

# Gemeinschaftliches Lernen im Neuen Testament in Gottesdienst, Katechese und Seelsorge

Wilhelm Schwendemann

## 1. Einleitung und Fragestellung

Sehr geehrte Damen und Herren, ich bin eingeladen worden, zu Ihnen über das Thema gemeinschaftliches Lernen in Neuen Testament in Gottesdienst, Katechese und Seelsorge zu sprechen. Das Thema setzt voraus, dass in allen drei Feldern religiöse Lernprozesse existieren, die auf dem Umstand der Gemeinschaftlichkeit beruhen. Grundsätzlich existieren hier aber zwei begriffliche Unschärfen: Einmal ist nicht ganz klar, welcher Art dieses *Lernen* ist, ob es zum Beispiel als religiöses Lernen qualifiziert ist, und zum anderen, was hier *gemeinschaftlich* bedeutet; auch der Begriff der Katechese ist in einem religionspädagogischen Zusammenhang nicht mehr aktuell, denn diese Art des Lernens hat auf der anderen Seite mit 1 direktiven Formen der Vermittlung zu tun, die modernen pädagogischen Gepflogenheiten und auch dem aktuellen Lernbegriff widersprechen. Ob aber auch Gottesdienst und Seelsorgepraxis pädagogischen Lernfeldern entsprechen, ist natürlich auf einer Tagung von Prädikantenbeauftragten eine heimliche Provokation.

In der allgemeinen Pädagogik versteht man unter Lernen »*die innere Organisation von Wissen und Fertigkeiten, die sich das Individuum in Interaktion mit seiner Umwelt aneignet, um handlungs- und leistungsfähiger zu werden.*« (Kron et al.2013, 55)

Wenn wir diese allgemeine Definition um eine sozialwissenschaftliche Perspektive erweitern, dann lassen sich in einem Lernprozess drei Teile unterscheiden: Aneignung des neuen Wissens, Umwandlung des Wissens und Bewertung des Wissens (vgl. Bruner 1989, S. 57ff.). Zum Lernen gehört das Lehren: »*Lehren ist spezifischer auf institutionelle Zusammenhänge bezogen. Im Zusammenhang mit*

*Lehren ist meist eine spezifische Form von Lernen gemeint, nämlich als Resultat eines intentionalen Vorganges. Dabei sind mindestens zwei Personen in unterschiedlichen Rollen beteiligt: Jemand handelt in einer bestimmten Weise mit dem Ziel des Zuwachses an Wissen oder Können eines anderen Menschen.*« (Pohl-Patalong 2015) In dieser dynamischen Sicht von Lernen verbirgt sich eine moderne Theorie des Subjekts, die davon ausgeht, dass Lernen als ein eigenständiger Verarbeitungsprozess des lernenden Subjekts charakterisiert werden kann (vgl. beispielsweise Büttner/Dieterich, 2004, S. 148-151). Mit Pohl-Patalong lässt sich dann sagen: *Diese Lerndefinition »interessiert sich stärker für den Vollzug des Lernens und die Erfahrungen, die Menschen dabei mit sich und der Umwelt machen. Lernen kann dabei eher als ein Umlernen des bisherigen Wissens gesehen werden, über das der Mensch von klein auf verfügt.*« (Pohl-Patalong 2015) Lernen gehört in dieser Sicht zu den Prozessen der subjektiven Selbstbildung. Ein religiöser Lernprozess erweitert allgemeine Definitionen um die Sphären des Glaubens und der Transzendenzerfahrung. Glauben ist zwar nicht lernbar, sondern bleibt als Resultat göttlichen Rechtfertigungshandelns am Menschen unverfügbar, hat aber sehr wohl mit personalen als auch kognitiven und affektiven Lernprozessen zu tun: *»Zwar müssen sowohl elementare Kenntnisse vorhanden sein (ich kann nicht an die Auferstehung glauben, wenn ich nie von ihr gehört habe) als auch entsprechende Lernerfahrungen (ich kann nicht an Vergebung glauben, wenn ich sie nie erlebt habe), aber nicht nur die theologische Einsicht, sondern auch die pädagogische Erfahrung zeigt, dass Glauben nicht machbar und religiöse Lernprozesse nicht operationalisierbar sind. Die theologische Grundüberzeugung, dass Gott an und mit jedem Menschen handelt, bevor religionspädagogische Aktivität beginnt, legt in besonderer Weise den Respekt vor den individuellen Wegen der Lernenden nahe und bewahrt davor, diese als unbeschriebene Blätter zu sehen, denen primär Wissen vermittelt werden müsste.*« (Pohl-Patalong 2015; auch Doyé 2012, 111-116; Englert 1997, 138-150; Englert 2007, 196-206; Lachmann 2002, 31-35; Schröder 2012, 202-204). Der zweite grundlegend andere Begriff ist der der Bildung. Einer der berühmten

gegenwärtigen Erziehungswissenschaftler (Wolfgang Klafki) versteht unter Bildung das „*Erschlossensein einer Dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen - das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit - das ist der subjektive und der formale Aspekt zugleich im 'funktionalen' wie im 'methodischen' Sinne.*“ (Klafki 1975, S. 45; dito 2007)

