

„VERSTEHST DU AUCH, WAS DU LIEST?“

**METHODEN ZUR VERMITTLUNG BIBLISCHER INHALTE IN BIBELKURSEN FÜR
POSTMODERNE MENSCHEN IN EVANGELIKALEN FREIKIRCHEN**

**(„DO YOU UNDERSTAND WHAT YOU`RE READING?“ METHODS FOR TEACHING BIBLICAL
CONTENTS IN BIBLE CLASSES FOR POSTMODERN PEOPLE IN EVANGELICAL FREE CHURCHES)**

by

DETLEF KÜHLEIN

submitted in fulfilment of the requirements for the degree of

MASTER OF THEOLOGY

in the subject

PRACTICAL THEOLOGY

at the

UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA

SUPERVISOR: PROF ANDREW PHILLIPS

JOINT SUPERVISOR: DR RAINER EBELING

November 2008

Summary (English)

This dissertation shows the possibilities of interdisciplinary application of principles and methods in bible didactics, adult education, school education and learning style research to Christian education in evangelical free churches. The research objective is the establishment and development of a bible didactic methodology for practical teaching in order to convey biblical contents to postmodern adults. This objective is achieved by the practical-theological establishment of the necessity of basic biblical education in free churches, the presentation of the postmodernist church pedagogical framework for bible courses, the elaboration of possible applications of didactic principles of bible didactics, adult education and school education for conveying biblical contents in bible courses, and finally, by the compilation of suitable bible didactic principles and methods for bible courses. The dissertation closes by stating the requirements of pastors and teachers in free churches as well as the challenges of church pedagogy training for future pastors.

Key terms: education, Christian education, evangelical free churches in Germany, postmodernism, bible didactics, didactic principles and methods, adult education, school education, learning style research, bible courses

Summary (Deutsch)

Diese Forschungsarbeit zeigt die Möglichkeiten einer interdisziplinären Anwendung von Prinzipien und Methoden der Bibeldidaktik, der Erwachsenenbildung, der Schulpädagogik und der Lernstilforschung in der freikirchlichen Gemeindebildungsarbeit. Das Forschungsziel ist die Begründung und Entwicklung einer für die Unterrichtspraxis geeigneten bibeldidaktischen Methodik zur Vermittlung biblischer Inhalte in Bibelkursen für postmoderne Erwachsene in evangelikalen Freikirchen. Dieses Forschungsziel wird erreicht, indem praktisch-theologisch die Notwendigkeit einer biblischen Grundausbildung in Freikirchen begründet wird, gemeindepädagogische Rahmenbedingungen für Bibelkurse in postmodernen evangelikalen Freikirchen dargestellt, Möglichkeiten einer Anwendung von didaktischen Prinzipien der Bibeldidaktik, der Erwachsenenbildung und der Schulpädagogik für die Vermittlung von biblischen Inhalten in Bibelkursen erarbeitet und schließlich geeignete bibeldidaktische Prinzipien und Methoden für Bibelkurse in evangelikalen Freikirchen zusammengestellt werden. Abschließend werden die Anforderungen an Pastoren und Lehrer in Freikirchen und die Herausforderungen für die gemeindepädagogische Ausbildung zukünftiger Pastoren thesenartig genannt.

Schlüsselbegriffe: Bildung, Gemeindepädagogik, evangelikale Freikirchen in Deutschland, Postmoderne, Bibeldidaktik, Didaktische Prinzipien und Methoden, Erwachsenenbildung, Schulpädagogik, Lernstilforschung, Bibelkurse

Declaration of Authorship

I declare that *„Do you understand what you`re reading?“ Methods for teaching biblical contents in bible classes for postmodern people in evangelical Free Churches* is my own work and that all the sources that I have used or quoted have been indicated and acknowledged by means of complete references.

Hiermit versichere ich, dass *„Verstehst du auch, was du liest?“ Methoden zur Vermittlung biblischer Inhalte in Bibelkursen für postmoderne Menschen in evangelikalen Freikirchen* von mir stammt und dass alle Quellen, die ich gebraucht oder zitiert habe, durch vollständige Quellenangaben kenntlich gemacht sind.

Eimeldingen, 20. November 2008

Detlef Kühlein

(Signature/ Unterschrift)

Vorwort

Die Bibel muss jeder Generation wieder neu verständlich gemacht werden. Dies ist eine nicht delegierbare Verantwortung jeder Kirche im postmodernen 21. Jahrhundert. Das folgende Zitat des großen Theologen KLAUS BOCKMÜHL ist für mich deshalb zu einer Leitidee dieser Arbeit geworden:

„Die theologische Arbeit wird von zwei Motiven beherrscht: Einmal von der fortlaufenden Notwendigkeit, die biblische Botschaft jeder Generation mit neuen Worten zu sagen; zum anderen von der Notwendigkeit, diese Umschreibung ohne den Verlust der biblischen Substanz zu erreichen.“ (Bockmühl 2001:1)

Mein persönliches Motiv für diese Themenwahl ist, meine eigenen Unterrichtserfahrungen, die ich in zehnjähriger Tätigkeit als Lehrer in verschiedenen Bibelkursen sammeln konnte, auf einem wissenschaftlichen Niveau zu reflektieren, zu evaluieren und zu professionalisieren. Die Qualität der gemeindepädagogischen Zielsetzung ist von Jesus, dem Lehrer aller Lehrer, bereits vorgegeben:

»Habt ihr das alles verstanden?«, fragte Jesus seine Jünger. »Ja!«, erwiderten sie. Da sagte er zu ihnen: »Dann wisst: Jeder Schriftgelehrte, der in der Schule des Himmelreichs ausgebildet ist, gleicht einem Hausherrn, der aus seinem reichen Schatz Neues und Altes hervorholt.« [Matthäus 13,51-52]

Beim Nachweis von Zitaten und Literatur verwende ich die von UNISA vorgeschriebene Harvard-Methode und folge dabei den Regeln in: Christof Sauer (Hg.) 2004. *Form bewahren: Handbuch zur Harvard-Methode*. (GBFE-Studienbrief 5). Lage: Gesellschaft für Bildung und Forschung in Europa e.V. 1. Auflage.

Bibelverse werden nach der *Neuen Genfer Übersetzung* (NGÜ) 2003 zitiert.

Dieser Arbeit liegt ein inklusiver Sprachgebrauch zugrunde, d.h., grundsätzlich sind immer beide Geschlechter gemeint, auch wenn nur die maskuline Form gebraucht wird.

Besonderer Dank gilt meinem Supervisor Prof. Andrew Phillips für seine Unterstützung sowie meinem Joint Supervisor Dr. Rainer Ebeling für seine Begleitung durch alle Prozesse dieser Arbeit.

Diese Forschungsarbeit ist in besonderer Weise den Lehrern gewidmet, die mir in den letzten 25 Jahren auf liebevolle und kreative Weise biblische Inhalte so vermittelt haben, dass ich sie verstehen konnte.

Inhaltsverzeichnis

Summary (English)	2
Summary (Deutsch)	2
Declaration of Authorship	3
Vorwort	4
Inhaltsverzeichnis	5
Abbildungsverzeichnis	8
EINLEITUNG	9
1. Einführung ins Thema	9
2. Methodologisches Vorgehen und Aufbau dieser Arbeit	11
1. DIE NOTWENDIGKEIT EINER BIBLISCHEN GRUNDAUSBILDUNG IN EVANGELIKALEN FREIKIRCHEN: EINE PRAKTISCH-THEOLOGISCHE EINFÜHRUNG	15
1.1 Die Gemeinde ist Bildungsinstitution: Die aktuellen Entwicklungen in der protestantischen Praktischen Theologie	15
1.1.1 <i>Der Bildungsauftrag des Protestantismus</i>	18
1.1.2 <i>Bildung in der Praktischen Theologie</i>	20
1.1.3 <i>Bildung in der Kirche</i>	22
1.1.4 <i>Bildung in evangelikalen Freikirchen</i>	24
1.2 Die Gemeinde ist Lehr- und Lerngemeinschaft und primäre Ausbildungsstätte: Evangelikale Gemeindepädagogik und das Thema der Christlichen Bildung	26
1.2.1 <i>Die Bedeutung von Lehren und Lernen in der Gemeinde</i>	27
1.2.2 <i>Die Gemeinde als primäre Ausbildungsstätte</i>	30
1.3 Die Gemeinde ist die Hoffnung der Welt: Die „Missio Dei“ in der christlichen Bildung und der missionarische Auftrag der Gemeinde	32
1.3.1 <i>Der Missionsauftrag der Gemeinde als Notwendigkeit der Ausbildung</i>	32
1.3.2 <i>Christliche Bildung in der Gemeinde als ein „Bindungsmittel“ zur Gesellschaft</i>	34
1.4 Zwischenüberlegungen	35

2. DIE AKTUELLEN RAHMENBEDINGUNGEN FÜR BIBELKURSE IN EVANGELIKALEN FREIKIRCHEN: ENTWICKLUNGEN IN DER POSTMODERNE	36
2.1 Gemeindepädagogik in der Postmoderne: Lern- und Handlungsfelder in der Gemeinde	36
2.1.1 <i>Persönlichkeit und Charakter: Die persönliche Reifung des Einzelnen</i>	39
2.1.2 <i>Spiritualität: Der Glaube und die Bildung des Einzelnen</i>	41
2.1.3 <i>Familie und Gemeinschaft: Die soziale Integration des Einzelnen</i>	45
2.2 Tendenzen im evangelikalen Gemeindeverständnis der Postmoderne und ihre Auswirkungen auf die Gemeindepädagogik	47
2.2.1 <i>Postmoderne theologische Herausforderungen für evangelikale Freikirchen</i>	49
2.2.1.1 Kultur und Evangelium	50
2.2.1.2 Kontextuelle Theologie	53
2.2.2 <i>Der Einfluss der Emerging-Church-Bewegung in Deutschland</i>	54
2.2.3 <i>Ergebnisse: Auswirkungen auf die freikirchliche Gemeindepädagogik</i>	58
2.3 Zwischenüberlegungen	61
3. DIDAKTISCHE PRINZIPIEN DER BIBELDIDAKTIK, DER ERWACHSENENBILDUNG, DER SCHULPÄDAGOGIK UND DER LERNSTILFORSCHUNG UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DIE VERMITTLUNG VON BIBLISCHEN INHALTEN IN BIBELKURSEN	62
3.1 Methodologische Grundlagen	62
3.2 Die Prinzipien und Methoden der Bibeldidaktik	64
3.2.1 <i>Die Bibel in der allgemeinen Bildung</i>	65
3.2.2 <i>Bibeldidaktische Methoden und Ansätze</i>	66
3.2.2.1 Der kerygmatische Grundtypus	67
3.2.2.2 Der hermeneutische Grundtypus	68
3.3 Prinzipien der Erwachsenenbildung und ihre Bedeutung für Bibelkurse in evangelikalen Freikirchen	72
3.3.1 <i>Zielgruppenorientierung</i>	76
3.3.2 <i>Teilnehmerorientierung</i>	77
3.3.3 <i>Selbstgesteuertes Lernen</i>	78
3.3.4 <i>Metakognition</i>	79
3.3.5 <i>Emotionalität</i>	79
3.3.6 <i>Humor</i>	80
3.3.7 <i>Deutungsmusteransatz</i>	81
3.3.8 <i>Lernzielorientierung</i>	81
3.3.9 <i>Inhaltlichkeit</i>	82
3.3.10 <i>Integration (allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung)</i>	83
3.3.11 <i>Ästhetisierung</i>	83
3.3.12 <i>Sprache</i>	85
3.3.13 <i>Perspektivverschränkung</i>	86
3.3.14 <i>Handlungsrelevanz</i>	87
3.3.15 <i>Zeitlichkeit</i>	88

3.4 Merkmale eines guten Unterrichts – didaktische Prinzipien in der Schulpädagogik	89
3.4.1 Klare Strukturierung des Unterrichts	91
3.4.2 Hoher Anteil echter Lernzeit	93
3.4.3 Lernförderliches Klima	94
3.4.4 Inhaltliche Klarheit	96
3.4.5 Sinnstiftendes Kommunizieren	98
3.4.6 Methodenvielfalt	99
3.4.7 Individuelles Fördern	101
3.4.8 Intelligentes Üben	102
3.4.9 Transparente Leistungserwartung	103
3.4.10 Vorbereitete Umgebung	104
3.5 Lernstile und Lerntypen und ihre Bedeutung für den Unterricht – Ergebnisse der Lernstilforschung	105
3.6 Zwischenüberlegungen	110
4. BIBLISCHE GRUNDAUSBILDUNG IN DER PRAXIS: ZUSAMMENSTELLUNG GEEIGNETER PRINZIPIEN UND METHODEN FÜR BIBELKURSE IN EVANGELIKALEN FREIKIRCHEN	112
4.1 Fünf didaktische Prinzipien für einen »guten Unterricht« in Bibelkursen	112
4.1.1 Das Gemeinschaftsprinzip	112
4.1.2 Das Verständnisprinzip	114
4.1.3 Das Wachstumsprinzip	119
4.1.4 Das Erlebnisprinzip	121
4.1.5 Das Verwirklichungsprinzip	123
4.2 Geeignete didaktische Methoden für Bibelkurse	126
4.2.1 Kooperative Lernformen	127
4.2.2 Das Sokratische Gespräch	130
4.2.3 Der Werkstattunterricht	133
5. ZUSAMMENFASSUNG UND EIN GEMEINDEPÄDAGOGISCHER AUSBLICK	141
5.1 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse	141
5.2 Heutige Anforderungen an die evangelikale Gemeindepädagogik und zukünftige Herausforderungen für Lehrer und Pastoren im freikirchlichen Umfeld	145
6. BIBLIOGRAPHIE	149

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Multiplikation und Verkettung von Lehren und Lernen in der Gemeinde	(S. 28)
Abbildung 2: „missio dei“ von OTT	(S. 33)
Abbildung 3: Milieus in Deutschland 2007 nach Sinus Sociovision	(S. 47)
Abbildung 4: Wandel des Wahrheitsbegriffs nach HEMPELMANN	(S. 52)
Abbildung 5: Gottesdienstmodelle der Epochen nach VOGT	(S. 57)
Abbildung 6: Methoden der Ausbildung nach ROBERT E. WEBBER	(S. 60)
Abbildung 7: Didaktische Profile nach SIEBERT	(S. 73)
Abbildung 8: Das didaktische Sechseck von MEYER	(S. 90)
Abbildung 9: Klare Strukturierung des Unterrichts von MEYER	(S. 92)
Abbildung 10: Lernförderliches Klima von MEYER	(S. 95)
Abbildung 11: Inhaltliche Klarheit von MEYER	(S. 97)
Abbildung 12: Sinnstiftendes Kommunizieren von MEYER	(S. 99)
Abbildung 13: Methodenvielfalt von MEYER	(S. 100)
Abbildung 14: Verschiedene Ebenen der Lernstilforschung nach SIEBERT	(S. 105)
Abbildung 15: Die drei Lerntypen nach DOLLINGER	(S. 107)
Abbildung 16: Kontextuelle Deutung der Bibel nach FAIX	(S. 117)
Abbildung 17: Das Spiralcurriculum	(S. 120)
Abbildung 18: Glaubensstufenmodell nach FOWLER	(S. 121)
Abbildung 19: Lernpyramide nach GREEN	(S. 128)

Einleitung

1. Einführung ins Thema

„Verstehst du denn, was du da liest?“ Das war die Frage des PHILIPPUS an den im Propheten Jesaja lesenden äthiopischen Finanzminister in Apostelgeschichte 8,30. Die Antwort war mit einer Gegenfrage verbunden: „Wie kann ich es verstehen, wenn niemand es mir erklärt?“ (Apostelgeschichte 8,31).

In ihrem Buch *Vision 2017* beschreiben die Autoren ULLRICH und WENGER die zukünftige Entwicklung unseres Wertesystems in Deutschland auf der Basis einer qualitativen Forschung. Ihre „postmoderne Wertesynthese“ ist sehr aussagekräftig und entspricht weitgehend den Ergebnissen des zweiten Kapitels¹ meiner Forschungsarbeit: Unter dem Titel „Ich und Wir“ finden sich Elemente wie *Zurück zum Wesentlichen*, *Weniger „Ich“ – mehr „Wir“*, *Gestalten und Partizipieren* und *Nachhaltigkeit und soziale Verantwortung*, die in Zukunft für unsere Gesellschaft prägend sein werden (Ullrich & Wenger 2008:55). Dies wird sich insbesondere auch im Bereich der *Bildung* und des *Lehrens und Lernens* zeigen, denn „der Wandel des Bildungsparadigmas betrifft nicht nur die Bildungsinhalte, sondern erfordert auch neue Lehr- und Lernformen“ (:121). Vor allem in der Herausforderung, junge und erwachsene Menschen zu lebenslangem und selbständigem Lernen zu befähigen, liegt die große Aufgabe der Bildungsinstitute und der Kirchen und Freikirchen in Deutschland (:124). Die konkrete Aufgabe für (Weiter-) Bildungseinrichtungen heißt in Zukunft: *Lernen lehren*, statt einfach nur zu unterrichten (:121).

Meine Ausgangsthese für diese Arbeit ist, dass es in deutschen evangelikalen Freikirchen kaum effektive Konzepte gibt, die diese große Bildungsaufgabe befriedigend lösen können, nämlich das Lernen zu lehren und schließlich christliche Glaubensgrundlagen und biblischen Inhalte für postmoderne erwachsene Menschen mit geeigneten didaktischen Methoden so zu vermitteln, dass sie *verstanden* werden. Wie können gute methodische Konzepte aussehen, durch die Bibelinhalte und theologische

¹ Die aktuellen Rahmenbedingungen für Bibelkurse in evangelikalen Freikirchen: Entwicklungen in der Postmoderne.

Grundlagen für eine neue Generation vermittelbar gemacht werden? Wie können postmoderne Menschen heute überhaupt die Bibel lesen und verstehen?

Das *Forschungsziel* dieser Forschungsarbeit ist deswegen die Begründung und Entwicklung einer für die Unterrichtspraxis geeigneten bibeldidaktischen Methodik zur Vermittlung biblischer Inhalte in Bibelkursen für postmoderne Erwachsene in evangelikalen Freikirchen. Denn gerade „Organisationsstrukturen, Lehr-/Lernstile und Methoden sind integrierende Faktoren didaktischer Arbeit. Nicht selten sind sie es gerade, die über Erfolg und Misserfolg einer Veranstaltung“ der Erwachsenenbildung oder eines Gemeindebildungsangebotes entscheiden (Wegenast & Lämmermann 1994:159).

Aus diesem Grund möchte ich mit dieser Arbeit einen Beitrag für die gegenwärtige und zukünftige Gemeindepädagogik in unseren Freikirchen leisten, damit die Vermittlung von biblischen Inhalten für postmoderne Menschen durch geeignete pädagogische Prinzipien und Methoden realisiert werden kann.

2. Methodologisches Vorgehen und Aufbau dieser Arbeit

Im Folgenden möchte ich die methodologische Vorgehensweise in meiner Arbeit darstellen. Diese vorliegende Forschungsarbeit zeigt die Möglichkeiten einer interdisziplinären Anwendung von Prinzipien und Methoden der Bibeldidaktik, der Erwachsenenbildung, der Schulpädagogik und der Lernstilforschung in der freikirchlichen Gemeindebildungsarbeit. Dies wird hauptsächlich durch ein breites Literaturstudium der verschiedenen Fachgebiete, insbesondere der Didaktik in der Erwachsenenbildung, der Schulpädagogik und der Lernstilforschung, erreicht. Die Zielgruppe, für die ich die didaktischen Methoden erarbeiten möchte, sind erwachsene Menschen im Alter von ca. 18 bis 65 Jahren, die in der heutigen Postmoderne leben. In der Gemeindepädagogik unterscheidet man grundsätzlich zwischen der *Katechetik*, die die geistliche Heranbildung von Kindern und Teenagern bis 14 Jahre in der Kirche im Fokus hat (z.B. Kommuniions- oder Konfirmationsunterricht) und der weiterführenden *Erwachsenenbildung*, die eigentlich, was die christliche Bildung in Freikirchen betrifft, in Deutschland bislang relativ unberücksichtigt gewesen ist.²

Ich weise an dieser Stelle darauf hin, dass ich nicht anhand einer empirischen Studie (quantitativ oder qualitativ) aktuelle evangelikale freikirchliche Konzepte der Gemeindepädagogik evaluieren werde. Dies könnte und müsste in einer weiteren Forschungsarbeit geleistet werden.

Das Forschungsziel wird erreicht, indem **(1) praktisch-theologisch die Notwendigkeit einer biblischen Grundausbildung in Freikirchen begründet** wird. Hier begründe ich die Notwendigkeit für die Schaffung eines adäquaten Rahmens in evangelikalen Freikirchen, in dem biblische Grundausbildung und die Vermittlung und das Verstehen von biblischen Inhalten stattfinden können. Zunächst soll der aktuelle Diskussionsstand zum Thema „Bildung in der Kirche“ innerhalb der protestantischen Praktischen Theologie dargestellt werden. Anschließend möchte ich das Thema „Theologische Grundausbildung in der Gemeinde“ aus der Sicht aktueller freikirchlicher Gemeindepädagogen diskutieren. Außerdem werde ich den neutestamentlichen

² Zur genauen Definition des Begriffs *Gemeindepädagogik*: siehe Kapitel 2.

„Missionsauftrag“ der Gemeinde kurz beleuchten, denn der biblische Lehrauftrag ist in der *Missio Dei* begründet. Abschließend formuliere ich erste thesenartige Ergebnisse, die grundsätzlich eine gemeindeintegrierte theologische Grundausbildung fordern.

Der zweite Teil meiner Arbeit beleuchtet **(2.) Die aktuellen Rahmenbedingungen für Bibelkurse in evangelikalen Freikirchen**. Hier interessieren mich vor allem die aktuellen **Entwicklungen in der Postmoderne**. So werde ich den verschiedenen gemeindepädagogischen Herausforderungen und ihren Lern- und Handlungsfeldern nachgehen und insbesondere aufzeigen, was diese für die Bibelvermittlung innerhalb der postmodernen Freikirche bedeuten können. Eine weitere Herausforderung ist das sich veränderte Bild und die Bandbreite im postmodernen evangelikalen Gemeindeverständnis. Hier gehe ich vor allem auf das neuere Phänomen der *Emerging Church* ein und erforsche, was das für die Vermittlung von biblischen Inhalten in der Gemeinde heißen kann.

Im dritten Kapitel wird dargestellt und untersucht, wie **(3) didaktische Prinzipien der Bibeldidaktik, der Erwachsenenbildung, der Schulpädagogik und der Lernstilforschung** aussehen und inwieweit sie **für die Vermittlung von biblischen Inhalten in Bibelkursen** angewendet werden können. Da dieses Kapitel den ersten wesentlichen Teil des Forschungsertrags bietet, behandle ich anfangs die methodologischen Grundlagen. Ich kläre, mit welcher Methode ich die didaktischen Prinzipien aus den anderen wissenschaftlichen Disziplinen auswähle, um sie später für die Vermittlung von biblischen Inhalten in Bibelkursen anwenden zu können. Danach beginne ich zunächst mit der Bibeldidaktik und stelle die relevanten Konzeptionen der *Religions- und Bibeldidaktik* dar und wende mich dann dem neuesten Forschungsstand innerhalb der *Erwachsenenbildung* (SIEBERT), der *Schulpädagogik* (MEYER) und der *Lernstilforschung* (DOLLINGER) zu. Wenn ein postmodernes erwachsenes Publikum effektiv gelehrt werden soll, wie muss der jeweilige Bibelkurs methodisch gestaltet werden, damit die Teilnehmer biblische Inhalte verstehen können?

Das vierte Kapitel dieser Arbeit beschäftigt sich dann mit der **(4) biblischen Grundausbildung in der Praxis**. Hier stelle ich **geeignete didaktische Prinzipien und Methoden für Bibelkurse in evangelikalen Freikirchen** vor dem Hintergrund meiner Forschungsergebnisse zusammen und biete sowohl fünf geeignete didaktische

Prinzipien (Gemeinschafts-, Verständnis-, Wachstums-, Erlebnis- und Verwirklichungsprinzip) als auch von drei didaktischen Methoden (Kooperatives Lernen, Sokratisches Gespräch und Werkstattunterricht) für Bibelkurse. Ich zeige auf, wie diese drei didaktischen Methoden in der Praxis angewendet werden können, um mit ihnen biblische Inhalte in Bibelkursen zu vermitteln.

Mit dem letzten Kapitel **(5) Zusammenfassung und ein gemeindepädagogischer Ausblick: Heutige Anforderungen an die evangelikale Gemeindepädagogik und zukünftige Herausforderungen für Lehrer und Pastoren im freikirchlichen Umfeld** wird diese Arbeit abgeschlossen. Hier stelle ich in 5.1 zunächst zusammenfassend meine Forschungsergebnisse dar. Welche Forschungsziele der Arbeit konnten erreicht werden, welche nicht? Inwieweit ist die Forschungsfrage beantwortet worden und an welcher Stelle muss weitere Forschungsarbeit geleistet werden?

Mein abschließender Punkt des **gemeindepädagogischen Ausblicks** fasst die gegenwärtigen und zukünftigen Aufgaben von evangelikalen Freikirchen im Bereich der Gemeindebildungsarbeit zusammen und schließt mit einigen Fragen. Welche gegenwärtigen Aufgaben und Anforderungen gibt es für Lehrer und Pastoren im freikirchlichen Kontext? Was sind die zukünftigen Herausforderungen für die theologische und vor allem pädagogische Ausbildung von Lehrern und Pastoren, die für die Gemeindepädagogik evangelikaler Freikirchen gelten?

Eine **(6.) Bibliographie** mit der Angabe aller verwendeten und gelesenen Literatur schließt die Arbeit ab.

Die von mir verwendeten *Schlüsselbegriffe* dieser Forschungsarbeit sind: Bildung, Gemeindepädagogik, evangelikale Freikirchen in Deutschland, Postmoderne, Bibeldidaktik, Didaktische Prinzipien und -methoden, Erwachsenenbildung, Schulpädagogik, Lernstilforschung und Bibelkurse. Alle Begriffe werden im Verlauf der Arbeit näher erklärt oder definiert. Wenn in dieser Arbeit von *evangelikalen Freikirchen in Deutschland* die Rede ist, dann meine ich damit das ganze Spektrum der Freien-Evangelischen Gemeinden (FEG), der Evangelisch-Freikirchlichen Gemeinden (EFG) und einzelner loser freikirchlicher Verbände oder Gemeinden wie International Christian

Fellowship (icf) oder evangelikale charismatische Gruppen in Deutschland, in deren Kontext ich mich bewegt habe oder zur Zeit bewege. Zu evangelikalen Gemeinden wie die Evangelisch-methodistische Kirche oder mennonitischen Gemeinden wird in dieser Arbeit kein direkter Bezug genommen. Das gilt auch für Gemeinden innerhalb vom Bund Freikirchlicher Pfingstgemeinden (BFP) in Deutschland, obwohl beispielsweise die Arbeit der von PETER WENZ geleiteten Biblischen Glaubensgemeinde (BGG) in Stuttgart aus gemeindepädagogischer Sicht sehr interessant und hilfreich wäre.³

³ Auf der Website www.bgg-stuttgart.de wird z.B. ein eigenes Lehrzentrum vorgestellt (Stuttgarter Bibellehrzentrum, SBL).

1. Die Notwendigkeit einer biblischen Grundausbildung in evangelikalen Freikirchen: eine praktisch-theologische Einführung

1.1 *Die Gemeinde ist Bildungsinstitution: Die aktuellen Entwicklungen in der protestantischen Praktischen Theologie*

Der Begriff *Bildung* ist über die letzten Jahrhunderte ganz verschieden geprägt, gefüllt, definiert, entfremdet und wieder erneuert worden. Schon DIETRICH SCHWANITZ hat 1999 in seinem populären Buch „Bildung“ lange vor der „Pisa-Problematik“ festgestellt, dass „unser Wissen im Umbruch und unser Bildungssystem in der Krise ist“ (Schwanitz 1999:7). Wer die aktuellen Veröffentlichungen zum Thema *Bildung* in den letzten Jahren beobachtet, der wird wahrnehmen, dass die Diskussion in Deutschland nicht nur von bildungspolitischer und schulischer Seite betrieben wurde, um das „Pisa-Problem“⁴ zu lösen, sondern verstärkt auch von kirchlichen Vertretern. Die Evangelische Kirche Deutschlands (EKD) beispielsweise hat 2003 eine Denkschrift (Rat der EKD 2003) zur Bildungsdiskussion verfasst, die als ergänzender Beitrag die Perspektive der Verantwortung der Kirche mit einbringt. Innerhalb der Praktischen Theologie wurde die Bildungsdiskussion in den letzten Jahren wieder neu entfacht und hat damit zu einigen fruchtbaren Grundsatzdiskussionen geführt: Was ist überhaupt das Wesen und die Auftragsbestimmung der Praktischen Theologie innerhalb der allgemeinen Theologie und im Bezug auf andere Wissenschaften? Diese Diskussion hat auch dazu geführt, die Kirche als Institution noch einmal neu zu denken. Das klingt reformatorisch, aber genau hier sind die Wurzeln dieses Nachdenkens über Bildung zu suchen.

Der „Bildungsauftrag“ der Kirche wurde in der Geschichte unterschiedlich umgesetzt. Die *Alte Kirche* setzte diesen Auftrag in der Katechetik um, was in erster Linie und

⁴ PISA untersucht in Abständen von 3 Jahren Bildungsergebnisse, die in den teilnehmenden Staaten erreicht werden. Die Studie konzentriert sich dabei auf die drei Kompetenzbereiche Naturwissenschaften, Lesen und Mathematik. Im Jahr 2003 hatte Deutschland noch auf Platz 18 unter 40 Staaten gelegen und damit in der Bildungslandschaft große Besorgnis erregt. Im Jahr 2006 erreichten die 15-jährigen Deutschen in der neuen Pisa-Untersuchung Rang 13 - von diesmal 57 Teilnehmerländern. vgl. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,520291,00.html> aufgerufen am 20. Mai 2008.

zunehmend Taufunterricht bedeutete (vgl. Möller 2004:212). Im Mittelalter wurden die Inhalte, die die Laien im Glauben zu lernen hatten, immer mehr: „das Taufsymbold, das Vaterunser und das Doppelgebot der Liebe. Im Laufe der Jahrhunderte kam das Credo hinzu, eine Tafel der Hauptsünden, der Dekalog, Laster- und Tugendkataloge, das Ave Maria“ (:213). Zur Zeit MARTIN LUTHERS jedoch hatte der Klerikalismus in der Katholischen Kirche dazu geführt, dass das Volk zu geistlichen Laien degradiert wurde. Wer kein Latein konnte, dem war das persönliche Bibelstudium verwehrt. Das Volk wurde in die geistliche Unwissenheit und Unmündigkeit gezwungen. Doch mit MARTIN LUTHER und der Reformation kam eine deutliche Wende. LUTHER nahm den Auftrag Jesu und den Anspruch der Bibel, allen Menschen dienen zu können, sehr ernst: „Darum sollte es billigermaßen aller Christen einziges Werk und Übung sein, das Wort und Christus recht in sich einzuprägen und diesen Glauben stetig zu üben und zu stärken; denn kein anderes Werk kann einen zu einem Christen machen (...)“ (Luther 1520:165). Deswegen übersetzte LUTHER die ganze Bibel in die damalige deutsche Sprache und leistete der Menschheit damit einen revolutionären Dienst. Er ermöglichte damit die Bildung durch die Kirche in zweifacher Hinsicht: *Erstens* wurde durch die erste gedruckte Bibel, die gleichzeitig das erste gedruckte Buch war, die Bildung durch Lesen und die Entwicklung der deutschen Sprache für das deutsche Volk möglich und *zweitens* bekam jeder Mensch dadurch den Zugang zum geistlichen Reichtum der Bibel.

So ist es nicht verwunderlich, dass innerhalb der protestantischen Theologie die Sicht für Bildung in der Kirche stark vorhanden ist. Der evangelische Bischof WOLFGANG HUBER hielt im Januar 2005 ein Grundsatzreferat anlässlich der 1. Bildungswerkstatt der EKD in Zusammenarbeit mit MCKINSEY. Darin erhebt er Bildung zum „Kerngeschäft“ und eine „Hauptaufgabe“ der evangelischen und der Kirche überhaupt: „Die christliche Kirche, insbesondere in ihrer evangelischen Gestalt, ist **ihrem Wesen nach eine Bildungsinstitution**“ (Huber 2005:1). Damit befindet BISCHOF HUBER sich in guter Gesellschaft mit vielen protestantischen Praktologen, die aktuell die Bedeutung von Bildung in der Kirche in ihren praktisch-theologischen Entwürfen diskutieren (z.B. PREUL, SCHWEITZER, ALBRECHT).

EBERHARD WINKLER steuert einen wertvollen Beitrag zur aktuellen Lage der protestantischen Praktischen Theologie in seinem Aufsatz „*Wohin steuert die Praktische*

Theologie?" bei. Er resümiert in seinem letzten Punkt: „Mir scheint, dass das Thema „christlicher Bildung“ die Praktische Theologie künftig stärker und umfassender als bisher herausfordern und beschäftigen wird“ (Winkler 2006:39). WINKLER betont, dass ein „reformatorisch profilierter Bildungsbegriff“ sich besonders dazu eignet, „zusammengehörige Perspektiven zu verbinden, die oft als unfruchtbare Gegensätze wirksam werden“ (Winkler 2006:40). Das gilt *erstens* für „das Verhältnis von Kontinuität und Kasus“, wo Bildung als ein ständiger Lernprozess innerhalb von festen pädagogischen Rahmenbedingungen verstanden wird (Winkler 2006:40); *zweitens* für „das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft“, wo christliche Bildung sowohl das Subjekt als auch die Gemeinschaft stärkt (Winkler 2006:40) und *drittens* für „das Verhältnis von Traditions- und Wirklichkeitsbezug“, wo einerseits die menschliche Lebenswirklichkeit wahrgenommen wird, aber auch Normen und Ziele formuliert werden (Winkler 2006:40).

Es scheint, dass immer mehr Vertreter der protestantischen Praktischen Theologie der Auffassung sind, die Kirche selbst habe das gesellschaftliche Bildungsproblem zu lösen. Maßgeblich und erwähnenswert sind zunächst die Veröffentlichung des *Gemeindepädagogisches Kompendiums* von GOTTFRIED ADAM und RAINER LACHMANN (Adam, Lachmann 1987), das grundlegende Werk zur Bildungstheorie *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung - Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft* von KARL ERNST NIPKOW (Nipkow 1990) und sein Artikel *Bildungsverständnis im Umbruch* (Nipkow 2005), die *Gemeindepädagogik* von CHRISTIAN GRETHLEIN (Grethlein 1994), die Studie *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung* von MICHAEL DOMSGEN (Domsgen 2005) über „Aufgaben und Chancen christlicher Bildung in der weitgehend säkularisierten Gesellschaft Ostdeutschlands“ (Winkler 2006:39) oder die praktisch-theologischen Entwürfe wie *Kirche als Bildungsinstitution* von REINER PREUL (Preul 2002) und *Der Bildungsauftrag des Protestantismus und seine Institutionalisierungen* von FRIEDRICH SCHWEITZER (Schweitzer 2002) sowie CHRISTIAN ALBRECHTS richtungweisendes Buch *Bildung in der Praktischen Theologie* (Albrecht 2003).

Ich möchte im Folgenden die drei letztgenannten Praktologen (SCHWEITZER, ALBRECHT, PREUL) exemplarisch herausgreifen, die innerhalb der protestantischen Praktischen

Theologie das Hauptaugenmerk zum Thema *Bildung in der Praktischen Theologie und Kirche* verdient haben. In einem Punkt sind sich ALBRECHT, SCHWEITZER und PREUL einig: Die Praktische Theologie muss in ihrer Struktur und in ihrer Ausführung bildend sein. Sie hat die zweifache Aufgabe, die „Befähigung der Auszubildenden zu einer kompetenten Anleitung und Begleitung von Bildungsprozessen in Gemeinde, Schule und Öffentlichkeit“ und die „Bildungsqualität der Ausbildung bzw. Fortbildung selber“ zu leisten (Schweitzer 2002:272). Alle praktisch-theologischen Bildungsbemühungen fließen also in Gemeinde, Schule und Öffentlichkeit ein und werden dort sichtbar.

1.1.1 Der Bildungsauftrag des Protestantismus

Als Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Universität Tübingen hat sich FRIEDRICH SCHWEITZER einen Namen gemacht, wenn es um die Frage der Bildung innerhalb der protestantischen Praktischen Theologie geht. In seinem Buch *„Der Bildungsauftrag des Protestantismus“* lässt er namhafte protestantische Praktologen zu Wort kommen, die den Horizont dieses Bildungsauftrags umreißen.

SCHWEITZER geht in seinem Aufsatz *„Bildung als Dimension der Praktischen Theologie“* der Frage nach, ob Bildung nicht eine Dimension und „eine Grundfrage der gesamten Praktischen Theologie“ ist (Schweitzer 2002:265). Er definiert Praktische Theologie als „diejenige theologische Disziplin, die sich die praktische Vermittlung zwischen der christlichen Tradition und der gegenwärtigen Situation in Kirche und Gesellschaft sowie hinsichtlich des individuellen Lebens zur zentralen Aufgabe macht“ (Schweitzer 2001:365). Im Sinne einer mehrperspektivischen Vorgehensweise hält sie „an den biblischen und reformatorischen Grundkriterien“ fest, öffnet sich aber „für die gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhänge von Neuzeit und Moderne“ (:365).

Doch die Wahrnehmung von Bildung innerhalb der Praktischen Theologie ist für SCHWEITZER nicht optimal. Er weist auf eine „Distanz zu Bildungsbegriff und Bildungstheorie“ hin, die er hauptsächlich in *„der mehrfachen Verwerfung des Bildungsbegriffs – in der Theologie, aber auch in der Pädagogik“* sieht (Schweitzer 2002:269). Einen weiteren Grund sieht SCHWEITZER in der *„inneren Struktur“* der

Praktischen Theologie, nämlich in der „Ausdifferenzierung der Religionspädagogik als Teildisziplin der Praktischen Theologie“. Hiermit geht, so SCHWEITZER, eine „Ausdifferenzierung von Bildungsaufgaben einher, die als Spezialisierung zum Zwecke einer konzentrierteren Hinwendung zu Bildungsfragen gedacht war“ (:271). Das geht soweit, dass es sowohl zu einer „Distanz zwischen Erziehungswissenschaften und Theologie“ gekommen ist als auch zu einer Entfremdung von Theologie und Pädagogik innerhalb der Religionspädagogik (:271). Für SCHWEITZER ist es aufgrund dieser Entwicklungen nicht so einfach, den Bildungsbegriff in der Praktischen Theologie ohne weiteres wieder aufzunehmen (:271).

Um nun das Thema Bildung wieder neu als Grunddimension der Praktischen Theologie zu begreifen, liefert SCHWEITZER drei Gründe:

1.) Praktische Theologie ist „schon dadurch ganz unvermeidlich mit Fragen von Bildung und *Ausbildung* konfrontiert, als sie in besonderer Weise auf die *Pfarrerbildung* bzw. *Lehrerbildung* bezogen ist“ (:272). Damit hat die Praktische Theologie zwei Bildungsaufgaben zu meistern: die „Befähigung der Auszubildenden zu einer kompetenten Anleitung und Begleitung von Bildungsprozessen in Gemeinde, Schule und Öffentlichkeit“ und die „Bildungsqualität der Ausbildung bzw. Fortbildung selber“ (:272).

2.) Die Praktische Theologie muss auf das so genannte „*Bildungsdilemma* der Kirche“ reagieren (:272). Schon in den 1970er Jahren, so SCHWEITZER, aber auch in den 1990er Jahren wird dieses Dilemma in Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen festgestellt. Deswegen gilt für SCHWEITZER: „Kirche ist in der modernen Gesellschaft auf eben diejenige Bildung angewiesen, deren Folgen, so jedenfalls will es scheinen, immer auch ein höheres Maß an Individualisierung und deshalb auch der Kirchendistanz einschließen“ (:273).

3.) Schließlich hält SCHWEITZER fest, dass Bildung zu den Grundfragen der Praktischen Theologie gehört, weil der „Bildungs- oder Lernbegriff zur Bestimmung des Kirchenverständnisses herangezogen werden kann“ (:273). Hier nennt SCHWEITZER vor allem das Kirchenverständnis von PREUL, der in der Tradition von SCHLEIERMACHER (die Kirche ist „Bindungsmittel“ zwischen den religiös Gebildeten und Nicht-Gebildeten) die Kirche als „Bildungsinstitution“ (Preul 2001) versteht (:273). Doch erlaubt sich SCHWEITZER aufgrund des oben skizzierten Bildungsdilemmas der Kirche die kritische

Anfrage, ob diese als Bildungsinstitution angesehen werden kann. So hält er beispielsweise „die heute vorfindlichen Formen der kirchlichen Kommunikation – angefangen bei der Predigt und bis hin zur Diakonie – den mit einer »Bildungsinstitution« gesetzten Zielen“ für zweifelhaft (:274). Die Bildungswirkung der Kirche ist nur begrenzt vorhanden und muss in Zukunft innerhalb der Praktischen Theologie neu verstärkt werden.

1.1.2 Bildung in der Praktischen Theologie

Mit seinem Buch „*Bildung in der Praktischen Theologie*“ legt CHRISTIAN ALBRECHT (seit 2001 Professor für Evangelische Theologie und Kulturgeschichte des Christentums in Erfurt) ein grundlegendes Werk zur Diskussion um den Bildungsauftrag der Kirche vor.

ALBRECHT sieht Bildung einerseits als einen „Grundbegriff der praktisch-theologischen Subdisziplin“ Religionspädagogik (Albrecht 2003:3) an, d.h. einerseits als ein „Ziel religionspädagogischer Vermittlungsbemühungen“ als auch als religionspädagogische Kompetenz (:3). Andererseits kennzeichnet er Bildung als das Ergebnis „professioneller kirchlich-praktischer Tätigkeit“ und meint damit „die religiöse Bildung der Laien“ (:4). Allerdings richtet ALBRECHT in seinem Buch sein Augenmerk lediglich auf die handlungstheoretische Bedeutung des Bildungsbegriffs innerhalb der Praktischen Theologie. Die Frage nach „der religiösen Bildung des einzelnen Christen“ bleibt also ausgeblendet (:4).

Für ALBRECHT ist klar, dass der Stellenwert von Bildung in der Kirche im Kern dem spätmittelalterlichen Bildungsprogramm der Reformatoren zu verdanken ist, die dieses „der Ausbildung ins Pfarramt zugrunde gelegt haben, indem sie wissenschaftliche Bildung für jeden Pfarrer verbindlich machten“ (:5). Das Programm MELANCHTHON'S, das eine Übersetzung des humanistischen Bildungsgedankens in religiöse Bildung darstellte, war letztendlich die Realisierung der theologischen Vorbildung und führte in der Geschichte der Praktischen Theologie „zu verschiedenen Typen der Aufnahme des Bildungsbegriffs“ (:6).

In seinem Werk versucht ALBRECHT nun, den Bildungsgedanken in der Praktischen Theologie zu beleuchten, indem er „ganz unterschiedliche Aspekte des Bildungsbegriffs und seiner Funktion für die praktisch-theologische Theorie“ behandelt (:15).

ALBRECHT weist nach, dass „der Ausdruck >Bildung< kaum auf fest umrissene, substantielle Inhalte weist, sondern vielmehr ein Prinzip der Lebens- und Weltgestaltung bezeichnet“ (:20). Das bedeutet für ALBRECHT, dass „der Bildungsbegriff ein sich dem christlich-religiösen Vorstellungskreis verdankender Strukturbegriff ist“ (:21). Diese These untermauert er, indem er zunächst „den gegenwärtigen Forschungsstand zur Geschichte des Bildungsbegriffs und zu seiner vermittlungstrukturellen Gestalt“ zusammenfasst und dann aufzeigt, „wie diese Struktur in der vermittlungstheoretischen Reflexionsfigur der Umbildung religiöser Gehalte in kulturelle Gehalte durch protestantische Theologen des 19. Jahrhunderts vorgeprägt ist“ (:22).

