers, Carl R. & Schmid, Peter F. 1998. *Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis. Mit einem kommentierten Beratungsgespräch von Carl R. Rogers*, 3. Aufl. Mainz.
- Rohrbacher, Hubert 1965. *Kleine Charakterkunde*, 11. Aufl. Wien und Innsbruck.
- Rohmoser, Günter 1995. *Der Ernstfall. Die Krise unserer liberalen Republik*. Frankfurt.
- Rolff, H.G. 1980. *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. 9. Aufl. Heidelberg.
- Rothenberger, Hans 2000. Ganzheitliche Bibelschulbildung in Afrika, in: *Ausbildung als missionarischer Auftrag. Referate der afem-Jahrestagung 1999*. Bonn.
- Ruhbach, Gerhard 1976. Ordnung - Verbindlichkeit - Nachfolge Christi, in: Michel, Otto & Sorg, Theo (Hg): *Theologische Beiträge 7*.
- Rush, Myron 1991. *Ausgebrannt: was nun?* Asslar.
- Sailer, M. 1994. Generation X: Die Rebellion der Versager. *World of Music Journal 10*.
- Sautter, Gerhard 1985. *Heilsgeschichte und Mission. Zum Verständnis der Heilsgeschichte in der Missionstheologie*. Gießen.
- Schirmacher, Thomas 2000. Ausbilden wie Jesus und Paulus, in: Müller, Klaus W. & Schirmacher, Thomas: *Ausbildung als missionarischer Auftrag. Referate der afem-Jahrestagung 1999*. Bonn.
- Schlag, Bernhard 1995. *Lern- und Leistungsmotivation*. Opladen.
- Schlink, Edmund 1985. *Ökumenische Dogmatik: Grundzüge*. Göttingen.
- Schlippe, Arist von & Schweitzer, Jochen 2000. *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. 7. Aufl. Göttingen.
- Schmid, Hartmut (Hrsg.) 2002. Was will der Pietismus?: *Historische Beobachtungen und aktuelle Herausforderungen*. Wuppertal, Gießen.

- Schmidtchen, Gerhard 1997. *Wie weit ist der Weg nach Deutschland? Sozialpsychologie der Jugend in der postsozialistischen Welt*. 2. Aufl. Opladen.
- Schneewind, Klaus A. 1982. *Persönlichkeitstheorien Bd. 1, Alltagspsychologie und mechanistische Ansätze*. Darmstadt.
- Schneider-Flume, Gunda 1985. *Die Identität des Sünders: Eine Auseinandersetzung theologischer Anthropologie mit dem Konzept der psychosozialen Identität Erik H. Eriksons*. Göttingen.
- Schneider, H.-D. 2002. *Grundlauge soziologischer Theorie, Bd. 2, Garfinkel-RC-Habermas-Luhmann*. Wiesbaden.
- Schoppe, Johanna [o.J.]. *Bericht über den Seminarbeginn*. Bad Liebenzell (Archiv-Nr. II 2a).
- Schroth, Fritz 2001. Christliche Erziehung als Basis für Führungskräfte, in: Knoblauch, Jörg & Marquardt, Horst: *Mit Werten in Führung gehen. Konzepte christlicher Führungskräfte*. Gießen.
- Schuler, Heinz 1992. Das Multimodale Einstellungsinterview in: *Diagnostica* 38.
- Schuler, Heinz 2002. *Das Einstellungsinterview*. Göttingen u.a.
- Schuler, Heinz (Hg) 2006. *Lehrbuch der Personalpsychologie*. 2.Aufl. Göttingen u.a.
- Schuler, Heinz & Höft, Stefan 2006. Konstruktorientierte Verfahren der Personalauswahl, in: Schuler, Heinz (Hg) 2006. *Lehrbuch der Personalpsychologie*. 2.Aufl. Göttingen u.a.
- Schuler, Heinz & Marcus, Bernd 2006. Biografieorientierte Verfahren der Personalauswahl, in: Schuler, Heinz (Hg) 2006. *Lehrbuch der Personalpsychologie*. 2.Aufl. Göttingen u.a.