Klafki war es auch, der die Begriffe Schlüsselqualifikationen und kategoriale Bildung in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs eingebracht hat. Klafki versteht darunter, dass Welt und Individuum aufeinander in Wechselseitigkeit bezogen sind, wobei er materiale und formale Bildung unterscheidet. Wesentlich in diesem Prozess ist aber nach Klafki, dass der Mensch sich selbsttätig und selbstständig Bildung aneignet, was einem aktiven Prozess entspricht und nicht passiv durch Belehrtwerden gebildet wird. Methodische Bildung ist dann für Klafki Erwerb und Beherrschen von Denkweisen, Wertmaßstäben, Einstellungen. Ziel des Bildungserwerbs des Menschen besteht in seiner eigenen und gewollten Formung, Entwicklung, Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften (vgl. Klafki 1998; dito 2000, 152-178). Wenn religiöses Lernen in den Kontext von Bildung gezogen wird, dann umfasst »religiöses Lernen... immer sowohl *learning about religion* als auch *learning from religion* als auch *learning in religion*« (Pohl-Patalong), was bedeutet, dass religiöse Inhalte sowohl inhaltlich-kognitiv, als auch in den anderen vier Lerndimensionen (affektiv, sozial-kommunikativ, instrumentell und auch psychomotorisch (vgl. Howoldt; Rausch; Schwendemann & Ziegler 2014) vom lernenden Subjekt erfasst werden müssen (vgl. zusammenfassend Domsgen 2012, 353 mit Bezug auf Roebben 1995; 2000; 2001; 2004; 2011; Pohl-Patalong 2015). Ein religiöser Lernprozess zielt demnach auf die religiöse Dimension von Bildung als Teil der Persönlichkeitsbildung des Subjekts und beinhaltet naturgemäß sowohl einen Erfahrungs- und auch einen Relevanzbezug auf das jeweilige Subjekt. »*Ebenso sind die Lernenden unabhängig von dem Handlungsfeld als Subjekte zu verstehen. Der Gegenstand Religion betrifft jeden Menschen als Person, auch wenn*

*Menschen nicht religiös sozialisiert sind und sich nicht als religiös verstehen. Religiöses Lernen findet immer auf unterschiedlichen Ebenen statt und kann nicht auf den Wissenserwerb beschränkt werden. Insofern sind nicht nur, aber besonders bei religiösen Lernprozessen immer die Lernenden als Subjekte ernst zu nehmen und ihre eigenen, auch kritischen Auseinandersetzungen mit den Lerninhalten zu fördern. Religionspädagogisch ist zentral, dass in der Perspektive der Rechtfertigung des Menschen durch Gott jeder Mensch als geliebtes Geschöpf Gottes gesehen wird, das seinen Wert unabhängig von jedem Lernprozess besitzt. Lernende werden insofern nicht primär als Leistende gesehen, sondern als Menschen auf ihren persönlichen Lernwegen – die menschlicherseits immer nur ansatzweise erkennbar sind.» (Pohl-Patalong 2015) Das Kriterium der Lebensrelevanz des sog. Lernstoffs für das lernende Subjekt widerspricht aber grundsätzlich der katechetischen Vorstellung einer Vermittlung des religiösen Lernstoffs: »Das Lehren von Religion muss deutlich machen, dass und inwiefern es einen Unterschied für das Leben und/oder das Lebensgefühl von Menschen macht, einer religiösen beziehungsweise christlichen Weltanschauung zu folgen und sein Leben von dieser prägen zu lassen.« (Pohl-Patalong 2015)*