Weiter erarbeitet ALBRECHT die wissenschaftliche Synthese von Theologie und Kultur, um damit die Bildungsaufgabe des Christentums zu benennen. Er beschreibt eine „Kulturgeschichte des Christentums“, die sich vor allem auf dem Hintergrund von „vier Traditionslinien“ erschließt (:96):

1) SCHLEIERMACHERS „Umbestimmung der theologischen Aufgabe“ (:54), die „die kulturwissenschaftliche Anschlussfähigkeit der Theologie“ zum Ziel hatte (:96).

2) Die Konjunktur des Kulturbegriffs und der Kulturwissenschaften im 19. und 20. Jahrhundert, die dafür sorgte, dass es zu transdisziplinären „Bindestrich-Wissenschaften“ kam: z.B. „Kulturphilosophie“, „Kultursoziologie“ und „Kulturgeschichte“ (:63).

3) „Die religionsgeschichtliche Fragestellung als Reaktion der Theologie auf die Entstehung der Religionswissenschaft“ (:73) war eine Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert, die insbesondere durch die „Bewegung der Religionsgeschichtlichen Schule und hier vor allem an ihrem Zentraldokument“, dem Handwörterbuch *Die Religion in Geschichte und Gegenwart (RGG)*, sichtbar wurde (:78).

4) Die Kulturverflochtenheit des Christentums wurde zum Programm einer „Kulturgeschichte des Christentums“ (ERNST TROELTSCH). Hier war es insbesondere DAVID FRIEDRICH VON CLESS, der den Leitgedanken der Bildung aufnahm. Albrecht resümiert: „Gebildet zu sein ist diejenige Haltung, in der die religiösen und sittlichen Impulse des

Christentums als kulturgestaltende Impulse des Christentums verstanden, aufgenommen und umgesetzt werden können“ (:91). Kulturverstehen wird „zur theologischen Bildungsarbeit, Kulturgeschichte wird zur Bildungsgeschichte, Kulturgeschichtsschreibung zur Bildungsgeschichtsschreibung“ (:91). Die Aufgabe des „theologischen Kulturverstehens“ wird damit zur drängenden Aufgabe der Praktischen Theologie (:98).

In seinem kritischen *Ausblick* am Schluss seines Buches, zitiert ALBRECHT ein kurzes Traktat von MANFRED FUHRMANN, der im Jahre 2002 über die Geschichte der Bildung in Europa geschrieben hat und gegen die „Bildungsabstinenz des gegenwärtigen evangelischen Religionsunterrichts polemisiert und sie als Folge der Bildungsvergessenheit in kirchlicher und schulischer Praxis darstellt“ (:202). ALBRECHT wirbt nun darum, das nicht zu ignorieren, sondern „zum Anlaß selbstkritischer Reflexion“ zu nehmen (:203). Es könne doch sein, dass die Praktische Theologie in Gefahr ist „den Sinn für solche traditionellen Bildungswelten“ zu verlieren und dass sie „den Sinn für die eigene Bildungshaltung vernachlässigt hat“ (:203). Folgend beschreibt ALBRECHT nun die Bildungsaufgabe: „Damit aber ist eine unendliche Aufgabe markiert: eine Bildungsaufgabe, die von Theologen als Unterscheidung zwischen Individuellem und Allgemeinem, zwischen Überliefertem und Gegenwärtigem, zwischen Lehre und Leben zu initiieren, aber nicht zu vollenden ist“ (:203).

1.1.3 Bildung in der Kirche

Als Schwerpunkte seiner Praktischen Theologie bezeichnet REINER PREUL (Professor für Praktische Theologie an der Universität Kiel) die beiden Hauptthemen *Bildung* und *Kirche*. Er formt sogar den Begriff „Kirche als Bildungsinstitution“, um diese Themen zusammenzuführen (Preul 2001:126). Allerdings, „die Kirche als eine Bildungsinstitution zu bezeichnen zeugt von einigem Mutwillen“, so eröffnet PREUL seinen Artikel in SCHWEITZERS Buch *Der Bildungsauftrag des Protestantismus* (Preul 2002:101).

Für PREUL gibt es zwei Hauptgründe, die Kirche als Bildungsinstitution zu bezeichnen: Erstens sind Institutionen „regelmäßige Formen gemeinsamen menschlichen Handelns,

die als zur Gesellschaft gehörig betrachtet werden“ (:102) und zweitens kann die Definition von Bildung „nur in bezug auf denselben fundamentalanthropologischen Sachverhalt bestimmbar“ gemacht werden „bei dem auch jede systematische Institutionslehre ihren Ausgangspunkt nehmen muß“, nämlich bei den „mit endlicher Freiheit ausgestatteten vernunft- und sprachbegabten Individuen“ (:105). Deswegen ist für PREUL die Kirche „eine Institution zur Bildung des christlichen Lebens, das als solches nicht nur in Kirche und Gemeinde, sondern in allen gesellschaftlichen“ Kontexten gelebt wird (:110).

Leider hat die evangelische Lehre von der Erziehung „auf breiter Front den Bildungsbegriff als Ausgeburt eines neuzeitlichen autonomen Menschenverständnisses verdächtigt“ und damit den Begriff der *Bildung* durch den Begriff der *Erziehung* ersetzt bzw. eingeengt (Preul 2001:126). Nur wenige Theologen, darunter KARL BARTH mit seinem christologischen Bildungsbegriff, waren anderer Meinung (:126).

Neueren Ansätzen des Bildungsverständnisses fehlt es laut PREUL nur noch an einer pädagogischen Seite, einer „systematischen Verankerung des Bildungsbegriffs in fundamental-anthropologischen Überlegungen“, um den *Handlungsbegriff* näher zu bestimmen (:126-127). PREUL versteht Bildung „als *gesteigerte und über sich selbst aufgeklärte Handlungsfähigkeit*“ (:127).

Zentral für die Handlungsfähigkeit der Kirche ist für PREUL die Rechtfertigungslehre, die sich „mit ihrem Zentralthema von Glaube und Werken“ als „theologische Handlungstheorie und Interpretation der Praxissituation endlicher Freiheit lesen lässt“ (:127). In der Rechtfertigungslehre sieht PREUL die „Entstehung des Glaubens“ und kann so deshalb auch „als Bildungslehre des christlichen Lebens ausformuliert werden“ (:127).

Somit ist für PREUL die Möglichkeit gegeben, die Kirche als Bildungsinstitution zu sehen. „Ihre Bildungsleistung erbringt die Kirche durch *alle* Formen des kommunikativen Handelns“. Diese Bildungsfunktion erfüllt die Kirche auf vierfache Weise (:128):

1. *Orientierungsleistung: Die Kirche vermittelt Lebenssinn.*
2. *Ideologie- und Gesellschaftskritische Funktion: Die Kirche grenzt sich sinnvoll ab.*
3. *Sprachbildung und Sprachkritik: Die Kirche gibt der biblischen Sprache Sinn.*
4. *Kulturell-ästhetische Bildungsleistung: Die Kirche gibt der Kunst einen Raum.*

Die Kirche hat damit ihren Bildungsauftrag in einer säkularisierten Gesellschaft zu erfüllen – sie muss das Evangelium kommunizieren, damit Gottes Reich Wirklichkeit werden kann.

Die Mitverantwortung der Kirche für das gesamte Bildungswesen muss sie konkret wahrnehmen. Dies kann laut PREUL in dreifacher Weise geschehen: Die Kirche muss sich *erstens* öffentlich „an der allgemeinen Debatte um das Bildungsverständnis und um das demgemäße Bildungswesen“ beteiligen (Preul 2002:122). Sie muss *zweitens* „Schulen und andere Bildungseinrichtungen in eigener Trägerschaft unterhalten, in denen sie auf exemplarische Weise die pädagogische Leistungsfähigkeit des christlichen Bildungs- und Erziehungsverständnisses durch Umsetzung in pädagogische Praxis“ erbringen und unter Beweis stellen kann (:122). Schließlich sollte sie *drittens* eine „klare Organisationsstruktur mit bestimmten Positionen und Ämtern“ haben, damit sie mit anderen gesellschaftlichen Bildungsinstitutionen Schritt halten kann (:122).

Die Kirche ist für PREUL „gegenwärtig die einzige Institution, die ihr Ethos bzw. ihren Gemeingeist, wie er in ihrem Bekenntnis zum dreieinigen Gott Gestalt gewonnen hat, regelmäßig artikuliert, in gottesdienstlichen Handlungen praktiziert und in der Predigt interpretiert“ (:123).

1.1.4 Bildung in evangelikalen Freikirchen

Es ist nicht verwunderlich, dass im Zuge der kirchlichen und praktisch-theologischen Bildungsdiskussion mittlerweile auch evangelikale Freikirchen wach geworden sind und sich eigene Gedanken zu diesem Thema und der eigenen Gemeindepraxis machen. Allerdings sind die Erträge bisher sehr dürftig. In der Zeitschrift des Bundes der Evangelisch-Freikirchlichen Gemeinden in Deutschland (EFG) *Die Gemeinde*, tauchte im Oktober 2006 die Information auf, dass sich „die Bundesgeschäftsführung mit einem Bildungskonzept“ beschäftige, das verschiedene Angebote⁵ zusammenfassen und in

⁵ Ein gutes gemeindepädagogisches Angebot des Gemeindejugendwerks der Baptisten (GJW) für Mitarbeiter in der Kinder- und Jugendarbeit sind beispielsweise die vier Bände *Up to you – Auf dich kommt es an*, in denen theologisch-pädagogische Grundlagen gelegt und gute Methoden und Entwürfe angeboten werden (<http://www.gjw.de/index.php?id=1736> aufgerufen am 19.11.08).

einen „allgemeinen Bildungsauftrag des Bundes“ eingebunden werden soll (Die Gemeinde 2006:19).

Im Herbst 2007 erschien dann in der theologischen Fachzeitschrift *Theologische Gespräche* ein Grundsatzartikel von HANS-OTTO ZEISSET (Pastor einer Evangelisch-Freikirchlichen Gemeinde in Pforzheim), in dem er das Thema *Bildung und Gemeinde* für den freikirchlichen Kontext gründlich erörtert. Er zeigt anhand von schöpfungstheologischen, christologischen und ekklesiologischen Grundlinien auf, dass die christliche Freikirche einen Bildungsauftrag hat. Dabei möchte er aber sowohl einer „Bildungsfeindlichkeit“, die nur den Auftrag zur Mission sieht, als auch einer „Bildungseuphorie“, die in der Bildung eine „Höherentwicklung des Menschen sieht“, wehren und fasst am Ende seines Artikels zusammen:

„Auch wenn die Bildungsaufgabe vielfach heute vom Staat übernommen wird, was parallel zur Bildung auch in anderen diakonischen Bereichen in ähnlicher Weise stattfindet, so hat die Gemeinde doch eine diakonische Bildungsaufgabe, nicht nur jungen Menschen, sondern auch Erwachsenen Lebens- und Glaubenshilfe zu geben, damit sie den Anforderungen und Fragen, die eine sich schnell wandelnde Welt an sie stellt, in ihrem Leben und Glauben begegnen können“ (Zeisset 2007:195).

Die Frage, die sich nun eine evangelikale Freikirche stellen muss, ist eine gemeindepädagogische: Inwieweit kann und will eine evangelikale Freikirche diesem Bildungsauftrag überhaupt gerecht werden? Welche Bildungsangebote machen in einem freikirchlichen Kontext Sinn? Gibt es ein gemeindepädagogisches Konzept in evangelikalen Freikirchen, das die Fragen von postmodernen Menschen nicht nur ernst nimmt, sondern in guter Weise auch beantworten kann? Auf welcher biblischen Basis könnte ein gemeindepädagogisches Konzept für evangelikale Freikirchen entwickelt werden, dass letztendlich christliche Bildungsangebote für den postmodernen Menschen schafft?

Da ich selbst seit zwei Jahren als Pastor und Bibellehrer in einer jungen Freien-evangelischen Gemeinde (FeG Rebland) arbeite, sind mir sowohl die gemeindepädagogischen Herausforderungen als auch die Möglichkeiten täglich vor Augen, um hier einen realistischen Ansatz zu entwickeln.

1.2 Die Gemeinde ist Lehr- und Lerngemeinschaft und primäre Ausbildungsstätte: Evangelikale Gemeindepädagogik und das Thema der Christlichen Bildung

Das Thema einer umfassenden freikirchlichen Gemeindepädagogik, auf deren Basis ein Bildungsauftrag von der Gemeinde wahrgenommen werden kann, ist in der Vergangenheit im Gegensatz zur protestantischen Praktischen Theologie nur sehr sparsam behandelt worden. Neben der Veröffentlichung der Dissertation von MARKUS PRINTZ *Grundlinien einer bibelorientierten Gemeindepädagogik* (Printz 1996) in einem evangelikalen Verlag (R. Brockhaus) gibt es noch das Doppelwerk ARMIN MAUERHOFERS *Pädagogik nach biblischen Grundsätzen* (Mauerhofer 2001), das sich einerseits grundsätzlich mit der Pädagogik aus christlicher Sicht beschäftigt und andererseits auch einen beachtlichen gemeindepädagogischen Entwurf bietet (Mauerhofer 2001:389ff.). Ein letzter evangelikaler Vertreter für eine aktuelle Gemeindepädagogik ist GÜNTER WIESKE. Nachdem er in den 70er Jahren schon versucht hat, das nordamerikanische Sonntagsschulmodell in die Evangelisch-Freikirchlichen Gemeinden in Deutschland zu etablieren, was schließlich zu seinem bekannten Entwurf des *Gemeindebibelschulmodells* geführt hat (Wieske 1977), wartet er 1998 mit einem Buch zum Thema *Gmeindepädagogik für die Praxis* (Wieske 1998) auf, in dem er versucht, die gemeindepädagogische Lücke in der freikirchlichen Landschaft erfolgreich zu schließen. Der aktuelle Artikel von HANS-OTTO ZEISSET *Bildung und Gemeinde* (Zeisset 2007) muss auch hier noch einmal erwähnt werden, da er die biblischen Leitlinien für eine evangelikale Gemeindepädagogik und für eine ausgewogene Bildung in der Freikirche sehr gut erarbeitet hat.

Einen für die freikirchliche Gemeindepädagogik sehr wichtigen Beitrag leistet BERNHARD OTT mit seinem *Handbuch Theologische Ausbildung* (Ott 2007). Er beschäftigt sich zwar hauptsächlich mit der Reformierung evangelikaler theologischer Ausbildungsstätten, streift jedoch an einigen Stellen das Thema der Gemeindepädagogik. Besonders da, wo er die Gemeinde als „primäre Ausbildungsstätte“ bezeichnet (Ott 2007:179) und über die Integration von theologischer Ausbildung in die Gemeinde nachdenkt (:181).

Im Folgenden und besonders im Kapitel 2 dieser Arbeit möchte ich die Hauptgedanken dieser evangelikalten Vertreter für eine freikirchliche Gemeindepädagogik fruchtbar machen, auf deren Basis eine theologische Bildung überhaupt erst stattfinden kann.

1.2.1 Die Bedeutung von Lehren und Lernen in der Gemeinde

Lehren und Lernen im Alten und Neuen Testament

Die Gemeinde ist eine Lehr- und Lerngemeinschaft. KARIN FINSTERBUSCH weist in ihren Studien zum Buch Deuteronomium und im Alten Testament nach, dass das ganze Volk Israel nach der Zeit von Mose als hörende und gehorchende Lern- und Lehrgemeinschaft (5. Mose 6,4-5) unterwegs war, die „niemals vergessen, woher sie kommen, wer sie sind und wer sie morgen sein werden“ (Fensterbusch 2005:316). Das bedeutet, dass das Hören auf Gott und das Lernen und Lehren seiner Weisungen dem Volk Gottes Identität und Lebensqualität gibt. So stand auch die stetige Rückbesinnung auf die Tora im Alten Testament sowohl bei den Propheten als auch in der nachexilischen Literatur (Nehemia, Esra) im Zentrum des Geschehens.

Wenn man diesen Gedanken nun bis ins Neue Testament hinein verfolgt, dann fällt natürlich auf, wie zunächst Jesus und seine Jünger als Lehr- und Lerngemeinschaft ganz im Sinne der mosaischen Tradition unterwegs waren. THOMAS SCHIRRMACHER fasst in seinem Referat *Ausbilden wie Jesus und Paulus* die Ausbildungspraxis bei Jesus wie folgt zusammen: „Die Ausbildung der Jünger Jesu umfaßte die ganze Spannweite von Lehre und Leben, Theorie und Praxis, Einzel- und Gruppenseelsorge, Wirken nach innen und nach außen, Aktivität und Ruhe, Beruf und Privatleben“ (Schirrmacher 2000:15). Das ganze Leben wurde demnach innerhalb dieser Gemeinschaft von dem gemeinsamen Lehren und Lernen durchdrungen. In Matthäus 28,20 erfolgt die Beauftragung von Jesus an eben diese Jünger, diese Lehr- und Lerngemeinschaft für nachfolgende Generationen in der ganzen Welt fortzuführen.

Dieser Auftrag von Jesus und die ganzheitliche Art und Weise seiner Ausbildung hat gemeindepädagogische Vorbildfunktion für die ersten Gemeinden unter der Führung von

Paulus gehabt. Besonders im Epheserbrief und im 1. Timotheusbrief erleben wir die Auswirkungen der Lerngemeinschaft von Jesus und seinen Jüngern. Der Epheserbrief gibt aus gemeindepädagogischer Sicht eine strukturierte Vorlage für die aufgetragene Bildungsarbeit einer christlichen Gemeinde (vgl. Zeisset 2007:191-193). Auch die persönliche Beziehung von Paulus und Timotheus (der ja später als Leiter in der Gemeinde zu Ephesus tätig war) ist ein Ergebnis der langen Ausbildungstradition im Volk Gottes. In 2. Timotheus 2,2 findet sich der Multiplikationsauftrag des Paulus an Timotheus, der die Weitergabe von Lehre und Leben innerhalb der Gemeinde quasi als eine Verkettung von Menschen zeigt, die voneinander lernen. Man kann an dieser Stelle insgesamt vier Stationen dieser Kette erkennen: Paulus, Timotheus, treue Menschen und andere Menschen.

Abbildung 1: Multiplikation und Verkettung von Lehren und Lernen in der Gemeinde

„Was du von mir gehört hast ...“	(Paulus → Timotheus)
„... das gib an treue Menschen weiter ...“	(Timotheus → treue Menschen)
„... die wieder fähig sind, andere zu lehren.“	(treue Menschen → andere)

Nachdem nun deutlich geworden ist, dass die Lehr- und Lernperspektive tief im Wesen des Gottesvolkes des Alten und Neuen Testaments verankert war und sich auf diese Weise Ausbildung ständig und über Generationen vollzogen hat, ist als nächstes zu fragen, wie darüber hinaus ein christlicher Bildungsauftrag biblisch-theologisch begründet werden kann? Wie sollte er ganz spezifisch in der Gemeinde umgesetzt werden? Und was unterscheidet ihn vom allgemeinen und säkularen Bildungsauftrag.

ZEISSET zeigt in seinem Artikel die drei biblisch-theologischen Grundlinien des christlichen Bildungsauftrags auf, die insbesondere das Wesen der christlichen Bildung beschreiben sollen. Er geht erstens von den *schöpfungstheologischen* Grundlinien aus (Zeisset 2007:183), die die dreifache Bezogenheit des Menschen zu Gott, zu seinen Mitmenschen und zu sich selbst aufzeigen. „Der Mensch ist aufgerufen als Gottes Ebenbild sein Leben gemäß dem, was er ist, zu gestalten“. Dieser Auftrag ist allgemein gültig und „gilt allen Menschen und bestimmt aus biblischer Sicht das menschliche Leben als solches“. Doch in besonderer Weise gilt es „der Gemeinde, als Gemeinschaft der an Christus gläubigen“ (:189).

Als zweites sieht ZEISSET in den *christologischen* Grundlinien die Abgrenzung zu dem Gedanken der „Erneuerung und Erlösung“ als Ziel und Inhalt von Bildung in der Gemeinde. Er fragt „in wie weit im Raum der Gemeinde als der Gemeinschaft der Gläubigen von Bildung die Rede sein kann“? Wenn doch dem Menschen schöpferbedingt sein Menschsein vorgegeben ist und er in Christus seine Erlösung findet, dann kann Bildung in der Gemeinde nur bedeuten, dass durch sie dem Menschen verholfen wird, das neue Leben zu gestalten (:191).

Schließlich erörtert ZEISSET drittens die *ekklesiologischen* Grundlinien des christlichen Bildungsauftrags. An dieser Stelle greift er den Gedanken auf, dass die Gemeinde schon immer „ein Ort des Lehrens und Lernens“ war (:191) und schließt sich damit der Auffassung von FINSTERBUSCH an (vgl. oben). Zudem sieht er in Apostelgeschichte 8 die Erklärungen des Philippus, die dem Äthiopier helfen, Gottes Wort zu verstehen, als eine „Weitergabe von Wissen und die Anleitung zum Verstehen“, durch die „Glaube entstehen konnte“ (:192). Bildung kann zwar keinen Glauben schaffen, aber er kann „zum Glauben hinführen“, denn der Glaube braucht Wissen, sonst bleibt er inhalts- und gestaltlos. „Diese Bildungsarbeit ist Aufgabe der Gemeinde“ (:192).

In wie weit soll nun die Gemeinde selbst diesen Bildungsauftrag wahrnehmen und in wie weit darf und soll sie diesen Auftrag z.B. an theologische Ausbildungsstätten delegieren? Wenn es eine eindeutige Zuteilung der christlichen Bildungsverantwortung an die Gemeinde gibt, wieso überlässt sie diese Verantwortung oft in weiten Teilen anderen Institutionen?

1.2.2 Die Gemeinde als primäre Ausbildungsstätte

Die praktisch-theologischen Erörterungen haben bis jetzt gezeigt, dass die christliche Gemeinde – als Lern- und Lehrgemeinschaft verstanden – der Ort ist, an dem primär die theologische Ausbildung verankert sein sollte.

Ott schreibt dazu: „Der primäre *Ort* der theologischen Ausbildung ist deshalb die Kirche. Erst sekundär mag sie auch in anderen Kontexten beheimatet sein, z.B. an der Universität“ (Ott 2007:179). Allerdings fragt er sich auch, ob das automatisch bedeutet, dass „theologische Ausbildung örtlich im Kontext der Gemeinde oder in separaten Institutionen stattfinden soll“ (:180)? Viele Ansätze einer gemeindeintegrierten theologischen Ausbildung übersehen, so Ott, „wie wichtig eine Distanzierung für das Gelingen eines Ausbildungsprozesses ist“. Was Ott hier meint, entfaltet er dann später, indem er das Verhältnis von Theorie und Praxis innerhalb der theologischen Ausbildung reflektiert. Er unterscheidet in seinem Theoria-Praxis-Poiesis-Modell einerseits die *Praxis* als Lebensgestaltung und Ethik, also als ein verantwortliches Leben innerhalb einer Gemeinschaft von der *Theorie*, die verbunden ist mit einem Rückzug aus der Praxis um diese aus der Distanz zu reflektieren, damit schließlich durch eine reflektierte Anwendung des erworbenen Wissens in der Praxis wiederum verschiedene *Kompetenzen* sichtbar werden können (:190).

Allerdings gehen die Konsequenzen, die aus dieser richtigen Sichtweise gezogen werden zu weit, wenn Ott schreibt, dass „Elemente, wie die Beziehung zwischen Unterrichtenden und Studierenden, das Vorbild, Mentorenbeziehungen, sowie das Leben und Arbeiten im Team“ als grundlegend innerhalb der theologischen Ausbildung gesehen werden müssen (:181). Hier ist der Trend zu beobachten, dass theologische Ausbilder, die eine Bibelschule oder ein Theologisches Seminar leiten, gemeindepädagogische Themen aus der Gemeinde herausnehmen und in die Gemeinschaft eines theologischen Seminars installieren. Auch HEINZPETER HEMPELMANN fordert in seinem Buch *Theologie aus Leidenschaft* zu einer gemeindepädagogischen Veränderung auf, wenn er schreibt, dass die theologischen Seminare Theologie nicht anders betreiben können, als „dass diese eingebettet ist in das Gesamt der Lebensvollzüge von Studierenden und Dozenten“ (Hempelmann 2004:45). Das heißt für

HEMPELMANN sogar: „Für eine solche Ausbildung ist die seminaristische Lebensform nicht Not, sondern Notwendigkeit. Lebens-, Glaubens- und Lernschule gehören aufs Engste zusammen“ (Hempelmann 2004:47). Hier wird aus einem theologischen Seminar eine gemeindeähnliche Gemeinschaft⁶ künstlich erschaffen. Das hat jedoch nichts mehr mit einer gesunden Praxis-Theorie-Unterscheidung zu tun. Hier wird verkannt, dass die christliche Gemeinde der primäre Lernort sein muss und dass die praktische Nachfolge innerhalb des gemeindlichen Kontextes gelebt werden sollte. So zeigt PRINTZ in seiner gemeindepädagogischen Studie auf, dass „das Erziehungsfeld“ der Gemeinde wichtig ist für die pädagogische Qualität der Entwicklung einzelner Gläubiger (Printz 1996:231ff.). Diese Aufgabe kann und darf nicht in letzter Konsequenz an theologische Institute delegiert werden. Die christliche Gemeinde muss ihren Bildungsauftrag im Miteinander der unterschiedlichen theologischen Seminare wahrnehmen und die Verantwortung für die gemeindepädagogischen Prozesse übernehmen. Die Frage von *gemeindekombinierten* Modellen der theologischen Ausbildung ist also noch nicht abgeschlossen und bedarf nochmals einer gründlichen Erörterung an anderer Stelle.

Mit WOLFGANG SIMSON sehe ich „zwei Orte, an dem die Leiter von morgen ausgebildet werden: die christliche Ortsgemeinde und die „Welt““ (Simson 1995:49). Wenn die christliche Gemeinde die primäre Ausbildungsstätte ist und die Welt die sekundäre, wie ist es dann mit dem missionarischen Aspekt innerhalb der christlichen Bildung in der Gemeinde bestellt?

⁶ Offensichtlich ist das bei vielen vollzeitlichen Bibelschulen der Fall. An dieser Stelle muss also grundsätzlich mal die *ekkesiologische* Frage geklärt werden, inwieweit sich eine theologische Ausbildungsstätte als eine Art von *Gemeinde* verstehen kann und darf. Die Beantwortung dieser Frage hängt eng damit zusammen, was Gemeinde ist und kann dann selbstverständlich zu anderen Folgerungen führen.

1.3 Die Gemeinde ist die Hoffnung der Welt: Die „Missio Dei“ in der christlichen Bildung und der missionarische Auftrag der Gemeinde

Die Gemeinde ist die Gesandte Gottes und hat deshalb einen missionarischen Auftrag in dieser Welt zu erfüllen. Seit der Weltmissionskonferenz in Willingen 1952 ist im ökumenischen, aber anschließend auch im protestantischen Umfeld der Kirche deutlich zu spüren gewesen, dass die *Missio Dei* wieder ins Zentrum der kirchlichen Praxis zurückgelangte. „The church-in-mission is, primarily, the *local* church everywhere in the world“ (Bosch 1991:378), erklärt der südafrikanische Missionstheologe DAVID BOSCH in seinem Buch *Transforming Mission*. Er fordert in seinem grundlegenden Entwurf dazu auf einerseits die lokale Kirche wieder als Teilnehmer der *Missio Dei* zu betrachten und andererseits innerhalb der theologischen Ausbildung wieder missionsorientiert zu denken und zu arbeiten.

1.3.1 Der Missionsauftrag der Gemeinde als Notwendigkeit der Ausbildung

Das Miteinander von Missions- und Lehrauftrag der Gemeinde ist grundlegend für eine ausgewogene und gesunde kirchliche Arbeit (Matthäus 28,19-20). Die Sendung der Gemeinde darf nicht hinter dem Lehrauftrag zurückstehen und umgekehrt muss aber jedes missionarische Sendungsbewusstsein ein Ergebnis von biblischer Lehre sein. SCHIRRMACHER drückt dies in den drei Thesen seiner *Missionscharta* treffend aus (Schirrmacher 2000:44):

- 1. Wer nur pragmatisch `Mission` betreibt und deswegen auf `Lehre` verzichten will, betreibt letztlich eine Mission in eigenem Auftrag und kümmert sich nicht um das, was Gott zur Mission gesagt und geschrieben hat.*

2. *Wer eine `Dogmatik` lehrt, die die `Mission` nicht zum Mittelpunkt hat und die nicht zur praktischen Missionsarbeit hinführt, vertritt eine Lehre in eigenem Auftrag und missachtet, warum Gott etwas gesagt und geschrieben hat.*

3. *Biblische Mission wird immer mit gesunder, gründlicher Lehre beginnen und gesunde, gründliche Lehre wird immer zur Mission führen.*

Er verlangt wie BOSCH eine theologische Ausbildung, die von der Mission motiviert ist. So auch OTT, wenn er schreibt, dass „Theologie und theologische Ausbildung grundlegend auf die *missio dei* ausgerichtet sein“ muss (Ott 2007:175). Sein theologischer Entwurf sieht dann wie folgt aus und ist für die lokale Kirche maßgeblich:

Abbildung 2: missio dei von OTT (Ott 2007:176)



1.3.2 Christliche Bildung in der Gemeinde als ein „Bindungsmittel“ zur Gesellschaft

Ein weiterer „missionarischer“ Grund der Notwendigkeit von christlicher und theologischer Bildung liegt in der Brückenbildung, die durch Bildung in der Gemeinde zur jeweiligen Gesellschaft entstehen kann. So sah schon FRIEDRICH SCHLEIERMACHER als ein Verfechter einer ausbildenden Kirche dieselbe als Bindeglied zur Welt:

„Nein, wenn die wahre Kirche doch immer nur denjenigen offen stehen wird, welche schon im Besitz der Religion sind, so muß es doch irgend ein Bindungsmittel geben zwischen ihnen und denen, welche sie noch suchen, und das soll doch diese Anstalt sein, denn sie muß ihrer Natur nach ihre Anführer und Priester immer aus jenen hernehmen“ (Schleiermacher 2007:133-134).

Und während heute in freikirchlichen Kontexten über die kulturelle Relevanz der postmodernen Gemeinde diskutiert wird, zeigt die praktisch-theologische Geschichte bereits, dass führende Praktologen – und SCHLEIERMACHER gilt als der erste dieser Zunft – dieses Thema verstanden haben. Die gesellschaftliche Relevanz der Freikirche in Deutschland wird nicht allein von postmodernen Gottesdiensten und Predigten abhängig sein, sondern insbesondere von dem Bildungsbeitrag, den eine evangelikale Freikirche zu leisten imstande ist.

1.4 Zwischenüberlegungen

Die Kirche hat per Definition einen Bildungsauftrag, und das nicht nur aufgrund praktisch-theologischer Überlegungen. Sie hat ihn aufgrund des biblischen Befunds, nach dem sie wesensmäßig Kommunikation-, Lern- und Lebensplattform für alle Menschen ist. Diesen Auftrag muss sie nach den ihr zur Verfügung stehenden Möglichkeiten erfüllen: Sie hat die Aufgabe, Menschen in ihren Lebensprozessen bildend zu begleiten.

Mit PREUL möchte ich sagen, dass die Kirche eine entscheidende „Bildungsinstitution“ neben anderen in der Welt ist. Es gibt Aufgaben und Verantwortungen, die kann die Kirche nicht delegieren. Sie ist nicht nur der *verlängerte Arm* der akademisch-theologischen oder religionspädagogischen Ausbildung, sondern sie ist notwendigerweise selbst eine unentbehrliche primäre *Ausbildungsstätte* und damit das wichtige Pendant, das Gleichgewicht zu einer externen theologischen Ausbildung schafft. Wissenschaftlich-theoretische Ausbildung mit Distanz zur Praxis muss einhergehen mit praktisch-erlebbarer Ausbildung in der Kirche. Auch diese kirchlich-praktische Ausbildung ist theologische Bildung und setzt Handlungskompetenzen der Gemeinde voraus.

Bei allem Nachdenken und Neudefinieren muss doch immer wieder über Sinn und Ziel der theologischen Bildung reflektiert werden. Ist theologische Ausbildung nur ein Angebot für angehende PfarrerInnen, PastorInnen und LehrerInnen? Wer bietet den Menschen eine theologische Grundausbildung, die niemals in den Genuss einer akademischen oder schulischen Theologieausbildung kommen können oder wollen? Wer bietet den biblischen Grundwortschatz den Menschen an, die noch gar nicht glauben können, was sie glauben sollen? Genau diese Aufgabe der Gemeindebildungsarbeit ist Verantwortung jeder lokalen Kirche und Gemeinde, und sie ist nicht delegierbar.

2. Die aktuellen Rahmenbedingungen für Bibelkurse in evangelikal Freikirchen: Entwicklungen in der Postmoderne

2.1 Gemeindepädagogik in der Postmoderne: Lern- und Handlungsfelder in der Gemeinde

Um überhaupt die didaktische Qualität von Seminaren, Bibelkursen und Predigten in einem evangelikal freikirchlichen Umfeld bewerten zu können, um eine Qualitätssteigerung zu erreichen, muss zuerst eine Evaluierung des jeweiligen gemeindepädagogischen Systems geschehen. Die Evaluierung der gemeindepädagogischen Qualität einer spezifischen Freikirche in Deutschland müsste allerdings auf Basis einer empirischen Studie durchgeführt werden. Ich beschränke mich in diesem Teil der Arbeit jedoch auf die allgemein nachvollziehbaren gemeindepädagogischen Entwicklungen innerhalb der evangelikal Freikirchen Deutschlands in der Postmoderne und vor allem, wie sich diese Entwicklungen auf die Durchführung von Bildungsangeboten in der Gemeinde auswirken können.

Wenn in diesem Kapitel von Gemeindepädagogik die Rede ist, dann ist ein breiteres Verständnis vorausgesetzt, als es in der Praktischen Theologie allgemein vorhanden ist. Eigentlich müsste zwischen der Gemeindepädagogik und der Erwachsenenbildung differenziert werden, da sich gerade, was die Vermittlung von biblischen Inhalten betrifft, die kirchliche Katechetik lediglich auf ein Zielpublikum bis 14 Jahre bezieht. So stellt PRINTZ schon in seiner Arbeit die Frage, ob es überhaupt legitim sei, „den Begriff der Gemeindepädagogik auf alle Altersgruppen auszuweiten, d.h. alle als Adressaten gemeindepädagogischer Arbeit in den Blick zu nehmen“ (Printz 1996:54)?

Er argumentiert dann aufgrund pädagogisch-anthropologischer, soziologischer und theologischer Überlegungen, um seine Überzeugung zu unterstreichen, dass Gottes erzieherisches Handeln alle Alterstufen umfasst. Pädagogisch-anthropologisch muss der Mensch in allen Lebensphasen als lernendes Individuum gesehen werden. „Erwachsene so zu behandeln, als ob sie ausgelernt hätten und nicht mehr fähig wären, auch neue Dispositionen zu lernen und vor allem bereits bestehende wieder zu verlernen, wird der

anthropologischen Wirklichkeit nicht gerecht“, so PRINTZ (:55). Als einen soziologischen Grund sieht PRINTZ die Tatsache, dass alle Erziehungsziele in der gemeindepädagogischen Gemeinschaft sowohl für Heranwachsende als auch für die Erwachsenen klar sein müssen (:56). Wie sollten sonst wohl die verschiedenen christlichen Persönlichkeitsideale wie Demut, Geduld und Nächstenliebe gelebt werden können, wenn man voraussetzt, dass dies nur der heranwachsende Teil der Gemeinde lernen muss und nicht alle gemeinsam? So folgert PRINTZ in seiner theologischen Überlegung richtig, wenn er sagt, dass theologisch gesehen das „Christsein in jedem Lebensalter mit der geistlichen Kindschaft“ beginnt (:57).

Die Gemeindepädagogen ADAM und LACHMANN stellen in ihrem *Gemeindepädagogischen Kompendium* aus dem Jahre 1987 die wichtigsten kirchlichen gemeindepädagogischen Handlungsfelder wie folgt dar: 1. *Evangelische Erziehung im Kindergarten*, 2. *Kindergottesdienst*, 3. *Konfirmandenunterricht und Konfirmation*, 4. *Evangelische Erwachsenenbildung* und 5. *Altenarbeit* (vgl. Adam, Lachmann 1987). Wie man sehen kann, ist sowohl die Erwachsenenbildung als auch die Weiterbildung und Betreuung von Senioren ein wesentlicher Bestandteil der evangelischen Gemeindepädagogik.

Dagegen widmet MAUERHOFER in seinem Doppelband zur Pädagogik nach biblischen Prinzipien im gemeindepädagogischen Teil lediglich 16 Seiten dem Thema der Erwachsenenbildung mit der Begründung, dass es in der Erwachsenenbildung „nicht um ein pädagogisches Handeln im eigentlichen Sinn“ ginge, sondern um ein selbstverantwortliches Gestalten (Mauerhofer 2001:493). Hier hat sich MAUERHOFER von dem Wunschdenken leiten lassen, dass alle Erwachsenen in einer Gemeinde in der Lage sind, selbstverantwortliches Gestalten auch in selbstverständlicher Weise zu können. Bedenkt man aber noch einmal das theologische Argument von PRINTZ, dass das Christsein in jedem Alter mit der geistlichen Kindschaft beginnt, dann wird klar, dass wir auch in der Erwachsenenbildung pädagogische Rahmenbedingungen brauchen, die den Erwachsenen entsprechen. Waren nicht die Jünger von Jesus ebenfalls erwachsene und gestandene Männer? Richtig, und er behandelte sie in gewisser Hinsicht als seine Schüler, während er einmal sogar ein Kind in die Mitte stellte, damit sie von diesem lernen konnten.

Grundsätzlich unterscheidet man im evangelischen Bereich zwischen Gemeindepädagogik und *Gemeindebildungsarbeit*. Letzterer Begriff wurde von ROSENBOOM geprägt, der sich jedoch nicht ganz durchsetzen konnte (Sautter 2006:339). Gemeindebildungsarbeit orientiert sich erstens ausdrücklich am Bildungsgedanken und konzentriert sich zweitens im Unterschied zur Gemeindepädagogik vor allem auf die Bildungsarbeit mit Erwachsenen: SAUTTER definiert deswegen: „In einem weiten Sinn lässt sich deshalb die gesamte pädagogische Arbeit mit Erwachsenen im Kontext der Gemeinde, sofern sie sich dem Gedanken der Bildung verpflichtet fühlt, als Gemeindebildungsarbeit verstehen“ (:339). Die Gemeindebildungsarbeit unterscheidet sich auch „von *Erwachsenenbildung* in kirchlicher Trägerschaft als kirchlichen Beitrag im öffentlichen Bildungssystem“; Gemeindebildungsarbeit findet immer im Kontext von Gemeinde statt und nicht an dritten Orten (:339). Deswegen ist es sinnvoll auch im freikirchlichen Kontext von Gemeindebildungsarbeit zu sprechen, wenn man die pädagogische Arbeit mit Erwachsenen meint. In dieser Arbeit wird also der Begriff *Gemeindepädagogik* im Sinne von PRINTZ verwendet und *Gemeindebildungsarbeit* in der von SAUTTER definierten Form.

Im Folgenden sollen also nun die aktuellen gemeindepädagogischen Rahmenbedingungen für die Freikirchen in einem ganzheitlichen Verständnis christlicher Bildung und Erziehung beleuchtet werden. Zu den wichtigsten Lern- und Handlungsfeldern der Gemeindepädagogik gehören die Entwicklung der eigenen persönlichen Reife und des Charakters von Menschen, die Spiritualität des Einzelnen und die soziale Integration von Menschen. Es soll anschließend auch die Frage beantwortet werden, welchen Platz ein Bibelkurs in der Gemeindebildungsarbeit für den postmodernen Erwachsenen in Freikirchen haben kann und sollte.

2.1.1 Persönlichkeit und Charakter: Die persönliche Reifung des Einzelnen

Als erstes gemeindepädagogisches Lern- und Handlungsfeld ist die persönliche Reifung des Einzelnen zu sehen. Diese Reifung ist nicht allein geistlich oder spirituell zu verstehen, sondern betrifft den ganzen Menschen in der Entwicklung seiner Persönlichkeit und seiner Charakterbildung auf dessen Grundlage eine gesunde Spiritualität und die optimale Anwendung der Charismen erst gelebt werden kann.

Die Tatsache, dass in den letzten zehn Jahren Begriffe wie *Mentoring* oder *Coaching* auch in freikirchlichen Kreisen geradezu Trendworte geworden sind und mit unterschiedlicher Qualität gelebt werden, zeigt auf, was für ein Vakuum an individueller Begleitung und an Möglichkeiten zur Persönlichkeitsprägung wirklich vorhanden ist. Eine Flut von Büchern, Zeitschriften und Seminare zu dieser Thematik, die den freikirchlichen Markt überschwemmen, sind das Ergebnis. Das Buch von TOBIAS FAIX, das im Jahre 2003 bereits zum dritten Mal verlegt wurde, zeigt die Verantwortung und einen praktikablen Weg für deutsche Freikirchen auf, diese Aufgabe wahrzunehmen (Faix 2003).

Ein Grund für diese Entwicklung ist die Überbewertung des Stellenwertes von Predigt und Lehre in der Gemeinde. Die oft unbewusste Meinung, dass das Hören von guten Predigtserien und Andachten ausreicht, damit Menschen nicht nur geistlich, sondern auch in ihrer Persönlichkeit quasi von alleine wachsen, muss in vielen Freikirchen weit verbreitet sein.⁷ Andererseits ist nun ein Trend zu beobachten, der deutlich macht, dass evangelikale Freikirchen langsam umdenken. Wer sich z.B. aktuelle Stellenausschreibungen von Kirchen und Gemeinden durchliest, die auf der Suche nach vollzeitlichen Mitarbeitern oder Pastoren sind, entdeckt gewünschte Schlüsselqualifikationen, die weder durch ein Theologiestudium noch durch Bibellesen entstehen.⁸ WILHELM FAIX nennt in seinem Artikel über die *Bedeutung von Schlüsselqualifikationen für die theologische Ausbildung* nach eigener Recherche

⁷ Das Buch des amerikanischen Pastors PETER SCAZZERO *Glaubensriesen Seelenzwerge – geistliches Wachstum und emotionale Reife* (Scazzero 2008) ist ein Beweis für diese These im amerikanischen Kontext.

⁸ Vgl. das Stellenangebot einer evangelischen Stadtkirche für einen theologisch und pädagogisch geschulten Gemeindepädagogen http://fuenf.scm-digital.net/show.sxp/5337_ev_stadtkirche_oberrosbach.html oder der Evangelischen Kirche Neuenburg für eine organisatorisch begabte und teamfähige Kinderpastorin http://fuenf.scm-digital.net/show.sxp/2019_ev_kirche_neuenburg.html (beide aufgerufen am 2.05.09).

folgende: „*Leistungsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Organisationsfähigkeit, Eigenständigkeit, Gewinnung, Anleitung, Begleitung und Förderung von Mitarbeitern und Mitarbeiterteams, Mitarbeiter schulen und coachen, teamfähig, konzeptionell arbeiten, vernetzt denken, kooperationsfähig, kommunikationsfähig, kontaktfähig, flexibel, selbständig, eigeninitiativ, kreativ, vielseitig, reflexionsfähig, soziale Kompetenz, pädagogische Kompetenz, missionarische und zeitgemäße Verkündigung, (...)*“ (Faix 2005:193). Hier wird eindeutig die ganze Palette der gemeindepädagogischen Handlungsfelder abgefragt.⁹ Einerseits wird deutlich, dass der Wunsch nach geistlichen Leitern und Leiterinnen mit Charakter und gesunder Persönlichkeit größer ist als nach theologischer Kompetenz, weil genau im Ersten die Defizite in deutschen Freikirchen zu finden sind. Und andererseits stellt sich hier auch die Frage, wie geistliche Leiter oder überhaupt Menschen in einer Gemeinde zu starken Persönlichkeiten heranreifen können? Denn dass weder eine drei- bis fünfjährige theologische Ausbildung das leisten kann, noch Leiterpersönlichkeiten einfach vom Himmel fallen, ist jedem klar. WILHELM FAIX schreibt dazu: „Während die wissenschaftlich-intellektuelle Bildung in den letzten Jahren an den meisten evangelikalen Ausbildungsstätten gefördert wurde und ein Trend zu akademischen Titeln zu beobachten ist, haben Hauptamtliche (Pastoren, Prediger, Diakone, Gemeindepädagogen, Jugendreferenten, Missionare, etc.) zunehmend Schwierigkeiten, im Bereich des geistlichen Lebensvollzugs und in der pädagogischen Befähigung gelerntes Wissen im Gemeindebau und Mission umzusetzen“ (Faix 2005:194).