- Schuller, David S., Brekke, Milo & Strommen Merten P. 1975. *Readiness for Ministry*. Vandalia, Ohio.
- Schulze, G. 1995. *Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart*, 5. Aufl. Frankfurt.
- Schulz von Thun, Friedemann, Ruppel, Johannes & Stratmann, Roswitha 2001. *Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte*, 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg.
- Schwarz, Christian A. 1999. *Die dreifache Kunst Gott zu erleben*. Emmelsbüll.
- Schweitzer, F. 2001. Practical Theology in Postmodern Life. *International Journal of practical Theology* Vol.5. 2001.
- Schweitzer, F. & Schlag, Th (Hg.): *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert - Herausforderungen und Zukunftsperspektiven*. Band 3. Freiburg.
- Seibert, Horst 1979. *Aspekte biblischer Anthropologie*. Darmstadt.
- Seibert, Horst 1995. *Berufliche Autopoiese bei Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen*, Darmstadt.
- Seibert, Horst 1995a. Diakonische Gemeinde als „semantisches Universum“, in: Barth, Ferdinand: *Unvollendete Reformation. Wege zur Gemeindepädagogik*. Darmstadt.
- Seiß, Rudolf 1994. *Dynamik der geistlichen Entwicklung. Schritte und typische Verlaufsformen geistlichen Wachstums*. Gießen und Basel.
- Seiwert, Lothar J. & Gay, Friedbert 1996. *Das IxI der Persönlichkeit*. Offenbach.
- Shell 2006. *Jugend 2006: Eine pragmatische Generation unter Druck*. Frankfurt a.M.
- Simpfendörfer, Gerhard 1989a. Fromm in einer säkularen Welt. Fundamentalismus im Protestantismus. *Evangelische Kommentare* 22.

- Simpfendorfer, Gerhard 1989b. Fromm in einer säkularen Welt. Bibel und Schöpfung im Fundamentalismus. *Evangelische Kommentare* 22.
- Sine, T. 1991. *Wild Hope*. Dallas, Texas.
- Smith, Gordon T. 1996. Spiritual formation in the academy: a unifying model, in: *Theological Education*. Dayton 33:83-91.
- Solanky, Anil D. 1978. A Critical Evaluation of Theological Education in Residential Training, in: *Evangelical Review of Theology* 2,1 (April) (reprinted in: Conn, H.M. & Rowen, S.F: *Missions and Theological Education in World Perspective*)
- Solz, Markus 1996. Quo vadis, Jugend? Generation XY ungelöst, in: *Jugend und Jugendmacher*. Düsseldorf und München.
- Spener, Philipp Jakob 1964. *Pia desideria*, hg. von Kurt Aland. 3. durchgesehene Aufl. Berlin.
- Spener, Philipp Jakob 1995. *Pia desideria. Umkehr in die Zukunft: Reformprogramm des Pietismus*, in neuer Bearbeitung von Erich Beyreuther. 5. durchgesehene Aufl. Gießen.
- Stanley, Paul D. & Clinton, J. Robert 1994. *Mentoring. Wir brauchen mehr geistliche Väter und Mütter*. Greng-Murten.
- Statistisches Landesamt 2006. *Statistisches Monatsheft 10/2006*. Stuttgart.
- Steinhilber, Wilhelm 1979. *Der feuerspeiende Berg*. 3. Aufl. Bad Liebenzell.
- Stratmann, Hartmut 1970. *Kein anderes Evangelium. Geist und Geschichte der Bekenntnisbewegung*. Hamburg.
- Taylor, William (Hg.) 1997. *Too Valuable to Lose*. Pasadena.
- Theologisches Seminar der Liebenzeller Mission 2006. Jahresübersicht 2006/2007. Bad Liebenzell
- Theologisches Seminar der Liebenzeller Mission 2006a. Praxisbegleitung im Studienjahr 2006/07. Bad Liebenzell.