Wenn wir jetzt noch in der Tradition der Phänomenologie und hier speziell Martin Bubers Dialogphilosophie annehmen, dass ein lernendes Subjekt nur am Anderen zum Subjekt wird, dann ist der Begriff gemeinschaftliches Lernen zu präzisieren, als Lernen in dialogisch angelegten Beziehungen. Martin Buber formuliert in seiner berühmten Schrift „Ich und Du“: *„Alles wirkliche Leben ist Begegnung [...]. Die Beziehung zum Du ist unmittelbar. Zwischen Ich und Du steht keine Begrifflichkeit, kein Vorwissen und keine Phantasie; und das Gedächtnis selber verwandelt sich, da es aus der Einzelung in die Ganzheit stürzt. Zwischen Ich und Du steht kein Zweck, keine Gier und keine Vorwegnahme; und die Sehnsucht selber verwandelt sich, da sie aus dem Traum in die Erscheinung stürzt.“* (Buber 1995, S. 12; dito 2004) Buber sieht in *Ich und Du* zwei grundsätzliche Beziehungen: Die Ich-Du-Beziehung und die Ich-Es-Beziehung. Letztere ist die normale Alltagsbeziehung zu Gegenständen, Situationen, Mitmenschen in sachlicher oder

geschäftlicher Beziehung, die den Anderen auf Distanz hält. Ganz anders ist die Ich-Du-Beziehung, die ein Mensch nur mit ganzem Wesen eingehen kann und die den Charakter einer dialogischen Begegnung hat, in der sich beide Dialogpartner\_innen auf das Risiko und Widerfahrnis einer Begegnung einlassen und gemeinsam einen Raum des Zwischen bilden.

## **2. Neutestamentliche Grundeinsicht: Jesus - der Lehrer**

Mit Bubers Einsichten möchte ich mich nun an die Lehr-Lernprozesse neutestamentlicher Texte wagen. Hier sticht zum einen ins Auge, dass der Begriff »Lehre« stärker als der Begriff des »Lernens« fokussiert ist, was ganz gewiss natürlich alttestamentliche Voraussetzungen hat. Ich erinnere nur an die Begriffe Tora, Mischna. Die ersten biblischen Belege für eine theologische Lehrtradition der Toraauslegung findet man bei JesSir 51, 23. Hierzu lässt sich sagen: *»Die Erziehung in Israel zielte vor allem auf die Vermittlung von sittlichen und religiösen Werten und Normen, von Moral und Charakter.«* (Tropper 2012, S. 66).

Die wichtigsten Texte kannte man auswendig und tatsächlich schriftgelehrt waren nach dem babylonischen Exil nur wenige (vgl. Tropper 2012, S. 73). Schriftgelehrte in diesem Sinn sind tatsächlich Personen, die Tora lesen, interpretieren und weiterentwickeln konnten (Tropper 2012, S. 75). Der Rabbi ist der eigentliche jüdische Toralehrer (vgl. Hezser 2001, S. 55-77;1993; 2011). In den alttestamentlichen Texten<sup>1</sup> geht es in der Regel nicht um eine institutionalisierte Schulausbildung, sondern um eine »Lebenslehre« (Tropper 2012, S. 89)

Im Neuen Testament ist der Rabbi zuerst der Lehrer einer Schülergruppe, auch Jesus und Johannes der Täufer wurden so als Rabbi angesprochen. Das Bildungswesen zurzeit Jesu war einmal traditionell aufgebaut und zum anderen an das hellenistische System angepasst (vgl. Luther 2012). In einer jüdischen Familie hatten zuerst einmal die Eltern den Auftrag, die Kinder vor allem in das religiöse Lernen und in die religiöse Praxis einzuführen - das geschah durchaus

---

<sup>1</sup>Z.B. Spr 1,8;6,20-23;12,1:13,1;13,24; Dtn 6,7-9; 6,20-25; Dtn 11, 18f; JesSir 22,3-6; 30,1-13; Jes 5, 21-24; Jer 8. 8; 18, 18; 31, 31-34; 36,1-32; 45,1-5; Ez 2, 9-3,2; Hos 14, 10 usw.