Die zukünftige Konzeption einer ganzheitlichen, zukunftsfähigen Gemeindepädagogik für Freikirchen muss also die Entwicklung von Persönlichkeiten mit Charakter mehr im Fokus haben als die Entwicklung von neuen Predigtreihen oder das Kopieren von amerikanischen Gemeindebaukonzepten. Es ist in diesem Zusammenhang neu nach der Bedeutung dessen zu fragen, was Paulus seinem Mitarbeiter Timotheus in 2. Timotheus 3,16-17 schreibt: „*Denn alles, was in der Schrift steht, ist von Gottes Geist eingegeben, und dementsprechend groß ist auch der Nutzen der Schrift: Sie unterrichtet in der Wahrheit, deckt Schuld auf, bringt auf den richtigen Weg und erzieht zu einem Leben*

⁹ WELLHÖFER nennt in seinem Buch *Schlüsselqualifikation Sozialkompetenz* drei Kompetenzen: Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz (Wellhöfer 2004:5).

nach Gottes Willen. So ist also der, der Gott gehört und ihm dient, mit Hilfe der Schrift allen Anforderungen gewachsen; er ist durch sie dafür ausgerüstet, alles zu tun, was gut und richtig ist." Hier wird deutlich auf einen inneren Zusammenhang zwischen der biblischen Unterweisung und der Persönlichkeitsprägung hingewiesen. Paulus spricht sogar von einem „großen Nutzen“, der sich in seelischer, pädagogischer und lebensvorbildlicher Weise zeigt. Die Frucht ist geistliches und geistgewirktes Leben, wie es in Galater 5,22 dargestellt wird. Deshalb wird das Ziel dieser Arbeit sein, aufzuzeigen, wie erwachsenen Menschen geholfen werden kann, biblische Inhalte besser zu verstehen, damit sie diesen Nutzen der Bibel konkret erfahren können. Dies kann nur durch eine adäquate Vermittlung der biblischen Inhalte geschehen.

2.1.2 Spiritualität: Der Glaube und die Bildung des Einzelnen

„Allen Gerüchten zum Trotz behaupten sich religiöse Glaubensformen auch in den reichsten und individualisiertesten Gesellschaften der Welt. Mehr noch: Charismatische Bewegungen erleben eine Wiederkehr, religiöse Fundamentalisten boomen. Und inmitten der Ego-Kultur blühen Hunderte, ja Tausende von privaten Glaubensformen: Mikroreligionen, hausgemachte Spiritualismen, City-Kulte, schräge Kombinationen aus Pseudowissenschaften und Beschwörungsritualen“, so fasst MATTHIAS HORX¹⁰ schon im Jahre 1999 den gesellschaftlichen Trend zurück zur Spiritualität in Deutschland zusammen (Horx 1999:146). In einem anderen Buch beschreibt HORX den neuen Glauben sogar als ein religiöses Produkt auf dem globalen Konsumgütermarkt, auf dem gnadenlose Konkurrenz herrscht. Und genau „dieser Markt entwickelt sich entlang der Nachfrageströme, der mentalen Defizite und den ungestillten Hoffnungen der globalen Welt“ (Horx 2006:269). Selbstverständlich sagt das noch nichts über irgendeine Qualität von Spiritualität oder geistlichem Leben in Deutschland aus. Aber es belegt die

¹⁰ MATTHIAS HORX, Jahrgang 55, gilt als einflussreichster Trend- und Zukunftsforscher im deutschsprachigen Raum. Er war Redakteur unter anderem bei *Tempo* und *Die Zeit*. Seine Bücher über Wertewandel, Technologie, Jugendkulturen, Trendforschung und Future Fitness wurden zu Bestsellern.

Sehnsucht und die Hoffnung, die Menschen in Deutschland haben: Sie suchen nicht unbedingt eine Kirche, aber sie suchen nach Antworten und Sinn im Glauben.

Im Jahre 1997 legte KLAUS-PETER JÖRNS¹¹ mit seinem Buch *Die neuen Gesichter Gottes. Was die Menschen heute wirklich glauben* eine quantitative religions- und kirchensoziologische Studie vor. JÖRNS machte im Juni 1992 eine Umfrage per Fragebogen in verschiedenen west- und ostdeutschen Stadtteilen Berlins (Jörns 1999:30). Seine Ergebnisse weisen darauf hin, dass die neuen Bilder und Gesichter von Gott - er nennt das die „Virtualisierung Gottes“ – immer weniger unter dem prägenden Einfluss der institutionalisierten Religionen stehen (:4). Das bedeutet, dass der Glaube an Gott immer mehr zur Privatsache wird; die steigende Rate von Kirchenaustritten aus der Evangelischen Kirche in Deutschland in den letzten Jahren erhärtet diesen Verdacht. Diese Entwicklungen werden auch vor den Türen evangelikaler Freikirchen in Deutschland nicht halt machen, wenn das, was der amerikanische Soziologe GEORGE BARNA in seinem im Jahre 2005 veröffentlichten Buch *Revolution* Realität wird: In den nächsten 25 Jahren werden sich die Verhältnisse in den lokalen Gemeinden, was deren Mitgliederzahlen und Einfluss angeht, drastisch verändern. Während im Jahr 2000 traditionelle Gemeinden noch 70% aller Gemeindebesucher hatten, werden sie bis 2025 auf 30-35% zurückgegangen sein. Das wäre ein Verlust von über 50%! Alternative Gemeindeformen wie die Emerging-Church-Bewegung würden in den nächsten 20 Jahren auf 30-35% aller Gemeindebesucher anwachsen und viele Menschen, die gar nicht mehr zu einer lokalen Kirche oder Gemeinde gehen, leben ihren Glauben dann im Bereich der Medien, der Kunst und der Kultur (Barna 2005:48-49).

Zwischenfrage: Wie kann nun eine postmoderne Gemeindepädagogik in Freikirchen auf den Glauben von einzelnen Menschen Einfluss nehmen, wenn diese ihre Spiritualität zunehmend als Privatangelegenheit betrachten und ihren Glauben nicht mehr im Rahmen einer kirchlichen Institution leben möchten?

Die Tatsache, dass das Bibellesen als eine Art der geistlichen Übungen, die zum Christsein gehört, immer weniger gesehen und praktiziert wird, ist eine zusätzliche Herausforderung der Kirchen. JÖRNS schreibt dazu: „Die EKD-Umfrage »Fremde Heimat

¹¹ Jörns ist seit 1981 Professor für Praktische Theologie und seit 1982 Direktor des Instituts für Religionssoziologie und Gemeindeaufbau der Kirchlichen Hochschule Berlin, seit 1993 in denselben Funktionen an der (Evangelisch-) Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität in Berlin.

Kirche« hat gezeigt, daß Evangelische das Lesen der Bibel am seltensten als etwas nennen, was *unbedingt* zum Evangelisch-Sein dazugehört (1997, 369: 21% im Westen, 32% im Osten). Unsere Ergebnisse weisen in dieselbe Richtung“ (Jörns 1999:XVIII).

Als eine Reaktion auf den Zustand in- und außerhalb der Evangelischen Landeskirche in Deutschland, erschienen 2004 und 2005 zwei Dissertationen, die sich dem Thema *Glaubenskurse und Spiritualität für Erwachsene* widmeten. JENS MARTIN SAUTTER stellt sich die Frage, ob man Glauben und Spiritualität lernen kann und untersucht fünf verschiedene Glaubenskurse¹², um einerseits die Qualität dieser Angebote auf den Grund zu gehen und andererseits eine Perspektive für eine evangelistische Erwachsenenbildung in der Kirche zu geben: „Wer Menschen zum Glauben einladen will, muss Lernzusammenhänge gestalten, in denen spirituelles Lernen möglich ist“ (Sautter 2005:325). Allerdings fordert er auch zum kritischen Nachdenken über die gemeindeeigene Theologie und Pädagogik auf, wenn er schreibt: „Es hat sich gezeigt, dass eine derart konzipierte Evangelisation eine höchst anspruchsvolle pädagogische wie theologische Aufgabe darstellt. Umso bedauerlicher ist es, wenn die Theologie diese Aufgabe vielfach ignoriert oder an Sondergruppen delegiert. Die Einladung erwachsener Menschen zum Glauben ist eine zentrale Aufgabe der Kirche, und damit eine zentrale Herausforderung für die Theologie“ (:325-326).

In ähnlicher Weise untersucht auch GÖTZ HAUSER in seiner Doktorarbeit, ob Glaubenskurse eine zeitgemäße Form darstellen, um Erwachsene zu erreichen. Er beschränkt sich dabei nicht nur auf Präsenzkurse, sondern überprüft auch Glaubensbücher und den Glaubensunterricht im Sinne des Erwachsenenkatechismus. Seinen Ergebnissen zufolge sieht HAUSER das Angebot von Glaubenskursen als sehr positives Signal in einer Zeit, in der „der Niedergang des Christentums, des Glaubens und der Kirche immer wieder sorgenvoll beschworen wird“ (Hauser 2004:245). „Denn statt sich mit den noch verbliebenen Getreuen trotzig hinter Kirchenmauern zu verschanzen oder resigniert die Hände in den Schoß zu legen, stellen sich die Initiatoren der in dieser Untersuchung vorgestellten Glaubenskurse der gegenwärtigen Situation und gehen offen auf die Menschen, gerade auch auf die dem Glauben und der Kirche

¹² Den Kurs *Spiritualität im Alltag*, den Kurs *Christ werden – Christ bleiben*, den *Alpha-Kurs*, den *Emmaus-Kurs* und den Kurs *Stufen des Lebens*.

fernen Zeitgenossen zu“, so resümiert er seinen Ertrag (:245-246). Doch stellt er abschließend auch die kritische Frage, warum es nicht „neben dem Religionspädagogischen Institut, das sich um Fragen des Religions- und Konfirmandenunterrichts kümmert, ein entsprechend ausgestattetes und ebenso effektiv arbeitendes *Gemeindepädagogisches* Institut, in dem auch zeitgemäße Formen und Konzepte einer Glaubenslehre für Erwachsene erforscht und erprobt werden können“, gibt (:250)?

Die Herausforderungen für die freikirchliche Gemeindepädagogik, die Menschen in- und außerhalb von Gemeinden mit dem Glauben und biblischen Inhalten erreichen will, sind groß und sehr vielschichtig. Neben der schockierenden Tatsache, dass es kaum gemeindepädagogische Gesamtkonzepte für den freikirchlichen Kontext in Deutschland gibt¹³, was dazu führt, dass viele Freikirchen entweder gar kein gemeindepädagogisches Konzept haben oder nur sehr willkürlich auf unterschiedliche Bedürfnisse reagieren, kommt die aktuelle Entwicklung und Veränderung der freikirchlichen Gemeindeflandschaft¹⁴ in Deutschland hinzu, die zusätzliche Fragen zur (Aus-) Bildung in der Gemeinde aufwerfen. Wie können in diesem Kontext Bibelkurse für Erwachsene als Bildungsangebote der Freikirche durchgeführt werden? Wie können postmoderne Menschen motiviert und angeleitet werden, die Bibel zu lesen und zu verstehen, wenn sie nicht mehr davon überzeugt sind, dass die Bibel überhaupt wichtig ist? Das sind die Fragen, die sich eine evangelikale Freikirche stellen muss, um Menschen in einer Zeit der *Retro*-Spiritualität zu erreichen.

¹³ Ich habe unter Punkt 1.2 den dürftigen deutschsprachigen Ertrag für den deutschen freikirchlichen Kontext bereits beschrieben.

¹⁴ Mehr dazu unter Punkt 2.2.

2.1.3 Familie und Gemeinschaft: Die soziale Integration des Einzelnen

„Diese Menschen, die unsere Gesellschaft erhalten müssen, sind alle schon auf der Welt. Sie sind die Jahrgänge zwischen 1990 und 2000, und wir sollten uns genau ansehen, wer sie sind, wie sie groß werden und was sie prägt. Diesen Kindern fehlen Teile zum Ganzen: ein Bruder oder eine Schwester, die ihnen helfen, die Last zu tragen – Geschwister werden in Deutschland seltener“, so die Bestandsaufnahme von FRANK SCHIRRMACHER¹⁵ in seinem Buch *Minimum – Vom Vergehen und Neuentstehen unserer Gemeinschaft* im Jahre 2006 (Schirrmacher 2006:116). SCHIRRMACHER untersucht in seinem Werk mit großer Leidenschaft die Situation der Familie in Deutschland. Sinkende Geburtenraten (:32), steigende Scheidungsraten und die Tatsache, dass immer weniger Menschen überhaupt den Mut haben, eine Familie zu gründen, weisen auf einen langsamen Zerfall familiärer Strukturen in unserer Gesellschaft hin. SCHIRRMACHER sieht in der erfolgreichsten deutschen Familienserie *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* (GZSZ) ein Spiegel der Gesellschaft. Es gibt dort „keine einzige Normalfamilie, stattdessen:

- Singles und nichteheliche Lebensgemeinschaften
- eine kinderlose Ehe
- Living-Apart-Together-Konstellationen
- eine Stieffamilie, die gleichzeitig eine binukleare Familie (zwei Haushalte, zwei Väter) ist
- eine Fortsetzungsehe (sukzessive Ehe)
- nichtexklusive Beziehungsformen (vulgo: Beziehungen mit Seitensprüngen)
- Haushalte mit mehr als zwei Erwachsenen“ (:97).

Was diese Bestandsaufnahme an Herausforderungen und Chancen für Kirchen und Gemeinden im 21. Jahrhundert darstellt, kann in dieser Arbeit gar nicht ausreichend entfaltet werden. Gemeinden, die eine hochwertige Familien-, Ehe-, Väter-, Mütter-, Single-, Jugend- und Kinderarbeit im Zentrum ihrer Gemeindepädagogik haben, sind am Puls der Zeit und investieren in die Zukunft unserer Gesellschaft. Immer mehr Sozialarbeiten entstehen in diesem Zusammenhang. Die in Deutschland mittlerweile

¹⁵ FRANK SCHIRRMACHER, Jahrgang 1959, ist seit 1994 Mitherausgeber der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*. Für seine letzte Publikation, dem Bestseller *Das Methusalem-Komplott* (2004), erhielt SCHIRRMACHER die *Goldene Feder*, den *Corine-Sachbuch-Preis* und die Auszeichnung „*Journalist des Jahres 2004*“.

auch in der Öffentlichkeit bekannteste Arbeit einer Freikirche ist *Die Arche* in Berlin¹⁶. Zurzeit betreut die Arche in ihrem Zentrum Berlin-Hellersdorf täglich bis zu 600 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 0-20 Jahren. Kirchen und Gemeinden werden in Deutschland für viele Menschen mehr und mehr zum Familienersatz. Die Frage ist, ob evangelikale Freikirchen gemeindepädagogisch vorbereitet sind, auf die verantwortungsvollen Aufgaben, die auf sie warten? Die soziale Isolation innerhalb und außerhalb von Gemeinden, der damit verbundene Verlust von sozialer Kompetenz, Beziehungs- und Teamfähigkeit, die Sehnsucht nach authentischer Gemeinschaft mit Gott und Menschen außerhalb von Großveranstaltungen und Gottesdiensten – das sind die Themen der Zukunft.

Die Vermittlung von biblischen Werten und einer tragenden christlichen Ethik innerhalb von Glaubens- und Bibelkursen scheint hier ein wichtiges Ziel zu sein. Wie können in diesem Kontext z.B. Eltern geschult werden, damit sie ihren Kindern biblische Werte vermitteln können? Wie müssen Kinder- und Jugendmitarbeiter bibeldidaktisch geschult sein, damit sie die wichtigen Inhalte für ihre jeweilige Zielgruppe vermitteln können?

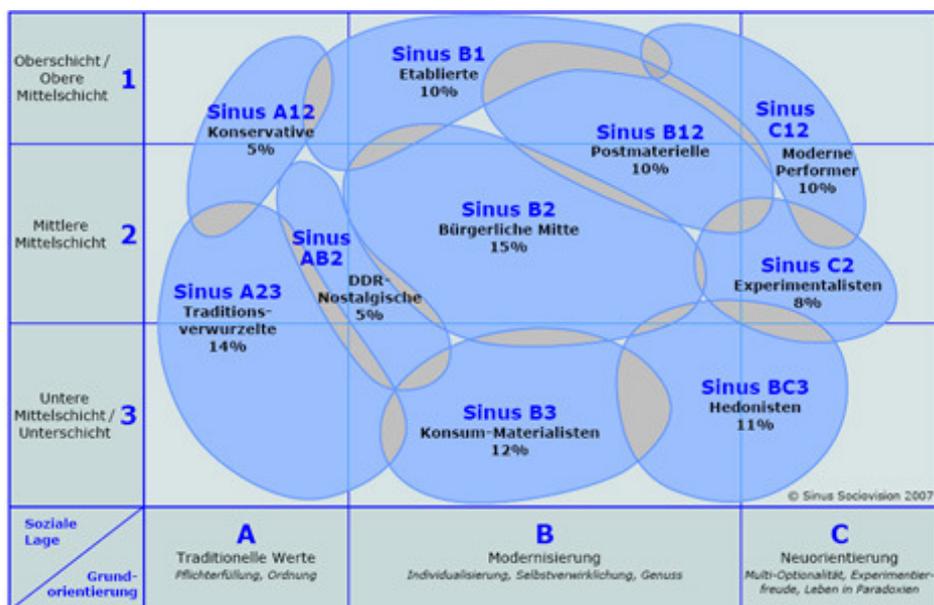
Es ist deutlich geworden, dass die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in Deutschland nicht spurlos an unseren Freikirchen vorbeigehen. Im Gegenteil: Evangelikale Freikirchen sind ein Teil der Gesellschaft, weil die Menschen, die zu ihr gehören, es sind. In einem weiteren vorbereitenden Teil möchte ich nun auf die aktuellen Veränderungen im evangelikalen Gemeindeverständnis der Postmoderne eingehen. Es wird deutlich werden, dass bereits schon jetzt eine andere freikirchliche Gemeindegemeinschaft am Entstehen ist, die auf die gesellschaftlichen Veränderungen reagiert und enorme Auswirkungen auf gemeindepädagogische Konzepte hat - und in Zukunft noch haben wird.

¹⁶ Im Internet: www.kinderprojekt-arche.de. Mittlerweile gibt es in mehreren Städten Deutschlands schon Ableger dieser Organisation.

2.2 Tendenzen im evangelikalen Gemeindeverständnis der Postmoderne und ihre Auswirkungen auf die Gemeindepädagogik

„Deutschland erlebt die postmoderne Veränderung, aber die Gemeinden und Kirchen sind tief verwurzelt in ihrer Tradition und in ihrer Kultur der bürgerlichen Mitte und des rechten Konservatismus“ resümiert TOBIAS FAIX in seinem Buch *Zeitgeist* (Faix & Weißenborn 2007:39). FAIX sieht die meisten Freikirchen in Deutschland in der „bürgerlichen Mitte“ angesiedelt, ein Milieu-Begriff, der aus einer Studie des sozialwissenschaftlichen Forschungsinstituts „Sinus Sociovision“¹⁷ stammt (siehe Abbildung 3), das die verschiedenen Milieus und Schichten in ganz Deutschland untersucht hat.

Abbildung 3: Milieus in Deutschland 2007 nach Sinus Sociovision



Quelle: © Sinus Sociovision 2007

¹⁷ www.sinus-sociovision.de

Seine Beobachtung ist, dass viele Gemeindegründungen zwar innovativ beginnen, anfangs eine hohe Flexibilität haben und aus dem Konventionellen ausbrechen, um Neues zu wagen, doch über die Jahre mit zunehmendem Bedürfnis nach Struktur und Tradition im Schaubild von links „immer mehr in die Mitte“ wandern (:41). Das heißt für FAIX, dass traditionelle Gemeinden schnelle gesellschaftliche Veränderungen als Gefahr ansehen und darauf deshalb oft mit Ablehnung reagieren. Er sieht in den neuen Gemeinden der Emerging-Church-Bewegung in Deutschland allerdings eine Chance, dass diese den Anforderungen einer sich schnell verändernden Gesellschaft gewachsen sind (:41). So werden in dem Buch von FAIX und WEIßENBORN einige freikirchliche und kirchliche Gemeinden und christliche Sozialprojekte in Deutschland vorgestellt, die in ihrer Bandbreite „praktisch zeigen, wie Gottes Liebe in unserer Gesellschaft und Kultur gelebt werden kann“ (:8).

In seinem praktisch-theologischen Buch *Zeitgemäß Kirche denken* geht der Schweizer Pfarrer ALEX KURZ dem aktuellen Gedanken einer postmodernen kirchlichen Erwachsenenbildung nach. Seine Erfahrungen bezieht er hauptsächlich auf die Landeskirchen der Schweiz: „In den westlichen Gesellschaften verliert das konfessionell verfasste Christentum an Boden. Die institutionalisierten Kirchen stellen fest, dass Kirchenmitgliedschaft für die Mehrheit der Menschen an Selbstverständlichkeit und Boden verloren hat“ (Kurz 2007:30). Doch auch für die Freikirchen, die aus seiner Sicht oft zahlenmäßiges Wachstum aufweisen, sieht er die Zeit des Umdenkens gekommen, denn sie beklagen „eine hohe Fluktuationsrate unter ihren Mitgliedern, sinkende Bereitschaft zu langfristigen und ehrenamtlichen Verpflichtungen sowie die Tendenz zur Erlebnisorientierung und zum Glaubensrelativismus“ (:30).

MICHAEL FROST und ALAN HIRSCH gehen in ihrer These so weit, dass die Kirche des 21. Jahrhunderts sich quasi neu erfinden muss, um mit den Veränderungen der Postmoderne im Westen Schritt zu halten: „Es ist Zeit für eine Revolution in der Theorie und in der Praxis dessen, was wir Kirche nennen“ (Frost & Hirsch 2008:39). Damit meinen sie, dass es drastische Veränderungen im theologischen Denken und in der praktischen Umsetzung von Kirche geben muss. Das bedeutet, dass auch die ganze Art und Weise, wie die Bibel innerhalb von evangelikalen Freikirchen gelesen, verstanden, gepredigt und vermittelt wird einer totalen Veränderung unterworfen ist.

Ich möchte im Folgenden auf die aktuellen theologischen Herausforderungen für die Freikirche in der Postmoderne eingehen und die gemeindefaulichen Veränderungen erläutern, die auf sie warten. Dabei werde ich schwerpunktmäßig auf die Entwicklungen der Emerging-Church-Bewegung in Deutschland eingehen und auf die daraus resultierenden gemeindepädagogischen Folgen.

2.2.1 Postmoderne theologische Herausforderungen für evangelikale Freikirchen

„Es gibt nichts Wichtigeres als Erfahrung“, schreibt HEINZPETER HEMPELMANN in der Einleitung seines Buches *Gott in der Erlebnisgesellschaft* (Hempelmann 2001:5). Und die Konsequenzen für das postmoderne Glaubensleben in einem freikirchlichen Kontext sehen seiner Meinung nach verheerend aus. In der Inhaltsangabe seiner Schrift liest man von der „Achterbahn der Gefühle“ und es geht weiter zur „Leidensscheu“, zur „Unreife“, zur „Verflachung der Glaubens- und Gotteserkenntnis“, zur „Fehlenden Widerstandskraft“, zur „Ausblendung der Endzeitperspektive“, zur „Unfähigkeit zu verbindlichem Leben“, zum „Entertainment statt Lebenskorrektur“, zu einem Evangelium, das „von der guten Nachricht zur netten Botschaft“ verkommt, zur „Unfähigkeit zur Mitarbeit“ und schließlich zum egozentrischen Glauben (:3). Der negative Klang in der Stimme HEMPELMANNS ist nicht zu überhören. Leider kann er in seinem Buch keine konkreten praktisch-theologischen Vorschläge vorstellen, die diese zahlreichen Probleme lösen könnten. Konstruktive Überlegungen, wie evangelikale Freikirchen sich den theologischen Herausforderungen der Postmoderne stellen können, sind nötig. In diesem Sinne fordert FAIX heraus, wenn er schreibt: „Die christliche Theologie muss wieder ganz neu den europäischen Kontext der Postspiritualität ernst nehmen und überlegen, was für eine Relevanz die Theologie für die Menschen hat“ (Faix 2007:36-37).

2.2.1.1 Kultur und Evangelium

„Die Vorstellung, man könne zu irgendeiner Zeit auf irgendeine Weise ein reines Evangelium herausdestillieren, unverfälscht durch irgendwelche kulturellen Zutaten, ist eine Illusion. Ja, sie ist geradezu ein Verrat am Evangelium, denn das Evangelium handelt vom fleischgewordenen Wort. Wo immer das Evangelium in Worte gefaßt wird, steht es unter dem Einfluß der Kultur, zu der diese Worte gehören“, so beschreibt LESSLIE NEWBIGIN das Verhältnis von Kultur und Evangelium (Newbigin 1989:9). Unter *Kultur* ist laut NEWBIGIN „die Gesamtheit aller Lebensäußerungen zu verstehen, die sich in einer Menschengruppe entwickelten und von Generation zu Generation weitergegeben wurden“ (:9). Als zentralen Ausdruck einer Kultur sieht er die Sprache, die einem Volk die Möglichkeit gibt, „seine Art der Aneignung und des Umgangs mit den Dingen auszudrücken“ (:9). Als nächstes könnte man um diesen zentralen Ausdruck „ihre bildende und musikalische Kunst stellen, ihre Technologien, ihre Rechtsordnung sowie ihre gesellschaftliche und politische Struktur“ (:9).

Selbstverständlich ordnet NEWBIGIN auch den *Glauben* in die Kategorie der Kultur ein und bezeichnet diesen Teil als *Religion*. Er versteht darunter Erfahrungen und Bräuche, „mit denen man zu erfassen und auszudrücken versucht, was dem Wesen aller Dinge zugrunde liegt, was dem Leben Sinn und Halt gibt, worauf schließlich alles ausgerichtet ist“ und kommt dann zu dem Ergebnis: „Religion – einschließlich der christlichen Religion – ist also Teil einer Kultur“ (:9). NEWBIGIN weist in seinem Buch nach, dass unsere westliche Kultur und unser von der griechischen Philosophie und der Aufklärung beherrschtes Denken bedeutenden Einfluss auf die Prägung unserer Theologie und unseres Glaubens haben.

Einem Missionar, der das Evangelium in eine für ihn fremde Kultur bringen will, ist ständig bewusst, dass hier zwei Kulturen aufeinander treffen und damit auch zwei unterschiedliche Arten, das Evangelium zu kommunizieren und zu verstehen. Doch auch innerhalb Deutschlands kann niemand mehr davon ausgehen, dass jeder das gleiche versteht, wenn er Begriffe wie *Wiedergeburt*, *Glaube* oder *Golgatha* hört. Das bedeutet, dass z.B. in Gottesdiensten von deutschen Kirchen und Gemeinden ein christlich geprägtes *frommes* Vokabular gebraucht wird, welches der postmodernen

deutschen Sprachkultur nicht mehr entspricht und deswegen auch nicht mehr verstanden wird. FAIX macht die positive Beobachtung, dass viele Gemeinden sich deshalb auf den Weg machen, *kulturrelevanter* zu werden, um Menschen wieder mit dem Evangelium erreichen zu können, warnt aber gleichzeitig davor, Kultur nicht mit *Folklore* zu verwechseln: „Während Kultur die Gesamtheit der Lebensäußerungen einer Gruppe beschreibt, bezieht sich die Folklore nur auf einzelne Aspekte“ (Faix 2007:9). Ein paar kulturrelevante Lieder, Videoclips oder andere Gottesdienstelemente sind eben noch keine eigene Kultur, sondern nur *Folklore*. Was nötig ist, sind ganze Kirchen und Gemeinden, die verstehen, dass wir in Deutschland eine neue *Inkulturierung*¹⁸ der Kirche, des Christseins und des Glaubens, des Evangeliums und auch der Bibel brauchen. Diese Inkulturierung ist ganzheitlich zu verstehen und darf nicht nur teilweise geschehen. Im Sinne der Bibel kann man sogar von einer *Inkarnierung* (Inkarnation: Fleischwerdung) sprechen: So wie Christus, das Wort Gottes, Fleisch wurde, um Menschen in seiner damaligen Kultur zu erreichen, muss der Leib Christi, seine Gemeinde, zu allen Zeiten immer wieder neu Fleisch werden, um Menschen aller Kulturen für Gottes Reich zu gewinnen.

Das ist auch der Grund, warum im deutschsprachigen Raum neue Bibelübersetzungen erscheinen. Als ein progressives Beispiel sei hier die *Volxbibel*¹⁹ erwähnt, die sich zum Ziel gesetzt hat, den Bibeltext in einer Sprache aufzuschreiben, die heute von Jugendlichen auf der Straße gesprochen wird. Für die Vermittlung von biblischen Inhalten in unseren Freikirchen, egal ob in Predigten oder Bibelkursen, ist das ständige Nachdenken und Reflektieren der eigenen Kultur und Sprache eine notwendige Voraussetzung. Die Bibel und ihre Inhalte und Prinzipien müssen immer wieder neu inkulturiert und inkarniert werden. Ansonsten erreicht die *Gute Nachricht* bald niemanden mehr in Deutschland, trotz hervorragender Rhetorik, Didaktik und vor allem – lebenswichtigem Inhalt.

¹⁸ Als ein aktueller christlicher Denker und *Kulturarchitekt* sei hier der Amerikaner ERWIN McMANUS genannt, der in Los Angeles die Mosaic Church (www.mosaic.org) leitet und mit seinen zahlreichen Büchern zu Themen wie Gemeindebau, Christsein und Kultur einige Meilensteine in der freikirchlichen Szene gesetzt hat. Sein Buch *Eine unaufhaltsame Kraft – Gemeinde, die die Welt verändert* ist richtungweisend für den postmodernen Gemeindebau (McManus 2005).

¹⁹ Erschienen 2005 im Volxbibel-Verlag. Siehe auch unter www.volxbibel.de.

Die größte Herausforderung der Postmoderne für die evangelikale Freikirche bleibt allerdings der Wandel des Begriffs *Wahrheit*. HEMPELMANN liefert in seinem Aufsatz *Streiten für den Streit um die Wahrheit?* (Hempelmann 1997:52-78) eine sehr gute Übersicht darüber, wie das Verständnis von Wahrheit sich in den letzten Epochen (Vormoderne, Moderne, Postmoderne) verändert hat:

Abbildung 4: Wandel des Wahrheitsbegriffs nach HEMPELMANN

Vormoderne	Moderne	Postmoderne
Es gibt <i>Wahrheit</i> .	Es gibt <i>Wahrheit</i> .	Es gibt <i>zwar Wahrheit</i> ,
Es gibt nur <i>eine</i> Wahrheit.	Es gibt <i>zwar nur eine</i> Wahrheit,	aber es gibt <i>nicht nur eine</i> , sondern <i>viele Wahrheiten</i> .
Man kann im Prinzip <i>genau</i> sagen, was Wahrheit ist.	aber <i>was</i> diese Wahrheit ist, darüber muss man <i>streiten</i> .	Es gibt <i>kein Ringen und Streiten</i> mehr um die <i>eine Wahrheit</i> .

Wenn also eine evangelikale Freikirche einfach weiterhin behauptet, die Bibel oder Jesus als Person seien *die* Wahrheit, dann reagieren Menschen heute eher gleichgültig oder tolerant, während man vor zwanzig Jahren noch darüber diskutiert und gestritten hat, wer nun Recht hat. OTT weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich besonders in evangelikalen Ausbildungsstätten die Art und Weise des *Theologisierens* verändern muss, denn „zwischen Wahrheit (und ihrer Offenbarung im Zeugnis der Bibel) und der Erkenntnis (der ausformulierten Theologie) wird nicht genügend unterschieden. Es wird davon ausgegangen, dass wir in der Lage sind, eine universal gültige orthodoxe Theologie zu formulieren, die faktisch als objektive Wahrheit anstelle der Bibel tritt“ (Ott 2007:227).

So muss die Bibel als offenbartes Wort Gottes weiterhin die einzige Norm bleiben, jedoch muss ihr Inhalt für den postmodernen Menschen immer wieder neu theologisiert und kontextualisiert werden, ohne die *Substanz* der Bibel zu verlieren (Bockmühl 2001:1).

2.2.1.2 Kontextuelle Theologie

Eine Konsequenz aus den Erkenntnissen NEWBIGINS ist, dass Theologie immer aus einer bestimmten Kultur und aus einem bestimmten Kontext heraus geschieht. Jeder theologische Gedanke, jede theologische Reflexion, jede Art von Bibelauslegung geschieht in einem bestimmten Kontext, in einer bestimmten Lebenssituation. Somit unterscheidet sich eine westeuropäische Theologie von einer fernöstlichen, einer afrikanischen oder südamerikanischen. Aber ist Christus nicht mehr und größer als Europa, Asien, Afrika und Amerika? Muss nicht eine Theologie ganzheitlicher und universaler sein, als nur auf einen bestimmten Kontext bezogen oder gar auf eine bestimmte Kirchenmeinung?

DAVID BOSCH beschreibt in seinem Buch *Transforming Mission* fünf Merkmale der *Kontextuellen Theologie* (Bosch 1991:424-425):

1. Westliche Theologie hat bisher nur der Legitimation der bestehenden Situation in der Welt gedient.
2. Die Welt ist nicht nur ein erklärungsnotwendiges Gebäude, sondern eine reale, menschliche Welt, die verändert werden muss.
3. Armen und Randgruppen zu helfen ist ein erster Schritt der Theologie.
4. Die Theologen müssen mit allen betroffenen Menschen gemeinsam Theologie entwickeln.
5. Theologie ist Tat und nicht nur Wissen.

Was hier ins Auge fällt, ist einerseits die *sozialdiakonische Dimension*, die BOSCH in Punkt 3 zur zentralen Herausforderung für Theologie und Kirche erklärt. Das bedeutet, dass das nötige Handeln der Theologie vor dem theoretischen theologischen Nachdenken kommen muss. Andererseits vertritt er den Ansatz einer *gemeinsamen Theologie*, die sozusagen an der Basis ansetzt und nicht im Elfenbeinturm von einer theologischen Elite entwickelt wird und dadurch oft an der Zielgruppe (den *Betroffenen*) vorbeigeht.

Die Herausforderung für evangelikale Freikirchen liegt darin, ihren eigenen jeweiligen Kontext zu reflektieren und ihn von anderen weltweiten Kontexten ergänzen zu lassen. Nur dadurch kann Gemeindepraxis und Bibelauslegung von einer Liebe zur ganzen Welt

inspiriert werden und bleibt nicht in dem Kontext einer Dorfkirche haften. Der Brite KESTER BREWIN beschreibt in seinem Buch *Der Jesus-Faktor*, wie diese Kontextualisierung auch in Westeuropa ein Weg einer „leidenschaftlichen Theologie der Veränderung“ werden kann: „Ein Organismus wird dann als lebendig eingestuft, wenn er sichtbar auf seine Umgebung reagiert. Das lässt sich direkt auf die Kirche übertragen: Nur wenn die Kirche sich als „anpassungsfähig“ erweist, kann sie die Lebendigkeit und die Dynamik ihres Glaubens bewahren“ (Brewin 2005:7).

2.2.2 Der Einfluss der Emerging-Church-Bewegung in Deutschland

Die Entstehung der *Emerging-Church*²⁰ wird als eine Reaktion auf die vielfältigen Umbrüche durch die Postmoderne gesehen. Was zunächst in Amerika²¹ in den letzten zwei Jahren²² aufgrund von vielen Diskussionen über kulturelevanten Gemeindebau begann, gibt es mittlerweile auch in Deutschland, wenn auch „nur ganz versprengt an wenigen Orten“ (Faix & Weißenborn 2007:39).²³ FAIX charakterisiert diese Bewegung wie folgt: „Es geht in der Emerging Church-Bewegung nicht mehr um Modelle, wie es aus der Willow Creek- oder Saddleback-Ära²⁴ bekannt war, sondern um eine inhaltliche Bewegung, die kaum fest einzuordnen ist“ (:38). Das, was diese Bewegung vereint, ist

²⁰ Das englische Wort *emerge* bedeutet so viel wie *auftauchen, hervorkommen, sich entwickeln*. „In der Wissenschaft aber hat der Begriff „Emergenz“ eine ganz eindeutige Bedeutung: Er wurde erstmals 1923 von LLOYD MORGAN in dem Buch „Emergent Evolution“ benutzt und beschreibt das spontane Entstehen von Ordnung in komplexen Systemen“ (Vogt 2006:2.1). Anmerkung: VOGT nummeriert sein Buch nicht mit Seitenzahlen, sondern mit Nummern (z.B. 1.4).

²¹ Die wichtigsten amerikanischen Vertreter und Autoren sind BRIAN D. MCLAREN, DAN KIMBALL, MICHAEL FROST und ALAN HIRSCH. KESTER BREWIN ist ein wichtiger Vertreter der Emerging-Church-Bewegung aus England.

²² Schon im Jahr 2002 veröffentlichte der amerikanische Professor ROBERT E. WEBBER sein Buch *The Younger Evangelicals*, in dem er den Wechsel innerhalb der evangelikalen Bewegung prognostiziert. Er ordnet die *Jüngeren Evangelikalen* eindeutig der Postmoderne zu (Webber 2002:44) und sie weisen die gleichen ekklesiologischen Kennzeichen auf, wie die spätere Emerging-Church-Bewegung. Somit lassen sich beide miteinander identifizieren.

²³ Sowohl TOBIAS FAIX (Faix & Weißenborn 2007) als auch DAVID SCHÄFER (Schäfer 2006) stellen in ihren Büchern aktuelle Gemeindebauprojekte vor, die sich der Emerging-Church-Szene in Deutschland zuordnen lassen. Seit einiger Zeit gibt es auch das Forum Emergent Deutschland (<http://emergent-deutschland.de>).

²⁴ Obwohl hier auch gesagt werden muss, dass auch Gemeindebaumodelle wie *Willow Creek* und *Saddleback* sehr klar auf inhaltliche Werte wie *Kirche für Kirchendistanzierten* und *Kulturrelevanz* basieren. Was sich also durch die *Emerging-Church-Bewegung* verändern wird, sind also nicht die Werte, sondern die Art (Modelle) des Gemeindebaus.

die Idee „kulturrelevanten Gemeindebau zu betreiben, der geprägt ist von einer inkarnatorischen Ekklesiologie“ (:38). Das bedeutet, dass Emerging-Gemeinden wieder vermehrt in ihrem sozialen Umfeld dienen wollen und ihr Christsein „als ganzheitliche Angelegenheit für Geist, Seele und Leib“ verstehen (:38).

FABIAN VOGT beschreibt in seinem Buch *Das 1x1 der Emerging Church* die Werte dieser Bewegung und zieht gleichzeitig einige herausfordernde ekklesiologische Schlüsse mit Mut machenden Perspektiven für die Zukunft der Freikirchen in Deutschland:

Offenheit: „Die Gemeinden der Zukunft werden lernen, aktiv und hingebungsvoll mit der sie umgebenden Gesellschaft zu kommunizieren, deren Entwicklungen wahrzunehmen, sich auf die Veränderungen einzustellen und ihrerseits prägend auf ihre Umgebung einzuwirken“ (Vogt 2006:3.1).

Anpassungsfähigkeit: „Die Gemeinden der Zukunft werden ihre Angst vor Veränderungen verlieren und sich ganz speziell an die örtlichen Gegebenheiten und die gesellschaftlichen Trends anpassen“ ohne dabei die absolute Wahrheit Gottes zu verlieren (:3.2).

Lernbereitschaft: „Die Gemeinden der Zukunft werden wieder entdecken, dass Glauben ein Prozess und kein Stillstand ist. Sie werden es als ganz selbstverständlich ansehen, sich zu entwickeln, ohne dabei das Alte zu verdammen; sie werden sich und der Welt eingestehen, dass bestimmte Formen zu ihrer Zeit gut waren, während eine neue Zeit möglicherweise neue Formen braucht“ (:3.3).

Dezentralisierung: „Die Gemeinden der Zukunft werden keine milieuverengten Insiderclubs mehr sein, sondern die Vielfalt der Menschen als Geschenk Gottes begreifen. (...) Wissen, Macht und Qualifikation werden nicht mehr in Einzelpersonen gebündelt, sondern als Stärke aller Teilnehmer neu entdeckt“ (Vogt 2006:3.4).

Informationsaustausch: „Die Gemeinden der Zukunft werden viel Kreativität, Knowhow und Kraft in die Förderung der Kommunikation stecken. Sie werden ihre Mitglieder ermutigen, ihre Sicht der Dinge und die ihnen bekannten Informationen in den Wissenspool einzubringen und am Entwicklungsprozess des Organismus teilzuhaben“ (:3.4).

„Kirche von unten“: „Die Gemeinden der Zukunft reduzieren ihre Leitungsorgane auf ein Minimum und fördern alle Konzepte, die das Verantwortungsbewusstsein der

Gemeinde für die Gemeinschaft stärken. Das Wissen, dass jede und jeder (durch sein Verhalten und sein Engagement) mitentscheidet, in welche Richtung sich der Organismus entwickelt, wird Menschen beflügeln“ (:3.5).

VOGT versucht aber auch dem Missverständnis entgegenzuwirken, den „Emergenz-Ansatz mit einer postmodernen Kirche zu verwechseln“ (:5.1). Das entscheidende Kennzeichen einer Emerging Church „ist die Fähigkeit, zeitgemäß zu bleiben“, aber das kann für eine „emergente Gemeinde in einem Wohnviertel mit sehr viel traditionell geprägten Senioren“ bedeuten, dass diese Gemeinde gerade nicht auf moderne Formen setzt, sondern auf traditionelle (:5.1). VOGT schließt seine Gedanken ab, indem er schreibt: „Wenn es uns gelingt, die „Emerging Church“ weiterzuentwickeln, dann wird man irgendwann nur noch fragen: Ist dieser Gottesdienst der richtige für die Menschen, die hier leben“ (:5.1).

Sehr aufschlussreich und hilfreich sind die Tabellen, die VOGT am Schluss seines Buches bringt, um die Unterschiede zwischen den Epochen der *Tradition*, der *Moderne* und der *Postmoderne* aufzuzeigen. Die Glaubensmerkmale haben sich drastisch verändert. So wurde die Kirche früher einfach akzeptiert, in der Moderne kritisiert und in der Postmoderne einfach gleichgültig ignoriert (:5.6). Bestimmten in der traditionsgeprägten Epoche noch die Formen und Rituale das Glaubensleben, suchte man in der Moderne einfach nur die Unterhaltung. In der Postmoderne stattdessen ist der Wert der authentischen Gemeinschaft ein wesentliches Merkmal (:5.6). Die Entwicklungen für die Gottesdienstmodelle der verschiedenen Epochen einer Kirche oder Freikirche stellt VOGT (siehe Abbildung 3) ebenfalls dar und es wird sehr deutlich, welchen gemeindepädagogischen Herausforderungen sich die evangelikalen Freikirchen in Deutschland zu stellen haben. Eine postmoderne Makulatur der Gemeindeveranstaltungen reicht nicht aus. Die Emerging-Church-Bewegung fragt nach authentischem Christsein. Eine freikirchliche postmoderne Gemeindepädagogik entsteht im Miteinander, Bibelverständnis entsteht durch gemeinsames Erleben und Erfahren, Gottesdienst ist Partizipation aller Anwesenden und Kirche entsteht als ein kulturelles und geistliches Produkt der Menschen, die diese Kirche in ihrem Kontext gemeinsam leben.