- Theologisches Seminar der Liebenzeller Mission 2007. Praktikumsordnung. Bad Liebenzell.
- Thrall, Bill, u.a. 1998. *The Ascent of a Leader, Level One*. Phoenix.
- Thomas, Gary L 2005. *Neun Wege Gott zu lieben*. 2. Aufl. Wuppertal.
- Tidball, Derek J. 1999. *Builders and Fools. Leadership the Bible way*. Leicester.
- Tillmann, Klaus-Jürgen. 2001. *Sozialisationstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. 12. Aufl. Reinbek 2001.
- Ulrich, H-H. (Hg.) 1979. *Diakonie in den Spannungsfeldern der Gegenwart. Herausforderung und Antwort*. 2. Aufl. Stuttgart.
- Visser't Hooft, Willem A. 1966. Mission: Prüfung des Glaubens, in: *Ökumenische Bilanz*. Stuttgart.
- Van der Ven, Johannes 1988. Practical theology: from applied to Empirical theology, in: *Journal of empirical theology*. Band 11. Leiden
- Van der Ven, Johannes 1994. *Entwurf einer empirischen Theologie*. 2. Aufl. Weinheim.
- Van der Ven, Johannes 1994a. Empirical Methodology in Practical Theology: Why and how? *Practical Theology of South Africa* 9/1.
- Van der Ven, Johannes 1998. Practical theology: from applied to Empirical theology. *Journal of empirical theology* 1/1.
- Van der Ven, Johannes 2004. Towards a comparative empirical theology of mindful action, in: Hermans. Chris A. & Moore, Mary E (Ed.) 2004. *Hermeneutics and empirical research in practical theology*. Boston.

- Von Heyl, Andreas 2003. *Zwischen Burnout und spiritueller Erneuerung*. Frankfurt u.a.
- Von Rad, Gerhard 1961. *Das Alte Testament Deutsch*. Bd. 2, *Genesis 1-12,9*, 6. Aufl. Göttingen.
- Walls, Andrew F. 1996. Missiological Education in Historical Perspective, in: Woodberry, J. Dudley, Van Engen, Charles & Elliston, Edgar 1996. *Missiological Education for the 21st Century: The Book, the Circle and the Sandals*. New York.
- Weidenmann, Bernd 1998. *Erfolgreiche Kurse und Seminare*. 2. Aufl. Weinheim und Basel.
- Whitmore, John 1995. *Coaching für die Praxis*, 2. Aufl. Frankfurt a. M.
- Wolff, Hans Walter 1977. *Anthropologie des AT*. 3. Aufl. München.
- Wolfsberger, Hanspeter 2001. „Editorial“. *Mission weltweit Nr. 3*, Mai/Juni 2001, Bad Liebenzell.
- Woodberry, J. Dudley, Van Engen, Charles & Elliston, Edgar 1996. *Missiological Education for the 21st Century: The Book, the Circle and the Sandals*. New York.
- Wood, Charles M 1991. Spiritual Formation and Theological Education. *Religious Education* 86.
- Zinnecker, J. 1987. *Jugendkultur 1940-1985*. Opladen.
- Ziebertz, Hans-Georg 1994. *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft: Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*. Weinheim.
- Ziebertz, Hans-Georg 2001. Empirical orientation of research in religious education, in: *Religious Education as Practical Theology. Essays in Honour of Professor Herman Lombaerts*. Leuven.
- Ziebertz, Hans-Georg 2002. Normativity and empirical research in Practical Theology. *Journal of Empirical Theology* 15/1.
- Ziebertz, Hans-Georg 2003. Religionspädagogik und Empirische Methodologie, in: Schweitzer, F. & Schlag, Th (Hg.): *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert - Herausforderungen und Zukunftsperspektiven*. Band 3. Freiburg.
- Ziebertz, Hans-Georg, Kalbheim, B. & Riegel, U. 2003. *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft*, Bd. 3. Freiburg.