genderorientiert (die Väter waren für den männlichen Nachwuchs und die Mütter für den weiblichen Nachwuchs zuständig; vgl. Vegge 2006, S. 279; dito 2004; Riesner 1988, S. 98-118). Systematisch arbeitende Schulen in unserem heutigen Bildungsverständnis waren nur für eine Minderheit vorgesehen und auch gering in der Zahl, aber die sogenannten Lehrhäuser - neben den Synagogen - gab es wohl schon seit dem babylonischen Exil, aber nicht in institutionalisierter Form mit festen Gebäuden, sondern eher als Versammlungen (vgl. dazu Baba Bathra 21a). In den Synagogen war Voraussetzung, dass man lesen und schreiben konnte, um einen Toratext lesen zu können; im Lehrhaus wurde dann über die Bedeutung und die Alltagsrelevanz der Texte diskutiert und nachgedacht. Etabliert als Agenturen wurde dieses System aber erst ab dem dritten christlichen Jahrhundert, denn der entsprechende Talmudtext (siehe oben) stammt erst aus dieser Zeit (Vgl. zur Diskussion der schlechten Quellenlage für die Zeit vor der Tempelzerstörung Tropper 2012, S. 57ff und S. 96ff) Wohlhabende jüdische Familien in der Zeit Jesu engagierten Privatlehrer (vgl. Luther 2012; Riesner 1988, S. 189f. und Tropper 2011, S. 98). In Apg 17, 10f. ist ein Reflex auf diese Situation erhalten: *10 die Brüder und Schwestern aber schickten Paulus und Silas noch in der Nacht nach Beröa weiter. Als sie dort ankamen, begaben sie sich in die Synagoge der Juden. 11 Dort war man ihnen freundlicher gesinnt als in Thessalonich. Sie nahmen das Wort mit großer Bereitschaft auf und forschten Tag für Tag in den Schriften, ob es sich so verhalte.* In der Synagoge, so muss man annehmen, standen Lesen und Torastudium im Vordergrund. Susanne Luther formuliert dann für die Technik des Lernens: »Der Unterricht verlief methodisch durch Schreib- und Leseübungen, Memorieren von Inhalten und Texten sowie über Frage- und Antwortschemata (Riesner 1988, S. 190-198). Als Bildungsziel galt die Fähigkeit, die Schriftlesung im Synagogengottesdienst zu übernehmen. Das Schreiben wurde als eigenständige Disziplin angesehen, die einen höheren Bildungsgrad anzeigte und nicht zu den elementaren Fähigkeiten zählte. Für die Zeit Jesu ist auch der Begriff Synagoge umstritten: Es wird aufgrund der Quellen und der archäologischen Funde diskutiert, ob der Begriff Synagoge tatsächlich auch schon feste Gebäude umfasste

oder sich nur auf die Art der Versammlung bezog. Die mündliche Lehrtradition, institutionalisiert oder auch nicht institutionalisiert, ist dagegen für die Zeit Jesu belegt (vgl. Hezser 2001, S. 48f). Anzunehmen ist auch, dass in der Lehrtradition auch Tugenden wie Einsicht, Besonnenheit, Tapferkeit und Gerechtigkeit in den Synagogenschulen vermittelt wurden (Vegge 2006, S. 280).« (Luther 2012): »*Ein voll entwickeltes jüdisches Elementarschulwesen in Palästina kann .... also erst für die Zeit des dritten nachchristlichen Jahrhunderts angenommen werden*« (Tropper 2012, S. 98) Auch wenn es möglicherweise noch nicht die systematischen Agenturen gab, muss man gegen Tropper aber annehmen, dass die Kernkompetenzen der synagogalen Praxis ein irgendwie geartetes Lehrhaus voraussetzen, den bet midrasch (vgl. Vegge 2006, 281-284), vor allem aber im Bereich der jüdischen Diaspora, was für paulinische Schriften dann wichtig wird. Jesus, der Lehrer, ist nun eine Deutungsdimension, die sich aufgrund der vorhandenen Texte anbietet: Jesus hielt sich in der Synagoge auf und praktizierte Toraauslegung (vgl. z.B. Mt 4,23; Mt 9,35; Mk 1,21; Mk 6,2; Lk 4,15; Lk 6,6; Lk 13,10; Joh 6,59), Jesus lehrte vergleichbar den Weisen und Rabbis (vgl. z.B. Mt 5,1; Mt 26,55; Mk 12,41; Lk 4,20; Lk 5,3), Jesu Lehre wurde mit dem Lehren der Schriftgelehrten verglichen (vgl. z.B. Mk 1,22) und Jesus selbst bezog sich auf die Schriftlesung und Auslegung in der jüdischen Tradition (vgl. z.B. Mk 2,25; Mk 12,10; Mk 12,26; Lk 10,26; oder auch die ganze Bergpredigt Mt 5-7; grundsätzlich Luther 2012; vgl. dazu Evans 2011, S. 1224-1228). Jesu Familie war in den religiösen Tradition des pharisäischen Judentums verankert (Riesner 1988, S. 136f. 210. 220), sodass es mir folgerichtig erscheint, dass Jesus über die elterliche Erziehung hinaus eine systematische Schulausbildung erhalten haben dürfte, auch wenn dieses nicht belegt werden kann. Die Gegenposition (z. B. Tropper 2012, S. 117) verneint, dass Jesus Schriftgelehrter gewesen ist (vgl. auch Lohmann 2006, S. 183ff). In den Evangelientexten wird Jesus aber als Schreibender, Lehrender, Lesender erinnert.<sup>2</sup> In den Evangelien wird Jesu 65 mal als Didaskalos bzw. Rabbi erwähnt (Mkx 12, Mt 12x, Lk 17x, vgl. Tropper 2012, S. 18). In Mt 23, 8 werden