Abbildung 5: Gottesdienstmodelle der Epochen nach Vogt (Vogt 2006:5.7)

Tradition	Moderne	Postmoderne
<i>Sakral</i> Der Gottesdienst ist eine heilige Gegenwelt.	<i>Unsakral</i> Der Gottesdienst ist mitten in der Welt.	<i>Sakral</i> Der Gottesdienst feiert das Heilige in der Welt.
<i>Ritual</i> Alle sind Teil eines sakralen Kultus.	<i>Präsentation</i> Glauben wird ansteckend vorgeführt.	<i>Partizipation</i> Im geistlichen Miteinander wird Glaube konkret.
<i>Rahmen</i> Gut ist, was die traditionellen Erwartungen erfüllt.	<i>Professionell</i> Gut ist, was möglichst perfekt dargestellt wird.	<i>Authentisch</i> Gut ist, was den Glauben der Gemeinde widerspiegelt.
<i>Besuchen</i> Die Gemeinde nimmt am Gottesdienst teil.	<i>Konsumieren</i> Die Gemeinde genießt den Gottesdienst.	<i>Teilhabe</i> Die Gemeinde feiert den Gottesdienst.
<i>Annehmen</i> Das Wort Gottes soll akzeptiert werden.	<i>Verstehen</i> Das Wort Gottes soll begriffen werden.	<i>Erfahren</i> Das Wort Gottes soll erlebt werden.
<i>Einer</i> Amtsinhaber zelebrieren den Gottesdienst.	<i>Viele</i> Teams bereiten den Gottesdienst gemeinsam vor.	<i>Alle</i> Der Gottesdienst lebt von der Beteiligung der Anwesenden.
<i>Frontal</i> Alle Impulse kommen von vorne.	<i>Frontal</i> Alle Impulse kommen von vorne.	<i>Zentral</i> Die Impulse kommen aus dem Miteinander.
<i>Bänke</i> Die Gemeinde sitzt in Reihen in der Kirche.	<i>Stühle</i> Die Gemeinde sitzt vor der Bühne.	<i>Kreis</i> Die Gemeinde versammelt sich um das Kreuz.
<i>Kargheit</i> Der Gottesdienst ist im Kirchenraum auf das Wort zentriert.	<i>Dekoration</i> Der Gottesdienst wird in neutralen Räumen gestaltet.	<i>Symbolik</i> Der Gottesdienst findet die Kraft der alten Bilder wieder.
<i>Lehre</i> Bibeltexte werden ausgelegt.	<i>Predigt</i> Das Leben wird anhand der Bibel ausgelegt.	<i>Zeugnis</i> Menschen erzählen von ihren Erfahrungen mit Gott.
<i>Liturgie</i> Elemente der Hochkultur bestimmen die Gestaltung.	<i>Zeitgeist</i> Elemente der Popularkultur bestimmen die Gestaltung.	<i>Gaben</i> Die Begabungen der Feiernden bestimmen die Gestaltung.

2.2.3 Ergebnisse: Auswirkungen auf die freikirchliche Gemeindepädagogik

In dem bereits erwähnten Buch von ROBERT E. WEBBER *The Younger Evangelicals* wird in einem Kapitel auf die Herausforderungen für die evangelikale Gemeindepädagogik hingewiesen, die sich sehr gut auf den deutschen Kontext übertragen lassen, da die ekklesiologischen Entwicklungen lediglich nur zeitversetzt sind.

WEBBER sieht den Konflikt bzw. den Übergang von moderner zu postmoderner theologischer Ausbildung und Gemeindepädagogik (Christian Education), in ähnlicher Weise wie VOGT, der z.B. den Umgang mit dem Wort Gottes in der Moderne als reines *Verstehen und Begreifen* des biblischen Inhalts beschreibt und in der Postmoderne als praktisches *Erleben und Erfahren* (Vogt 2006:5.7). WEBBER zitiert einen 28jährigen, der sagt „Information is important only if it leads to transformation“ (Webber 2002:163). „Younger evangelicals agree. They feel knowledge is often taught apart from its life connection, especially biblical and theological knowledge. What younger evangelicals want is not more information but a Christian way of thinking“, beschreibt WEBBER den pädagogischen Paradigmenwechsel für die Postmoderne (:163-164). Jesus hatte Nachfolger (im Sinne von Nachahmenden) und nicht nur Gläubige (im Sinne von Wissenden). Er sieht in diesem Vorgang ein neu entstandenes ergänzendes Gleichgewicht in der Ausbildung, also keinen Ablösungsprozess verschiedener Lehrensätze, sondern eine wichtige Ergänzung, die zu einer neuen Balance führt, „a balance that needs to find expression in the education of the local church, in our seminaries, and in other places where people are trained for ministry“ (:165). OTT beschreibt deshalb in seinem *Handbuch für theologische Ausbildung* im deutschsprachigen Raum die nötige Weiterentwicklung der Unterrichtsmethodik von der *deduktiven*²⁵ zu einer *induktiven*²⁶ Form (Ott 2007:254-255).

Für die lokalen Kirchen und Gemeinden bedeutet das auch, dass vielen ein Paradigmenwechsel bevorsteht. WEBBER beschreibt das Beispiel von MARK DRISCOLL, dem Pastor der *Mars Hill Fellowship* in Seattle. Nachdem die Gemeindeleiter versucht haben,

²⁵ „Deduktive Lernprozesse sind dadurch gekennzeichnet, dass der Lehrer als Wissender dem Studierenden als Nichtwissenden Wissen vermittelt“ (Ott 2007:254).

²⁶ „Induktiver Unterricht ist durch entdeckendes, heuristisches und problemorientiertes Lernen charakterisiert“ (Ott 2007:255).

ihre Gemeinde in eine *Wal-Mart Church* zu verwandeln, wo jeder wie in einem riesigen Kaufhaus seinem Alter entsprechend ein Angebot finden konnte, haben sie einen anderen Weg eingeschlagen. Was war falsch an dieser so erfolgsversprechenden Strategie der *Mega-Churches*? DRISCOLL meint, dass dadurch *erstens* jegliches Gefühl von Gemeinschaft verloren geht. Jeder Generation entsprechende geistliche Konsumgüter zu präsentieren, hat jede Möglichkeit genommen, die einzelnen Menschen durch schwierige Lebensübergangszeiten zu leiten (Webber 2002:166). Und *zweitens* sieht DRISCOLL das geniale Bild vom Leib Christi (1. Korinther 12) in Gefahr, wo *jeder* der *ganzen* Gemeinde mit seiner Gabe dient, und nicht nur einer Zielgruppe – Zielgruppenveranstaltungen (auch die legendäre Sonntagsschule für Kinder und Erwachsene) wurden deshalb komplett abgeschafft, um ein neues Gemeinschaftsgefühl zu schaffen. Nun biete die Gemeinde verschiedenste Kurse und Hausbibelkreise mit einer großen Auswahl von Themen an, die alle von Lehrern geleitet werden, die den Puls der Menschen fühlen (:166). Der Unterschied zur *Wal-Mart-Church* ist, dass in diesen Gruppen bewusst alle Altersgruppen immer wieder durchmischt werden und es so immer wieder zu neuen Zusammensetzungen und Gemeinschaftserlebnissen kommt.

Die Art und Weise des biblischen Lehrens sollte nach Meinung von DRISCOLL ein *narratives Lehren* sein, da dieses den jeweiligen biblischen Kontext berücksichtigt und auch die Personen, die eine Offenbarung Gottes erlebten, ernst nimmt, so dass eine direktere Übertragung der geistlichen Prinzipien in die heutige Zeit leichter geschehen kann (:166). Denn es kommt ja auf die Transformation des biblischen Inhalts an, und nicht nur auf die Information aus der Bibel: „Theological education that is nothing more than information boxed in by a modern statement of faith will not attract, engage, or hold the minds and hearts of the new postmodern generation of evangelicals“ (:168). Die moderne theologische Ausbildung hat die geistliche Praxis zu wenig betont. Die Sehnsucht der postmodernen Evangelikalen ist deshalb, mehr in geistlicher Leiterschaft trainiert zu werden, als in theologischen Fächern. WEBBER sieht aus diesem Grund zukünftig eine starke Veränderung in der Ausrichtung der theologischen Seminare: „In more recent years some seminaries, highly influenced by the market approach to the church, have concentrated on training managers“ (:169).

Den Wandel innerhalb der theologischen Ausbildung und der Pädagogik fasst WEBBER in einem Schaubild zusammen. Er vergleicht die *traditionellen* mit den *pragmatischen* (modernen) und den *jüngeren* (postmodernen) *Evangelikalen* und kommt zu interessanten Schlüssen, die stark an die Ergebnisse von VOGT²⁷ erinnern und eine Übertragung der gemeindepädagogischen Methoden in den Kontext der postmodernen ekklesiologischen Veränderungen in Deutschland m.E. zulassen.

Abbildung 6: Methoden der Ausbildung nach ROBERT E. WEBBER (Webber 2002:171-172)

	Traditionelle Evangelikale	Pragmatische Evangelikale	Jüngere Evangelikale
Unterrichtszweck	Wissen	Suche nach Antworten	Geistliche Umsetzung
Unterrichtsstil	Lektüre	Lektüre Diskussion	Interaktiv Alle sind Lerner und Lehrer
Sozialform	Klassenraum	Kleingruppen	Kleingruppen Kaffee-Atmosphäre Kunstzentren Bücherläden
Zusammensetzung der Klasse	Aus einer Generation	Aus einer Generation	Generationsübergreifend
Kulturelle Identität	Homogen	Homogen	Heterogen
Philosophie des Christentums	Christentum ist eine Weltanschauung	Christentum schafft Bedeutung und Sinn	Christentum ruft uns zur Verkörperung wahren Menschseins auf
Unterrichtsziel	Sicherheit des Heils	Therapeutisches Christentum heilt Menschen	Jüngerschaft Christentum fordert uns heraus, das neue Leben in der Gemeinschaft zu verkörpern

²⁷ vgl. Abbildung 5.

2.3 Zwischenüberlegungen

Wie ist es um die gemeindepädagogischen Rahmenbedingungen für Bibelkurse in postmodernen evangelikalen Freikirchen in Deutschland bestellt? Es ist einiges im Umbruch und es verändert sich viel und das muss Konsequenzen für die gängige Lehrpraxis in evangelikalen Gemeinden haben.

Was sich verändert, sind zuallererst die gesellschaftlichen Bedingungen. Die Menschen im postmodernen Deutschland sehnen sich immer mehr nach authentischen Beziehungen, nach Familienersatz und nach einem Glauben, der sie trägt. Aber das suchen sie nicht unbedingt in einer Kirche.

Was sich verändert, ist die Theologie. Gott verändert sich nicht in seinem Wesen, aber die Art und Weise, wie wir über ihn denken, sollte dynamisch bleiben. Gott ist mit uns unterwegs, in verschiedenen Kontexten mit verschiedenen Menschen aus verschiedenen Kulturen. Das sollte unsere Theologie bestimmen.

Was sich verändert sind Kirchen und Gemeinden. Die Postmoderne stellt unser traditionelles und unser modernes Verständnis von Gemeindebau in Frage. Die Emerging-Church-Bewegung ist eine wesentliche Reaktion auf diese Tatsache - das wird in den nächsten Jahren noch deutlicher werden.

Was sich nicht verändert hat, ist das spirituelle Bedürfnis des Menschen und seine Sehnsucht nach Heil. Was sich nicht verändert hat, ist die Tatsache, dass die Bibel immer noch die wahren Antworten auf die Fragen der postmodernen Menschen hat. Die Frage ist, ob evangelikale freikirchliche Gemeindepädagogik es schaffen wird, diese biblischen Antworten so zu geben, dass Menschen sie verstehen und anwenden können.

Die Konzeption von Bibelkursen und einer freikirchlichen Bibeldidaktik, die sich zur Aufgabe macht, postmoderne Erwachsene für die Bibel zu motivieren, sie an die wichtigen Inhalte der Bibel heranzuführen und ihnen die Bibel so zu vermitteln, dass sie eine geistliche Transformation auslöst, ist nötig. Diese Aufgabe soll im nächsten Kapitel dieser Arbeit erfüllt werden.

3. Didaktische Prinzipien der Bibeldidaktik, der Erwachsenenbildung, der Schulpädagogik und der Lernstilforschung und ihre Bedeutung für die Vermittlung von biblischen Inhalten in Bibelkursen

3.1 Methodologische Grundlagen

In diesem Kapitel wird die interdisziplinäre²⁸ Bedeutung und die Möglichkeiten der Anwendung von didaktischen Methoden aus der Bibeldidaktik (Fachdidaktik), der aktuellen Erwachsenenbildung und der Schulpädagogik erarbeitet. Die Ergebnisse sollen dann für die postmoderne freikirchliche Gemeindepraxis, insbesondere in Bibelkursen, anwendbar gemacht werden. Die wissenschaftliche Grundlage für diesen methodologischen Ansatz ergibt sich aus den praktisch-theologischen Ergebnissen des ersten Kapitels dieser Arbeit, wo begründet wurde, dass die „Kirche als Bildungsinstitution“ (PREUL) eine Bildungsverantwortung in der Gesellschaft wahrnehmen muss und eine zukunftsorientierte Gemeindepädagogik in Kirchen und Freikirchen deshalb auf die Erträge der Lernforschung nicht verzichten kann.

Dabei wird erstens geklärt, dass bei der Auswahl von didaktischen Prinzipien und Methoden aus der Bibeldidaktik, der Erwachsenenbildung und der Schulpädagogik darauf geachtet werden muss, auf welcher didaktischen Bildungstheorie sie basieren und in welcher Form sie in einer freikirchlichen Gemeindepädagogik genutzt werden können. Darüber hinaus werden die didaktischen Konzepte der modernen Bibeldidaktik für den gemeindepädagogischen Gebrauch sowohl aus theologischer als auch aus didaktischer Sicht in evangelikalen Freikirchen geprüft.

Der Begriff *Didaktik* stammt aus dem Griechischen (*didáskein* = lehren) und beschäftigt sich mit der Theorie des Unterrichts und mit der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens (Siebert 2006:1). Seine pädagogische Zuspitzung bekam der Begriff Didaktik aber erst durch JOHANN AMOS COMENIUS (1592-1670), der in seinem Hauptwerk *Didactica Magna* eine Erziehungstheologie entwickelte, um durch eine

²⁸ Eine *interdisziplinäre* oder *fächerübergreifende* Arbeitsweise umfasst mehrere voneinander unabhängige Wissenschaften, die einer akademisch-wissenschaftlichen Fragestellung mit ihren jeweiligen Methoden nachgehen.

gezielte Didaktik „dem gefallen Menschen ein Stück seiner Gottesebenbildlichkeit zurückzugeben, indem sie ihn positiv verändert“ (Nowak 1998:441). COMENIUS, der als der Begründer der Didaktik im 17. Jahrhundert angesehen werden kann, legte damit die christliche Grundlage für die Intention jeder pädagogischen Didaktik, nämlich im Sinne eines reformatorischen und protestantischen Bildungsbegriffs den Menschen letztendlich Gott wieder näher zu bringen.

Diese geschichtlichen Rahmenbedingungen sind für den Transfer didaktischer Prinzipien, ob aus der Religionspädagogik (Bibeldidaktik) oder der aktuellen Lernforschung und Erwachsenenbildung, in die freikirchliche Gemeindepädagogik von entscheidender Bedeutung: Die Wurzeln didaktischen Denkens und Handelns sind, wie auch beim Bildungsbegriff²⁹, in christlichen und kirchlichen Traditionen zu finden, letztendlich sogar in biblischen, so dass sich eine theologische Grundsatzdiskussion über die Verwendung didaktischer Prinzipien in freikirchlichen Bibelkursen erübrigt. In diesem Sinne soll es im vorliegenden Kapitel um die wissenschaftlich-pädagogische Darlegung und Begründung vom Einsatz bestimmter didaktischer Prinzipien und Methoden in Bibelkursen freikirchlicher Gemeinden gehen.

²⁹ Vgl. Kapitel 1.

3.2 Die Prinzipien und Methoden der Bibeldidaktik

„Die Bibeldidaktik ist ein zentrales, ja das zentrale Gebiet der Didaktik christlich-religiösen Lernens“, schreiben die Herausgeber ADAM, ENGLERT, LACHMANN, METTE in der Einleitung ihrer Bibeldidaktik (Adam, Englert, Lachmann & Mette 2007:7). Die Bibeldidaktik ist die fachspezifische Didaktik der *Religionspädagogik*. Sie ist aber zu unterscheiden von der *Religionsdidaktik*, die sich generell mit der Vermittlung von Religion und Glaube im schulischen Bereich beschäftigt. Hier geht es insbesondere um die Grundfrage von der „Lehr- und Lernbarkeit des Glaubens“ (Lachmann 2006:435-439) und um „religionsdidaktische Konzeptionen“ (Biehl 2006:440-446) wie z.B. der kerygmatische oder der hermeneutische Grundtypus. Die Bibeldidaktik ist dagegen als ein Teilbereich der Religionsdidaktik eingegrenzt auf die Konzeptionen und die Vermittlungsmethoden von biblischen Inhalten und auf das Lernen mit der Bibel im schulischen Unterricht.

Die Verwendbarkeit bibeldidaktischer Prinzipien und Methoden ist also für die Planung und Praxis von Bibelkursen in der freikirchlichen Gemeindebildungsarbeit nur sehr begrenzt möglich. *Erstens* bezieht sich die gesamte Bibeldidaktik auf die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und nicht auf Erwachsene. *Zweitens* ist die biblisch-theologische Voraussetzung für die Ausbildung der Lehrkräfte und dem grundsätzlichen Umgang mit biblischen Texten aus evangelikaler Sicht eindeutig kritisch zu bewerten, wenn folgende Maxime gelten soll: „Wer mit heranwachsenden Kindern und Jugendlichen Bibeltex te bearbeitet, bedarf der Kenntnis der Grundregeln historisch-kritischen Umgangs mit den biblischen Texten ebenso wie der Fähigkeit, damit auch wirklich umgehen zu können“ (Adam, Englert, Lachmann & Mette 2007:7). Das Erlernen der historisch-kritischen Methode gehört an den theologischen Fakultäten in Deutschland zum Pflichtprogramm und deswegen auch zum geforderten Handwerkszeug von allen in Deutschland ausgebildeten Religionspädagogen.

Eine biblisch-theologische Grundsatzdiskussion über die historisch-kritische Methode als Basis der Bibeldidaktik und eine Bewertung aus evangelikaler Sicht würde hier zu

weit führen³⁰, doch ein gesundes kritisches Verhältnis von Distanz und Nähe ist für den Bibellehrer in freikirchlichen Kontexten ratsam, da die historische Kritik das reformatorische Schriftprinzip bekämpft hat (Maier 1990:218). THEIBEN versucht mit seinem Ansatz einer *offenen Bibeldidaktik* eine Brücke zwischen den evangelikal und protestantischen Lagern einerseits und der liberalen Religionspädagogik andererseits zu schlagen, wenn er den „Umfang des Adjektivs »biblisch«“ größer beschreibt „als fundamentalistisch, evangelikal, protestantisch, katholisch, kirchlich oder christlich“ (Theißen 2003:24-25). Damit gelingt es ihm, eine Plattform zu bilden, auf der Religions- und Gemeindepädagogen aller Richtungen sich begegnen können, um in einen offenen Diskurs über die Vermittlung biblischer Inhalte zu kommen, indem man auch seinen eigenen Standpunkt vertreten kann³¹.

In den nächsten zwei Punkten werden deshalb die Bedeutung der Bibel in der allgemeinen Bildung und verschiedene bibeldidaktische Grundsätze und Methoden beleuchtet.

3.2.1 Die Bibel in der allgemeinen Bildung

Der Heidelberger Neutestamentler THEIBEN legte 2003 als erster Exeget im deutschsprachigen Raum eine Bibeldidaktik (*Zur Bibel motivieren*) vor. Interessant ist vor allem sein Plädoyer für die Bibel als unverzichtbares Element allgemeiner Bildung. Für ihn ist Bildung mehr als nur erlernbares Wissen oder Fertigkeiten. Ähnlich wie COMENIUS schon im 17. Jahrhundert formuliert THEIBEN seine These, dass die Bibel den heilsgeschichtlichen Ansatz verfolge, den Menschen wieder neu als Ebenbild Gottes zu

³⁰ BITTNER, als ein evangelikaler Vertreter, bewertet sie wie folgt: „Die historisch-kritische Methode wurde als eine grundsätzlich atheistische Methode entworfen und hat die Eierschalen ihres Ursprungs bis heute nicht abgeworfen. Ihr liegt ein Geschichtsbild zugrunde, in dem Gott prinzipiell nicht vorkommen kann“ (Bittner 1992:67).

³¹ In diesem Sinne äußern sich auch die zehn Autoren und Autorinnen in dem Buch *Zankapfel Bibel – eine Bibel, viele Zugänge*, was 1992 als ernsthafte Versuch einer theologischen Annäherung verschiedener Ansätze angesehen werden kann. Insbesondere das Abschlusskapitel *Gemeinsame Leitlinien zum verschiedenen Umgang mit der Bibel in der einen Kirche*, was von allen AutorInnen verfasst wurde, zeigt einen Weg für die Zukunft auf (Luz 1992:139-143).

bilden: „Die Wiedergewinnung der Ebenbildlichkeit ist das Ergebnis der heilsgeschichtlichen »Bildungsarbeit« Gottes“ (Theißen 2003:29).

THEIßEN sieht den Weg zum modernen Bildungsgedanken als einen Säkularisierungsprozess, der diese „Wiederherstellung der Ebenbildlichkeit des Menschen zur Aufgabe des Menschen“ gemacht hat. „Er soll nicht Gottes Hoheit und Würde widerspiegeln, sondern eigene Würde ausstrahlen“ (:29). So haben drei geistesgeschichtliche Epochen Spuren in diesem Bildungsgedanken hinterlassen (:29-30):

1. Der *mystische Weg*, der nach *innen* führt und damit zur Bildung des Menschen zum Ebenbild Gottes,
2. Die *Renaissance*, die die Entwicklung der Ebenbildlichkeit als eine *Entfaltung einer inneren Anlage* im Menschen sah,
3. Die *Aufklärung*, die Bildung zur *Selbstverwirklichung* des Menschen erhob.

Als eine Folge dieser Entwicklung sieht THEIßEN den Verlust der Bibel als Volksbuch: „Die Bibel gehörte nicht zu den Gegenständen, die im neuhumanistischen Bildungsgedanken eine Rolle spielten“ (:34). Noch im 19. Jahrhundert war die Bibel wenigstens noch „Teil der elementaren Volkserziehung“, doch DIESTERWEGS Überlegungen zum Religionsunterricht führten dazu, den Katechismus und auch das Lesen der Bibel komplett zu verwerfen (:34). THEIßEN plädiert stark dafür, die Bibel wieder Teil der Bildung werden zu lassen, weil sie heute nicht mehr „utilitaristisch auf Zwecke ausgerichtet ist“ (:35). Der Religionsunterricht kann die Kenntnis der Bibel nicht mehr voraussetzen – er muss sie für ein ganzes Volk wieder neu schaffen.

3.2.2 Bibeldidaktische Methoden und Ansätze

Im Folgenden werden verschiedene bibeldidaktische Methoden und Ansätze in einem kurzen Abriss dargestellt. BALDERMANN gehört mit seiner Bibeldidaktik (*Einführung in die biblische Didaktik*) zu den grundlegenden Klassikern in Deutschland. BERG bietet mit seinem Entwurf, dem *Grundriss der Bibeldidaktik*, ebenso einen wichtigen Beitrag von

evangelischen Pädagogen des Landes wie der oben genannte THEIßEN. Das Comenius-Institut in Münster versucht theoretische Erkenntnisse und praktische Lösungen gegenwärtiger Bildungs- und Erziehungsprobleme aus evangelischer Sicht zu erarbeiten. Allein vier namhafte deutsche Professoren für Religionspädagogik, nämlich ADAM, ENGLERT, LACHMANN und METTE, arbeiteten an der Herausgabe des Studienbuches zur *Bibeldidaktik* mit, was im Jahre 2006 erstmalig erschien.

Eine gute thematische und geschichtliche Übersicht religionsdidaktischer Konzeptionen, die zugleich maßgeblich für bibeldidaktische Konzepte sind, findet man bei BIEHL (Biehl 2006). Er unterscheidet zwischen zwei Grundtypen der Religionsdidaktik, dem kerygmatischen und dem hermeneutischen (Biehl 2006:440-445).

3.2.2.1 Der kerygmatische Grundtypus

a) Der materialkerygmatische Ansatz (1936-1967)

Die katholische Katechetik unterscheidet grundsätzlich zwischen Kerygma (Verkündigung der Botschaft) und Dogma, welches am Ende des Weges der Verkündigung steht. Christus und die Heilsgeschichte stellt die lebendige Mitte dar, nicht das logische System der Theologie (:440).

b) Religionsunterricht als Verkündigung (1929-1960)

Die evangelische Religionspädagogik versteht den Religionsunterricht als „Kirche in der Schule“, er ist Verkündigung (RANG). BALDERMANN knüpft später an die Erkenntnis an, dass der biblische Text durch seine sprachliche Form den Leitfaden zu seiner Erschließung liefert (:441).

3.2.2.2 Der hermeneutische Grundtypus

a) *Die traditionerschießende Struktur (ab 1958)*

Durch die Zusammenwirkung von geisteswissenschaftlicher Pädagogik und hermeneutischer Theologie rückt das *Verstehen* als Aufgabe der Religionspädagogik ins Zentrum (STALLMANN). Die Auslegung des biblischen Textes wird zur didaktischen Grundform des Religionsunterrichts und wird später zum *interpretierenden* Unterricht (OTTO). STOCK und WEGENAST setzen sich für eine Elementarisierung historisch-kritischer Verfahren ein. Die Unterscheidung von Jesus-Historie und dem Kerygma wurden didaktisch fruchtbar gemacht. Durch dieses Verfahren wurde eine Distanz zum »abgeschobenen« Bibeltext aufgebaut, die sich im Unterricht methodisch nur schwer wieder überbrücken ließ (Biehl 2006:441-442).

b) *Die problemorientierte Struktur (ab 1968)*

Mehrere Faktoren führen zur Entwicklung dieser Konzeption: die Theologie nimmt die gesellschaftlichen Probleme und die eigene Verantwortung wahr; die Sicht einer politischen Hermeneutik des Evangeliums wird entwickelt (MOLTMANN) und der Religionsunterricht wird in der »Kritischen Schule« wahrgenommen. Es folgt die Verschränkung der traditionerschießenden Struktur (Interpretation des Bibeltextes) mit der Problemorientierung (NIPKOW) (:442).

c) *Die korrelative Struktur (ab 1972)*

Mit der *Korrelationsdidaktik* soll die falsche Alternative zwischen Bibel- und Problemorientierung überwunden werden. Das Ziel ist, Glaube und Leben aufeinander zu beziehen. Abgeleitet wurde dieses Prinzip aus der systematisch-theologischen Methode der Korrelation (TILLICH, SCHILLEBEECKX) (:443).

d) Die symboldidaktische Struktur (ab 1980)

Es gibt drei verschiedene Grundtypen der *Symboldidaktik*: (1) Der Ansatz der Entwicklung eines inneren Symbolsinns als einem religiösen Sinn (HALBFAS), (2) die Wirkung der Symbole in der gegenwärtigen Situation (HEUMANN, WEIDINGER) und (3) der Ansatz, nach einem gemeinsamen hermeneutischen Schlüssel zur Erschließung biblisch-christlicher und lebensweltlicher Symbole zu fragen (BIEHL, BAUDLER). Die Grundintention dieser symboldidaktischen Typen entscheidet jeweils darüber, welche der „didaktischen Funktionen der Symbole das Profil der Symboldidaktik bestimmen“ (:443).

Symboldidaktik ist aber auch zugleich *Symbolisierungsdidaktik*, da religiöse Symbole oft erst durch den Umgang im Unterricht zu Symbolen werden. BIEHL unterscheidet beim Symbolisieren-Lernen fünf verschiedene Elemente im Unterricht: (1) ein ganzheitlicher und handlungsbezogener Zugang zu religiösen Symbolen, (2) eine fokussierende Wirkung des Symbols bewirkt die Wahrnehmung von menschlichen Grunderfahrungen die wieder auf lebensweltliche Vollzüge bezogen werden, (3) der Zugang zu tiefer liegenden religiösen Dimensionen und ein Transzendenzbezug wird möglich, (4) der erschlossene religiöse Sinn des Symbols kann für den Lernenden einen theologischen Sinn bekommen, indem es mit historisch-kritischer Auslegung und der biblisch-christlichen Tradition in Beziehung gesetzt wird und (5) die im Lernprozess gewonnenen Einsichten werden in einem Handlungsvollzug gestaltet und transferiert (:444).

e) Die mehrperspektivische Struktur (ab 1982, verstärkt ab 1995)

Der didaktische *Elementarisierungsansatz* wird von NIPKOW und SCHWEITZER (Tübinger Modell) als religionsdidaktische Kategorie (ENGLERT) verstanden und nicht mehr als fundamentaltheologische (STOCK). Dieser Ansatz wendet sich zu den Verstehensbedingungen der Heranwachsenden hin und ist durch eine tiefgehende Erschließung der theologischen Sachverhalte gekennzeichnet. Das Subjekt soll zur „selbsttätigen Auseinandersetzung mit religiösen und gesellschaftlichen Ansprüchen befähigt werden“ (Biehl 2006:444-445). Die mehrperspektivische Struktur ergibt sich aus fünf Suchlinien für die Unterrichtsvorbereitung: (1) *elementare Strukturen und Erfahrungen* als Hintergrund, (2) *elementare Wahrheiten* der Lernenden, (3) *elementare*

Zugänge, (4) *elementare Erfahrungen* heute und (5) *elementare Formen* des Lernens (:445).

f) *Die erfahrungshermeneutische Struktur (ab 1997)*

Für alle hermeneutischen Konzeptionen ist der *erfahrungshermeneutische* Rahmen maßgeblich. Auch BALDERMANN'S *Biblische Didaktik* ist so zu verstehen. Erfahrungen entstehen „durch sprachlich vermittelte Deutung von Wahrnehmungen, Erlebnissen und Widerfahrnissen“ (:445). Einmal ist damit der Prozess des Erfahrens selbst gemeint und dann das Ergebnis, die Erfahrenheit, welche sich zu einem Lebenswissen entwickeln kann. Religiöse Lernprozesse sollen deshalb wieder einen „ursprünglichen Prozess des Erfahrens darstellen“ und „der ganze Phänomenreichtum heute gelebter Religion“ soll so wieder entdeckt werden: „Sich bilden heißt: wahrnehmen, deuten und gestalten lernen“, so BIEHL (:445).

Kurze Auswertung

In seinem Ausblick plädiert BIEHL für ein religionsdidaktisches „Zusammenspiel zwischen traditionserschließender, symboldidaktischer und problemorientierter Struktur“, da diese drei „der *integrative Kern* eines offenen Ensembles didaktischer Strukturen“ sei (:445). Religionen sind laut BIEHL durch die Kombination von drei Ausdrucksformen gekennzeichnet: Überlieferung, Riten und Symbole und durch das Ethos. Der ständige gesellschaftliche Wandel stiftet immer wieder zu neuen Suchbewegungen an und benötigt deshalb ein „offenes Ensemble“ didaktischer Konzeptionen (:445). Der Entwurf einer *dialogisch-kreativen Didaktik*, die BOSCHKI in Anlehnung an BUBERS Maxime („Alles wirkliche Leben ist Begegnung“) entwickelt, könnte für freikirchliche Bibelkurse maßgeblich sein. Denn nach BOSCHKI arbeitet eine dialogisch-kreative Religionsdidaktik auf allen Ebenen der menschlichen Beziehungen: „Sie fördert eine Wahrnehmung der

Beziehung zu sich selbst, der Beziehung zu anderen, zur Um- und Mitwelt und schließlich und in allem der Beziehung zu Gott“ (Boschki 2001:517).

Da die Bibeldidaktik innerhalb der Religionspädagogik lediglich für den schulischen Religionsunterricht - und damit für Kinder und Jugendliche - entwickelt wird, werden im nächsten Kapitel die aktuellen didaktischen Prinzipien für die Erwachsenenbildungsarbeit dargestellt und dann durch schulpädagogische Qualitätsmerkmale für einen guten Unterricht ergänzt. Eine für freikirchliche Bibelkurse geeignete Didaktik und Unterrichtsmethodik muss anschließend anhand des gesamten Befundes entwickelt werden.

3.3 Prinzipien der Erwachsenenbildung und ihre Bedeutung für Bibelkurse in evangelikalen Freikirchen

Im Folgenden werden die aktuellen didaktischen Prinzipien der modernen Erwachsenenbildung dargestellt und anschließend erarbeitet, inwieweit sich einige Prinzipien für die freikirchliche Gemeindebildungsarbeit anwenden lassen.

HORST SIEBERT, seit 1970 Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover, unterscheidet in seinem Buch *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung* grundsätzlich drei Hauptbereiche der *Allgemeinen Didaktik*: die schulpädagogische Didaktik, die Didaktik der Erwachsenenbildung und die berufspädagogische Didaktik (Siebert 2006:6). SIEBERT ist der Meinung, dass „die landläufige Unterscheidung zwischen dem »Was« (Didaktik) und dem »Wie« (Methodik)“ zu kurz greift: „Der methodische »Weg« ist mit dem Ziel und dem Inhalt verknüpft“ (:2). Damit schlägt SIEBERT, der eine Didaktik aus konstruktivistischer Sicht vertritt, eine Brücke zwischen den pädagogischen Polen der Lehr- und der Lernwissenschaft, denn für ihn ist Didaktik „prinzipiell die Vermittlung zwischen der *Sachlogik* des Inhalts und der *Psychologik* des/der Lernenden“ (:2).

Das erkenntnistheoretische Zweistufenmodell, das besagt, dass *Lehre* immer objektive Wahrheiten und Wirklichkeiten abbildet und *Lernen* immer eine Widerspiegelung des Gelehrten darstellt, wird von der konstruktivistischen Theorie infrage gestellt (:19). Der *Konstruktivismus* geht aufgrund von neurophysiologischer und biochemischer Untersuchungen davon aus, dass „unsere sinnlichen Wahrnehmungen, unser Denken, Fühlen und Erinnern“ keine äußere Welt widerspiegeln, sondern eine eigene Wirklichkeit erzeugen, d.h. konstruieren (:20). Für die Erwachsenenbildung bedeutet das im Wesentlichen, dass der *Konstruktivismus* die „Subjektorientierung der Bildungsarbeit“ bestätigt. Erwachsene lassen sich nicht gerne belehren oder aufklären und die „Wahrheiten lassen sich nicht linear vermitteln“ (:22). Außerdem ist das Lernen im Erwachsenenalter ein „Anschlusslernen“. Das bedeutet, dass Lernerfahrungen immer wieder auf frühere Erfahrungen aufbauen und nur das gelernt wird, „was als relevant, bedeutsam, integrierbar erlebt wird“ (:22).

SIEBERT erläutert anhand der vier wichtigsten didaktischen Theorien, wie unterschiedliche didaktische Profile aussehen können. Er schreibt erklärend dazu: „Die hier vorgestellten vier didaktischen Theorieansätze schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern betonen unterschiedliche Akzente der Bildungsarbeit“. Er meint damit ein „inklusives“ statt ein „exklusives Verständnis“ und eine gegenseitige Relativierung (:89):

Abbildung 7: Didaktische Profile nach SIEBERT (vgl. Siebert 2006:90)

	Bildungstheorie	Curriculumstheorie	Identitätstheorie	Ermöglichungstheorie
<i>Menschenbild</i>	Vielseitig entwickelte Persönlichkeit (Humanismus)	Funktionale Rollen (Pragmatismus)	Individualisierung Sozialisationstheorie	Selbsttätigkeit (Konstruktivismus)
<i>Gesellschaft</i>	Demokratie	Industriegesellschaft	Modernitätskrise	Erlebnissgesellschaft
<i>Richtziel</i>	Vernunft	Qualifikation	Biografizität	Kreativität
<i>Lernaktivität</i>	Diskurs, Weltverstehen	Training	Reflexion, Erfahrung	Experimentieren, Vergleichen
<i>Lehre</i>	Erschließungswissen	Vorbild, Anleitung	Beobachtung, Ordnung	Anregung, Beratung
<i>Inhalte</i>	Schlüsselprobleme	Verwendungssituationen	Generative Themen	Soziokultur
<i>Gefahren</i>	Fremdaufklärung	Utilitarismus	Introvertiertheit	Fehlende Systematik

Die konstruktivistische *Ermöglichungsdidaktik* ist für eine postmoderne gemeindepädagogische Praxis im freikirchlichen Kontext von besonderer Bedeutung. Insbesondere die Erlebniskultur als gesellschaftliches Indiz und die darauf reagierende Lehrtätigkeit, die die Kreativität und Selbsttätigkeit des Lernenden aktivieren will, ist ein didaktischer Weg für die aktuelle und zukünftige freikirchliche Gemeindepädagogik. Gleichzeitig sollte aber auch hier inklusiv und nicht absolut gedacht und gehandelt werden: Die Vermittlung biblischer Inhalte hat immer auch einen *bildungstheoretischen*³²- und *curriculumstheoretischen* Ansatz. So spielen beispielsweise

³² Zu den Hauptvertretern der bildungstheoretischen Didaktik, die bewusst nicht mit dem Lernbegriff, sondern mit dem Bildungsbegriff arbeitet, gehören NOHL, WENIGER und insbesondere KLAFFI, der diesen Ansatz zur *konstruktiven* Didaktik weiterentwickelte (Nowak 1998:441).

das *Weltverstehen* im Kontext des biblischen Weltbildes oder das Lernen nach *Vorbild und Anleitung* immer eine wesentliche Rolle in der Bibeldidaktik. Ein induktiver methodischer Lehransatz, der sich im ständigen Wechsel mit zielgerichteten deduktiven Elementen befindet, könnte hier hilfreich sein.

MANFRED SPITZER gilt als einer der führenden Wissenschaftler innerhalb der Neurobiologie und Psychologie. Als Professor für Psychiatrie an der Universität Ulm hat er im Jahre 2002 mit seinem Buch *Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens* für großes Aufsehen in der pädagogischen Landschaft gesorgt. Nachdem FREDERIC VESTER schon 1978 mit seinem Klassiker *Denken, Lernen, Vergessen* die tiefe Kluft zwischen der damaligen Erkenntnisse über neurobiologischen Gehirnfunktionen und der damaligen „Katastrophe der schulischen Praxis“ (unbiologische Lernstrategie von Psychologie und Pädagogik) aufgezeigt und anschließend eine eigene Lerntypologie³³ entwickelt hat, kann SPITZER mit aktuellen wissenschaftlichen Ergebnissen aus der Gehirnforschung aufwarten und seinerseits feststellen, dass Menschen zum Lernen nicht motiviert werden müssen, denn „Menschen sind von Natur aus motiviert, sie können gar nicht anders“ (Spitzer 2003:192). Für SPITZER ist klar, dass die richtige pädagogische Frage heute lauten muss, „warum viele Menschen so häufig *demotiviert* sind“ (:193)? Es gilt also zu klären, wie eine Didaktik für Erwachsene konzipiert sein muss, damit sie keine Lernmotivationsblockade bewirkt, sondern den vorhandenen Hunger nach Wissen fördert.

Dieses Kapitel beschäftigt sich in einem ersten Teil mit didaktischen Prinzipien aus der Erwachsenenbildung, in einem zweiten mit Unterrichtsmerkmalen der Schulpädagogik und in einem dritten Teil mit Ergebnissen der Lernstilforschung. Abschließend wird aus meiner Sicht geklärt, welche Prinzipien für einen biblischen Unterricht für Erwachsene relevant und geeignet sind. Bei der Darstellung von didaktischen Prinzipien geht es um die pädagogischen Parameter, also um die theoretischen Weichenstellungen für den zu entwickelnden Unterricht.

Aufgrund folgendem Aspekts ist es aus wissenschaftlicher Sicht zulässig, didaktische Parallelen in der Erwachsenenbildung und der Schulpädagogik für die

³³ Vgl. dazu 3.3.3.

Unterrichtsentwicklung zu ziehen:³⁴ Die gemeinsamen pädagogischen Fundamente der Schule, der Hochschule und der Erwachsenenbildung. SIEBERT nennt fünf gemeinsame pädagogische Fundamente, die u.a. auch als „Abgrenzungskriterien“ zur Vorschulerziehung, der Berufspädagogik und der Sonderpädagogik gelten (Siebert 2006:15):

- a) *In allen Bildungsbereichen wird zielgerichtet, intentional gelernt.*
- b) *In Bildungseinrichtungen wird in Gruppen gelernt.*
- c) *In allen Bildungsbereichen wird unter Anleitung gelernt.*
- d) *Das Lernen in Bildungseinrichtungen erfolgt primär durch Aneignung von Wissen.*
- e) *Lernen in Bildungseinrichtungen ist organisiert.*

SIEBERT bringt mit 15 didaktischen Prinzipien den wohl ausführlichsten und differenziertesten Entwurf aus der Erwachsenenbildungslandschaft. Seine didaktischen Prinzipien basieren auf der Sicht einer Ermöglichungsdidaktik (Konstruktivismus), die, wie bereits oben erwähnt, für eine Anwendung innerhalb einer freikirchlichen Bibeldidaktik am ehesten geeignet ist. Deswegen werden folgend lediglich die didaktischen Prinzipien von SIEBERT dargestellt. Andere didaktische Theorien wie die Bildungstheorie (KLAFFKI) oder die Curriculumstheorie können je nach Bedarf ergänzend sein, werden aber hier nicht diskutiert.

SIEBERT unterscheidet grundsätzlich zwischen dem „Subjektbezug“ (was sich auf den Lernenden bezieht) und dem „Sachbezug“ (was sich auf den zu vermittelnden Inhalt bezieht) eines didaktischen Prinzips (vgl. Siebert 2006:92).

Didaktische Prinzipien mit einem klaren *Subjektbezug* sind **Zielgruppenorientierung, Teilnehmerorientierung, selbstgesteuertes Lernen, Metakognition, Emotionalität** und **Humor**. Prinzipien mit einem eindeutigen *Sachbezug* sind **Deutungsmusteransatz, Lernzielorientierung, Inhaltlichkeit,**

³⁴ Selbstverständlich gibt es auch Unterscheidungsmerkmale zwischen Schule und Erwachsenenbildung. Neben der *Schulpflicht*, ist aus didaktischer Sicht aber nur der gesellschaftliche *Erziehungsauftrag* relevant, der für die Erwachsenenbildung nicht mehr gegeben ist, als auch das *Anschlusslernen*, welches mit dem Alter zunimmt (Siebert 2006:16-17).

Integration (allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung) und **Ästhetisierung**. Didaktische Prinzipien, die sich auf *beides*, also sowohl auf das Subjekt wie auch auf die Sache beziehen lassen, sind **Sprache**, **Perspektivverschränkung**, **Handlungsrelevanz** und **Zeitlichkeit** (:92). Im Folgenden werden diese 15 didaktischen Prinzipien kurz erklärt. Prinzipien mit einer hohen Relevanz und Eignung für die freikirchliche Bibeldidaktik werden ausführlicher dargestellt und anschließend kommentiert.

3.3.1 Zielgruppenorientierung

„Erwachsenenbildung unterscheidet sich von Schule und Hochschule vor allem durch ihre Zielgruppenorientierung“, argumentiert SIEBERT einleitend und erklärt weiter unten, dass Zielgruppenarbeit ein „didaktisches Konzept“ beinhaltet, das „von einer kollektiven Lebenssituation und von einem »Sozialcharakter« ausgeht“ (:93).

Grundsätzlich ist eine *Zielgruppe* die Definition von Pädagogen, die ihren Unterricht für eine bestimmte Gruppe von Menschen entwickeln. Das bedeutet, dass es hilfreich sein kann, bestimmte Persönlichkeitsmerkmale zu betonen und andere zu vernachlässigen. Andererseits besteht bei jeder Klassifizierung oder Reduktion die Gefahr einer „Stigmatisierung“, denn „wenn wir Frauen, Senioren, Arbeitslose, Strafgefangene als Zielgruppe definieren, so nehmen wir eine »Zuschreibung« vor, bei der das andragogische Fremdbild oft mit dem Selbstbild der Person nicht identisch ist“ (:93).