---

<sup>2</sup> Luther 2012

beide Titel gleichgesetzt: *Ihr aber sollt euch nicht Rabbi nennen lassen, denn einer ist euer Meister, ihr alle aber seid Brüder. 9 Und niemanden auf Erden sollt ihr euren Vater nennen; denn einer ist euer Vater, der im Himmel.10 Und ihr sollt euch nicht Lehrer nennen lassen; denn einer ist euer Lehrer, der Christus.* Aber der Lehrer unterscheidet sich: Er ist ein Wanderprediger, hat kein Lehrhaus, sondern predigte und lehrte in Synagogen und auf öffentlichen Plätzen (Luther 2012; Riesner 1988, S. 437-440), nur ein Teil der Jünger\_innenschaft folgte Jesus, der größere Teil war eher ortsgebunden (z.B. Kafarnaum) und Jesus wählte seine Schülerschaft selbst aus (Mt 8,19-22; Lk 9,57-62). Die Gruppe der Begleiter - Nachfolge bedeutet im griechischen Wortsinn zuerst einmal das tatsächliche Begleiten - bildete mit Jesus zusammen eine Lebens- und Lehrgemeinschaft (Mk 8,34-37; Mt 10,24f.; Lk 6,40). In Analogie zur Gemeinschaft des Täufers werden Jünger auch μαθηταί genannt (vgl. Luther 2012; Riesner 2011, S. 420f.), deren Aufgabe tatsächlich das Lernen war. Der Begriff wird im ganzen Neuen Testament 261 x erwähnt (davon in Mk 46x, Mt 72x, LK 37x, vgl. Tropper 18f.). Das Wortfeld Lehre/Lernen hat in der synoptischen Tradition eine große Bedeutung und für die urchristlichen Gemeinschaften war Jesus der Lehrer! Die Jünger\_innen sind dabei immer zuerst als Schüler\_innen gedacht (vgl. Mk 6/LK 10, Tropper 33f)! Um sich verständig machen zu können, musste Jesus sowohl aramäisch als auch griechisch sprechen können (Riesner 1988, S. 387-392) und die Texte in den Synagogen waren auf Hebräisch. »Methodisch greift er auf Schriftauslegung (vgl. dazu Lk 4,18-27) in verschiedenen, der Lehre dienenden Gattungen zurück (summarische, poetische, spruch- und formelhafte, einprägsame Texte). Seine Lehre zeichnet sich durch Kürze, Bildhaftigkeit, Eindringlichkeit sowie ihre poetische Form in Hinsicht auf die mnemotechnische Funktion (Parallelismen, Rhythmen, Chiasmen usw.) und die Erzähltechniken (Wiederholung, Gegensätze, Steigerung usw.) aus (Riesner 1988, S. 392-404; Byrskog 2005, S. 203). Jesu Lehre beruht grundlegend auf Gesprächen mit seinen Jüngern, Gegnern und Fremden, auf Streit- und Lehrgesprächen, die in extremer Kürze in den synoptischen Evangelien dargestellt werden und in Joh weitere Ausführung erfahren (vgl. Joh



4,1-25; Joh 6,25-64).« (Luther 2012) Im Matthäusevangelium spielen Hören und Tun eine wichtige Rolle, was im matthäischen Verständnis der Gleichnisse bedeutsam wird. Der Hörer\_innenkreis Jesu setzte sich in der Regel aus Menschen zusammen, die kaum Möglichkeiten hatten, zu formaler Bildung zu kommen (Mt 5, 1), die auch als Schwache und Arme gekennzeichnet sind (Mt 11, 25-30) oder Frauen (Lk 10,38-42) oder Sündern (Mt 9, 9-13) und auch Kindern (Mk 10, 13-16) (vgl. Schröder 2009, S. 509f.; Riesner 1988, S. 253-279). Methodisch gehört Jesus zur alttestamentlichen Weisheitstradition, die dann später in der rabbinischen Tradition fortgesetzt wird (vgl. Luther 2012; Riesner 1988, S. 430). Im Markusevangelium wird Jesus als Lehrer des Gottesreiches gesehen und die Lehrtätigkeit in einem engen Zusammenhang zum Kerygma (Mk 1,38f.; Mk 3, 14; Mk 6, 12.30). »Rahmend wird in Mk 1,22 festgestellt, dass Jesu Lehre eine größere Autorität und Vollmacht erkennen lässt, als die Lehre der Schriftgelehrten, dies wird in Mk 12,28-34 nochmals aufgenommen, indem der Schriftgelehrte Jesus Recht gibt (vgl. Karrer 1992, S. 16). Mk zeichnet Jesus durch den Aufriss seines Evangeliums als vollmächtig in Tat und Wort, in den Streit- und Schulgesprächen insbesondere als den „göttlichen Lehrer“ ...« (Luther 2012) Auch im Matthäusevangelium ist der Begriff Lehrer charakteristisch und der Inhalt der Lehre »ist mit dem Leben, Sterben und Auferstehen Jesu engstens verbunden.« (Luther 2012) Der matthäische Jüngerkreis ist immer als Schülerkreis charakterisiert (Mt 9,10f.; Mt 17,24). Die Jünger\_innen sind dabei auch immer die Erstadressaten der Reden Jesu. Zentrales Merkmal der Schülerschaft ist das Verstehen und Anwenden der Lehre auch in lebensrelevanter Sicht (vgl. Byrskog 1994, S. 237-398)

### 3. Biblische Beispiele

#### 1. Beispiel: Mk 6, 7-13 bzw. Mt 10

<sup>7</sup> καὶ προσκαλεῖται τοὺς δώδεκα καὶ ἤρξατο αὐτοὺς ἀποστέλλειν δύο δύο καὶ ἐδίδου αὐτοῖς ἐξουσίαν τῶν πνευμάτων τῶν ἀκαθάρτων,

<sup>8</sup> καὶ παρήγγειλεν αὐτοῖς ἵνα μηδὲν αἴρωσιν εἰς ὁδὸν εἰ μὴ ῥάβδον μόνον, μὴ ἄρτον, μὴ πήραν, μὴ εἰς τὴν ζώνην χαλκόν,

- 9 ἀλλὰ ὑποδεδεμένους σανδάλια, καὶ μὴ ἐνδύσησθε δύο χιτῶνας.
- 10 καὶ ἔλεγεν αὐτοῖς, Ὅπου ἐὰν εἰσέλθητε εἰς οἰκίαν, ἐκεῖ μένετε ἕως ἂν ἐξέλθητε ἐκεῖθεν.
- 11 καὶ ὅς ἂν τόπος μὴ δέξηται ὑμᾶς μηδὲ ἀκούσωσιν ὑμῶν, ἐκπορευόμενοι ἐκεῖθεν ἐκτινάξατε τὸν χοῦν τὸν ὑποκάτω τῶν ποδῶν ὑμῶν εἰς μαρτύριον αὐτοῖς.
- 12 Καὶ ἐξελθόντες ἐκήρυξαν ἵνα μετανοῶσιν,
- 13 καὶ δαιμόνια πολλὰ ἐξέβαλλον, καὶ ἤλειφον ἐλαίῳ πολλοὺς ἀρρώστους καὶ ἐθεράπευον.

### **Zürcher Bibel**

7 Und er ruft die Zwölf herbei. Und er begann, sie zu zweien auszusenden, und gab ihnen Vollmacht über die unreinen Geister.

8 Und er gebot ihnen, nichts auf den Weg mitzunehmen außer einem Stab, kein Brot, keinen Sack, kein Geld im Gürtel,

9 nur Sandalen an den Füßen, und: Zieht euch kein zweites Kleid an!

10 Und er sagte zu ihnen: Wo ihr in ein Haus eintretet, da bleibt, bis ihr von dort weiterzieht.

10

11 Wo ein Ort euch nicht aufnimmt und man euch nicht zuhört, von dort geht wieder weg und schüttelt den Staub von euren Füßen - das soll ihnen ein Zeichen sein!

12 Und sie zogen aus und verkündigten, man solle umkehren.

13 Und sie trieben viele Dämonen aus und salbten viele Kranke mit Öl und heilten sie

Der Text lässt sich dialektisch gliedern (vgl. Dschulnigg 2007, 172-176):

V 6b Reisenotiz mit Überleitung

V 7 Herbeirufen der 12, Aussendung, Vollmachtsübertragung

V 8+9 Ausrüstungsregel (mit direkter Rede)

V 10+11 Verhaltensregel bei Aufnahme und Ablehnung (direkte Rede)

V 12+13 erzählende Zusammenfassung der missionarischen Wirksamkeit der Zwölf in Wort und Tat