SIEBERT nennt u.a. folgende Punkte für eine gelungene Zielgruppenorientierung, die auch aus gemeindepädagogischer Sicht für den Entwurf eines guten biblischen Unterrichts relevant sein dürften:

1. die Berücksichtigung der thematischen Vorkenntnisse und Interessen sowie des sozialen Milieus, der Lernstile und der Umgangsformen (:97)
2. bei aller Zielgruppenorientierung darf die Lernzielorientierung nicht vernachlässigt werden (:97)

3. eine „Perspektivverschränkung“ zwischen dem Lehrer und dem Teilnehmer ist notwendig und bedeutet, dass „eine Verständigung über unterschiedliche Konstrukte und vor allem über unterschiedliche »Aneignungsformen« und Lernstrategien stattfindet“ (:97)
4. regelmäßige Feedbacks und metakommunikative Phasen während der gesamten Unterrichtszeit sind unverzichtbar, denn vielleicht müssen einige Hypothesen, die im Vorfeld über die Zielgruppe gemacht worden sind, revidiert werden (:97-98)
5. ob der Lehrende der Zielgruppe angehören sollte, bleibt offen – in jedem Fall sollte der Lehrende allerdings „das Milieu, die Mentalitäten und die Verwendungssituationen der Zielgruppe kennen“ (:98)
6. der Erfolg einer Zielgruppenarbeit setzt Gesprächsbereitschaft der Teilnehmer über ihre Erfahrungen und Erwartungen voraus (:98)

3.3.2 Teilnehmerorientierung

„Während sich die Zielgruppenarbeit vor allem auf die didaktische Planung bezieht, betrifft das Prinzip »*Teilnehmerorientierung*« insbesondere die Durchführung der Bildungsveranstaltung“ (Siebert 2006:93). Die Teilnehmerorientierung untersucht im Vorfeld also den einzelnen Teilnehmer hinsichtlich seiner individuellen Lerninteressen und könnte im Extremfall zu Einzelunterricht führen. SIEBERT nennt folgende Punkte, von denen ein teilnehmerorientiertes Lehrverhalten abhängig ist (:101):

- von den Lernerfahrungen und Interessen der Teilnehmer
- von der Thematik (z.B. Alltags- oder Wissenschaftswissen)
- von der Funktion des Angebots (z.B. freizeitorientiert oder prüfungsbezogen)
- von der Veranstaltungsform (z.B. Vortrags- und Seminarreihe oder Bildungsurlaub)

Für die Teilnehmerorientierung innerhalb der Planung eines Bibelkurses für Erwachsene wäre es z.B. von Vorteil, die biblischen *Lernerfahrungen* und das theologische Vorwissen der einzelnen Teilnehmer zu kennen. Folgende Fragen können

im gemeindepädagogischen Kontext dazugehören: Wie alt ist der Teilnehmer? Wie lange ist der TN im christlichen Glauben? Welche Kurse (Konfirmation, Biblischer Unterricht für Teenager, Glaubenskurse, Wochenendseminare zu biblischen Themen, Kurzbibelschulen, theologisches Studium) hat der TN schon besucht? Welche Vorkenntnisse besitzt der TN durch intensives autodidaktisches Literaturstudium?

3.3.3 Selbstgesteuertes Lernen

Das Lernkonzept der Selbststeuerung wurde in den 1990er Jahren wieder entdeckt. Der eigentliche Auslöser waren unterschiedliche Kongresse und ein Gutachten zum Thema *lebenslanges Lernen* (vgl. Siebert 2006:107). SIEBERT definiert selbstgesteuertes Lernen folgendermaßen:

„Die Selbststeuerung des Lernens bezieht sich auf die Erkundung von Lernbedürfnissen und Lernanforderungen, auf die Begründung und Präzisierung von Lernzielen, auf die »Eignungsprüfung« von Lernstilen und Lerntechniken, auf die Auswahl von Lerninhalten und audiovisuellen Medien, auf die Kontrolle des Lernfortschritts und der Lernschwierigkeiten" (:109).

Doch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass selbstgesteuertes Lernen gefördert und angeleitet werden muss, denn die Anforderungen an den Selbstlerner sind hoch (:111):

- hohe Lernmotivation
- Eigeninitiative
- eigene realistische Lernziele
- Kenntnis von eigenen Schwächen und Stärken
- positives Selbstbild
- selbstkritische Evaluation des eigenen Lernfortschritts

Gerade hier zeigt sich die Spannung innerhalb der freikirchlichen Gemeindepädagogik. An welchen Stellen müssen geistliche Lernprozesse *angeleitet*

werden (z.B. durch Jüngerschafts- oder Bibelkurse) und wo muss der Freiraum für ein *eigenverantwortliches* und selbstgesteuertes Lernen bleiben, was ja ein Kennzeichen von Reife und Mündigkeit ist? Deswegen soll im vierten Kapitel dieser Arbeit aufgezeigt werden, wie in Bibelkursen das selbstgesteuerte Lernen methodisch erreicht werden kann (z.B. durch Werkstattunterricht vgl. 4.2.3).

3.3.4 Metakognition

Die Metakognition beschreibt eine noch höhere Stufe des selbstgesteuerten Lernens. Im Sinne eines „reflexiven Lernens“ meint es die „Selbstaufklärung“ und die „Selbstvergewisserung der Lernenden“ (Siebert 2006:138). Als ein didaktisches Konzept für diese Art von Lernbefähigung ist die Metakognition „ein Erkennen unseres Erkennens, ein Beobachten unserer Beobachtungen“ (:138). So wie beispielsweise bei der Metakommunikation die eigene Qualität der Kommunikation begutachtet wird, soll bei der Metakognition die eigene Lernqualität verbessert werden.

3.3.5 Emotionalität

„Die Individualisierungsschübe sind mit verstärkten emotionalen Irritationen und Verunsicherungen verbunden, so dass von der Erwachsenenbildung mehr denn je soziale emotionale Stabilisierungen erwartet werden“, beschreibt SIEBERT die eindeutige Veränderung innerhalb der heutigen Bildungslandschaft (Siebert 2006:145). Wurde Bildung in der Tradition der Aufklärung sehr kopflastig betrieben, ist doch aus heutiger Sicht unumstritten klar, dass Denken und Lernen in Emotionalität eingebettet ist und dass ohne Emotion kein Bildungsprozess denkbar ist (:144). Fehlende Emotionen können sogar das Lernen blockieren.

Seit den Büchern des Amerikaners DANIEL GOLEMAN, der den Begriff der *Emotionalen Intelligenz*³⁵ (EQ) stark geprägt hat, ist die Sozialkompetenz als grundsätzliche Schlüsseleigenschaft für Lehrer und Lernende nicht mehr wegzudenken. Eine freikirchliche Gemeindepädagogik, die ihren Schwerpunkt auf gemeinsame Lehr- und Lernveranstaltungen legt und die gerade in dem „Aktualisieren von Gemeinschaftsgefühlen“ (:147) eine große Stärke haben kann, sollte die sozialemotionale Dimension innerhalb ihrer Erwachsenenbildung immer betonen.

3.3.6 Humor

Eine besonders wichtige Art dieser oben beschriebenen sozialemotionalen Dimension ist der *Humor*. „Humor ist eine Haltung, eine »heitere Gelassenheit« im Umgang mit der Welt und sich selbst“ (Siebert 2006:167). Mit Humor verbindet sich die Einsicht in die eigene „Unzulänglichkeit und Vorläufigkeit menschlichen Denkens und Handelns“ (:167) – unser angelerntes Wissen und unsere Erkenntnisse sind „Stückwerk“, so schrieb PAULUS schon an die Korinther (1. Korinther 13). Humor kann also auf die absoluten Wahrheitsansprüche verzichten, ohne dabei zu vernachlässigen, auf der Suche nach wahrer Erkenntnis zu bleiben.

An dieser Stelle muss sich besonders eine evangelikale Gemeindepädagogik fragen, inwieweit die Vermittlung von biblischen Inhalten in der Erwachsenenbildung einen zu einseitigen Ansatz hat. Wenn es auch keine Zweifel an dem Wahrheitsstatus der Bibel geben sollte, kann man sich als Bibellehrer aber fragen, inwieweit die eigene bruchstückhafte Erkenntnis dazu führen sollte, einen offenen Unterricht zu gestalten³⁶, der für viele Teilnehmer die Möglichkeit lässt, die Wahrheit *selbst* zu finden. Diese Art von humorvoller Gelassenheit, die der Souveränität Gottes bei der Wahrheitsfindung nicht im Wege steht, ist wünschenswert.

³⁵ Goleman, Daniel 1999. *Emotionale Intelligenz*. 10. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

³⁶ Vergleiche dazu die Diskussion in 2.2.1.1 über den postmodernen Wahrheitsbegriff und in 2.2.3 über deduktive oder induktive Wissensvermittlung im theologischen Unterricht.

3.3.7 Deutungsmusteransatz

Dem Deutungsmusteransatz „liegt die wissenssoziologische und kognitionstheoretische Erkenntnis zugrunde, dass unsere Realität eine interpretierte Wirklichkeit ist, dass unsere Lebenswelten und unsere Alltagstheorien aus unseren Deutungen bestehen“ und dass „Erwachsenenbildung immer auch ein »Deutungslernen« ist“ (Siebert 2006:112). SIEBERT greift im Folgenden verschiedene Elemente von ROLF ARNOLD auf, der den Begriff Deutungsmuster als didaktischen Schlüsselbegriff weiterentwickelt hat (:112).

Ein Element ist z.B. die *Perspektivität*, wonach Menschen ihre Realität aus ihrer Sicht deuten. Ein weiterer Punkt ist die *Kontinuität*, d.h. dass Deutungen aus der persönlichen Lebensgeschichte heraus entstanden sind und eine gewisse Stabilität aufweisen. Die *Konsistenz* meint, dass Menschen um ein stimmiges Weltbild bemüht sind. Die *Latenz* weist darauf hin, dass Deutungsmuster nicht ständig bewusst, sondern im Unterbewusstsein verankert sind. Und schließlich kann davon ausgegangen werden, dass die *Persistenz* von Kindheitserfahrungen im Heute des Erwachsenen eine prägende Wirkung haben (:112-113).

In einem freikirchlichen gemeindepädagogischen Kontext sollte man sich der verschiedenen Deutungsmuster bewusst sein. Gerade wenn ein geistlich-pädagogischer Ansatz in der Erwachsenenbildung verfolgt wird, gilt: „Erwachsene ändern ihre Deutungsmuster nur dann, wenn sie es wollen, nicht, wenn sie es sollen“ (:115).

3.3.8 Lernzielorientierung

Lernzielformulierungen wurden lange Zeit als Gegensatz zur Teilnehmerorientierung empfunden (Siebert 2006:131). Dabei sollen doch gerade die Lernziele festhalten, was der einzelne Teilnehmer am Ende gelernt haben soll. Eine gesunde Lernzielorientierung verweist also auf die psychische Lernleistung, die der Teilnehmer vollbringen muss, um bestimmte Lerninhalte zu lernen. Folgende didaktische Entscheidungen sind erforderlich, um eine Lernzielorientierung zu gewährleisten (:131-133):

- *Lernzielbegründungen* – warum sind Lernziele mit welcher Priorität notwendig?

- *Lernzielbereiche* – in welchen Bereichen (Wissen, Fähigkeit, Fertigkeit) oder welche Kompetenz (personal, sozial, fachlich) soll gelernt werden?
- *Lernzielpräzisierung* – ist das Lernziel ein Richt-, ein Grob- oder ein Feinziel?
- *Lernzielstufung* – welcher Lernschwierigkeitsgrad wird jeweils erreicht?
- *Lernzielniveau* – welches Anforderungsniveau wird vorausgesetzt?
- *Lernzielpartizipation* – was sind eigentlich *Lehrziele* und was sind dann die genauen *Lernziele*?
- *Lernkontrollen* – wurden die Lernziele erfolgreich erreicht?

3.3.9 Inhaltlichkeit

SIEBERT unterscheidet zwischen einem *Lerngegenstand*, also einem Thema, was behandelt wird, und dem *Lerninhalt*, was „das verarbeitete und verinnerlichte Thema“ ist (Siebert 2006:135). Ob ein Lerngegenstand zu einem Lerninhalt wird, hängt für ihn von vier Bedingungen ab (:135):

- die *Relevanz* des Themas für den Lernenden
- die *Lebensdienlichkeit* des Themas für den Lernenden
- der *Neuigkeitswert* des Themas für den Lernenden
- die *Anschlussfähigkeit* (Integrierbarkeit) des Themas für den Lernenden

Alle vier Punkte sind für ein freikirchliches Erwachsenenbildungsangebot hilfreich. Gerade bei Bibelkursen sollten die Relevanz und die Lebensdienlichkeit der Lerninhalte an erster Stelle stehen. Dies erfordert aber eine ständige didaktische Überprüfung der Inhalte.

3.3.10 Integration (allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung)

Das moderne Verständnis von Bildung ist ein integratives und ein interdisziplinäres. Das bedeutet, dass die unterschiedlichsten Fähigkeiten und Bildungskompetenzen miteinander vernetzt werden und für ein neues Bildungsangebot fruchtbar gemacht werden sollen. „Um die komplizierte Welt und die Widersprüche der Gesellschaft zu verstehen, reichen Detailkenntnisse nicht aus, sondern es kommt darauf an, *Zusammenhänge* zu erkennen“ (Siebert 2006:141). Integrative Lernarrangements innerhalb der Erwachsenenbildung sind vermehrt an Volkshochschulen zu finden, die z.B. versuchen, Philosophie und Theaterpädagogik miteinander zu verbinden (:143).

Das freikirchliche Bildungsangebot, soweit überhaupt vorhanden, steht in der Gefahr, sich einseitig auf kirchliche und theologische Inhalte zu konzentrieren und dabei den integrativen Gedanken zu vernachlässigen. Die Integration und das Behandeln von Lerninhalten aus der Soziologie, der Psychologie, der Philosophie und der Pädagogik sind an dieser Stelle sinnvoll. Denn insbesondere die Theologie darf sich als geistliche Bildungswissenschaft nicht abgrenzen, sondern muss den Kontakt zu anderen Disziplinen und dem gesellschaftlichen und kulturellen Denken immer wieder suchen.

3.3.11 Ästhetisierung

„Ästhetisierung als Merkmal (post-)moderner Gesellschaft meint die Allgegenwärtigkeit von Bildern, Farben, Symbolen und »virtuellen Realitäten«, die Dominanz der *Bildkultur* – nicht selten zulasten der *Schriftkultur*“ so SIEBERT (Siebert 2006:157). Ein kognitives Übergewicht der idealistischen Bildungstheorie ist zu recht immer wieder kritisiert worden, doch wie genau kann nun eine Ästhetisierung des jeweiligen Bildungsangebots stattfinden, ohne dass vor lauter Visualisierung und Schönheit letztlich der Inhalt verloren geht?

SIEBERT bringt eine Auswahl von bildungstheoretischen Funktionen des Ästhetischen (:158-159) – hier einige Beispiele:

- *Schulung der Wahrnehmungsfähigkeiten:* die Sensibilisierung unserer Sinne ist unverzichtbare Grundlage unserer Welterkenntnis - alle Fähigkeiten müssen ganzheitlich neu gelernt werden
- *Expressive Funktion des Ästhetischen:* andere Formen als die Sprache finden, die Gefühle und Überzeugungen zum Ausdruck bringen
- *Emotionale Funktion der Bilder:* mehr als verbale Information können Bilder Gefühle wie Freude, Trauer und Wut auslösen
- *Lernunterstützende Funktion:* ästhetische Impulse (wie z.B. Musik hören beim Lernen) können kognitive Leistung unterstützen

Das Thema „Mit allen Sinnen Gott entdecken“³⁷ könnte eine gelungene Anknüpfung an die Ästhetisierung der freikirchlichen Gemeindepädagogik sein. Ganzheitliche Theologie und Gotteserfahrung sowie eine Vermittlung von biblischen Inhalten, die alle Sinne anspricht und sie so erfahrbar macht, sind gefordert. So gab es in der Kirchengeschichte schon einige Beispiele der Ästhetisierung: Z.B. die Musik von JOHANN SEBASTIAN BACH (1685-1750), die bis heute in kirchlichen Kontexten maßgeblich ist oder die Kunst eines MARC CHAGALLS (1887-1985), dessen farbigen und eindrucksvollen Kirchenfenstermalereien bis heute die Menschen begeistert und sie in die Nähe Gottes führen kann.

Christliche Künstler konnten über lange Zeit die Kultur³⁸ in Deutschland prägen und über ihre Kunst und Musik, Menschen einen Zugang zu Gottes Gegenwart ermöglichen. Im Sinne von PREUL, der es als eine wesentliche Bildungsfunktion³⁹ der Kirche sieht, dass sie eine „kulturell-ästhetische Bildungsleistung“ vollbringt und „der Kunst einen Raum“ gibt (Preul 2001:128), wage ich die These, dass evangelikale Freikirchen an dieser Stelle eindeutigen Nachholbedarf haben. Der Auftrag, die eigene Kultur mit der biblischen

³⁷ IMKE FIETEN legte zu diesem Thema im Jahr 2005 beim *Institut für Gemeindebau und Weltmission* (IGW) ihre gleichnamige beachtenswerte Diplomarbeit vor, die dann auch verdienstvollerweise den IGW-Förderpreis bekam. Einige ihrer Ergebnisse waren z.B. innerhalb des gemeindepädagogischen Kontextes, ganzheitliche Kurse wie Tanz oder Bibliodrama zu fördern sowie christliche Kunst und sie als Teil der christlichen Verkündigung zu verstehen (vgl. Fieten 2005).

³⁸ Vergleiche hierzu die Ausführungen von SCHAEFFER über die kulturgeschichtliche Entwicklung von Musik und Kunst nach der Reformation in Deutschland in Schaeffer, Francis 1995. *Wie können wir den leben? Aufstieg und Niedergang der westlichen Kultur*. 4. Aufl. Neuhausen-Stuttgart: Hänssler Verlag. S. 74-99.

³⁹ Vgl. dazu 1.1.3.

Botschaft zu erreichen, indem Kultur wieder christlich geprägt wird, muss wieder neu wahrgenommen werden.

3.3.12 Sprache

Bei diesem Punkt geht es SIEBERT weniger um Rhetorikkurse oder Schreibwerkstätten, sondern um „empirische Befunde zum Verhältnis von Sprache und Lernen in der Erwachsenenbildung“ (Siebert 2006:117). „Aus didaktischer Sicht interessiert a) die Sprache der Lernenden, b) die Sprache der Lehrenden und c) die Perspektivverschränkung zwischen beidem“ (:119).

Er erwähnt u.a. eine Fahrschulstudie von 1965, die aber trotz ihres Alters interessante Ergebnisse über die Zusammenhänge von *Lehr- und Lernsprache* zutage förderte: a) Lehrer sollten so mit Erwachsenen sprechen, wie diese auch mit den Lehrern sprechen können, b) durch eine persönliche Ansprache steigt die Zuwendung zum einzelnen und der Unterrichtserfolg, c) je kürzer die Beiträge der Lehrer- und Schüleräußerungen, desto größer der Lernerfolg und d) syntaktisch unvollständige Sätze und eine Lebendigkeit der Lehrersprache begünstigen Lernerfolge mehr als grammatikalische Korrektheit (:119-120).

SIEBERT unterscheidet verschiedene Seminarsprachen wie z.B. die *empathische* Sprache, die *offizielle* Sprache (z.B. ein wissenschaftlicher Sprachstil) oder die *anpassende* Sprache, d.h. die Sprache der Minderheit passt sich der Mehrheit an (vgl. Siebert 2006:123).

Für die Seminarsprache im Kontext freikirchlicher Erwachsenenbildung ist es wichtig, die eigene *offizielle Sprache* genügend zu reflektieren. Die Gefahr einer Gettoisierung durch eine christlich-biblische Sprachkultur ist leider oft gegeben und führt dazu, dass Inhalte in Predigten oder in Seminaren nicht mehr von allen verstanden werden können.

3.3.13 Perspektivverschränkung

Die Tatsache, dass jeder Lehrer und Schüler durch eine bestimmte Brille wahrnimmt und lernt und mit ihr nur eine bedingte Wahrnehmung der Realität hat, führt immer zu Einseitigkeiten. Perspektivverschränkung beschreibt als didaktischer Schlüsselbegriff der Erwachsenenbildung die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven und Standpunkte aktiv einnehmen zu können: „Wir können nicht gleichzeitig vor und hinter einem Haus stehen, aber wir können uns bewusst sein, dass es außer der Front noch eine Hinterseite gibt“, schreibt SIEBERT (Siebert 2006:126).

„Generell sollten die Perspektiven zwischen den Teilnehmern, aber auch zwischen Lehrenden und Lernenden verschränkt werden“, so SIEBERT (:129). Perspektivverschränkung kann in einem Seminar durch folgende Methoden gefördert werden (:128):

- Partnerinterview
- Kontrollierte Dialoge (erst das Gesagte wiederholen, dann daran anknüpfen)
- Gegenargumente zur eigenen Position finden
- Rollenspiele

Perspektivverschränkung in freikirchlichen Bibelkursen ist eine absolute didaktische Bedingung. Gerade die Tendenz zur Zersplitterung und Spaltung im evangelikalen, freikirchlichen Kontext durch unterschiedliche theologische Lehrmeinungen, erfordert ein höheres Maß an Perspektivenvielfalt als in anderen Kontexten. Der freikirchliche Lehrbeauftragte sollte lernen, die theologischen Spannungsbögen zwischen ihm und den Teilnehmern und unter den Teilnehmern selbst auszuhalten und thematisch konstruktiv anzuleiten. Die Entwicklungen und Veränderungen, die die Postmoderne für erwachsene Menschen in Deutschland nach sich zieht, müssen in der freikirchlichen Gemeindebildungsarbeit ihren Niederschlag finden. Dies kann z.B. durch die didaktische Methode des *Sokratischen Gesprächs* erreicht werden, welches an späterer Stelle ausführlich dargestellt werden soll (vgl. 4.2.2).

3.3.14 Handlungsrelevanz

Die *Handlungsorientierung* ist in der Erwachsenenbildung ein ähnlich vielschichtiger Begriff wie die *Ganzheitlichkeit*. Für SIEBERT ist aber unumstritten klar, dass Lernen zugleich ein Handeln ist, eine erfahrungsbedingte Verhaltensänderung, im Sinne einer vielseitigen „Tätigkeit, an der unser ganzer Körper beteiligt ist“ (Siebert 2006:151). Das Lernen ist „auf ein späteres Handeln in der Praxis bezogen, der Lernerfolg erweist sich in Handlungsfeldern“ (:151). Oft ist Lernen auch ein simultanes Lernen in der Praxis (learning by doing) und schließlich ist Lernen als Bildungsprozess „auf ethisch begründetes, verantwortliches Handeln ausgerichtet“ (:152). Bildung zeigt sich also im gesellschaftlichen Handeln.

In der Didaktik der Erwachsenenbildung werden vier Typen handlungsorientierter Bildungsarbeit unterschieden (:154):

- *Lernen als Erwerb von Skills* – Vermittlung von berufs- und alltagspraktischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Handlungsanregungen
- *Lernen als Erlebnis* – postmoderne Erlebnispädagogik löst die traditionelle Handlungsorientierung ab und bietet an ungewöhnlichen Lernorten Outdoor-Erlebnisse, Naturerfahrungen, Abenteuer und Survival-Training, die aber pädagogisch vor- und nachbereitet werden müssen
- *Lernen als psychohygienische und sozialemotionale Stabilisierung und Neuorientierung* – Kurse zur Selbsterfahrung, Entspannung, Selbstsicherheit, Konfliktlösung und Kommunikation
- *Bildungsarbeit als Appell zur Verhaltens- und Systemänderung* – die Teilnehmer eines z.B. ökologischen oder politischen Bildungsangebots werden implizit oder explizit zur Korrektur ihres Lebensstils oder ihrer Grundüberzeugung veranlasst

Die Handlungsrelevanz für Bibelkurse innerhalb einer freikirchlichen Gemeindepädagogik kann an dieser Stelle nicht ausreichend betont werden. Wenn biblische Lehre bedeutet, dass sie nicht nur gehört, sondern gelebt (also ihr entsprechend gehandelt) werden muss, dann ist die Handlungsorientierung der Bibel

insgesamt nicht mehr zu übersehen. Biblische Theologie darf also in keinem Fall zur reinen Lehr- oder Lerntheorie gemacht werden.

3.3.15 Zeitlichkeit

Als letztes didaktisches Prinzip nennt SIEBERT die *Zeitlichkeit*. Zeit ist auch in der Erwachsenenbildung ein kostbares Gut. Schon im Jahre 1991 hat das Berichtssystem Weiterbildung ein zeitliches Weiterbildungsvolumen der 19-64jährigen von ca. 2,75 Mrd. Stunden errechnet (vgl. Siebert 2006:162).

In der Erwachsenenbildung ist der Zeitfaktor in vielfacher Hinsicht wichtig (:163-164):

- die Lernzeit ist zu einem eigenständigen Lebensbereich geworden
- Lernzeit ist nicht gleich Seminar*teilnahmezeit*
- Mit zunehmenden Alter verändert sich die Lernzeit-Nutzzeit-Relation
- Permanente Beschleunigung wirkt sich auf Erwachsenenbildungsangebote aus
- Bestimmte Themen haben *ihre Zeit*
- Bestimmte Tageszeiten für Seminare sind für einige Zielgruppen besser als für andere
- Intensive Bildungsprozesse erfordern Denkpausen
- Lernzeit ist nicht nur die messbare, sondern die tatsächlich erlebte Zeit

Zusammenfassend zur Thematik der zeitlichen Seminarplanung schreibt SIEBERT: „Die Zeitstruktur von Bildungsveranstaltungen ist u.a. abhängig a) von der Komplexität des Themas und den Anforderungen der Lernziele, b) von den Vorkenntnissen und den kognitiven Fähigkeiten der Lernenden und c) von der subjektiv wahrgenommenen Relevanz der Lerninhalte“ (:167). DOLLINGERS Ergebnisse der Lernstilforschung werden zu einem späteren Zeitpunkt gute Wege aufzeigen, um dieser Herausforderung adäquat zu begegnen (vgl. 3.5).

3.4 Merkmale eines guten Unterrichts – didaktische Prinzipien in der Schulpädagogik

Nachdem im vorangegangenen Punkt eine theoretisch-didaktische Grundlage gelegt worden ist, soll es nun konkreter um die Planung und die Durchführung des Unterrichts gehen.

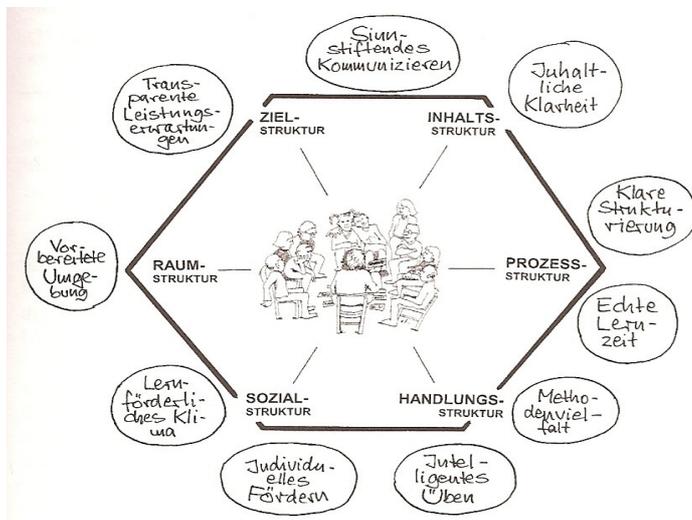
HILBERT MEYER ist seit 1975 Professor für Schulpädagogik an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg und gilt als einer der führenden Pädagogen in der Unterrichtsforschung. In seinem Buch *Was ist guter Unterricht?* präsentiert MEYER zehn empirisch erforschte und wissenschaftlich abgesicherte Gütekriterien⁴⁰ für einen Unterricht, der sowohl für die Lernenden als auch für den Lehrenden gut ist.

Neben den Gütekriterien für einen guten Unterricht, weist MEYER darauf hin, dass es natürlich auch noch andere „Einflussfaktoren“ für den Lernerfolg gibt (Meyer 2006:19): die Begabung, die Familienverhältnisse und das soziale Umfeld sind die Dinge, die der Schüler mitbringt und die den Lernerfolg im Unterricht beeinflussen.

In seinem didaktischen Sechseck (siehe Abbildung 6) stellt MEYER sehr gut dar, was er unter didaktischer Klarheit und den verschiedenen Strukturen im Unterricht versteht. Die zehn Merkmale guten Unterrichts lassen sich den sechs didaktischen Ecken zuordnen und ergeben so das ganze Bild. Kein Kriterium und kein didaktischer Eckpunkt darf losgelöst vom anderen betrachtet werden. Alle Punkte gehören zusammen und bauen aufeinander auf.

⁴⁰ MEYER nennt in seinem Buch die verschiedenen empirischen Studien (Meyer 2006:15), auf die er sich gründet und widmet das ganze Kapitel 4 „Theorierahmen“ dem empirisch-wissenschaftlichen Vorgehen seines Entwurfs (:153-162). Dabei verfolgt er im Wesentlichen die empirische Beantwortung seiner These, dass die Ausprägung seiner zehn Merkmale für guten Unterricht zu einem höheren Lernerfolg führen (:156). Insbesondere die „SCHOLASTIK-Studie“ ist ein gutes Beispiel für sein professionelles Vorgehen.

Abbildung 8: Das didaktische Sechseck von MEYER (Meyer 2006:25)



Wenn man die sechs verschiedenen Strukturdimensionen, die MEYER seinem Entwurf zugrunde legt und die nachfolgend den Rahmen für seine praxisorientierten Unterrichtsmerkmale darstellen, mit den 15 didaktischen Prinzipien SIEBERTS vergleicht, die vielmehr einen allgemeinen theoretischen Rahmen bilden, dann ist folgende Zuordnung möglich:

MEYERS DIDAKTISCHES SECHSECK

- Prozessstruktur
- Handlungsstruktur
- Sozialstruktur

- Raumstruktur
- Zielstruktur
- Inhaltsstruktur



SIEBERTS DIDAKTISCHE PRINZIPIEN

- (-----)
- Handlungsrelevanz, Selbstgesteuertes Lernen
- Zielgruppenorientierung,
- Teilnehmerorientierung,
- Metakognition, Emotionalität, Humor
- Ästhetisierung
- Lernzielorientierung, Zeitlichkeit
- Inhaltlichkeit, Sprache

Im Folgenden werden die zehn Gütekriterien für einen guten Unterricht von MEYER dargestellt und auf Eignung für die Durchführung von Bibelkursen in evangelikalen Freikirchen geprüft. Die Möglichkeiten einer Anwendung werden dabei kurz erläutert, wobei aber vorweg schon gesagt werden kann, dass die Umsetzung der zehn Merkmale in freikirchlichen Bibelkursen nur sehr begrenzt möglich ist, da sie eine hohe pädagogische Professionalität des Lehrers voraussetzt und diese in Freikirchen nur selten vorhanden ist. Trotzdem kann auch eine bedingte Anwendung dieser schulpädagogischen Prinzipien zu einer höheren Qualität in Bibelkursen führen.

3.4.1 Klare Strukturierung des Unterrichts

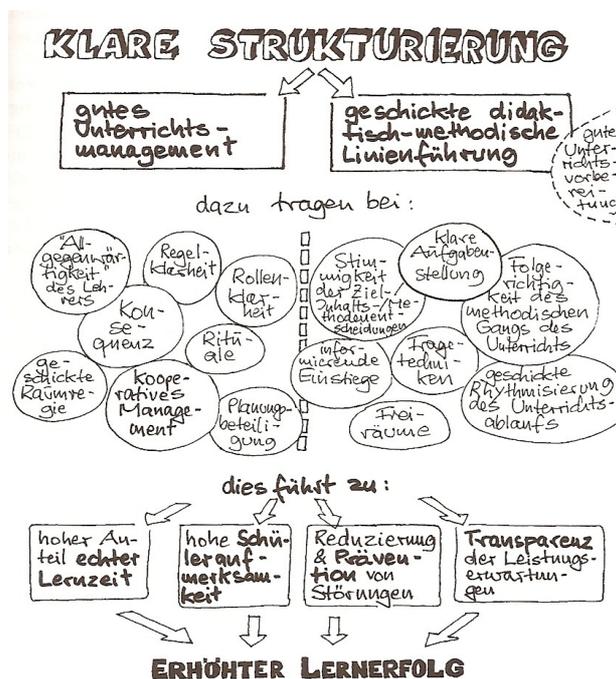
„Klarheit als Qualitätsmaßstab von Unterricht kann sich auf alle sechs grundlegenden Dimensionen unterrichtlichen Handelns beziehen, also auf die Ziel-, die Inhalts-, die Sozial-, die Prozess-, die Handlungs- und die Raumstruktur des Unterrichts“ (Meyer 2006:25).

Von einem klar strukturierten Unterricht (Prozessstruktur des Unterrichts) kann man nach MEYER dann reden, „wenn das Unterrichtsmanagement funktioniert und wenn sich ein für Lehrer und Schüler gleichermaßen gut erkennbarer „roter Faden“ durch die Stunde zieht“ (:26). Mit dem roten Faden meint MEYER insbesondere die Stimmigkeit von Zielen, Inhalten und Methoden. MEYER fordert einen „Drive“ im Unterricht und kommt auch auf den logischen roten Faden im Religionsunterricht zu sprechen: „Wer eine Frage stellt, muss auch für die Antwort sorgen. Wer im Religionsunterricht die Weihnachtsgeschichte durchnimmt, sollte später auch auf Ostern zu sprechen kommen“ (:26).

Eindeutige Indikatoren für eine klare Strukturierung des Unterrichts stellt MEYER in seinem Schaubild (siehe Abbildung 9) dar. Er unterscheidet grundsätzlich zwischen einem *guten Unterrichtsmanagement* und einer geschickten *didaktisch-methodischen Linienführung*, die beide dazu beitragen, dass ein erhöhter Lernerfolg am Ende sichtbar wird (:31). Eine „direkt beobachtbare Klarheit der Strukturierung des Unterrichts“ zeigt sich dann in einer „verständlichen Lehrer- und Schülersprache“, in der Rollenklarheit, in

der Klarheit der Aufgabenstellung, in der Klarheit einzelner Unterrichtsschritte, in der klaren Unterscheidung zwischen Lehrer- und Schülerphasen im Unterricht, in dem Einhalten von Pausen und Regeln und dem Einsatz von Ritualen und schließlich „einer zum Ziel, zum Inhalt und zu den Methoden passenden Raumregie“ (:30).

Abbildung 9: Klare Strukturierung des Unterrichts von MEYER (Meyer 2006:31)



Dieses erste Merkmal eignet sich für freikirchliche Bibelkurse insofern, dass die Strukturierung des Unterrichtsstoffes und die Planung und Durchführung der didaktischen Methoden klar sein muss. Leider ist in Bibelkursen zwar das Thema klar, aber nicht die praktische Durchführung des Unterrichts. Ein Stundenentwurf, in dem sowohl die Inhalte als auch die Methoden (z.B. Übungen, Gruppenarbeit, Spiele) geplant und klar strukturiert werden, ist deshalb ratsam.

3.4.2 Hoher Anteil echter Lernzeit

„Der Faktor „Lernzeit“ hat entscheidenden Einfluss auf den Lernerfolg“ (Meyer 2006:39) und ist in der Prozessstruktur ein weiterer Punkt der didaktischen Unterrichtsplanung. *Echte Lernzeit* ist die Zeit, aus der z.B. die Regulierung von Disziplin Konflikten oder die Regelung von Organisationskram herausgerechnet ist.⁴¹ *Quantitativ* meint es die tatsächliche zeitliche Länge des Unterrichts. In *qualitativer* Hinsicht meint echte Lernzeit die Intensität des Lernens (:39). Nicht die im Unterricht zugebrachte Zeit, sondern die effektiv zum Lernen und zum Erreichen der Lernziele genutzte Zeit ist also *echte* Lernzeit.

MEYER nennt im Folgenden einige Maßnahmen, die den Anteil echter Lernzeit erhöhen können (:40):

- gute Unterrichtsvorbereitung des Lehrers und der Schüler
- Pünktlichkeit
- klare Strukturierung der Unterrichtsabläufe
- die Aufgabenformulierung werden dem Leistungsvermögen der Schüler gemäß eng oder weit geführt
- Disziplin Konflikte werden außerhalb des Unterrichts geregelt
- verschiedene Konzentrationsübungen

MEYER erwähnt diesbezüglich das *QuAIT-Modell* des US-amerikanischen Unterrichtsforschers ROBERT E. SLAVIN. **QuAIT** steht für **Quality** (hohe Qualität der Lehre), **Appropriateness** (Angemessenheit der Unterrichtsführung), **Incentives** (hohe Motivierungsqualität des Unterrichts) und **Time** (aktiv genutzte Lernzeit) (:45). Alle vier Faktoren zusammen sorgen letztendlich für den Lernerfolg. Zusammenfassend schreibt MEYER: „Guter Unterricht ist an der geschickten Regulierung des Lerntempos, am hohen

⁴¹ MEYER schreibt zum Thema der quantitativen Lernzeit: „Die PISA-Länderstudie (Deutsches PISA-Konsortium 2002) hat gezeigt, dass die gut abscheidenden süddeutschen Schüler aufgrund anderer Stundentafeln bis zur 10. Klasse im Durchschnitt das Pensum eines ganzen Schuljahres mehr an Unterrichtsstunden erhalten als die norddeutschen“ (Meyer 2006:39). MEYER sieht mit einigen anderen hierin den Grund, warum die norddeutschen Schüler so schlecht abgeschnitten haben.

Anteil echter Lernzeit und am geschickten Wechsel zwischen Phasen intensiver Arbeit und Phasen der Entspannung zu erkennen" (:46).

Dieses zweite Merkmal fordert ein hohes Maß an pädagogischer Fähigkeit für die Konzeption freikirchlicher Bibelkurse. Die meisten Bibellehrer sind zwar in der Lage, ihr gelerntes theologisches Fachwissen irgendwie an den Mann und die Frau zu bringen, jedoch wird für die Schaffung echter Lernzeit für die erwachsenen Unterrichtsteilnehmer eine gewisse Zurückhaltung des Lehrers erwartet. Gleichzeitig ist die pädagogische Fähigkeit erforderlich, die Teilnehmer in die echten eigenen Lernphasen des Unterrichts einzuführen.

3.4.3 Lernförderliches Klima

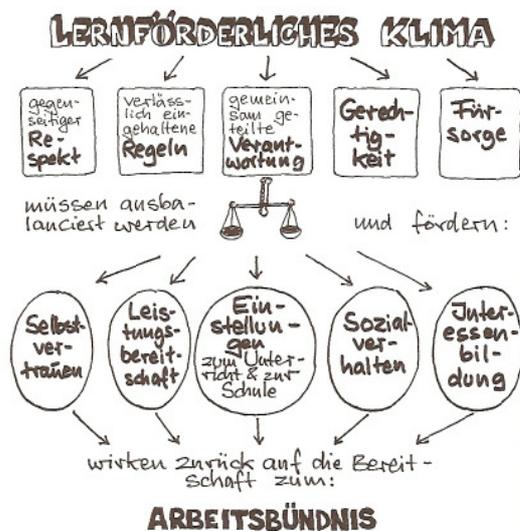
Ein *lernförderliches Klima* „bezeichnet eine Unterrichtsatmosphäre, die gekennzeichnet ist durch: (1) gegenseitigen Respekt, (2) verlässlich eingehaltene Regeln, (3) gemeinsam geteilte Verantwortung, (4) Gerechtigkeit des Lehrers gegenüber jedem Einzelnen und dem Lernverband insgesamt (5) und Fürsorge des Lehrers für die Schüler und der Schüler untereinander“ (Meyer 2006:47).

Die gute Lernatmosphäre im Unterricht kennzeichnet sich z.B. durch den respektvollen Umgang des Lehrers mit seinen Schülern. Ein Beispiel für diesen Respekt ist, dass kein Schüler wegen geringer Leistung diskriminiert wird (:49). Allerdings sind Indikatoren wie „es gibt kein aggressives Verhalten einzelner Schüler gegeneinander“ und „die Schüler beschimpfen einander nicht“ (:49) m.E. etwas zu idealistisch. Für die Erwachsenenbildung gelten hier Regeln des gegenseitigen Respekts und der Unterstützung durch den Lehrer und die Teilnehmer, die für ein lernförderliches Klima sorgen können.

In diesem Sinne haben die fünf „Klima-Stifter“ Respekt, Regeln, Verantwortung, Gerechtigkeit und Fürsorge (siehe Abbildung 10) einen positiven Einfluss auf das „Arbeitsbündnis“ zwischen Lehrer und Schüler (:52). Beim Schüler werden durch ein lernförderliches Klima Selbstvertrauen, Leistungsbereitschaft, Einstellung, Sozialverhalten und Interessenbildung gefördert (:52). Durch Maßnahmen wie den

Ausbau der Mitbestimmung, regelmäßiges Schülerfeedback, Zielvereinbarungen mit den Schülern und Metaunterricht zur Klärung von Missständen kann eine gute Lernatmosphäre stabilisiert werden (:54).

Abbildung 10: Lernförderliches Klima von MEYER (Meyer 2006:52)



Dieses dritte Merkmal sollte für freikirchliche Bibelkurse eigentlich vorausgesetzt werden können, da das christliche Ethos der Nächstenliebe die Basis einer evangelikalen Veranstaltung sein sollte. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass das nicht von jedem Teilnehmer erwartet werden kann, da ja alle Menschen sind. Die Frage ist also eher an den Gemeindepädagogen zu richten, inwieweit er das Lernklima durch seine Art und seinen Lehrstil prägen und beeinflussen kann.

3.4.4 Inhaltliche Klarheit

„**Inhaltliche Klarheit** liegt dann vor, wenn die Aufgabenstellung verständlich, der thematische Gang plausibel und die Ergebnissicherung klar und verbindlich gestaltet worden sind“, definiert MEYER sein nächstes Merkmal eines guten Unterrichts (Meyer 2006:55).

Gerade die klare Aufgabenstellung ist „ein didaktisches Kunstwerk“, in dem eine „Bündelung von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen“ stattfindet (:55). Die Förderung der inhaltlichen Klarheit ist z.B. zu erkennen und wird gefördert durch (:59):

- informierende Unterrichtseinstiege
- Konzentration auf die Themenstellung
- die Vorerfahrungen der Schüler werden aufgegriffen und weiterentwickelt
- saubere Mitschriften der Arbeitsergebnisse
- Einsatz passender Medien
- Arbeit mit Veranschaulichungen
- intelligenter Umgang mit Fehlern
- Zwischenergebnisse werden festgehalten
- regelmäßige Wiederholung durch die Schüler

Diese Indikatoren führen zu Metakognitionen im Lernprozess, zu Erfolgserlebnissen und zu horizontalem und vertikalem Wissensaufbau (vgl. Abbildung 11). Verschiedene Forschungsergebnisse zeigen, laut MEYER, dass gerade die „Transferleistungen der Schülerinnen und Schüler“ nicht von selbst kommen, sondern geübt werden müssen (:60). Zu einer horizontalen Transferleistung der Schüler ausgehend vom Unterricht gehört a) das Anwenden des neu Gelernten auf neue Themen, b) das Üben in neuen Bezügen und c) das Wiederholen in neuen Bezügen. Ein vertikaler Transfer wäre z.B. die Verankerung des Gelernten im schon Bekannten und Gekonnten (:60) und wenn von basalen Kenntnissen aus „hochgestiegen“ wird „zu anspruchsvolleren Fragen und zu Vorgriffen in der Ordnung des Lehrplans“ (:61). So erteilt MEYER abschließend den Ratschlag, Abschied zu nehmen vom „Eimer-Modell“ des Lernens und der damit verbundenen Vorstellung, der Unterrichtsinhalt sei eine Substanz, die dem Schüler vom

Lehrer eingefüllt wird – stattdessen ist es das, „was vom Lehrer und den Schülern im Unterricht *gemeinsam erarbeitet* worden ist (:62).

Abbildung 11: Inhaltliche Klarheit von MEYER (Meyer 2006:57)



Auch das vierte Merkmal stellt eine hohe Anforderung an die Lehrkräfte in freikirchlichen Kontexten. Doch wenn man allein davon ausgeht, wohin eine inhaltliche Klarheit im Unterricht führt, dann sollte jeder Bibellehrer motiviert sein, in seine Planung zu investieren. Die Metakognitionen zum eigenen Lernprozess helfen dem Teilnehmer, eigene theologische Erkenntnisse zu reflektieren, um sie dann für sein Leben mitzunehmen. Das vernetzte Denken fördert insbesondere den systematischen Zugang zur Bibel und zu anderen Geisteswissenschaften von Vorteil. Erwachsene Teilnehmer in Bibelkursen sollten in der Lage sein, die biblischen Inhalte im Kontext von Philosophie oder Geschichte reflektieren zu können. Das bedeutet aber, dass im Unterricht transferorientierte Aufgaben gestellt werden müssen, damit diese inhaltlichen Ziele erreicht werden können.

3.4.5 Sinnstiftendes Kommunizieren

„**Sinnstiftendes Kommunizieren** bezeichnet den Prozess, in dem die Schüler im Austausch mit ihren Lehrern dem Lehr-Lern-Prozess und seinen Ergebnissen eine persönliche Bedeutung geben“, so definiert MEYER das nächste Gütemerkmal (Meyer 2006:67).

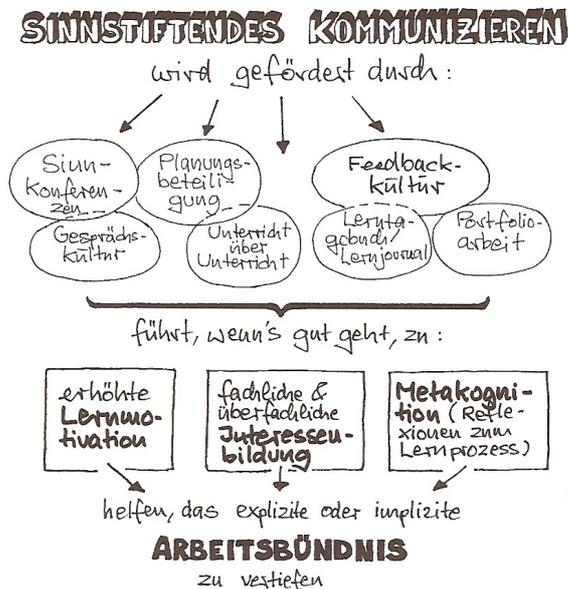
In seiner Schemazeichnung (vgl. Abbildung 12) zeigt MEYER die verschiedenen Faktoren auf, die sinnstiftendes Kommunizieren fördern können, so dass es zu erhöhter Lernmotivation, Interessenbildung und Metakognition kommen kann (:70-71):

- *Feedbackkultur*: Schüler geben Rückmeldung zum Lernfortschritt und zu Lernschwierigkeiten; eine Möglichkeit besteht sogar darin, dass die Schüler „dem Lehrer einzeln oder nach Gruppengesprächen“ ein Lehrerzeugnis ausstellen (:73)
- *Planungsbeteiligung*: Schüler werden in die Unterrichtsplanung und -gestaltung involviert
- *Sinnkonferenzen*: Schüler und Lehrer sprechen über Ziele, Inhalte und Methoden im Unterricht
- *Lernjournal*: Schüler reflektieren schriftlich ihren Lernfortschritt, indem sie sich Notizen in einem Lerntagebuch machen

Auf das *Schülerfeedback* als Kommunikationsinstrument legt MEYER ganz besonderen wert. Jedoch müssen diese Feedbacks als „Verfahren zum Sammeln von Rückmeldungen über die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen“ immer wieder „vorbereitet und eingeübt werden“ (:72).

In der Erwachsenenbildung sollte dieses fünfte Merkmal selbstverständlich sein. Erwachsene Menschen wollen mit ihrer Meinung involviert sein. Deswegen ist es unerlässlich, in freikirchlichen Bibelkursen eine Feedbackkultur zu pflegen, die eine sinnstiftende Kommunikation nach MEYER ermöglicht. Das bedeutet z.B., regelmäßig ins Gespräch über Unterrichtsinhalte und -planungen zu kommen, um diese eventuell anpassen zu können. Denn in der freikirchlichen Gemeindebildung müssen nicht unbedingt Lehrpläne erfüllt, sondern hungrige Geister gestillt werden.

Abbildung 12: Sinnstiftendes Kommunizieren von MEYER (Meyer 2006:68)



3.4.6 Methodenvielfalt

„**Methodenvielfalt** liegt vor, (1) wenn der Reichtum der verfügbaren Inszenierungstechniken genutzt wird, (2) wenn eine Vielfalt von Handlungsmustern eingesetzt wird, (3) wenn die Verlaufsformen des Unterrichts variabel gestaltet werden (4) und das Gewicht der Grundformen des Unterrichts ausbalanciert ist“, beschreibt MEYER das nächste Merkmal für guten Unterricht (Meyer 2006:74). Leider ist nirgendwo in der Pädagogik „der Begriffs- und Konzeptewirrwarr größer als in der Unterrichtsmethodik“, erklärt er vorwarnend, bevor er dann mit einer klugen Einteilung des „Drei-Ebenen-Modells“ (vgl. Abbildung 13) Ordnung in das Chaos bringt (:74).

In seinen Forschungsergebnissen weist MEYER darauf hin, dass „das Gütekriterium Methodenvielfalt“ empirisch gut bestätigt ist (:80). Ein Ergebnis ist z.B. der „Abschied vom Traum der optimalen Unterrichtsmethode“ und damit wird die Idee, die beste Methode zu entdecken, „die alle Inhalte allen Schülern aller Alterstufen und Schulformen gleichermaßen optimal vermittelt“, endgültig begraben (:80). Ein weiteres sehr wichtiges Forschungsergebnis ist die „signifikante Überlegenheit kooperativer Lernformen“ - MEYER definiert: „Als kooperatives Lernen werden Varianten von Tandem- und Gruppenarbeit bezeichnet, bei denen (1.) zwei, höchstens vier bis fünf Lernende zusammenarbeiten, die (2.) gleichberechtigte Interaktionspartner sind und (3.) keine direkte Beaufsichtigung durch den Lehrer erfahren, sondern (4.) mithilfe vorbereiteter Lehrmaterialien“ arbeiten (:82).⁴²

Zum Schluss macht MEYER jedem Pädagogen Mut, das „persönliche Methodenrepertoire“ zu analysieren und Schritt für Schritt zu erweitern (:83). Und damit fordert er auch jeden Gemeindepädagogen und Bibellehrer heraus, die eigene Methodenkompetenz zu überprüfen und durch gezielte Fortbildung zu erweitern. In der Vermittlung von biblischen Inhalten bedeutet Stillstand nicht nur das Fehlen von theologischer Erkenntnis, sondern auch das Fehlen von geeigneten Methoden.

3.4.7 Individuelles Fördern

Individuelles Fördern bedeutet „jeder Schülerin und jedem Schüler (1) die Chance zu geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potenzial umfassend zu entwickeln (2) und sie bzw. ihn dabei durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen“, definiert MEYER das nächste Güte Merkmal (Meyer 2006:97). Diese Art von Einzelförderung zeigt sich also insbesondere darin, dass Lernsituationen geschaffen werden, in denen Schüler mit ihrem „individuellen Förderbedarf“ und „individuellen Lernschwerpunkten“ „ihre Stärken entfalten und ihre Schwächen kompensieren können“ (:97). Die *Diagnose-* und die *Förderkompetenz* des jeweiligen Lehrers müssen

⁴² Vergleiche dazu 4.2.1.

dementsprechend hoch sein, um einen *individuellen Förderplan* zu entwickeln und immer wieder entsprechend des Fortschritts des Schülers anzupassen (:98).

Dieses siebte Merkmal ist nur sehr schwer umzusetzen. Das gilt sowohl für den schulischen als auch für den freikirchlichen Kontext. Individuelle Förderung bedeutet in beiden Fällen persönliches Mentoring oder Coaching im Sinne einer Einzelbetreuung. Das ist ein hohes, aber erstrebenswertes Ziel.

3.4.8 Intelligentes Üben

„Übung macht den Meister“, besagt ein altes Sprichwort. In diesem Sinne erläutert MEYER sein achttes Gütemerkmal eines guten Unterrichts: **Intelligentes Üben** in sinnvollen Übungsphasen des Unterrichts wird dann erreicht, „(1) wenn ausreichend oft und im richtigen Rhythmus geübt wird, (2) wenn die Übungsaufgaben passgenau zum Lernstand formuliert werden, (3) wenn die Schüler Übekompetenz entwickeln und die richtigen Lernstrategien nutzen (4) und wenn die Lehrer gezielte Hilfestellungen beim Üben geben“ (Meyer 2006;104-105).

Folgende Indikatoren sind für intelligent gestaltete Übungsphasen notwendig (:106):

- viele, aber zeitlich kurze Übungen einbauen
- vereinbarte Regeln für die Übungen werden eingehalten
- klare Übungsaufträge
- es gibt personen-, ziel- und themen- oder methodendifferenzierte Übungsaufträge
- selbsterklärende Übungsmaterialien
- Kontrolle des Lernerfolgs durch die Materialien
- wenn notwendig, gibt der Lehrer fachliche Hilfestellung
- Übungsleistungen der Schüler werden anerkannt und die Hausaufgaben kontrolliert und gewürdigt

Wenn dies gelingt, dann lassen sich verschiedene Übungserfolge feiern. Ein Ratschlag MEYERS, der für eifrige Pädagogen und Erwachsenenbildner sinnvoll erscheint, ist: „Es ist

wichtiger, dass der Stoff bei den Schülern ankommt, als dass *Sie* mit dem Stoff durchkommen“ (:111). Und hier liegt genau der entscheidende Punkt für die Anwendung in freikirchlichen Bibelkursen: Entscheidend ist das, was bei den erwachsenen Teilnehmern ankommt, d.h., was verstanden wird und nicht, was auf alle Fälle noch gesagt wurde. Das bedeutet z.B., dass am Ende einer Unterrichtseinheit eher eine vertiefende Übung für alle gemacht werden sollte, als noch ein neues wichtiges Thema anzufangen.

3.4.9 Transparente Leistungserwartung

Die traditionelle Definition von schulischer Leistung ist:

Leistung = Kenntnisse + Leistungsvermögen + Anstrengung

Dagegen ist MEYER der Meinung, dass für das Erbringen einer schulischen Leistung auch entscheidend ist, „ob den Leistungserwartungen ein angemessenes Lernangebot der Schule bzw. des jeweiligen Lehrers gegenübersteht“ (Meyer 2006:113). Deswegen ist für MEYER folgende Darstellung von Leistung transparenter für Lehrer und Schüler (:113):

Leistung = Lernangebot + Leistungsvermögen + Einsatz
--

Die „**Transparenz der Leistungserwartungen**“ besteht darin, (1) den Schülern ein an den gültigen Richtlinien oder an Bildungsstandards ausgerichtetes und ihrem Leistungsvermögen angepasstes Lernangebot zu machen, (2) dieses Angebot verständlich zu kommunizieren und zum Gegenstand eines Arbeitsbündnisses zu machen (3) und ihnen nach formellen und informellen Leistungskontrollen zügig Rückmeldungen zum Lernfortschritt zu geben“, so MEYER (:114). Wenn das geschieht, kann man erwarten, dass der Schüler sich mit den gestellten Aufgaben identifiziert,

seine Leistungsbereitschaft erhöht und die Beurteilung seiner Leistung gerechter einschätzt (:116).

In der Nutzung verschiedener Leistungsdokumentationen (z.B. Lernentwicklungsberichte, Beobachtungsbögen und Sammlung von Schülerarbeitsergebnissen) sieht MEYER eine Möglichkeit, die Leistungsergebnisse festzuhalten.

Hier ist für freikirchliche Bibelkurse anzumerken, dass die Leistungserwartung sehr unterschiedlich sein kann: mit oder ohne Hausaufgaben, mit oder ohne Prüfungen, mit oder ohne Abschlusszertifikat, mit oder ohne der Möglichkeit des Weiterstudiums.

3.4.10 Vorbereitete Umgebung

Das letzte Gütemerkmal eines guten Unterrichts ist für MEYER die Raumstrukturfrage. Eine vorbereitete Lernumgebung ist entscheidend für den Erfolg des Lernprozesses. „Der Klassenraum ist das materialisierte Curriculum des Unterrichts“, so die These von MEYER (Meyer 2006:120). Er plädiert deshalb für „eine gute Ordnung“, „eine funktionale Einrichtung“ und für „brauchbares Lernwerkzeug“, so dass Lehrer und Schüler „erfolgreich arbeiten können“ (:121).

Dieses letzte Merkmal erinnert ein wenig an die Vorbereitungen, die Jesus für den Raum getroffen hat, um mit seinen Jüngern ungestört das Abendmahl zu feiern (Lukas 22). Die Gestaltung und Einrichtung der Räume für den biblischen Unterricht sind von entscheidender Bedeutung. Es macht einen deutlichen Unterschied, ob ein Raum für den Unterricht entsprechend vorbereitet ist, oder ob noch kurz vor Beginn umgestellt und aufgebaut werden muss. Hektik und Unordnung haben ebenso Einfluss auf den Inhalt des Unterrichts wie Ruhe, Sauberkeit, Stil und Ordnung. Erwachsene Menschen fühlen sich geehrt, wenn sie in einen Unterrichtsraum kommen, der für sie persönlich vorbereitet wurde. Und es erleichtert es dem Lehrenden, zu seinen Unterrichtszielen zu kommen, wenn die gewünschten Medien (Flipchart, Wandtafel, Hellraumprojektor und Beamer mit Leinwand) bereits installiert sind.

3.5 Lernstile und Lerntypen und ihre Bedeutung für den Unterricht – Ergebnisse der Lernstilforschung

Bevor im nächsten Punkt verschiedene praktische didaktische Methoden für den Unterricht innerhalb der Erwachsenenbildung dargestellt werden, ist es wichtig, einen kurzen Abstecher in die Lernpsychologie und die Lernstilforschung zu machen, um herauszufinden, wie Menschen überhaupt lernen und was bei Lernvorgängen beachtet werden sollte. „Aus didaktischer Sicht der Erwachsenenbildung verspricht die *Lernstilforschung* mehr als die traditionelle Lernpsychologie“, begründet SIEBERT seine Meinung und konzentriert sich deshalb auf die Ergebnisse der Lernstilforschung (Siebert 2006:32).

Lange Zeit wurde zwischen Lerntypen und Lernstile unterschieden, „obwohl diese Differenzierung nicht trennscharf ist“, so SIEBERT, „*Lerntyp* ist stabiler, themenunabhängiger als Lernstil und verweist auf basale Persönlichkeitseigenschaften“ (:33). Lernstile dagegen sind für ihn „das Bindeglied zwischen der allgemeinen Lernfähigkeit und dem aktualisierten situationsabhängigen Lernverhalten“ (:32). In einem Schaubild versucht Siebert die verschiedenen Begriffe in Ebenen zuzuordnen (siehe Abbildung 14).

Abbildung 14: Verschiedene Ebenen der Lernstilforschung nach SIEBERT (vgl. Siebert 2006:33)



Die verschiedenen Denk- und Lernstiltypologien haben für SIEBERT einen heuristischen (hypothetisch wichtigen) Wert, deswegen bringt er eine ausführliche Übersicht unterschiedlicher Ansätze (:33):

imitativ, additiv-kasuistisches Lernen ↔ sinnvorwegnehmendes, strukturierendes Lernen
clarifier (an Differenzierungen interessiert) ↔ simplifier (vorschnell, vereinfachend)
elaboriertes Denken und Sprechen (differenziert) ↔ restringierte Codes (eingeschränkt)
erfolgsmotiviertes Lernen ↔ misserfolgvermeidendes Lernen
situationsabhängiges Lernen ↔ situationsunabhängiges Lernen
dualisierendes Denken ↔ vernetztes Denken
exklusives Denken (trennend, ausschließend) ↔ inklusives Denken (verbindend)
intrinsische Motivation (innerer Antrieb) ↔ extrinsische Motivation (äußerer Antrieb)

Als nächstes erwähnt SIEBERT den *Lernstiltest* von DAVID KOLB, der eine Selbsteinschätzung ermöglicht und vier Lernstile unterscheidet (:34):

- Erfahrungslernen
- Beobachtungslernen
- Analytisch-begriffliches Lernen
- Experimentierendes Lernen

In Anlehnung an die Kognitionstheorie von PIAGET werden die Werte in einem zweiten Schritt kombiniert und dann in vier Lerntypen eingeteilt (:34):

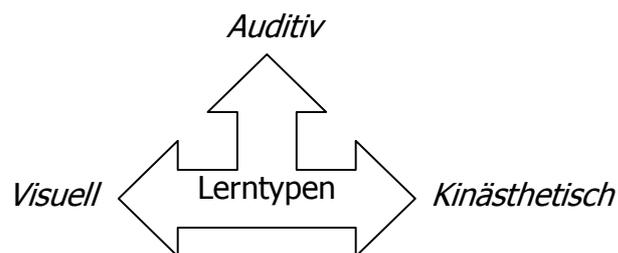
- der *Assimilierer* (integriert neue Aufgaben und Informationen in sein Weltbild)
- der *Akkomodierer* (passt sich flexibel an neue Situationen an und korrigiert seine Deutungsmuster)
- der *Divergierer* (hat ein divergentes Denken, was eigenwillig und ungewöhnlich ist)
- der *Konvergierer* (verfügt über effektive und erprobte Lösungsmuster)

„Der bildungspraktische Wert dieses Lernstiltests liegt vor allem in seinem Anregungsgehalt für reflexives Lernen und Metakognition, und er erleichtert den

Lehrenden eine Einschätzung der vorherrschenden und bevorzugten Lernaktivitäten“, fasst SIEBERT die Vorteile zusammen (:34).

MANUELA DOLLINGER (Kommunikationstrainerin) unterscheidet in ihrem Buch *Wissen wirksam weitergeben* drei verschiedene Lerntypen (siehe Abbildung 15): den *visuell* Lernenden (Lernen durch Sehen, mit den Augen), den *auditiv* Lernenden (Lernen durch Hören, mit den Ohren) und den *kinästhetisch* Lernenden (Lernen durch Bewegung, mit allen Sinnen) (vgl. Dollinger 2003:20-21). „Wenn sie vor Gruppen stehen“, so DOLLINGERS langjährige Erfahrungswerte, „können Sie davon ausgehen, dass alle drei Lerntypen vorhanden sind, in etwa folgender Verteilung: 46% Visuelle, 36% Prozent Kinästheten und 18% Auditive“ (:20).

Abbildung 15: Die drei Lerntypen nach DOLLINGER (vgl. Dollinger 2003:21)



DOLLINGER kommt aus der Praxis und kann für die Unterrichtspraxis und für Dozenten zahlreiche Tipps geben, damit alle drei Lerntypen bedient werden. Um als Dozent alle drei Lerntypen zu bedienen, sind folgende Bedingungen zu beachten (:28-29):

Für den visuell Lernenden ist es wichtig, dass ...

- Der Blickkontakt mit allen Teilnehmern gehalten wird
- Eine offene den Zuhörern zugewandte Gestik eingesetzt wird
- Mit bildhaften Gesten und Vergleichen erklärt wird
- Mit Visualisierungen (Medien) das Lernen erleichtert wird
- Übersichten und Lese-Orientierung an den Medien geboten werden
(Visualisierungen an Flipchart oder Pinnwand, Schaubilder an Hellraumprojektor

oder Beamer, Übersichten, Diagramme sowie der Einsatz von Farben zur Hervorhebung)

- Mit Exkursionen, Lehrvideos und Handouts mit bildhaften Darstellungen gearbeitet wird

Für den kinästhetisch Lernenden ist es wichtig, dass ...

- Eine gute Beziehungsebene zur Gruppe geschaffen wird
- Menschen zum Lachen gebracht werden und es unterhaltsam ist
- Gymnastik für das Gehirn integriert wird
- Spannung erzeugt und Gefühle aktiviert werden
- die Zuhörer aktiv mitmachen (praktische Übungen, Experimente, Selbsterfahrungen, Real-Life-Aufgaben und das selbständige Erarbeiten von Inhalten, Mitschreiben)

Für den auditiv Lernenden ist es wichtig, dass ...

- Gut hörbar (Lautstärke) und frei gesprochen wird
- Angenehmes Tempo beim Sprechen und Sprechpausen eingehalten werden
- Wichtiges durch Modulation der Stimme betont wird
- Verständliche Erklärungen abgeliefert werden
- Anekdoten zu Merkhilfen (Eselsbrücken) werden
- Die Zuhörer ausreichend zu Wort kommen
- Auf Fragen der Zuhörer angemessen eingegangen wird

Das Geheimnis liegt für DOLLINGER in der Mischung verschiedener Lernstrategien. Abwechselnde Bedienung der drei Lerntypen, die Einbindung beider Gehirnhälften⁴³ und das Auslösen von Lernmotivation bedeuten für sie *ganzheitliches* Lernen (:36-37). Mit dem *4-mat-System* beschreibt sie vier verschiedene Lernstrategien (:33):

⁴³ DOLLINGER bezieht sich hier auf Erkenntnisse der Anatomie, wonach die linke Gehirnhälfte für verbal-abstrakte und logisch-analytische Denkvorgänge zuständig sein soll und die rechte Gehirnhälfte für konkret-bildhafte und kreative Denkvorgänge. Die Einbindung beider Hirnhälften erfordert z.B. die Verknüpfung von Texten mit Bildern oder Gliederungen mit Zahlen und Symbolen zu erstellen. MANFRED SPITZER unterstützt als führender Wissenschaftler auf diesem Gebiet diese *Gehirnhemisphärentheorie* und die Funktion des *Hippokampus* beim Lernen (vgl. Spitzer 2003:22-36).

- die *Problemlernenden* (why-learner), die einen Leidensdruck zum Lernen brauchen
- die *Zukunftslernenden* (what-if-learner), die wissen wollen, was ihnen das Thema bringt
- die *Info-Junkies* (what-learner), die Jäger und Sammler von Informationen sind
- die *Rezept-Köche* (how-to-learner), die auf der Suche nach Anwendungstipps sind.

Inwieweit diese Lerntypen und -strategien innerhalb von Bibelkursen methodisch berücksichtigt werden können, muss in Kapitel 4 erarbeitet werden. Insbesondere offene Formen des Unterrichts (wie z.B. der Werkstattunterricht, vgl. 4.2.3) können hier hilfreich sein. Es wird aber jetzt schon klar, dass an Bibelkurslehrer höhere Anforderungen an die pädagogische Qualifikation gestellt werden.

3.6 Zwischenüberlegungen

Die interdisziplinäre Erarbeitung von didaktischen Methoden aus der Bibeldidaktik, der Erwachsenenbildung, der Schulpädagogik und der Lernstilforschung für die freikirchliche Gemeindebildungsarbeit hat gezeigt, dass eine direkte Anwendung für freikirchliche Bibelkurse nur bedingt möglich ist:

Die religionsdidaktischen Konzepte der modernen Bibeldidaktik sind für den gemeindepädagogischen Gebrauch sowohl aus theologischer als auch aus didaktischer Sicht in evangelikalen Freikirchen nur insofern brauchbar, indem man einige Ansätze als pädagogischen Rahmengedanken betrachten kann. Grundsätzlich haben wir es innerhalb der Religionsdidaktik mit einer anderen Zielgruppe, nämlich mit Kindern und Jugendlichen zu tun, während diese Arbeit sich didaktische Prinzipien und Methoden für die Erwachsenenbildung erarbeiten will. Freikirchliche Bibelkurse sollten den kerygmatischen Ansatz mit dem hermeneutischen Gedanken grundsätzlich verbinden. Allerdings wählen evangelikale Bibellehrer aufgrund ihrer geistlichen Prägung und theologischen Herkunft nicht die historisch-kritische Methode als Grundlage ihrer traditionersschließenden Bearbeitung des Bibeltextes. Inspirierend sind die didaktischen Konzepte der Problemorientierung und der Korrelation. Die Symboldidaktik gewinnt gerade in der Postmoderne und damit auch für Freikirchen mehr und mehr an Bedeutung. Der erfahrungshermeneutische Rahmen sollte aufgrund des Lebensbezugs biblischer Texte als gemeindepädagogische Forderung immer im Vordergrund sein.

Die ausführliche Darstellung von didaktischen Prinzipien aus der Erwachsenenbildung (SIEBERT) hat gezeigt, dass die religionsdidaktischen Konzeptionen durchaus ergänzungswürdig sind. Hier ist das Feld der Möglichkeiten einfach breiter angelegt. Insbesondere die Prinzipien mit einem klaren *Subjektbezug* wie Zielgruppenorientierung, Teilnehmerorientierung, selbstgesteuertes Lernen, Metakognition, Emotionalität und Humor haben die Relevanz für die Gemeindebildungsarbeit deutlich gezeigt. Die Prinzipien mit einem eindeutigen *Sachbezug* wie z.B. Deutungsmusteransatz, Lernzielorientierung und Ästhetisierung sind Aufgaben, die der jeweilige Gemeindepädagoge im Blick haben muss. Didaktische Prinzipien, die sich auf *beides*, also sowohl auf das Subjekt wie auch auf die Sache beziehen lassen, wie Sprache,

Perspektivverschränkung und Handlungsrelevanz sind wichtige Grundlagen, die in der Gemeindebildungsarbeit insbesondere in den Methoden Niederschlag finden muss.

Das betrifft auch die Ergebnisse der zehn schulpädagogischen Merkmale für einen guten Unterricht (MEYER). Inwieweit sie in einer freikirchlichen Gemeindepädagogik genutzt werden können, konnte ansatzweise schon aufgezeigt werden. Bei DOLLINGER konnten schon erste methodische Ansätze für die Praxis aufgezeigt werden. Die Lernstilforschung liefert gerade der Gemeindepädagogik wichtige Ergebnisse, die für eine Veränderung von Predigt- und Lehrstil in freikirchlichen Gemeinden sprechen, um den verschiedenen Lerntypen der Gottesdienst- oder Bibelkursbesucher adäquat begegnen zu können. Hier liegt m.E. das größte Potenzial zur Veränderung, aber auch die erhöhte Anforderung an die pädagogische Qualität von Bibelkurslehrern und Pastoren.

Das nächste Kapitel muss allerdings die Auswahl geeigneter didaktischer Prinzipien und Methoden für freikirchliche Bibelkurse noch deutlicher und konkreter machen und insbesondere beispielhaft aufzeigen, wie diese, zum Teil doch hohe didaktische Anforderung, auch in kleinen freikirchlichen Kontexten umgesetzt werden kann.

4. Biblische Grundausbildung in der Praxis: Zusammenstellung geeigneter Prinzipien und Methoden für Bibelkurse in evangelikalen Freikirchen

4.1 Fünf didaktische Prinzipien für einen »guten Unterricht« in Bibelkursen

Nachdem in Kapitel 3 eine große Auswahl relevanter didaktischer Prinzipien der Erwachsenenbildung, der Schulpädagogik und der Lernstilforschung für freikirchliche Bibelkurse dargestellt wurden, werden nun in Anlehnung an den Terminus der „zehn Merkmale“ für einen guten Unterricht (MEYER) insgesamt fünf didaktische Prinzipien für einen guten Unterricht in Bibelkursen erarbeitet. In diese Prinzipien fließen die Forschungsergebnisse dieser Arbeit mit ein und werden somit für die freikirchliche Praxis möglichst anwendbar gemacht. Die Auswahl der folgenden Prinzipien entspricht den pädagogischen Erkenntnissen und didaktischen Ergebnissen dieser Arbeit und kann somit Schritt für Schritt nachvollzogen werden.

4.1.1 Das Gemeinschaftsprinzip

In der Apostelgeschichte finden wir einige Beispiele, wo Menschen gemeinsam Bibel lesen, miteinander darüber im Gespräch sind und schließlich dadurch in ihrem geistlichen Wachstumsprozess weiterkommen. In Apostelgeschichte 8,26-40 hilft Philippus durch ein Gespräch einem äthiopischen Beamten, den Text aus dem Buch Jesaja zu verstehen, so dass er sich schließlich taufen lässt. In Apostelgeschichte 17,11-12 lesen wir von den Juden aus Beröa, die täglich in der Heiligen Schrift nachforschten, um die Aussagen von Paulus zu überprüfen. In Apostelgeschichte 18,24-26 lesen wir von Priszilla und Aquila, die Apollos verschiedene biblische Inhalte noch genauer erklärten. In Vers 28 wird beschrieben, wie Apollos öffentlich theologische Streitgespräche führt. Theologisch gesehen, ist das Studium der Bibel also eher ein gemeinsames Erleben, statt eine persönliche Angelegenheit in der Einsamkeit und Stille.

Der amerikanische Pastor ROB BELL beschreibt in seinem Buch *Unplugged Jesus* die Bibel als ein Gemeinschaftswerk, was sich an Gemeinschaften von Menschen richtet und selten an einzelne Personen. „Man las die Bibel nicht allein – wenn man überhaupt lesen konnte. Im längsten Teil der Kirchengeschichte hörten die Menschen in vollen Räumen zu, wie aus der Bibel vorgelesen wurde. Man hörte sie, diskutierte sie, studierte sie, stritt über sie, und zwar als Gruppe, als Gemeinschaft“ (Bell 2007:47). Dieses gemeinschaftliche Lesen, Diskutieren und Lernen der Bibel ist in unserer westlichen, individualisierten Gesellschaft nicht mehr vorhanden. In freikirchlichen Gemeinden werden Menschen ermutigt, die Bibel regelmäßig *alleine* zu lesen. An diesem Punkt geht uns sehr viel an Segen verloren.

Das erste didaktische Prinzip für postmoderne Bibelkurse ist deswegen das *Gemeinschaftsprinzip*. Bibellesen und Bibelstudium muss wieder zu einem gemeinsamen Erlebnis, zu einem Event werden. In einer zunehmend individualisierten Welt zählen Events zu den wenigen Gelegenheiten, die es ermöglichen, die Erfahrung von „Einheit und Ganzheit“ zu machen: Diese Erfahrungen sind für viele Menschen oft die „emotionalen Highlights der Woche oder des Monats“ und werden auf diese Weise mehr und mehr zu „Zeichen eines emotionalen Vergemeinschaftungsbedürfnisses“, wie es zuletzt die Fußballweltmeisterschaft in Deutschland⁴⁴ gezeigt hat (Ullrich/Wenger 2008:41). Bibelkurse in evangelikalen Freikirchen müssen deshalb gesellschaftsrelevante Events sein, die Menschen als Gemeinschaftsplattformen nutzen können, um dort mehr über die Bibel zu erfahren.

Die Devise für Lehrer in Bibelkursen muss deswegen in Zukunft heißen: Nicht nur *zu* den Menschen reden, sondern *mit* ihnen sprechen! Es bedeutet auch, nicht nur Monologe oder bestenfalls Dialoge mit Menschen zu führen, sondern *Stereologe*: Mit allen Teilnehmern eines Bibelkurses im Gespräch sein, denn postmoderne Menschen wollen Partizipieren, d.h. am Ereignis teilnehmen.

Der Entwurf einer *dialogisch-kreativen Didaktik*, die BOSCHKI in Anlehnung an BUBERS Maxime („Alles wirkliche Leben ist Begegnung“) entwickelt, kann deswegen für freikirchliche Bibelkurse maßgeblich sein. Denn nach BOSCHKI arbeitet eine dialogisch-

⁴⁴ Sätze wie „Wir sind Deutschland“ und „Du bist Deutschland“ oder das gemeinsame Fahnen-schwenken beim Autofahren können als Ausdruck eines neuen gemeinschaftlichen Nationalbewusstseins interpretiert werden.

kreative Religionsdidaktik⁴⁵ auf allen Ebenen der menschlichen Beziehungen. Diese *Beziehungsdidaktik* entspricht wiederum der biblisch-theologischen Schöpfungsmaxime, die den Menschen als Ebenbild Gottes gestaltet sieht, und der protestantischen Bildungsauffassung, die den Menschen wieder in dieses ursprüngliche Bild hineingestalten und –bilden will.

4.1.2 Das Verständnisprinzip

„Bibel und Leben können miteinander verbunden sein, denn sie sind wie zwei Zweige, die aus ein und demselben Stamm hervorgehen. Sie gehen beide aus demselben Gott hervor. Wer beide miteinander in Verbindung gebracht hat, sieht das liebevolle Gesicht Gottes hinter den Dingen, von denen die Bibel erzählt, und nimmt die Anwesenheit dieses selben Gottes in den Dingen des eigenen Lebens wahr. Wenn das geschieht, dann fängt die Bibel an, vom Leben zu sprechen, und das Leben fängt an, das Verständnis der Bibel zu erleichtern“,

so beschreibt der Lateinamerikaner CARLOS MESTERS den möglichen Verstehensweg der Bibel für einen Menschen (Mesters 1983:15). MESTERS gilt auch in Deutschland schon länger als einflussreicher, ökumenischer Theologe und Exeget. Mit seinen zwei Bänden *Vom Leben zur Bibel von der Bibel zum Leben*, die 1983 auch in deutscher Sprache erschienen, versucht er seinen in Brasilien entwickelten Bibelkurs für ein deutschsprachiges Publikum zu präsentieren. Er schlägt darin einen „Bibelweg“⁴⁶ vor, der das Verstehen von Bibeltexten ermöglichen soll, indem das Leben mit der Bibel in praktischer Weise verbunden wird. Der biblische Inhalt soll also nicht nur auf der *kognitiv-sachlichen* Ebene verstanden werden, sondern auch in *sozial-praktischer* Weise umgesetzt werden. Gerade durch die praktische Verbindung mit dem Leben, zeigt sich, dass die Bibel *verstanden* wurde.

Mit diesem sehr pragmatischen Entwurf für ein südamerikanisches Zielpublikum hat MESTERS schon vor 25 Jahren ohne es zu wissen für potenzielle postmoderne Bibelleser in Deutschland einen guten Ansatz entwickelt. Wenn davon auszugehen ist, dass

⁴⁵ So versteht z.B. auch NIEHL seinen „dialogischen Bibelunterricht“ für Kinder und Jugendliche (Niehl 2006:145-160).

⁴⁶ Der Originaltitel des Buches in Portugiesisch ist *Circulos Biblicos*.

heutige Gottesdienstbesucher oder Bibelkursteilnehmer in evangelikalen Freikirchen eben nicht nur richtige Bibelwahrheiten hören, sondern die Bibel am eigenen Leib *erleben* und *erfahren* wollen⁴⁷, dann hat sich auch das *Verstehen* von biblischen Inhalten gewandelt.

Bevor geklärt werden kann, was es heißt, die Bibel zu verstehen, muss grundsätzlich darüber nachgedacht werden, was *Verstehen* an sich überhaupt ist. Nach *Meyers Grosses Taschenlexikon* definiert sich der Begriff *Verstehen* wie folgt: 1. Das Erfassen von Zusammenhängen, 2. das nachvollziehende Begreifen seelischer Zustände (Gefühle, Motivationen) und 3. das Erfassen einer Bedeutung (Symbol, Regeln) (Meyers großes Taschenlexikon 1992:160). Mit dem Verstehen von Texten beschäftigt sich die *Hermeneutik*. Der Theologe und Exeget GERHARD MAIER versteht unter Hermeneutik ein *Vermitteln* mit zwei wesentlichen Komponenten: a) *das richtige Auffassen* und b) *das richtige Darlegen dessen, was vermittelt werden muss* (Maier 1990:7). Hermeneutik kann also als *Wissenschaft der Prinzipien und der ersten Erkenntnisgründe der Exegese* verstanden werden (Maier 1990:7). Nun ist aber das richtige Auffassen durch das Lesen der Bibel nicht eine reine Wissenschaft oder kognitive Leistung.

Schon SCHLATTER hat deutlich festgehalten, dass das Wort, das uns Gott *offenbart*, Gottes eigenes Wort an uns ist (Schlatter 2002:117). In diesem Sinne führt MAIER die Begriffe *Offenbarung* und *Inspiration* in seiner Hermeneutik ausführlich aus und verweist auf die „Konspirualität“ als pneumatisches Element zwischen Ausleger der Bibel und dem Heiligen Geist: Glaube und Liebe sind gefordert, „um ein angemessenes Verstehen der Bibel in die Wege zu leiten“ (Maier 1990:37).

Die Frage des PHILIPPUS an den äthiopischen Minister in der Apostelgeschichte „Verstehst du auch, was du liest?“ (Apg. 8,30) kann also als eine hermeneutische Frage verstanden werden: *Verstehst du den Text, den du liest?* Gemeint ist also nicht, ob der Leser die Sprache des Textes versteht, sondern ob er den Sinn richtig interpretieren kann. Dieser Meinung ist auch der Theologe RUDOLF PESCH, der in seinem Kommentar zur Apostelgeschichte betont, dass die Gegenfrage des Kämmerers („*Wie sollte ich es können, wenn mich niemand anleitet?*“ Apg. 8,31) es für unmöglich erklärt, den Text ohne Einführung zu verstehen, denn das Problem des Verstehens ist, laut PESCH, nicht

⁴⁷ Vgl. dazu die Ergebnisse in 2.2.3.

„intellektueller, bildungsmäßiger Art“, „vielmehr bedarf der Bibelleser einer Einführung durch einen »des Wegen Kundigen«, einen Erfahrenen, eines vom Geist Geführten, der sich in die Geschichte der Erfüllung der Schrift einbeziehen ließ“ (Pesch 1986:292).

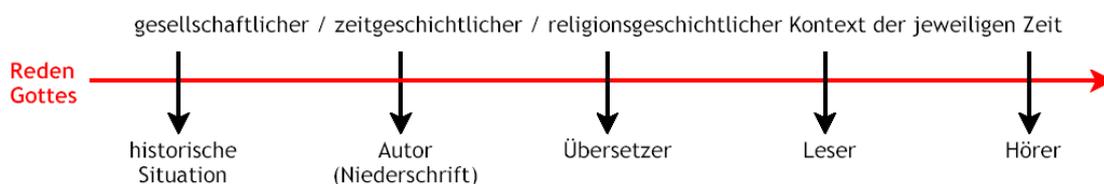
Um aber einen Bibeltext richtig verstehen zu können, bedarf es einiger wichtiger Rahmenbedingungen. Die amerikanischen Theologieprofessoren GORDON D. FEE und DOUGLAS STUART behandeln in ihrem Buch *Effektives Bibelstudium: Die Bibel verstehen und auslegen* die Frage nach den richtigen Rahmenbedingungen biblischer Auslegung. Sie weisen darauf hin, dass jeder Bibel/leser gleichzeitig auch Bibelausleger ist (vgl. Fee & Stuart 2005:16), denn jeder Leser interpretiert den gelesenen Text gleichzeitig für sich. Doch jeder Bibelleser befindet sich in einem bestimmten Kontext, den er sich bewusst machen muss. FAIX beschreibt die wichtige Aufgabe für westeuropäische Bibelleser wie folgt: „Wir, die in einer westlichen Welt aufgewachsen und von ihr geprägt sind, müssen also unseren eigenen Kontext der Kultur reflektieren, bevor wir die Bibel verstehen können“ (Faix 2007:34). Hier sind seine Punkte, die für den Kontext des Lesers und für das richtige Verständnis des jeweiligen Bibeltextes relevant sind (vgl. Faix 2007:34):

- Kultur, Zeit, Land, Stadt (Schuld- oder Schamkultur)
- Ethik, Moralvorstellungen der Kultur
- Politik (Wirtschaft, Verfassung, Religionsfreiheit, Versorgungslage)
- Sprache
- Bildung, Wissen, Denken, Weltbild
- Prägung: Eltern, Geschwister, Freunde, Lehrer, Gemeindehintergrund
- Persönliche Erfahrungen, Erlebnisse
- Persönlichkeit

Ein anderer Gesichtspunkt zum richtigen Verstehen der Bibel ist die Bibel als literarisches, kulturelles und historisches Dokument selbst. Sie ist einerseits ein Dokument des Redens Gottes durch alle Zeiten. Andererseits ist sie von verschiedenen Autoren, in verschiedenen geschichtlichen, sozialen und kulturellen Kontexten aufgeschrieben worden. Um also einen Transfer des Wortes Gottes aus der Zeit des

Propheten Jesaja oder des Apostels Johannes leisten zu können, muss der Bibeltext in einer wissenschaftlichen Exegese Schritt für Schritt in die heutige Zeit des Bibellesers hineingedeutet werden. FAIX zeigt auf, dass die Deutung der Bibel von den jeweiligen Kontexten der Autoren, Übersetzer, Hörer und Leser abhängig ist bzw. beeinflusst wird. Jeder Bibelleser liest einen Bibeltext also immer durch seine kultur- und kontextbedingte *Brille*⁴⁸, welcher er sich bewusst werden muss.

Abbildung 16: Kontextuelle Deutung der Bibel nach FAIX (Faix & Weißenborn 2007:34)



RUDI OTT stellt in seinem Artikel *Lernen in der Begegnung mit der Bibel* heraus, dass verschiedene Kontexte für das Lernen mit der Bibel relevant und deshalb in den jeweiligen Lernsituationen innerhalb von Bibelkursen zu berücksichtigen sind. Als verantwortlicher Bibellehrer oder freikirchliche Gemeinde sollte man sich über folgende Kontexte bewusst sein und ggf. Rechenschaft abgeben (Ott 2007:11):

- *die Gestalt der Kirche und ihre konkrete Auslegung der Bibel,*
- *das gesellschaftliche Milieu, in dem die Auslegung geschieht,*
- *die wissenschaftliche Theologie, insbesondere die Methodik der Bibelexegese und die Schwerpunkte der Bibeltheologie,*
- *die Mentalität der Zeit, die in der Sozialisation die Kategorien der Lebensorientierung junger Menschen prägt,*
- *die entwicklungspsychologische und biographische Situation der Lehrenden und Lernenden,*

⁴⁸ Vgl. dazu die Ausführungen zu SIEBERTS didaktisches Prinzip der *Perspektivverschränkung* in 3.3.13.

- *die Entwicklung der Bildungstheorie und Allgemeindidaktik mit ihren Folgerungen für Lernziele und –wege.*

In seinem Artikel *Verstehen von Bibeltexten* zeigt THEIS anhand seiner empirischen Studie auf, wie Verstehensprozesse von Bibeltexten im schulischen Bereich ablaufen können. Allgemein kann festgestellt werden, dass „Verstehen immer objektive und subjektive Voraussetzungen hat“ (Theis 2001:609). Seine Untersuchung macht deutlich, dass das Verstehen des Bibeltextes „keine passive Übertragung des Textes in die Wissensstruktur des Rezipienten“ ist, sondern dass die Schüler altes und eigenes Wissen anwenden, um ihn zu verstehen: „Sie verarbeiten die Textpropositionen mit bestehendem Wissen sowie kulturellen und religiösen Haltungen“ (:620). Deswegen fordert THEIS abschließend zu einer *multiperspektivischen Didaktik* auf, die jedem Menschen einen neuen Zugang zur Bibel ermöglicht und damit zu einem neuen *Dialog* mit dem Bibeltext (:621). Denn biblische Texte sind nach Meinung von THEIS im Vermittlungsprozess intertextuell, d.h. jeder Vermittler sollte in der Lage sein, „sich einerseits auf die Quellen zu konzentrieren, aus denen sich der Bibeltext konstituiert, und andererseits sich die gesellschaftliche Dimension und das kulturelle Umfeld vor Augen zu führen, in denen sich der Text jeweils neu realisiert“ (:621).