Gattungsmäßig ist der Text wahrscheinlich als ätiologische Missionsinstruktion zu verstehen und erzählt, wie die 12 ausgestattet mit Vollmacht und zeichenhafter Bedürfnislosigkeit ihren Missionsauftrag erfüllen. Sozialhistorisch ist die Bedürfnislosigkeit durchaus mit der prekären Lebenssituation nach dem jüdisch-römischen Krieg erklärbar. Die Jünger »verkünden und heilen wie ihr Meister und sind darin auch Vorbild der zukünftigen Mission im Auftrag Jesu, die bleibend durch Wort und Tat geprägt sein soll.« (Dschullnigg 2007, S. 173) Die Lehrtätigkeit Jesu spiegelt sich in den Aktionen der 12 wider: Herbeirufen, Aussenden, Vollmachtsübertragung - die Gemeinschaft mit Jesus befähigt vor allem zur Dämonenaustreibung und zur Heilung und auch zur Mission für die Reich Gottes Botschaft. Die paarweise Mission ist im Urchristentum mehrfach belegt und aufgrund des jüdischen Zeugenrechts auch nachvollziehbar. Die rigide Vorschrift der Nicht-Mitnahme von Proviant, Geld, Taschen usw. stellt eine Verschärfung gegenüber den kynisch-stoischen Wanderphilosophen dar und verweist auf die Haltung, allein der Fürsorge Gottes zu vertrauen.

11

## **2. Beispiel: Lk 2, 41-52 Der 12-Jährige Jesus im Tempel**

41 Καὶ ἐπορεύοντο οἱ γονεῖς αὐτοῦ κατ' ἔτος εἰς Ἱερουσαλήμ τῇ ἑορτῇ τοῦ πάσχα.

42 καὶ ὅτε ἐγένετο ἐτῶν δώδεκα, ἀναβαινόντων αὐτῶν κατὰ τὸ ἔθος τῆς ἑορτῆς

43 καὶ τελειωσάντων τὰς ἡμέρας, ἐν τῷ ὑποστρέφειν αὐτοὺς ὑπέμεινεν Ἰησοῦς ὁ παῖς ἐν Ἱερουσαλήμ, καὶ οὐκ ἔγνωσαν οἱ γονεῖς αὐτοῦ.

44 νομίσαντες δὲ αὐτὸν εἶναι ἐν τῇ συνοδίᾳ ἦλθον ἡμέρας ὁδὸν καὶ ἀνεζήτησαν αὐτὸν ἐν τοῖς συγγενεῦσιν καὶ τοῖς γνωστοῖς,

45 καὶ μὴ εὐρόντες ὑπέστρεψαν εἰς Ἱερουσαλήμ ἀναζητοῦντες αὐτόν.

46 καὶ ἐγένετο μετὰ ἡμέρας τρεῖς εὗρον αὐτὸν ἐν τῷ ἱερῷ καθεζόμενον ἐν μέσῳ τῶν διδασκάλων καὶ ἀκούοντα αὐτῶν καὶ ἐπερωτῶντα αὐτούς·

47 ἐξίσταντο δὲ πάντες οἱ ἀκούοντες αὐτοῦ ἐπὶ τῇ συνέσει καὶ ταῖς ἀποκρίσεσιν αὐτοῦ.

48 καὶ ἰδόντες αὐτὸν ἐξεπλάγησαν, καὶ εἶπεν πρὸς αὐτὸν ἡ μήτηρ αὐτοῦ, Τέκνον, τί ἐποίησας ἡμῖν οὕτως; ἰδοὺ ὁ πατήρ σου κἀγὼ ὀδυνώμενοι ἐζητοῦμέν σε.

49 καὶ εἶπεν πρὸς αὐτούς, Τί ὅτι ἐζητεῖτέ με; οὐκ ᾔδειτε ὅτι ἐν τοῖς τοῦ πατρὸς μου δεῖ εἶναί με;

50 καὶ αὐτοὶ οὐ συνῆκαν τὸ ῥῆμα ὃ ἐλάλησεν αὐτοῖς.

51 καὶ κατέβη μετ' αὐτῶν καὶ ἦλθεν εἰς Ναζαρέθ καὶ ἦν ὑποτασσόμενος αὐτοῖς. καὶ ἡ μήτηρ αὐτοῦ διετήρει πάντα τὰ ῥήματα ἐν τῇ καρδίᾳ αὐτῆς.

52 Καὶ Ἰησοῦς προέκοπεν [ἐν τῇ] σοφίᾳ καὶ ἡλικίᾳ καὶ χάριτι παρὰ θεῶ καὶ ἀνθρώποις.