4.1.3 Das Wachstumsprinzip

Bibellernen ist gleichzeitig auch lebenslanges Lernen. Glaubenswachstum oder das stetige Gelangen zu einer geistlichen Reife ist ein lebenslanger Prozess, bei dem verschiedene gemeindepädagogische Faktoren eine Rolle spielen⁴⁹. Hier soll lediglich das Wachstumsprinzip im Bezug auf das Lernen mit der Bibel als didaktisches Prinzip kurz beleuchtet werden.

Das Phänomen, dass ein Mensch die Bibel über Jahrzehnte lesen und studieren kann und dabei immer wieder neue Entdeckungen macht, ist bekannt. Bibellesen kann niemals langweilig werden. Nachweislich liegt also eine lebendige Dynamik darin, sich Zeit seines Lebens mit der Bibel zu beschäftigen. Der Bibeltext realisiert sich immer wieder neu in den persönlichen Lebensumständen – er spricht immer wieder neu zu seinem Betrachter⁵⁰.

Deswegen schadet eine ständige Wiederholung in der Vermittlung biblischer Inhalte nicht, da die Bibeltexte immer wieder neu und anders zu Menschen reden können. Bibelkurse (und auch Predigten) in evangelikalen Freikirchen sollten deshalb anhand eines *Spiralcurriculums* konzipiert werden. Das *Spiralcurriculum* bezeichnet ein didaktisches Konzept zur Anordnung des Lernstoffs. Es berücksichtigt nebst fachlicher Inhalte auch entwicklungs- und lernpsychologische Gesichtspunkte. Es ordnet den Stoff nicht linear an, sondern in Form einer Spirale, so dass einzelne Themenfelder (farbig A, B, C und D) im Laufe der Monate oder Jahre (je nach Kursform) mehrmals, auf jeweils höherem Niveau, wiederkehren (vgl. Abbildung 17)⁵¹.

Praktisch könnte das so umgesetzt werden, dass beispielsweise das Thema „Gottes heilgeschichtliches Eingreifen durch Gottesoffenbarungen“ (Thema A) immer wieder in neuen biblischen Kontexten (z.B. im Buch Exodus, im Propheten Jeremia und im NT) erläutert und dadurch für den Bibelkursteilnehmer wiederholt wird. Der Effekt ist, dass

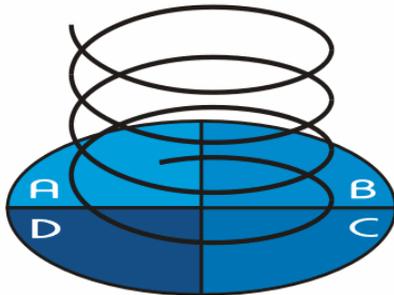
⁴⁹ An dieser Stelle möchte ich auf die Forschungsarbeit von THOMAS HOFFMANN hinweisen, der empirisch untersucht und aufgezeigt hat, welche Faktoren in evangelikalen Freikirchen das Glaubenswachstum fördern (Hoffmann, Thomas 2005. *Jüngerschaft und Gemeinde: Eine praktisch-theologische Studie über die Erziehung zur Nachfolge in evangelikal-freikirchlichen Gemeinden im postmodern-urbanen Umfeld*. MTh Dissertation, Praktische Theologie. UNISA).

⁵⁰ So ist z.B. auch Hebräer 4,12 zu verstehen.

⁵¹ Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Spiralcurriculum>, aufgerufen am 7.11.2008.

dadurch das vermittelte biblische Prinzip immer tiefer verstanden wird, ja sogar von den Teilnehmern in einer späteren Phase des Kurses selbst entdeckt werden kann.

Abbildung 17: Das Spiralcurriculum



JAMES FOWLER (2000) hat in seinem legendären Glaubensstufenmodell aufgezeigt, dass Menschen in ihrem persönlichen Glaubensprozess verschiedene Wachstums- und Reifephasen durchlaufen, die mit den natürlichen entwicklungspsychologischen Wachstumsphasen in Korrelation stehen. In insgesamt sechs Phasen (vgl. Abbildung 18) entwickelt sich der Glaube nach FOWLER vom Säuglingsalter bis zum mittleren und späten Lebensalter. Für die inhaltliche und didaktische Entwicklung von Bibelkursen im freikirchlichen Umfeld sind insbesondere die Phasen 4 bis 6 wichtig. Kann man in den Phasen 1 bis 3 noch auf didaktische Konzepte für den Religions- und Konfirmationsunterricht (in Freikirchen: Bibelunterricht) zurückgreifen, die die Katechetik und die Religionspädagogik für die biblische Unterweisung mit Kindern und Jugendlichen vorsieht, so ist man in den Phasen 4 bis 6 darauf angewiesen, didaktische Prinzipien und Methoden der Erwachsenenbildung im Unterricht einzusetzen, um der jeweiligen Lebensphase des erwachsenen und mündigen Teilnehmers gerecht zu werden.

Abbildung 18: Glaubensstufenmodell nach FOWLER (Fowler 2000)

Stufe	Typ
<i>(0) Säuglingsalter</i>	<i>Ursprünglicher Glaube</i> Entstehung von Bewusstsein und Grundvertrauen
<i>(1) frühe Kindheit</i>	<i>Intuitiv-projektiver Glaube</i> Entstehung eigener Phantasie
<i>(2) Kindheit und frühe Jugend</i>	<i>Mythisch-wortgetreuer Glaube</i> Entstehung von konkret-operationalem Denken
<i>(3) Jugend</i>	<i>Synthetisch-konventioneller Glaube</i> persönliche, unreflektierte Synthese von Überzeugungen des Einzelnen mit anderen
<i>(4) frühes Erwachsenenalter</i>	<i>Individuierend-reflektierender Glaube</i> Entstehung von eigenem kritischem Denken
<i>(5) mittleres Lebensalter</i>	<i>Verbindender Glaube</i> Entstehung eigener Individualität in umfassender Kommunikation
<i>(6) mittleres Lebensalter und später</i>	<i>Allumfassender Glaube</i> individuelle Interessen treten in den Hintergrund, wachsen mit der Macht des Seins zusammen

Allerdings muss hier darauf geachtet werden, das Lebensalter und die entsprechende Lebenserfahrung eines erwachsenen Menschen nicht mit dem Glaubensalter und der gesammelten Glaubenserfahrung einfach gleichzusetzen. Dennoch lernt und reflektiert ein älterer Mensch seine Glaubensprozesse anders als ein junger Mensch oder ein Kind und muss deswegen anders behandelt werden.

4.1.4 Das Erlebnisprinzip

Das vierte didaktische Prinzip, greift einerseits das Forschungsergebnis verschiedener *Lerntypen* (DOLLINGER) auf und andererseits die Erfahrungen aus der Erlebnispädagogik. Hier sind insbesondere auch die Ergebnisse von 2.2 relevant, die aufgezeigt haben, wie die Postmoderne die Formen von Gottesdienst und Lehrvermittlung verändert haben. Postmoderne Erwachsene möchten nicht nur Informationen oder Wahrheiten, sondern

sie wollen inhaltlich partizipieren und biblische Wahrheiten erleben und erfahren. Auch die Handlungsrelevanz, die SIEBERT als didaktisches Prinzip für die Erwachsenenbildung nennt, ist hier von zentraler Bedeutung.

Es geht also bei dem Erlebnisprinzip darum, die inhaltlichen, oft theoretischen Ebenen von Bibeltexten zum Leben zu erwecken. Während die Zuhörer von JESUS beispielsweise durch seine Gleichnisse einen direkten und erfahrbaren Zugang zu den göttlichen Prinzipien hatten, die Jesus ihnen vermittelte, haben Menschen heute nur einen indirekten Zugang über die Bibel selbst oder durch Pastoren (in Predigten) oder Bibellehrer (in Bibelkursen).

NIEHL listet in seinem praktischen Buch *Bibel verstehen* zwölf verschiedene Zugänge zur Bibel auf. Er unterscheidet zwischen *textorientierten Zugängen*, bei denen es darum geht, die biblischen Texte und ihre Welt kennen und verstehen zu lernen, *wirkungsgeschichtlichen Zugängen*, bei denen die Folgen der biblischen Texte in den verschiedenen Auslegungstraditionen und in der Kulturgeschichte nachvollzogen wird und *adressatenbezogenen Zugängen*, bei denen die Leser und Leserinnen der Bibel ins Gespräch mit dem jeweiligen Text kommen sollen (Niehl 2006:113). Adressatenbezogene Zugänge sind insbesondere kreative Zugänge zur Bibel wie beispielsweise das *Bibliodrama*⁵² und der *Bibliolog*⁵³.

Wichtig ist, dass die Bibel und ihre Inhalte ganzheitlich *erlebt* werden, d.h. mit allen Sinnen oder mit *Kopf, Herz und Hand* (PESTALOZZI). Für die auditiven Lerntypen reicht es vielleicht oberflächlich betrachtet, die Bibel nur zu *hören* (z.B. als Hörbuch oder MP3). Doch für die visuellen und kinästhetischen Lerntypen müssen noch andere Ebenen angesprochen werden, damit der vermittelte Inhalt der Bibel tatsächlich ankommt und in Erinnerung bleibt. Ein ganz einfaches Beispiel für ein erlebnispädagogisches Element,

⁵² Im Bibliodrama werden biblische Texte von den Teilnehmer/innen wie beim Theater gespielt und aufeinander bezogen. Jede und jeder erfährt dabei mehr über den biblischen Text, sowie über das eigene Verhalten und die Motive seines und ihres Handelns. An jede Spielphase schließt sich eine ausführliche Reflexion an, in der wir die mit uns selbst und dem biblischen Text gemachten Erfahrungen austauschen. Natürlich entscheidet jede und jeder selbst, wie viel jemand einbringen mag. Vorkenntnisse sind nicht notwendig (www.bibliodrama.de/bibliodrama.html abgerufen am 10.11.08).

⁵³ UTA POHL-PATALONG definiert in ihrem Buch *Bibliolog* wie folgt: „Hier wird der Text zu einem Subjekt, zu einem *Du*. (...) Diese Begegnung bietet die Chance, dass ich mehr entdecke und bekomme, als ich bereits in mir trage. Ich trete in einen Dialog mit dem Text“ (Pohl-Patalong 2007:23).

das einen Bibeltext zum Leben erwecken kann, ist die Rollenspiel-Umsetzung des Bundesschlusses Gottes mit Abraham in 1. Mose 15,7-21:

- *Rollenverteilung:* Gott (eine Person), Abraham (eine Person), geteilte Kuh (zwei Personen), geteilte Ziege (zwei Personen), geteilter Schafbock (zwei Personen)
- *Handlung:* Während die Geschichte gelesen wird, handeln die jeweiligen Personen ihrer Rolle entsprechend (Abraham schläft ein, Gott schreitet allein durch die geteilten Tierhälften, Gott schließt den Bund mit Abraham)
- *Effekt:* Es wird für alle Teilnehmer und Zuschauer sofort *sichtbar*, dass Gott allein die Verantwortung des Bundes mit Abraham übernimmt. Der Vertragsschluss ist einseitig und zeigt Gottes Gnade mit Abraham. Abraham kann diesen Bund nicht brechen oder ungültig machen.
- *Ergebnis:* Der Bibeltext wurde durch ein einfaches Rollenspiel *nacherlebt* und nachempfunden. Der persönliche Zugang zum Bibeltext wurde dadurch vereinfacht.

4.1.5 Das Verwirklichungsprinzip

Ganzheitliches Lernen ist dem Erlebnisprinzip zufolge also nicht nur theoretisches Lernen, sondern verwirklichtes und angewandtes Lernen. Die Bibel soll in Bibelkursen Kopf, Herz, Hände und Füße bekommen. Ihre Botschaft soll also ins wirkliche Leben umgesetzt werden. Denn jede „Theologie ist Tat und nicht nur Wissen“ (BOSCH). Was bedeutet es aber nun, die Bibel ins Leben zu übertragen und damit zu *verwirklichen*?

Neben dem hermeneutischen Verstehen eines biblischen Textes ist die praktische Umsetzung des Gelesenen und Gehörten eine zweite wichtige Ebene. Das wird insbesondere auch im Neuen Testament betont. Hier unterscheidet sich die Bibel eindeutig von jeder anderen Literatur. Sie erhebt den Anspruch, inspiriertes Wort Gottes zu sein, um zu seinen Lesern und Hörern zu sprechen (vgl. Hebräer 4,12). INGO BALDERMANN zitiert in diesem Sinne in seinem Buch *Einführung in die biblische Didaktik* noch vor seiner Inhaltsangabe eine unbekannte afrikanische Christin: „Of course there

are many books that I could read. But there is only one book which reads me" (Baldermann 2005). Die Ganzheitlichkeit, die Jesus in den Evangelien betont, besteht aus zwei Schritten des jeweiligen Hörers oder Lesers: *Hören* und *Tun*. Im Gleichnis von dem klugen Mann, der sein Haus auf Fels und dem törichten, der auf Sand baut (Matthäus 7,24-27), erklärt Jesus diesen Zusammenhang, indem er mit den Worten beginnt: „*Darum gleicht jeder, der meine Worte hört und danach handelt, einem klugen Mann (...)*“. Noch klarer wird dieser Sachverhalt in dem Missionsbefehl (Matth. 28,18-20), den Jesus seinen Jüngern gibt: „*... und lehrt sie, alles zu befolgen, was ich euch geboten habe*“. Hier wird die Lehre Jesu, biblische Lehre, nicht als reine *Wissensvermittlung* definiert, sondern als *Lebensvermittlung*. Biblische Lehre will Glauben schenken und Leben verändern⁵⁴, sonst hat man sie missverstanden. Die Bibel ganzheitlich zu verstehen, heißt also, sie zu hören, sie kognitiv unter Anleitung zu verstehen und durch die Bibel Gott, die Welt, den Nächsten und sich selbst verstehen zu lernen.

Im Grunde bedeutet das, dass neben der Inkulturierung des biblischen Textes auch eine Inkarnation (Fleischwerdung) stattfinden muss. Im Johannesevangelium 1,14 heißt es über das Kommen von Jesus Christus: „*Er, der das Wort ist, wurde ein Mensch aus Fleisch und Blut und lebte unter uns*“. Es gehört zum Wesen des Wortes Gottes, dass es lebendig ist und Leben schafft. In Jesus Christus ist das Wort Gottes sichtbar, lebendig und (be-)greifbar geworden, weil Gottes Sohn Mensch geworden ist und nach dem Willen Gottes gelebt hat. Der biblische Anspruch ist nun, wie bereits gesagt, dass das Wort Gottes im Leben von Menschen gleichermaßen sichtbar, lebendig und (be-)greifbar wird. Bibeltexte *werden* im wahrsten Sinne des Wortes *Fleisch*, wenn Menschen anfangen, die geistlichen Prinzipien dieser Texte in ihrem Leben praktisch umzusetzen. So verwundert es nicht, dass der äthiopische Finanzminister am Ende des Dialogs mit PHILIPPUS sich entschließt, sich taufen zu lassen (Apostelgeschichte 8,36): ein lebendiges Zeichen dafür, dass er nun den gelesenen Bibeltext ganzheitlich verstanden hat.

⁵⁴ Das betont auch der Jakobusbrief, der an zahlreichen Stellen die Auffassung Jesu vom Hören und Tun des Redens Gottes vertritt (Jakobus 1,23-25 und 2,22). Auch PAULUS beschreibt in 2. Timotheus 3,16 das Ziel und den Nutzen der inspirierten Heiligen Schrift, dass jeder durch sie dafür ausgerüstet ist, alles zu tun, was gut und richtig ist.

Der Unterricht in Bibelkursen sollte deswegen immer zu *AHA-Erlebnissen* bei den Teilnehmern führen, indem die Wissensvermittlung (deduktiv) mit dem Praxis- und Problembezug (induktiv) kombiniert wird. Ott meint, dass der höchste Lernerfolg durch die Integration von induktivem und deduktivem Lernen kommt: „Die Schlüsselerfahrung ist dabei das AHA-Erlebnis, der Moment, an dem es zum Verständnis kommt, an dem die Theorie praxiserhellend begriffen wird“ (Ott 2007:255). Denn dieses AHA-Erlebnis führt letztlich zur *verstehenden und verwirklichten* Erfahrung.

An dieser Stelle kann beispielsweise auf erfahrungshermeneutische Ansätze⁵⁵ der Bibeldidaktik zurückgegriffen werden, die religiöse Lernprozesse als einen ursprünglichen Prozess des Erfahrens und Erlebens sehen und dies für Unterrichtskonzepte fruchtbar machen.

⁵⁵ Vgl. dazu 3.2.2.2, insbesondere die erfahrungshermeneutische Struktur.

4.2 Geeignete didaktische Methoden für Bibelkurse

„Pädagogisch betrachtet sind Methoden Wege, die zu einem (Lern-)Ziel führen. Dabei gibt es keinen „Königsweg“, sondern je nach Thema, Gruppe, Zeit und Bildungseinrichtung unterschiedliche Wege“, schreibt SIEBERT einleitend in seinem Buch *Methoden für die Bildungsarbeit* (Siebert 2008:11). Während sich in der Schule die Methoden meist auf die Formen im Unterricht beziehen, wird der Methodenbegriff in der außerschulischen Bildungsarbeit mit Erwachsenen umfassender verwendet (:11):

- *Aktionsformen*: lesen, üben, diskutieren, zuhören, ...
- *Sozialformen*: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Kleingruppen, ...
- *Organisationsformen*: Vortrag, Seminar, Übung, ...
- *Medien*: Powerpoint-Vortrag, Internet, Flipchart, ...
- *Formen der Verständigung*: über gemeinsame Lernziele, über die Zusammenarbeit, Konfliktregelung in der Gruppe, ...
- *Wirkungskontrolle und Prüfungen*
- *Auswahl und Gestaltung der Lernorte*
- *Festlegung geeigneter Zeiten*
- *Sitzordnung*: U-Form, E-Form, Kreisform, ...
- *Vorbereitung von Materialien*: Folien, Kursunterlagen, ...

SIEBERT versteht unter Methodik „die Gestaltung organisierter Lehr-Lern-Situationen“, wobei sich durch Methoden allein „die Lernprozesse nicht steuern und regulieren“ lassen – die passenden Methoden müssen mit den Erwachsenen immer wieder neu vereinbart und ausprobiert werden (:11).

Im Folgenden werden drei grundlegende didaktische Methoden für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen vorgestellt, die die grundlegenden Prinzipien der Erwachsenenbildung (vgl. 3.3), der Schulpädagogik (vgl. 3.4) und der Lernstilforschung (vgl. 3.5) aufgreifen: *Kooperative Lernformen, das sokratische Gespräch und der Werkstattunterricht*. Diese

Auswahl⁵⁶ basiert auch auf den in 4.1 entwickelten didaktischen Prinzipien für einen guten biblischen Unterricht. Die Methoden sind bereits im Hinblick auf die Eignung und Praxistauglichkeit für freikirchliche Bibelkurse getroffen worden. Deswegen fügt sich bei jedem Modell jeweils ein Beispiel für die mögliche praktische Umsetzung in einem freikirchlichen Bibelkurs an. Die Auswahl an verschiedenen kreativen⁵⁷ Seminarmethoden⁵⁸, die man darüber hinaus noch ergänzend im Unterricht mit Erwachsenen gebrauchen kann, ist enorm und muss ebenfalls der jeweiligen Lern- und Lehrsituation in freikirchlichen Kontexten angepasst werden.

4.2.1 Kooperative Lernformen

Kooperative Lernformen können als die Königsdisziplin der didaktischen Methoden für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen genannt werden. Das Ziel ist, dass Gruppen oder Teams gemeinsam lernen und damit der Lernerfolg um ein vielfaches höher sein kann, als beim individuellen Lernen. MEYER definiert wie folgt: "Als kooperatives Lernen werden Varianten von Tandem- und Gruppenarbeit bezeichnet, bei denen (1.) zwei, höchstens vier bis fünf Lernende zusammenarbeiten, die (2.) gleichberechtigte Interaktionspartner sind und (3.) keine direkte Beaufsichtigung durch den Lehrer erfahren, sondern (4.) mithilfe vorbereiteter Lehrmaterialien" arbeiten (Meyer 2006:82).

Mit einer *Lernpyramide* begründen NORM und KATHY GREEN⁵⁹ ihre These, dass reine Rezeption nur bedingt zum Erfolg führt: „Ein nachhaltiger Lernerfolg ist am ehesten gewährleistet, wenn das Gelernte unmittelbar angewandt und genutzt wird“ (Green

⁵⁶ Der Begriff *Auswahl* ist hier bewusst gewählt. Es eignen sich sicher noch mehr didaktische Methoden für freikirchliche Bibelkurse mit Erwachsenen, jedoch würde die Auflistung einer größeren Auswahl hier zu weit führen. Die gewählten Methoden sollen also stellvertretend für eine Fülle ähnlicher und möglicher Methoden genannt werden.

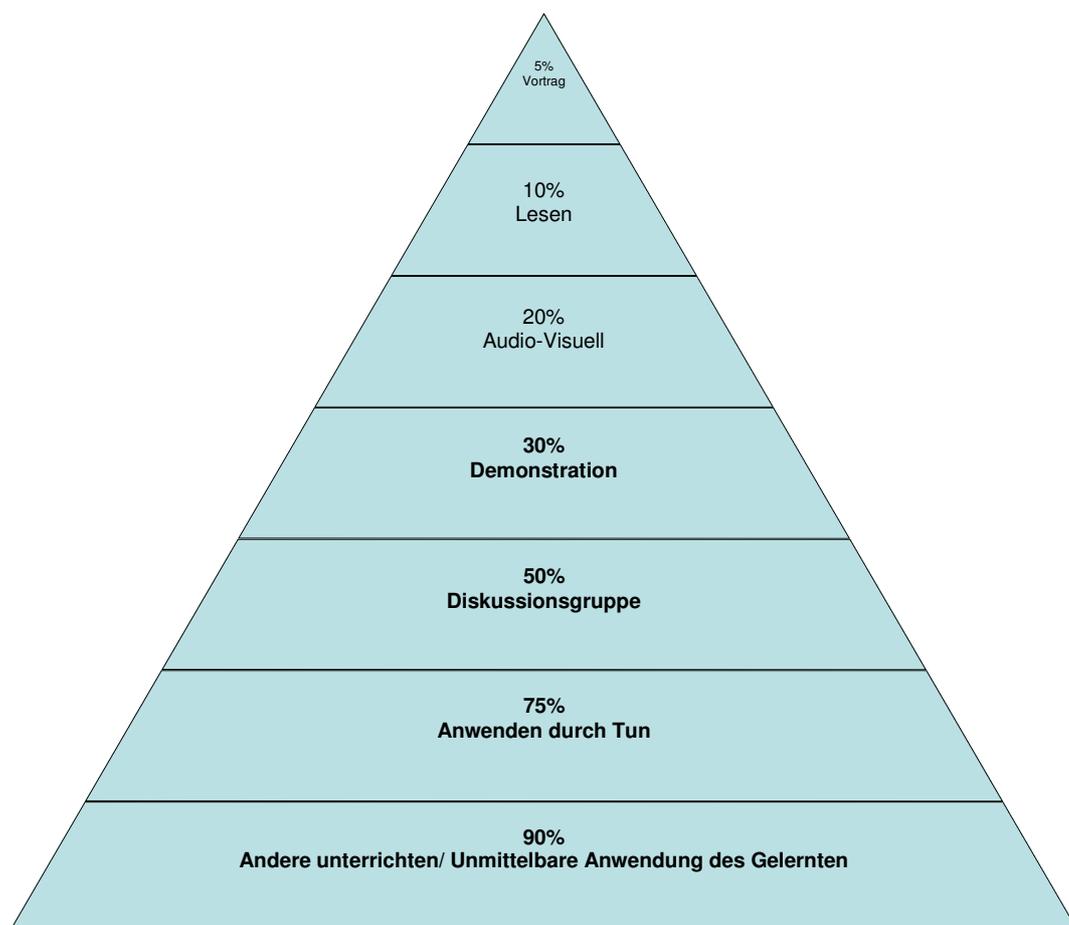
⁵⁷ Empfehlenswert ist beispielsweise das Buch *Kreative Seminarmethoden* von ZAMYAT M. KLEIN mit 100 kreativen Methoden für erfolgreiche Seminare.

⁵⁸ Die Internetseite <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/methodensammlung/liste.php> bietet eine beachtliche Methodensammlung, die man sehr gut gebrauchen kann. Vor allem die Filterfunktion ist nützlich, wenn man eine ganz bestimmte Methode für eine ganz bestimmte Lern- oder Lehrsituation sucht.

⁵⁹ NORM und KATHY GREEN entwickelten gemeinsam das Trainingsbuch *Kooperatives Lernen*, was im Jahr 2005 erstmals im Klett-Verlag erschien und mittlerweile zum dritten Mal aufgelegt wurde.

2007:29). Damit meinen sie aber eine direkte Umsetzung des Gelernten von Teilnehmern im Unterricht (z.B. in Diskussionsgruppen oder das Teilnehmer selbst das Gelernte unterrichten). Der nachhaltige Lernerfolg durch aktives und kooperatives Lernen beginnt bei der praktischen Demonstration (30%), erhöht sich bei Diskussionsgruppen (50%), erhöht sich nochmals bei der Anwendung durch Tun (75%) und erreicht seinen Spitzenwert, wenn Teilnehmer selbst andere unterrichten (90%) (vgl. Abbildung 19).

Abbildung 19: Lernpyramide nach GREEN (vgl. Green 2007:29)



Zu den Grundelementen und zentralen Inhalten des Kooperativen Lernens gehören nach GREEN die „Interaktion von Angesicht zu Angesicht“, der „Wissenserwerb“ und „Soziale Kompetenzen“, die „Auswertung“ und die „Evaluation“, die „positive Abhängigkeit untereinander“ und die „individuelle Verantwortung“ (:28):

- *Interaktion:* „Die Verantwortung für das Vorwärtskommen aller wird gemeinsam getragen. Von den Gruppenmitgliedern wird erwartet, dass sie sich gegenseitig helfen und ermutigen, um zu gewährleisten, dass alle Mitglieder die gestellte Aufgabe erledigen“ (:44).
- *Soziale Kompetenzen:* „Die sozialen Kompetenzen, die die Schüler brauchen, um zusammen zu arbeiten (wie Führung, Kommunikation, Vertrauensbildung und Konfliktmanagement) werden direkt gelehrt“ (:44).
- *Auswertung und Evaluation:* „Der Lehrer beobachtet die Gruppen, analysiert die Probleme, die sie in der Zusammenarbeit haben und gibt jeder Gruppe ein Feedback darüber, wie gut die Zusammenarbeit funktioniert“ (:44).
- *Positive Abhängigkeit:* „Kooperative Lerngruppen basieren auf einer positiven Abhängigkeit unter den Gruppenmitgliedern. Die Ziele sind so strukturiert, dass die Schüler sich um die Leistung aller Gruppenmitglieder genauso wie um die eigenen kümmern müssen“ (:44).
- *Individuelle Verantwortung und Wissenserwerb:* „Es gibt eine klare individuelle Verantwortlichkeit, was das Beherrschen des Stoffes (...) angeht. Jedem Schüler wird ein Feedback zu seinem Lernfortschritt gegeben; und der Gruppe (...) wie die einzelnen Mitglieder vorankommen“ (:44).

Kooperative Lernformen in einem Bibelkurs

Das didaktische Konzept der Kooperativen Lernformen kann als die methodische Grundlage eines postmodernen Bibelkurses in Freikirchen angesehen werden. Die Tatsache, dass Jesus seine Jünger je zu zweit aussandte, um das Evangelium in Israel zu verbreiten (vgl. Lukas 10,1), greift insbesondere den Faktor der positiven Abhängigkeit auf. Später evaluiert und bewertet Jesus die Ergebnisse seiner „Kursteilnehmer“ und motiviert sie für weitere Aufgaben (vgl. Lukas 10,17-24). Die Entwicklung von sozialen Kompetenzen durch diese Lernform ist ein weiteres gemeindepädagogisches Handlungsfeld, was dadurch abgedeckt wird (vgl. 2.1.1).

Innerhalb eines Bibelkurses können Kooperative Lernformen durch folgende Elemente erfolgreich eingebaut werden:

- Gruppenarbeiten (Aufgaben zu zweit oder in größeren Gruppen erledigen)
- Hausaufgaben, die in kleinen Gruppen besprochen werden
- Diskussionen in verschiedenen Gruppengrößen
- Teilnehmer lernen, sich gegenseitig Feedback zu ihren Leistungen zu geben
- Zusammenarbeit im Werkstattunterricht (siehe 4.1.3)
- Teilnehmer erarbeiten zu zweit einzelne Themen und vermitteln ihre Ergebnisse der gesamten Gruppe

4.2.2 Das Sokratische Gespräch

Das Sokratische Gespräch ist eine philosophische Gesprächsform, die das Selberdenken fördert und „die dazu befähigt, sich selber zu verstehen, über seine eigenen Worte nachzudenken und sich mit anderen darüber zu verständigen“ (Siebert 2006:171). Diese Methode fördert das *Philosophieren lernen* und damit die Schlüsselqualifikationen Denken und Verstehen (:171).

Nach DETLEF HORSTER, Philosoph an der Universität Hannover, lassen sich drei Diskurstypen des Sokratischen Gesprächs unterscheiden: a) der *explikative Diskurs*: logische Klärung von Gedanken und Begriffen (was ist Glück?), b) der *normative Diskurs*: Klärung zugrunde liegender Werte und c) der *metakognitive Diskurs*: Reflexion

unseres eigenen Erkenntnisprozesses und unserer Wirklichkeitskonstruktion (vgl. Horster 1994:47). Diese Methode ist nicht geeignet für Themen, die ein spezielles Fachwissen erfordern, sondern für „existenzielle Daseinsthemen (...) wie Glück, Gerechtigkeit, Vernunft, Hoffnung, Verantwortung, Tod“, erklärt SIEBERT weiter (2006:172).

SIEBERT schlägt dann ein Konzept für didaktisches Handeln vor, indem er den sechs didaktischen Regeln von GUSTAV HECKMANN folgt (:173):

1. *Gebot der Zurückhaltung*: die Gesprächsleitung sollte ihre eigene Meinung und Position zurückhalten, um die Teilnehmer nicht zu beeinflussen. Jedoch kann es nicht ganz vermieden werden, dass die Meinung des Gesprächsleiters irgendwann erkennbar wird. Verschiedene kontroverse Deutungen sollen Platz haben.
2. *Im Konkreten Fuß fassen*: Die Teilnehmer sollten nicht allgemeine Behauptungen aufstellen, sondern Beispiele aus möglichst eigener Erfahrung bringen.
3. *Das Gespräch als Hilfsmittel des Denkens*: Aktives Zuhören und ein ständiges miteinander kommunizieren ist gefragt und muss von allen Teilnehmenden voll ausgeschöpft werden, damit der Prozess dynamisch bleibt.
4. *Festhalten der gerade erörterten Frage*: Die Gesprächsleitung muss auf den „roten Faden“ achten und Exkurse oder Abschweifungen bewusst machen.
5. *Hinstreben auf Konsensus*: Das Ziel des Sokratischen Gesprächs ist nicht die Sammlung subjektiver Meinungen, sondern das Streben nach intersubjektiv Gültigem, nach Wahrheit. Konsens darf aber aus konstruktivistischer Sicht auch Dissens in manchen Fragen beinhalten.
6. *Visualisierung*: Der Gesprächsverlauf sollte an einer Tafel, Flipchart oder mit einer Wandzeitung mit Zwischenergebnissen, offenen Fragen und Kontroversen immer für alle sichtbar gemacht werden.

HORSTER hat einige praktische Regeln für die Gesprächsleitung und die Teilnehmer aufgestellt, die für das Gelingen eines Sokratischen Gesprächs sorgen und der Gruppe zu Beginn mitgeteilt werden: *Sag deine eigene Meinung! Sprich in kurzen, klaren*

Sätzen! Fass dich kurz! Hör genau zu! Sprich deine ehrlichen Zweifel gleich aus! (vgl. Horster 1994:64-65).

Ein wichtiges didaktisches Prinzip des Sokratischen Gesprächs ist die *rezessive Abstraktion*, wozu „das Nachdenken und Präzisieren von Begriffen und die Entdeckung allgemeiner, vor allem ethischer Prinzipien“ gehört (Siebert 2006:175). Somit sind insbesondere ethische Themen und die biblische Wertevermittlung geeignet für die Methode des Sokratischen Gesprächs in Bibelkursen.

Das Sokratische Gespräch in einem Bibelkurs

Die Methodik des Sokratischen Gesprächs ist insofern für einen Bibelkurs mit Erwachsenen geeignet, als dass die Reflexion des eigenen theologischen Standpunkts, des eigenen biblischen Weltbilds oder Textverständnis stattfinden kann und im Gespräch gewonnene theologische Erkenntnisse sehr gut vertieft werden können. Es entspricht dem in 4.1.1 genannten *Gemeinschaftsprinzip*, welches eine *dialogische* und *beziehungsorientierte* Didaktik fördert. Gleichmaßen wird hier das didaktische Prinzip der *Perspektivverschränkung* (vgl. 3.3.13) berücksichtigt, welches der jeweilige Bibelkurslehrer anwenden sollte. Hier kann er die theologischen Spannungsbögen zwischen ihm und den Teilnehmern und unter den Teilnehmern durch die Methode des Sokratischen Gesprächs konstruktiv angehen.

Weiter ist insbesondere der normative Diskurs, in dem angelernte oder angeeignete biblische Werte im Gespräch hinterfragt und miteinander diskutiert werden können, zu bevorzugen. Hier muss sich die gemeindepädagogische Vermittlung von biblischen Inhalten für Erwachsene von einer Katechese, die das Ziel einer reinen Glaubenserziehung von Kindern und Jugendlichen verfolgt, klar unterscheiden. Das Ziel ist, mit erwachsenen Teilnehmern eines Bibelkurses über biblische Themen ins Gespräch zu kommen, um dann miteinander neue Erkenntnisse zu gewinnen und diese dann auf die persönliche Lebenssituation anzuwenden.

Diese Methode könnte vor allem das postmoderne Verständnis von Menschen über die „Lehre des Wortes Gottes“ in Gemeinden aufgreifen, welches eher ein Partizipieren

an Veranstaltungen (Gottesdienst, Predigt, Kurse) bevorzugt und die biblischen Wahrheiten auf persönlicher Ebene erfahren und erleben will (vgl. 2.2.2 und 2.2.3).

Als praktisches Beispiel für ein Sokratisches Gespräch in einem freikirchlichen Bibelkurs dient die Fragestellung „*Bricht Gott seine eigenen Gebote? Die Jahwekriege und die Vollstreckung des Banns im Buch Josua*“:

Ablauf des Sokratischen Gesprächs: Jahwekriege im Buch Josua

1. Einführung in die Thematik durch den Gesprächsleiter und Lesung der für das Gespräch relevanten Bibeltexte
2. Definition und Erklärung von Begriffen wie „Jahwekrieg“ und „Vollstreckung des Banns“ aus dem Buch Josua
3. Pro und Contra: Wie ist deine Meinung? Darf Gott Krieg gegen Menschen führen und sein eigenes Gebot „Du sollst nicht töten“ dadurch brechen? Sammle Argumente und begründe deine Antwort!
4. Der Gesprächsleiter leitet das Sokratische Gespräch und lässt die verschiedenen Teilnehmer mit ihren Meinungen zu Wort kommen.

4.2.3 Der Werkstattunterricht

Werkstattunterricht bezeichnet nach JÜRGEN REICHEN⁶⁰ eine Form des offenen Unterrichts⁶¹. Bei der Arbeit im Werkstattunterricht entspricht die Lernwerkstatt einer Lernumwelt. Den Schülern stehen viele verschiedene Lernsituationen und -materialien, geeignet für unterschiedliche Sozialformen, zur Verfügung. Sie wählen daraus ein Angebot aus, bearbeiten dieses selbstständig und kontrollieren es meistens auch selbst. Auf diese Weise bestimmen sie weitgehend selbst über Zeitpunkt, Tempo, Sozialform

⁶⁰ Der Schweizer JÜRGEN REICHEN ist im deutschsprachigen Raum vor allem durch die Entwicklung des Werkstattunterrichts und der Methode *Lesen durch Schreiben* für den Anfangsunterricht bekannt.

⁶¹ Offener Unterricht beschreibt wie *Freie Arbeit* den reformpädagogischen Ansatz, *fortschrittlich*, *kindorientiert* und *individualisierend* zu unterrichten (vgl. Bartnitzky & Christiani 1998:7).

und Rhythmus ihrer Arbeit und haben darüber hinaus die Möglichkeit, persönlichen Lerninteressen nachzugehen.

Somit folgt der Werkstattunterricht dem didaktischen Prinzip des selbstgesteuerten Lernens (Siebert 2006:107-111): Der Schüler übernimmt dabei die Rolle des sich selbst Lehrenden. Er plant den Lernvorgang, beschafft notwendige Informationen, wählt geeignete Methoden aus, überprüft schließlich auch den eigenen Lernfortschritt und übernimmt auf diese Weise Selbstverantwortung für sein Lernen (Reichen 1991:18).

REICHEN fordert keinesfalls, den gesamten Unterricht auf Werkstattunterricht umzustellen. Er betrachtet dieses Konzept vielmehr als ein ergänzendes und unterstützendes Element eines Unterrichtsmodells. So sieht REICHEN drei verschiedene Unterrichtsformen als Unterrichtskern (:56):

- *Instruktionsunterricht*: erfolgt meist frontal und dient zur Vermittlung systematischer Forderungen (Einführungen ins Thema, Informationen, Orientierungen).
- *Projektunterricht*: schafft dagegen einen großen Freiraum für eigenes Handeln der Schüler. Sie werden an der Planung und Vorbereitung des Unterrichts beteiligt und übernehmen zum Teil oder auch ganz die Verantwortung dafür.
- *Werkstattunterricht*: bezeichnet ein offenes Arrangement von Lernsituationen und Materialien, bei dem die Schüler aus dem Lernangebot auswählen und auch eigene Ideen entwickeln können. Die strukturierten Lernangebote werden dabei als „Lernwerkstätten“ bezeichnet.

REICHEN weist jedoch darauf hin, dass diese drei Unterrichtsformen kaum in reiner Form vorkommen, sondern entweder ineinander übergehen oder sich phasenweise ablösen (:59). Der Werkstattunterricht ist bezüglich der Offenheit oder Systematik ein Kompromiss: „Über die Zusammensetzung des (obligatorischen) Lernangebots nimmt die Lehrerin Einfluss auf die Erfordernisse der Systematik, in der Wahlmöglichkeit für die Schüler und im prinzipiellen Angebot eines „freien“ oder „leeren“ Postens entstehen Räume der Offenheit“ (:59). IPFLING stellt in seinem Buch *Unterrichtsmethoden der*

Reformpädagogik insgesamt acht Grundideen der Reformpädagogik⁶² zusammen, die sich ausnahmslos auch REICHENS Werkstattunterricht zuordnen lassen (Ipfling 1992:14):

1. Lernen in Zusammenhängen (nach Fächern aufgegliedertes Lernen)
2. Die Bedeutung der Emotionen (Freude statt Angst)
3. Förderung der Kooperation untereinander (statt Konkurrenzdenken)
4. Die Lebensbedeutsamkeit des Lernens
5. Lernen mit Kopf, Herz und Hand (ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen)
6. Bildung von Verantwortungsgefühl als Ziel (Lernen nicht nur Wissenserwerb)
7. Offenheit des Lernens (für Aktuelles oder Unvorhergesehenes)
8. Einbeziehen außerschulischer Lernorte

Für die **Planung eines Werkstattunterrichts** sollten laut REICHEN verschiedene Dinge beachtet werden (Reichen 1991:65ff.):

- Die *Auswahl der Angebote und Materialien*, sowie deren Umfang und Vielfalt
- Die *Räumlichkeiten* sollten gemeinsam mit den Schülern gestaltet und eingerichtet werden
- Die *Präsentation der Angebote* sollte übersichtlich sein
- Die *Auftragskarten*, die jeder Schüler erhält, sollten passend sein
- Die *Formen und Varianten* des Werkstattunterrichts sollten vorher geplant sein: ob als reiner Werkstattunterricht oder z.B. vermischt mit Frontalunterricht
- Der *praktischen Durchführung* des Werkstattunterrichts sollten sowohl *Verhaltensregeln der Schüler* als auch die *passenden Sozialformen* zugrunde liegen

⁶² Die Reformpädagogik war im Wesentlichen Schulkritik an die Verhältnisse in der alten Schule des 19. und 20. Jahrhunderts. „Die Kritik richtete sich gegen die lehrplanbestimmte Lern- und Buchschule, gegen die Uniformierung des Denkens und Glaubens, gegen den Formalismus und Leistungsdruck mit gleichen Anforderungen an alle, gegen einseitig reproduktives Lernen, insgesamt gegen die Nivellierung der individuellen Lernbedürfnisse von Schülerinnen und Schüler“ (Bartnitzky & Christiani 1998:8).

Der Werkstattunterricht in einem Bibelkurs

Das Konzept des Werkstattunterrichts eignet sich in hervorragender Weise für das Vermitteln biblischer Inhalte in freikirchlichen Bibelkursen. Der didaktische Ansatz des selbständigen und selbstgesteuerten Lernens ist einem ständigen Frontalunterricht in Bibelkursen entgegenzusetzen. Eine Mischung aus Instruktions-, Projekt- und Werkstattunterricht ist statt eines einseitigen Frontalunterrichts anzustreben.

In der freikirchlichen Praxis des Werkstattunterrichts können insbesondere die Forschungsergebnisse aus Kapitel 2 berücksichtigt werden. Die gemeindepädagogischen Rahmenbedingungen der Postmoderne und die ekklesiologischen Entwicklungen erfordern zunehmend offene Formen des Lehrunterrichts. Wenn dieser offene Unterricht mit den Prinzipien und Methoden der Erwachsenenbildung (3.3) und der Lernstilforschung (3.5) kombiniert wird, ergibt sich ein didaktisches Konzept für die Gemeindebildungsarbeit in Freikirchen.

Als Beispiel eines durchführbaren Werkstattunterrichts innerhalb von Bibelkursen dient hier nun die thematische Einführung in den Römerbrief, der die Teilnehmer zur selbständigen Erarbeitung der gestellten Aufgaben anleiten soll. In der Vorbereitung eines solchen Werkstattunterrichts muss der jeweilige Bibelkurslehrer sehr gut vorausplanen, indem er die Unterrichtsinhalte definiert und auflistet und die Unterrichts- und Lernziele klärt. Danach muss er verschiedene Werkstattangebote entwickeln, die jeweils die verschiedenen didaktischen Prinzipien und die Lerntypen der Teilnehmer berücksichtigt. Nach der Durchführung einer Werkstatt sollte sich der Bibelkurslehrer das Feedback der Teilnehmer einholen, das Konzept evaluieren und die Angebote ggf. erweitern und verbessern.

DIE RÖMERBRIEF-WERKSTATT

Angebot 1: Einleitungsfragen zum Römerbrief

Aufgabe: Beantworte mit Hilfe folgender Materialien die Einleitungsfragen zum Römerbrief!

Wer hat den Römerbrief geschrieben?

Wann wurde der Römerbrief abgefasst?

Wo wurde der Römerbrief geschrieben?

An wen wurde der Römerbrief geschrieben?

Warum wurde der Römerbrief geschrieben?

Material: Bibel, Kopien aus einem Kommentar

Sozialform: Löse die Aufgabe alleine.

Angebot 2: Themen des Römerbriefs

Aufgabe: Erstellt zu zweit eine Liste mit allen Themen, die im Römerbrief vorkommen!

Material: Bibel, Studienbuch zum Neuen Testament

Sozialform: Löst die Aufgabe zu zweit.

Angebot 3: Inhaltliche Gliederung des Römerbriefs

Aufgabe: In welcher Reihenfolge kommen folgende Inhalte im Römerbrief vor? Ordnet die Puzzle-Streifen auf einem leeren Blatt richtig an! Vergleiche anschliessend mit dem Lösungsblatt des Werkstattleiters.

Material: Gliederungs-Puzzle, Bibel, leeres Blatt

Sozialform: Löst die Aufgabe zu zweit.

Angebot 4: AT-Zitate im Römerbrief

Aufgabe: Der Römerbrief enthält über 70 Zitate aus dem AT. An der Wandtafel wollen wir möglichst viele davon sammeln. Suche drei AT-Zitate im Römerbrief, schreibe sie gut leserlich auf ein Blatt und hänge sie zu den anderen Zitaten an der Wand. Jedes Zitat darf nur einmal vorkommen!

Material: Bibel, Eddings und je ein A4-Blatt quer pro Zitat

Sozialform: Löst diese Aufgabe zu viert.

Angebot 5: Kapitel 8 im Fokus

Aufgabe: Lies das achte Kapitel des Römerbriefs einmal aufmerksam durch. Notiere dir fünf Fragen, die du zu diesem Kapitel hast. Versuche anschliessend mit Hilfe eines Kommentars, diese Fragen zu beantworten!

Material: Bibel, Kommentare zum Römerbrief Kapitel 8

Sozialform: Löse diese Aufgabe alleine.

Angebot 6: Schlüsselverse aus dem Römerbrief auswendig lernen

Aufgabe: Entscheide dich für zwei Schlüsselverse aus dem Römerbrief, die du auswendig lernen willst. Notiere dir diese Schlüsselverse auf eine Karteikarte, lerne sie auswendig und sag sie dem Werkstattleiter auf!

- Römer 1,16
- Römer 3,23
- Römer 5,1
- Römer 6,23
- Römer 8,14-17; 8,28; 8,38-39
- Römer 10,10

Material: Bibelübersetzung deiner Wahl, Karteikarten, Stift

Sozialform: Löse diese Aufgabe alleine.

Angebot 7: Frauen im Römerbrief

Aufgabe: In folgendem Rätsel haben sich zehn Namen von Frauen aus dem Römerbrief versteckt. Findet zu zweit alle Namen und notiert sie mit der jeweiligen Römerstelle, wo sie erwähnt werden!

Material: Rätselblatt, Konkordanz

Sozialform: Löst diese Aufgabe zu zweit

Angebot 8: Heiße Eisen aus dem Römerbrief

Aufgabe: Diskutiert anhand des Römerbriefs (Kapitel 1-3) zu dritt über die Frage: Kommen alle Juden automatisch in den Himmel? Jeder Diskussionsteilnehmer nimmt dabei eine andere Rolle ein:

a) ein Pharisäer b) ein Heide c) Paulus

Material: Bibel

Sozialform: Löst diese Aufgabe zu dritt.

Zeitaufwand: maximal 10 Minuten

Angebot 9: Kernbegriffe aus dem Römerbrief

Aufgabe: Die Begriffe *Gesetz*, *Gerechtigkeit* und *Glaube* kommen im Römerbrief über 60 Mal vor. Sucht euch einen dieser Begriffe aus und schreibt spontan alles auf, was euch persönlich zu diesem Thema einfällt, indem ihr dazu ein Mindmap erstellt. Hängt das fertige Mindmap an die Wand!

Material: Eddings und je ein Flipchart-Blatt quer pro Mindmap, Klebeband

Sozialform: Löst diese Aufgabe zu viert.

Angebot 10: Persönliche Reflexionen zum Römerbrief

Aufgabe: Verfasse einen persönlichen Antwortbrief an Paulus und behandle folgende drei Punkte:

1. Was mich persönlich beeindruckt hat ...
2. Wofür ich dir danken will ...
3. Was ich dich noch fragen wollte ...

Material: Leeres Blatt, Stift

Sozialform: Löse diese Aufgabe alleine.

Auftragskarte zur Römerbrief-Werkstatt

Dies ist die Auftragskarte von _____

Angebot	Aufgabe	Sozialform	Erledigt
1	Einleitungsfragen	<i>Alleine</i>	
2	Themen	<i>zu zweit</i>	
3	Gliederung	<i>zu zweit</i>	
4	AT-Zitate	<i>zu viert</i>	
5	Kapitel 8	<i>Alleine</i>	
6	Schlüsselverse	<i>Alleine</i>	
7	Frauen	<i>zu zweit</i>	
8	Heiße Eisen	<i>zu dritt</i>	
9	Kernbegriffe	<i>zu viert</i>	
10	Reflexionen	<i>Alleine</i>	

5. Zusammenfassung und ein gemeindepädagogischer Ausblick

5.1 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Diese Forschungsarbeit zeigt die Möglichkeiten einer interdisziplinären Anwendung von Prinzipien und Methoden der Bibeldidaktik, der Erwachsenenbildung, der Schulpädagogik und der Lernstilforschung in der freikirchlichen Gemeindebildungsarbeit. Das Forschungsziel ist die Begründung und Entwicklung einer für die Unterrichtspraxis geeigneten bibeldidaktischen Methodik zur Vermittlung biblischer Inhalte in Bibelkursen für postmoderne Erwachsene in evangelikalen Freikirchen. Dieses Forschungsziel wurde in vier Kapiteln (Forschungsschritten) erreicht:

Ergebnisse in Kapitel 1: Die praktisch-theologische Einführung und die Begründung der Notwendigkeit einer biblischen Grundausbildung in Freikirchen

Indem der Auffassung des protestantischen Bildungsbegriffs und der Bildungsverantwortung der Kirche Folge geleistet wird, kann sich auch eine evangelikale Freikirche als *Bildungsinstitution* verstehen, die als *Lehr- und Lerngemeinschaft* den gemeindepädagogischen Auftrag hat, durch eine adäquate Gemeindebildungsarbeit und entsprechende Angebote einer biblischen Grundausbildung ihr postmodernes Zielpublikum zu *bilden*.

Ergebnisse in Kapitel 2: Die Darstellung aktueller, postmoderner gemeindepädagogischer Rahmenbedingungen für Bibelkurse in evangelikalen Freikirchen

Die gemeindepädagogischen Rahmenbedingungen für Bibelkurse in evangelikalen Freikirchen in einem postmodernen Umfeld sind vielschichtig und herausfordernd. Neben den postmodernen Handlungsfeldern der Gemeinde sind insbesondere die

theologischen Veränderungen (kontextuelle Theologie) wie auch die ekklesiologischen Auswirkungen (Emerging Church) auf die freikirchliche Gemeindepädagogik entscheidend. Das führt zu der eigentlichen Forschungsfrage: Wie können in dem beschriebenen postmodernen Umfeld biblische Inhalte so vermittelt werden, dass sie verstanden werden?

Ergebnisse in Kapitel 3: Die Erarbeitung von Möglichkeiten einer Anwendung von didaktischen Prinzipien der Bibeldidaktik, der Erwachsenenbildung, der Schulpädagogik und der Lernstilforschung für die Vermittlung von biblischen Inhalten in Bibelkursen

In diesem Schritt wurde die interdisziplinäre Möglichkeit der Anwendung von didaktischen Methoden aus der Bibeldidaktik (Fachdidaktik), der aktuellen Erwachsenenbildung, der Schulpädagogik und der Lernstilforschung unternommen, um diese dann in der freikirchlichen Gemeindepraxis, insbesondere in Bibelkursen, mit geeigneten Methoden umzusetzen. Die religionsdidaktischen Konzepte der modernen Bibeldidaktik sind für den gemeindepädagogischen Gebrauch sowohl aus theologischer als auch aus didaktischer Sicht in evangelikal Freikirchen nur insofern brauchbar, indem man einige Ansätze als pädagogischen Rahmengedanken betrachten kann. Grundsätzlich haben wir es innerhalb der Religionsdidaktik mit einer anderen Zielgruppe, nämlich mit Kindern und Jugendlichen zu tun, während diese Arbeit sich didaktische Prinzipien und Methoden für die Erwachsenenbildung erarbeiten will. Freikirchliche Bibelkurse sollten den kerygmatischen Ansatz mit dem hermeneutischen Gedanken grundsätzlich verbinden. Inspirierend sind die didaktischen Konzepte der Problemorientierung und der Korrelation. Die Symboldidaktik gewinnt gerade in der Postmoderne und damit auch für Freikirchen mehr und mehr an Bedeutung. Der erfahrungshermeneutische Rahmen sollte aufgrund des Lebensbezugs biblischer Texte als gemeindepädagogische Forderung immer im Vordergrund sein.

Die ausführliche Darstellung von didaktischen Prinzipien aus der Erwachsenenbildung (SIEBERT) hat gezeigt, dass die religionsdidaktischen Konzeptionen durchaus ergänzungswürdig sind. Hier ist das Feld der Möglichkeiten einfach breiter angelegt.

Insbesondere die Prinzipien mit einem klaren *Subjektbezug* wie Zielgruppenorientierung, Teilnehmerorientierung, selbstgesteuertes Lernen, Metakognition, Emotionalität und Humor haben die Relevanz für die Gemeindebildungsarbeit deutlich gezeigt. Die Prinzipien mit einem eindeutigen *Sachbezug* wie z.B. Deutungsmusteransatz, Lernzielorientierung und Ästhetisierung sind Aufgaben, die der jeweilige Gemeindepädagoge im Blick haben muss. Didaktische Prinzipien, die sich auf *beides*, also sowohl auf das Subjekt wie auch auf die Sache beziehen lassen, wie Sprache, Perspektivverschränkung und Handlungsrelevanz sind wichtige Grundlagen, die in der Gemeindebildungsarbeit insbesondere in den Methoden Niederschlag finden muss.

Das betrifft auch die Ergebnisse der zehn schulpädagogischen Merkmale für einen guten Unterricht (MEYER), die in einer freikirchlichen Gemeindepädagogik genutzt werden können. Bei DOLLINGER konnten methodische Ansätze für die Praxis aufgezeigt werden. Die Lernstilforschung liefert gerade der Gemeindepädagogik wichtige Ergebnisse, die für eine Veränderung von Predigt- und Lehrstil in freikirchlichen Gemeinden sprechen, um den verschiedenen Lerntypen der Gottesdienst- oder Bibelkursbesucher adäquat begegnen zu können.

Ergebnisse in Kapitel 4: Die Zusammenstellung geeigneter bibeldidaktischer Prinzipien und Methoden für Bibelkurse

In Anlehnung an den Terminus der „zehn Merkmale“ für einen guten Unterricht (MEYER) wurden insgesamt fünf didaktische Prinzipien für einen guten Unterricht in Bibelkursen erarbeitet und gleichzeitig aufgezeigt, inwieweit die erarbeiteten didaktischen Prinzipien aus Kapitel 3 in einer freikirchlichen Gemeindepädagogik genutzt werden können. In diesen Prinzipien sind die Forschungsergebnisse dieser Arbeit mit eingeflossen und wurden somit für die freikirchliche Praxis möglichst anwendbar gemacht. Die Auswahl der fünf Prinzipien (*Gemeinschaftsprinzip*, *Verständnisprinzip*, *Wachstumsprinzip*, *Erlebnisprinzip* und *Verwirklichungsprinzip*) ist nicht willkürlich oder zufällig, sondern entspricht dem logischen Aufbau und den Forschungsergebnissen sowie den

pädagogischen Erkenntnisse dieser Arbeit und kann somit Schritt für Schritt nachvollzogen werden.

Die Zusammenstellung von drei geeigneten didaktischen Methoden für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen wurde abschließend vorgestellt: *Kooperative Lernformen, das sokratische Gespräch und der Werkstattunterricht*. Alle drei Methoden eignen sich hervorragend für die Unterrichtspraxis in freikirchlichen Bibelkursen. Die mögliche Anwendung konnte insbesondere durch ein praktisches Beispiel für jede didaktische Methode aufgezeigt werden.

Nächste Forschungsschritte im Rahmen einer DTh Thesis:

Nachfolgend werden einige mögliche Themen genannt, die aufbauend auf den Forschungsergebnissen dieser Dissertation im Rahmen einer DTh Thesis erforscht werden können:

- die Entwicklung einer postmodernen freikirchlichen Gemeindepädagogik,
- die Entwicklung einer freikirchlichen Bibeldidaktik für Bibelkurse im Sinne einer dialogisch-kreativen Beziehungsdidaktik ,
- die Anwendung einer dialogisch-kreativen Beziehungsdidaktik in freikirchlichen Bibelkursen,
- eine empirische Studie, die die Qualität didaktischer Prinzipien und Unterrichtsmethoden in freikirchlichen Bibelkursen untersucht.

5.2 Heutige Anforderungen an die evangelikale Gemeindepädagogik und zukünftige Herausforderungen für Lehrer und Pastoren im freikirchlichen Umfeld

Zum Abschluss möchte ich basierend auf den Forschungsergebnissen dieser Arbeit sowohl einige Anforderungen an die evangelikale Gemeindepädagogik in Freikirchen als auch thesenartig die zukünftigen Herausforderungen für Lehrer und Pastoren im freikirchlichen Umfeld formulieren.

„Die kirchlichen, gewerkschaftlichen, kommunalen, betrieblichen Institutionen der Erwachsenenbildung verlieren nicht an Bedeutung, aber sie müssen sich innerhalb der Bildungslandschaften neu verorten“ (Siebert 2006:58). In diesem Sinne plädiert SIEBERT für eine „Institutionendidaktik“, die in Zukunft für das Profil einer Institution (wie z.B. Kirche und Freikirche) immer wichtiger wird. Dazu gehört die Klärung des Aufgabenverständnisses und der Philosophie, der thematischen Schwerpunkte, der Kernmilieus und Zielgruppen sowie deren Bedürfnisse und Erwartungen, der Kompetenzen der Lehrenden, der spezifischen Veranstaltungs- und Organisationsformen, der jeweiligen Lehrstile, Umgangsformen, Lernarrangements, des Marktwerts und der Produktqualität (:58).

Die große Aufgabe, die somit an eine einzelne evangelikale Freikirche in Deutschland gestellt ist, ist die eigene Verortung in der Bildungslandschaft. Damit das geschehen kann, muss aber überhaupt erst die Überzeugung innerhalb von vielen Freikirchen reifen, dass sie eine pädagogische Verantwortung für eine eigene Gemeindebildungsarbeit haben. Als nächstes kann dann ein Seminar- und Kursangebot entwickelt werden, das einerseits den Bedürfnissen⁶³ und andererseits auch dem biblischen Lehrauftrag der einzelnen Freikirche entspricht.

„Erwachsenenbildung ist zum großen Teil auf die Nachfrage von Interessenten angewiesen“, so SIEBERT (:59). Dennoch sollte sie nicht nur das anbieten, was gerade gefragt ist. Einen Bildungsanspruch zu erheben, heißt auch, durch gezielte Bildungsangebote das Interesse eines erwachsenen Publikums zu wecken. Andererseits sind nicht alle Themen, für die sich Erwachsene interessieren, für ein

⁶³ Eine gute Übersicht zu den Themen Lernbedarf, Lernziele und Lernplan bietet WIESKE (Wieske 1998:76-98)

Erwachsenenbildungsangebot geeignet (:60). „Institutionen haben einen »Aufforderungscharakter« nur für solche Themen, für die man sie für »erfolgsversprechend« und »kompetent« hält“ (:60).

Die unterschiedlichen Bildungsbedürfnisse von erwachsenen Menschen zu deuten, erweist sich eher als schwierig. Was genau ist die Motivation von Teilnehmern, die z.B. ein Seminar besuchen? Oft ist Weiterbildung „eine unsichere Suchbewegung“, denn „abgesehen von Berufstätigen, die durch gezielte Weiterbildung an ihrer Karriere arbeiten, überwiegt in der allgemeinen Erwachsenenbildung häufig ein Probehandeln: man probiert unterschiedliche Themen, Einrichtungen, Gruppen, Seminarleiter/innen aus“ (:60). Zu diesem Ausprobieren gehört auch eine gewisse Unverbindlichkeit, die einem immer die Möglichkeit lässt, aus einem Angebot, was einem nicht passt, wieder auszusteigen.

Die Frage, inwieweit sich bestimmte Trends, Motivationen oder Mentalitäten auf Nachfrage und Angebot in der Erwachsenenbildung auswirken, lässt sich am ehesten anhand von Ergebnissen beantworten, die das *Berichtssystem Weiterbildung* im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung seit 1979 regelmäßig liefert: „Insgesamt hat die Weiterbildungsbeteiligung 1997 mit 48% der Erwachsenen einen historischen Höchststand erreicht. Dies ist ein Zuwachs gegenüber 1979 von 25%“, so beschreibt SIEBERT die Werte (:61). Die letzte Befragung fand im Jahr 2003 statt und offenbarte eine Trendwende: „Die Weiterbildungsquote ist von 48% (1997) auf 41% (2003) gesunken“ (:61). Die Gründe hierfür sind unterschiedlich, aber SIEBERT sieht vor allem in den staatlichen Sparmaßnahmen und die dadurch erhöhten Teilnehmerbeiträge einen Hauptgrund wie auch in der Tatsache, dass in vielen Bereichen eine Sättigung erreicht ist. Zudem nimmt „das selbstorganisierte Lernen »zu Hause« mit Hilfe alter und neuer Medien“ immer mehr zu (:61).

Für die Auswahl von theologischen Seminar- und Kursangeboten in evangelikalen Freikirchen sollte also eruiert werden, was a) die *genauen Bedürfnisse* des Gemeindepublikums sind und welche Themen aktuell gefragt sind, b) welche *Themen* darüber hinaus angeboten werden sollten, um ein Interesse zu wecken und um theologische Bildungslücken zu decken, c) wo die *eigene Kernkompetenz* der Freikirche

liegt um thematische Schwerpunkte zu legen und d) wie diese *Angebote* für das erwachsene Publikum *präsentiert* werden sollten.

Die Frage, die sich dann aber direkt stellt, ist, wer eigentlich in evangelikalen Freikirchen ausreichend befähigt ist, die gemeindepädagogischen Aufgaben zu übernehmen? Welcher freikirchliche Pastor ist beispielsweise dafür ausgebildet, den Lernbedarf seiner Gemeinde zu erkennen und dann einen passenden Lernplan zu entwickeln? Welcher freikirchliche Bibellehrer ist in der Lage, in Bibel- und Glaubenskursen für Erwachsene die heutzutage erforderlichen didaktischen Methoden anzuwenden? Ich vermute, dass es leider die allerwenigsten sind, da der Beruf des Gemeindepädagogen in freikirchlichen Kontexten Mangelware ist. Der Grund dafür ist meiner Meinung nach, dass in der theologischen Ausbildung von freikirchlichen Pastoren mehr Wert auf die theologische Fachkompetenz (Inhalte) gelegt wird als lediglich auf die pädagogische Qualität der Vermittlung von theologischen und biblischen Inhalten. Eine theologische Ausbildung mit einem gemeindepädagogischen Abschluss bieten die Evangelischen Landeskirchen⁶⁴ und die Katholische Kirche (für Gemeindekatecheten) an (Wieske 1998:157).

In Zukunft liegt also die Herausforderung für Pastoren und Lehrer in Freikirchen, sich in gemeindepädagogischen Fächern und im Bereich der Erwachsenenbildung⁶⁵ weiterzubilden. Gleichzeitig muss sich jede theologische Ausbildungsstätte⁶⁶, die Pastoren, Lehrer und Mitarbeiter für den freikirchlichen Kontext ausbildet, der Anforderung stellen, deutlich mehr Gewicht auf die pädagogische Qualifikation ihrer Absolventen zu legen. Die meisten jungen und unerfahrenen Pastoren fragen sich leider erst im ersten Dienstjahr, wie sie eigentlich ihr ganzes theologisches Wissen und

⁶⁴ Das Marburger Bibelseminar (www.marburger-bibelseminar.de) ist als staatlich anerkannte Fachschule für Gemeinde- und Sozialpädagogik ein gutes Beispiel für eine kombinierte theologische und gemeindepädagogische Ausbildung in Deutschland. Ein weiteres Beispiel ist das Theologische Seminar in Adelshofen (www.lza.de), was ebenfalls eine akkreditierte Fachschule für Gemeindepädagogik und Mission ist.

⁶⁵ Die Akademie für christliche Führungskräfte (www.acf.de) bietet beispielsweise regelmäßig Kurse im Bereich der Erwachsenenbildung an („Kommunikationstraining“ und „Train the Trainer“). Zwei empfehlenswerte Bücher, die sich autodidaktisch sehr gut für die Weiterbildung eignen: Birkenbihl, Michael 2005. *Train the Trainer* und Weidenmann, Bernd 1995. *Erfolgreiche Kurse und Seminare*.

⁶⁶ OTT bietet in seinem Kapitel über Programmentwicklung in theologischer Ausbildung wertvolle Ansätze für Inhalte, Curriculum und Lehrpersonal an Theologischen Ausbildungsstätten (Ott 2007:249-323). Wenn die pädagogische Qualifikation der Studenten steigen soll, dann muss selbstverständlich die der theologischen Dozenten und einzelner Fächer ebenfalls weiterentwickelt werden.

biblische Inhalte in einer postmodernen Freikirche so vermitteln, dass die Zuhörer es wirklich verstehen. Letztlich geht es doch einzig und allein darum, dass Menschen die biblische Botschaft nicht nur hören, sondern *verstehen*.

Ich schließe deshalb mit dem eindrucksvollen Zeugnis des Neuen Testaments in Matthäus 13,51-52, das uns von der pädagogischen Qualifikation des Lehrers aller Lehrer, nämlich Jesus Christus, berichtet und das deswegen ein Vorbild ist für *jede* Vermittlung biblischer Inhalte in evangelikalen Freikirchen:

»Habt ihr das alles verstanden?«, fragte Jesus seine Jünger.

»Ja!«, erwiderten sie.

Da sagte er zu ihnen: »Dann wisst: Jeder Schriftgelehrte, der in der Schule des Himmelreichs ausgebildet ist, gleicht einem Hausherrn, der aus seinem reichen Schatz Neues und Altes hervorholt.«

6. Bibliographie

- Adam, Gottfried, Englert, Rudolf, Lachmann, Rainer & Mette, Norbert (Hg.) 2007. *Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studienbuch*. 2. Aufl. Berlin: LIT Verlag.
- Albrecht, Christian 2003. *Bildung in der Praktischen Theologie*. Tübingen: Siebeck und Mohr.
- Arnold, Bill T., Beyer, Bryan E. 2005. *Studienbuch Altes Testament*. Wuppertal: R. Brockhaus Verlag.
- Baldermann, Ingo 2005. *Einführung in die biblische Didaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Barna, George 2005. *Revolution. Worn out on church? Finding vibrant faith beyond the walls of the sanctuary*. Illinois: Tyndale House Publishers.
- Barnitzky, Horst, Christiani, Reinhold 1998. *Die Fundgrube für Freie Arbeit. Das Nachschlagewerk für Einsteigerinnen und Fortgeschrittene*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Bell, Rob 2006. *Jesus unplugged*. Gießen: Brunnen Verlag.
- Berg, Horst-Klaus 1993. *Handbuch des Biblischen Unterrichts: Grundriß der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden*. Bd. 2. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Biehl, Peter 2006. Religionsdidaktische Konzeptionen. In: Bitter, Gottfried, Englert, Rudolf, Miller, Gabriele & Nipkow, Karl Ernst (Hg.) 2006. *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. 2. Aufl. München: Kösel-Verlag. S. 440-446.
- Birkenbihl, Michael 2005. *Train the Trainer. Arbeitshandbuch für Ausbilder und Dozenten*. 19. Aufl. Frankfurt: Redline Wirtschaft.
- Bitter, Gottfried, Englert, Rudolf, Miller, Gabriele, Nipkow & Karl Ernst (Hg.) 2006. *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. 2. Aufl. München: Kösel-Verlag.
- Bittner, Wolfgang 1992. Wort Gottes als menschliches Zeugnis von Gott. Ein evangelikaler Zugang zur Bibel. In: Luz, Ulrich (Hg.) 1992. *Zankapfel Bibel. Eine Bibel – Viele Zugänge. Ein theologisches Gespräch, herausgegeben im Auftrag der Theologischen Kommission des Schweizerischen Evangelischen Kirchenbundes von Ulrich Luz*. Zürich: Theologischer Verlag. S. 55-73.
- Bockmühl, Klaus 2001. *Verantwortung des Glaubens im Wandel der Zeit. Protestantische Theologie im 19. und 20. Jahrhundert*. Gießen, Basel: Brunnen Verlag.
- Boschki, Reinhold 2001. Die Beziehungen stärken, die Sachen klären. Konturen einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik. In: Schreijäck, Thomas (Hg.) 2001. *Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Ein Handbuch*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. S. 507-524.
- Brewin, Kester 2005. *Der Jesus-Faktor. Eine leidenschaftliche Theologie der Veränderung*. Emmelsbüll: C&P Verlag.
- Burkhardt, Helmut, Swarat, Uwe (Hg.) 1998. *Evangelisches Lexikon für Theologie und Gemeinde*. 2. Aufl. Bd. 1. Wuppertal: R. Brockhaus Verlag.
- Cole, Neil 2005. *Organic Church. Growing faith where life happens*. Chichester: Wiley & Sons.
- Die Gemeinde 2006. *Das Magazin des Bundes Evangelisch-Freikirchlicher Gemeinden*. Heft 22. Kassel.
- Dollinger, Manuela 2003. *Wissen wirksam weitergeben*. Zürich: Orell Füssli Verlag AG.
- Elwell, Walter A., Yarbrough, Robert W. 2005. *Studienbuch Neues Testament*. Wuppertal: R. Brockhaus Verlag.
- Faix, Tobias 1998. *Theologische Ausbildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Ergebnisse einer Umfrage an evangelikalen Ausbildungsstätten*. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft.
- Faix, Tobias 2003. *Mentoring. Chancen für geistliches Leben und Persönlichkeitsprägung*. 3. Aufl. Neukirchen-Vluyn: Aussaat Verlag.
- Faix, Tobias, Weißenborn, Thomas (Hg.) 2007. *ZeitGeist. Kultur und Evangelium in der Postmoderne*. Marburg: Francke Verlag.
- Faix, Wilhelm 1993. Die Bedeutung der Pädagogik in der theologischen Ausbildung. In: *Jahrbuch für evangelikale Theologie*. Wuppertal und Zürich: R. Brockhaus Verlag. S. 73-97.
- Faix, Wilhelm 2005. Die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen für die theologische Ausbildung. In: *Jahrbuch für evangelikale Theologie*. Wuppertal und Zürich: R. Brockhaus Verlag. S. 191-209.
- Fee, Gordon D., Stuart, Douglas 2005. *Effektives Bibelstudium*. 5. Aufl. Asslar-Berghausen: ICI – Deutsches Büro.

- Fieten, Imke 2005. *Mit allen Sinnen Gott entdecken*. IGW Diplomarbeit. Eingesehen auf www.igw.edu am 26.08.2008.
- Finsterbusch, Karin 2005. *Weisung für Israel. Studien zu religiösem Lehren und Lernen im Deuteronomium und in seinem Umfeld*. Tübingen: Mohr & Siebeck Verlag.
- Fowler, James W. 2000. *Stufen des Glaubens: Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Frost, Michael & Hirsch, Alan 2008. *Die Zukunft gestalten. Innovation und Evangelisation in der Kirche des 21. Jahrhunderts*. Glashütten: C&P Verlagsgesellschaft.
- Goleman, Daniel 1999. *Emotionale Intelligenz*. 10. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Gottwald, Eckart 2000. *Didaktik der religiösen Kommunikation. Die Vermittlung von Religion in Lebenswelt und Unterricht*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Götz, Klaus, Häfner, Peter 2005. *Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Ein Lehrbuch für Schule und Erwachsenenbildung*. 7., überarbeitete und ergänzte Aufl. Weinheim: Beltz Verlag.
- Green, Norm, Green, Kathy 2007. *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. 3. Aufl. Seelze-Velber: Erhard Friedrich Verlag (Klett/Kallmeyer).
- Grethlein, Christian 1994. *Gemeindepädagogik*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Häuser, Götz 2004. *Einfach vom Glauben reden. Glaubenskurse als zeitgemäße Form der Glaubenslehre für Erwachsene*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Hempelmann, Heinzpeter 1997. *Glauben wir alle an denselben Gott? Christlicher Glaube in einer nachchristlichen Gesellschaft*. Wuppertal: R. Brockhaus Verlag.
- Hempelmann, Heinzpeter 2001. *Gott in der Erlebnisgesellschaft. Postmoderne als theologische Herausforderung*. Wuppertal: R. Brockhaus Verlag.
- Hempelmann, Heinzpeter 2004. *Theologie aus Leidenschaft: Wie Frömmigkeit und Wissenschaft zur Einheit finden*. Giessen: Brunnen Verlag.
- Hoffmann, Thomas 2005. *Jüngerschaft und Gemeinde: Eine praktisch-theologische Studie über die Erziehung zur Nachfolge in evangelikal-freikirchlichen Gemeinden im postmodern-urbanen Umfeld*. MTh Dissertation, Praktische Theologie. UNISA.
- Horster, Detlef 1994. *Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis*. Opladen: Leske & Budrich.
- Horx, Matthias 1999. *Die acht Sphären der Zukunft. Ein Wegweiser in die Kultur des 21. Jahrhunderts*. Wien, Hamburg: Signum-Verlag.
- Horx, Matthias 2006. *Wie wir leben werden. Unsere Zukunft beginnt jetzt*. 3. Aufl. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Huber, Wolfgang 2005. „Chancengerechtigkeit von Anfang an – Plädoyer für eine profilierte evangelische Elementarbildung“ Vortrag bei der 1. Bildungswerkstatt von McKinsey in Berlin. 31. Januar 2005. http://www.ekd.de/studium_bildung/050131_huber_mckinsey_berlin.html aufgerufen am 12. April 2008.
- Hybels, Bill 2000. *Welt-bewegend predigen. Gottes Wort zeitgemäß kommunizieren*. Asslar: Gerth Medien.
- Ipfling, Heinz-Jürgen (Hg.) 1992. *Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik: Anregungen für die Schule von heute*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jeromin, Thomas 2003. *Die Bibel über sich selbst. Das Selbstverständnis der biblischen Schriften. Eine Einführung*. Gießen: Brunnen Verlag.
- Jörns, Klaus-Peter 1997. *Die neuen Gesichter Gottes: Was die Menschen heute wirklich glauben*. München: C.H. Beck Verlag.
- Jörns, Klaus-Peter 2006. *Notwendige Abschiede. Auf dem Weg zu einem glaubwürdigen Christentum*. 3. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kaldewey, Jens 2001. *Die starke Hand Gottes. Der fünffältige Dienst*. Oberweningen: Koinonia Verlag.
- Kendall, R.T. 2002. *Theologie leicht gemacht. Lernen, worauf es ankommt*. Holzgerlingen: Hänssler Verlag.
- Kimball, Dan 2005. *Emerging Church – die postmoderne Kirche. Spiritualität und Gemeinde für neue Generationen*. Asslar: Gerth Medien.
- Kinnaman, David & Lyons, Gabe 2008. *Unchristlich. Was eine neue Generation über Christen denkt*. Holzgerlingen: Hänssler Verlag.
- Kinsler, F. Ross, (Hg.) 1983. *Ministry by the People: Theological Education by Extension*. Geneva: WCC/Maryknoll, Orbis.

- Klein, Stephanie 2005. *Erkenntnis und Methode in der Praktischen Theologie*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Klein, Zamyat M. 2003. *Kreative Seminarmethoden. 100 kreative Methoden für erfolgreiche Seminare*. 3. Auflage. Offenbach: Gabal Verlag.
- Kobler, Hans Peter 1998. *Der Schlüssel zum neuen Lehren. Wege zum perfekten Unterricht. Angewandtes NLP*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Körtner, Ulrich H.J. (Hg.) 2001. *Hermeneutik und Ästhetik. Die Theologie des Wortes im multimedialen Zeitalter*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Kurz, Alex 2007. *Zeitgemäß Kirche denken. Analysen und Reflexionen zu einer postmodernen kirchlichen Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kühlein, Detlef und Salome 2004. *g/zwölf: Trainiere deinen jungen Glauben*. Zürich: Verlag icf-media store.
- Lachmann, Rainer 2006. Lehr- und Lernbarkeit des Glaubens. In: Bitter, Gottfried, Englert, Rudolf, Miller, Gabriele & Nipkow, Karl Ernst (Hg.). 2006. *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. 2. Aufl. München: Kösel-Verlag. S. 435-439.
- Lämmermann, Godwin, Morgenthaler, Christoph, Schori, Kurt 1999. *Bibeldidaktik in der Postmoderne*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Lämmermann, Godwin 2001. *Einleitung in die Praktische Theologie*. Stuttgart, Berlin, Köln.
- Lämmlein, Georg, Scholpp, Stefan (Hg.) 2001. *Praktische Theologie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Luz, Ulrich (Hg.) 1992. Zankapfel Bibel. *Eine Bibel – Viele Zugänge. Ein theologisches Gespräch, herausgegeben im Auftrag der Theologischen Kommission des Schweizerischen Evangelischen Kirchenbundes von Ulrich Luz*. Zürich: Theologischer Verlag.
- Maier, Gerhard 1990. *Biblische Hermeneutik*. Wuppertal: Brockhaus Verlag.
- Mattes, Wolfgang 2004. *Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Mauerhofer, Armin 2001. *Pädagogik nach biblischen Grundsätzen. Band 1: Menschenbilder, Erziehungsziele, Pädagogische Prinzipien, Gemeindepädagogische Überlegungen*. Holzgerlingen: Hänssler Verlag.
- Mauerhofer, Armin 2001. *Pädagogik nach biblischen Grundsätzen. Entwicklungspsychologie, Bibelorientierte Didaktik, Katechetische Überlegungen*. Holzgerlingen: Hänssler Verlag.
- McManus, Erwin R. 2005. *Eine unaufhaltsame Kraft. Gemeinde, die die Welt verändert*. Asslar: Gerth Medien.
- Mesters, Carlos 1983. *Vom Leben zur Bibel von der Bibel zum Leben. Ein Bibelkurs aus Brasilien für uns*. Bd. 1. Mainz: Verlag M. Grünewald.
- Mesters, Carlos 1983. *Vom Leben zur Bibel von der Bibel zum Leben. Ein Bibelkurs aus Brasilien für uns*. Bd. 2. Mainz: Verlag M. Grünewald.
- Meyer, Hilbert 2006. *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag.
- Meyers großes Taschenlexikon 1992. In 24 Bänden. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: BI-Taschenbuchverlag.
- Möller, Christian 2004. *Einführung in die Praktische Theologie*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Müller, Klaus W. & Schirrmacher, Thomas (Hg.) 2000. *Ausbildung als missionarischer Auftrag. Referate der afem-Jahrestagung 1999*. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft.
- Newbigin, Leslie 1989. „Den Griechen eine Torheit“. *Das Evangelium und unsere westliche Kultur*. Neukirchen-Vluyn: Aussaat Verlag.
- Newbigin, Leslie 1989. *The Gospel in a pluralist society*. Michigan: Grand Rapids.
- NGÜ 2003. *Teilausgabe des Neuen Testaments. Neue Genfer Übersetzung*. Genf: Genfer Bibelgesellschaft.
- Nicol, Martin 2000. *Grundwissen Praktische Theologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Niehl, Franz W. 2002. *Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege*. München: Kösel Verlag.
- Nipkow, Karl Ernst 1990. *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*. Gütersloh.
- Nipkow, Karl Ernst 2005. *Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Bildungsverständnis im Umbruch. Religionspädagogik im Lebenslauf. Elementarisierung*. Bd. 1. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Nowak, D. 1998. Didaktik. In: Burkhardt, Helmut & Swarat, Uwe (Hg.) 1998. *Evangelisches Lexikon für Theologie und Gemeinde*. Bd 1. 2. Aufl. Wuppertal: R. Brockhaus Verlag. S. 441-442.

- Ott, Bernhard 2001. *Beyond Fragmentation: Integrating Mission and Theological Education*. Oxford: Regnum.
- Ott, Bernhard 2007. *Handbuch: Theologische Ausbildung. Grundlagen, Programmentwicklung, Leitungsfragen*. Wuppertal: R. Brockhaus Verlag.
- Ott, Rudi 2007. Lernen in der Begegnung mit der Bibel. In: Adam, Gottfried, Englert, Rudolf, Lachmann, Rainer & Mette, Norbert (Hg.) 2007. *Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studienbuch*. 2. Aufl. Berlin: LIT Verlag. S. 11-23.
- Penner, Peter F. (Hg.) 2005. *Theological Education as Mission*. Schwarzenfeld: Neufeld Verlag.
- Pesch, Rudolf 1986. *Die Apostelgeschichte. 1. Teilband. Apg 1-12*. Evangelisch-Katholischer Kommentar zum Neuen Testament. Bd. 5. Zürich, Einsiedeln, Köln: Benziger Verlag. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Pfister, Jürg 2003. *Motivation der Generation X: Das Potential der Generation X als Herausforderung für christliche Gemeinden und Missionswerke*. Nürnberg: Verlag für Theologie und Religionswissenschaft.
- Piper, Hans-Christoph 1981. *Kommunizieren lernen in Seelsorge und Predigt*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Preul, Reiner 2001. Kirchentheoretische Fundierung der Praktischen Theologie. In: Lämmlin, Georg & Scholpp, Stefan (Hg.) 2001. *Praktische Theologie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 111-129.
- Preul, Reiner 2002. Kirche als Bildungsinstitution. In: Schweitzer, Friedrich 2002. *Der Bildungsauftrag des Protestantismus und seine Institutionalisierungen*. Gütersloh: Chr. Kaiser, Gütersloher Verlagshaus. S. 101-123.
- Printz, Markus 1996. *Grundlinien einer bibelorientierten Gemeindepädagogik. Pädagogische und praktisch-theologische Überlegungen*. Wuppertal und Zürich: R. Brockhaus Verlag.
- Pohl-Patalong, Uta 2007. *Bibliolog. Gemeinsam die Bibel entdecken im Gottesdienst – in der Gemeinde – in der Schule*. 2. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Rat der EKD 2003. *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft*. Eine Denkschrift des Rates der EKD. Gütersloh.
- Reichen, Jürgen 1991. *Sachunterricht und Sachbegegnung: Grundlagen zur Lehrmittelreihe Mensch und Umwelt*. Zürich: Sabe Verlag.
- Reichen, Jürgen 1991. Hinweise zum Werkstattunterricht. In: Reichen, Jürgen 1991. *Sachunterricht und Sachbegegnung: Grundlagen zur Lehrmittelreihe Mensch und Umwelt*. Zürich: Sabe Verlag.
- Riesner, Rainer 2007. *Jesus als Lehrer. Eine Untersuchung zum Ursprung der Evangelien-Überlieferung*. WUNT. 2. Reihe. Bd. 7. Neuauf. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Sauer, Christof (Hg.) 2004. *Form bewahren: Handbuch zur Harvard-Methode*. (GBFE-Studienbrief 5). Lage: Gesellschaft für Bildung und Forschung in Europa e.V.
- Sautter, Jens-Martin 2005. *Spiritualität lernen. Glaubenskurse als Einführung in die Gestalt christlichen Glaubens*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Sautter, Jens-Martin 2006. Gemeindebildungsarbeit. In: Bitter, Gottfried, Englert, Rudolf, Miller, Gabriele & Nipkow, Karl Ernst (Hg.) 2006. *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. 2. Aufl. München: Kösel-Verlag. S. 339-342.
- Scazzero, Peter 2008. *Glaubensriesen Seelenzwerge. Geistliches Wachstum und emotionale Reife*. Gießen: Brunnen Verlag.
- Schaeffer, Francis 1995. *Wie können wir den leben? Aufstieg und Niedergang der westlichen Kultur*. 4. Aufl. Neuhausen-Stuttgart: Hänssler Verlag.
- Schäfer, David (Hg.) 2006. *Die jungen Wilden. Storys über Jugendkirchen, Emerging Churches und Gemeindegründer*. Wuppertal: R. Brockhaus Verlag.
- Schirmmacher, Frank 2006. *Minimum. Vom Vergehen und Neuentstehen unserer Gemeinschaft*. München: Karl Blessing Verlag.
- Schirmmacher, Thomas 2000. Ausbilden wie Jesus und Paulus. In: Müller, Klaus W. & Schirmmacher, Thomas (Hg.) 2000. *Ausbildung als missionarischer Auftrag. Referate der afem-Jahrestagung 1999*. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft.
- Schlatter, Adolf 2002. *Der Dienst des Christen. Beiträge zu einer Theologie der Liebe*. 2. Aufl. Gießen: Brunnen Verlag.
- Schlatter, Adolf 2002. *Die Bibel verstehen. Aufsätze zur biblischen Hermeneutik*. Gießen: Brunnen Verlag.

- Schleiermacher, Friedrich 2007. *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*. Dietzingen: Reclam.
- Schreijäck, Thomas (Hg.) 2001. *Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Ein Handbuch*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Schwanitz, Dietrich 1999. *Bildung. Alles, was man wissen muss*. Frankfurt: Eichborn Verlag.
- Schweitzer, Friedrich 2001. Religionspädagogik und Praktische Theologie im Kontext. Lebensgeschichte – Zeitgeschichte – Wissenschaftsgeschichte. In: Lämmelin, Georg & Scholpp, Stefan (Hg.) 2001. *Praktische Theologie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 351-367.
- Schweitzer, Friedrich 2001. Religiöse Erwachsenenbildung zwischen Identität und Verständigung – Neue Herausforderungen im Wandel der Kulturen. In: Schreijäck, Thomas (Hg.) 2001. *Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Ein Handbuch*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. S. 477-491.
- Schweitzer, Friedrich 2002. *Der Bildungsauftrag des Protestantismus und seine Institutionalisierungen*. Gütersloh: Chr. Kaiser, Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, Friedrich 2003. *Postmoderner Lebenszyklus und Religion – eine Herausforderung für Kirche und Theologie*. Gütersloh: Chr. Kaiser, Gütersloher Verlagshaus.
- Siebert, Horst 2006. *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. 5. überarbeitete Aufl. Augsburg: Ziel-Verlag.
- Siebert, Horst 2008. *Methoden für die Bildungsarbeit: Leitfaden für aktivierendes Lehren*. 3. aktualisierte und überarbeitete Aufl. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Simson, Wolfgang 1995. *Gottes Megatrends. Sechs Wege aus dem christlichen Ghetto*. Emmelsbühl: C&P Verlags GmbH.
- Spitzer, Manfred 2003. *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Korrigierte Aufl. Heidelberg: Akademischer Verlag.
- Steiner, Verena 2006. *Exploratives Lernen. Der persönliche Weg zum Erfolg. Ein Arbeitsbuch für Studium, Beruf und Weiterbildung*. München, Zürich: Pendo Verlag.
- Theis, Joachim 2001. Verstehen von Bibeltexten. In: Schreijäck, Thomas (Hg.) 2001. *Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Ein Handbuch*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. S. 609-622.
- Theißen, Gerd 2003. *Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik*. Gütersloh: Christian Kaiser, Gütersloher Verlagshaus.
- Ullrich, Kerstin, Wenger, Christian 2008. *Vision 2017. Was Menschen morgen bewegt*. München: Redline Wirtschaft.
- Vester, Frederic 1997. *Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?* 24. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Warren, Rick 2006. *Bibellesen mit Vision. 12 praktische Zugänge zum Wort Gottes*. Asslar: Gerth Medien.
- Webber, Robert E. 2002. *The Younger Evangelicals: Facing the Challenges of the New World*. Baker Books House.
- Wegenast, Klaus & Lämmermann, Godwin 1994. *Gemeindepädagogik. Kirchliche Bildungsarbeit als Herausforderung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Weidenmann, Bernd 1995. *Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen*. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.
- Wellhöfer, Peter R. 2004. *Schlüsselqualifikation Sozialkompetenz. Theorie und Trainingsbeispiele*. Stuttgart: UTB Verlag.
- Wieske, Günter 1977. *Betrifft: Gemeindebibelschule. Ein Weg zu gesundem Gemeindegewachstum*. Wuppertal und Kassel: Oncken Verlag.
- Wieske, Günter 2006. *Gemeindepädagogik für die Praxis*. Bornheim/Bonn: Puls Verlag.
- Winkler, Eberhard 2006. *Wohin steuert die Praktische Theologie?* In: Theologische Beiträge. 37. Jahrgang. S. 26-41.
- Zeisset, Hans-Otto 2007. *Bildung und Gemeinde. Biblisch-theologische Grundlinien für den Bildungsauftrag der christlichen Gemeinde*. In: *Theologische Gespräche*. 31/2007. Heft 4. S. 177-196.