### **Der zwölfjährige Jesus im Tempel (ZB)**

41 Und seine Eltern zogen jedes Jahr zum Passafest nach Jerusalem. 42 Auch als er zwölf Jahre alt war, gingen sie hinauf, wie es an diesem Fest der Brauch war, 43 und verbrachten die Tage dort. Als sie heimkehrten, da blieb der junge Jesus in Jerusalem zurück, und seine Eltern merkten es nicht. 44 Da sie meinten, er befinde sich unter den Reisenden, gingen sie eine Tagereise weit und suchten ihn unter den Verwandten und Bekannten. 45 Und als sie ihn nicht fanden, kehrten sie nach Jerusalem zurück, um ihn zu suchen. 46 Und es geschah nach drei Tagen, dass sie ihn fanden, wie er im Tempel mitten unter den Lehrern saß und ihnen zuhörte und 12 Fragen stellte. 47 Alle aber, die ihn hörten, waren verblüfft über seinen Verstand und seine Antworten. 48 Und als sie ihn sahen, waren sie bestürzt, und seine Mutter sagte zu ihm: Kind, warum hast du uns das angetan? Dein Vater und ich haben dich mit Schmerzen gesucht. 49 Und er sagte zu ihnen: Warum habt ihr mich gesucht? Wusstet ihr nicht, dass ich im Haus meines Vaters sein muss? 50 Doch sie verstanden das Wort nicht, das er zu ihnen sagte. 51 Und er zog mit ihnen hinab, zurück nach Nazaret, und war ihnen gehorsam. Und seine Mutter behielt alle diese Worte in ihrem Herzen.

52 Und Jesus nahm zu an Weisheit und Alter und Gnade bei Gott und den Menschen. 2,40; 1Sam 2,26

Die lineare Gliederung des Textes sieht folgendermaßen aus (vgl. Tropper 2012, S. 124; Bovon 1989 I, S. 153ff; Eckey2006 I, S. 171):

- V 41 Einleitung
- V 42 Hinführung
- V 43 -45 Problem und erster Lösungsversuch der Eltern
- V 46 und 47 Zentrum der Erzählung und Höhepunkt
- V 48-50 zweites Problem: Nichtverstehen der Eltern
- V 51 Zweiter Lösungsversuch, Marias Verhalten
- 52 Summarischer Schluss

Als Gattungen werden innerjüdische Diskussion (Bovon 1989 I, S. 153) und Apologie und andererseits biografisch-epideiktische Erzählung (Eckey 2006 I, S. 171) vorgeschlagen; da von beiden neutestamentlichen Gattungen Inventarisierungen vorliegen, wird es eine Mischung aus beiden vorgeschlagenen Gattungen sein, also eine apologetisch-biografische-epideiktische Erzählung, bei der Lukas auf einen tradierten Text zurückgriff (Tropper 2012, S. 125) und vor allem in VV46, 47, 51 und 52 redaktionell bearbeitet hat. Ausgangspunkt ist die Schilderung frommer Eltern, die jährlich gemäß der Tradition nach Jerusalem zum Passahfest pilgern und auch Jesus dürfte regelmäßig an diesem Pilgern teilgenommen haben (vgl. Ex 23, 14-17; 34, 18-23; Dtn 16, 16f; 1 Sam 1, 3.7.21; 1 Sam 2, 19). Lukas übernimmt aus der Tradition den Topos des begabten Helden; Jesus wächst als Familienmitglied in die Praxen der Tempelfrömmigkeit hinein und auch aus dem 1. Samuelbuch werden hintergründige Analogien zwischen Samuel und Jesus hergestellt, wobei Lukas nicht an den Details des Festverlauf interessiert ist, sondern seine Hauptperson Jesus stilisiert und so eine Differenz zwischen dem Wissen der Hörenden und Lesenden des Textes und dem Wissen der Protagonisten in der Erzählung herstellt (vg. Tropper 2012, S. 127ff). Jesus ist nicht bei der Heimkehr dabei und die Eltern beginnen zu suchen; erst nach drei Tagen wird Jesus an einem nicht vermuteten Ort gefunden. Die emotionale Aufregung dieser Tage muss sich der Rezipierende vorstellen - wie fühlt man sich als Eltern, deren Kind vermisst wird? Jesus nimmt an einer öffentlichen Aussprache mit Toragelehrten im Tempel teil, was zu den Wallfahrtsfesten, sozusagen als

Volksbildungsveranstaltung, üblich war. In der Forschung ist nun umstritten, welche Rolle Jesus bei dieser öffentlichen Diskussion einnimmt - Lukas betont in seiner Sicht der Dinge vor allem den Vollmachtscharakter des Fragestellers Jesus, sodass nicht klar wird, ob Jesus Schüler bzw. Fragender oder Lehrer oder beides zugleich ist. Auf jeden Fall stellt der V 47 fest, dass Jesus schon als 12 Jähriger ein weiser Mensch gewesen ist, der andere in Erstaunen versetzt hat (vgl. Tropper 2012, S. 131). Ab V 48 kommen wieder die Eltern in den Fokus, wobei vor allem das Erschrecken der Eltern über ihr Wunderkind festgehalten wird, worauf Jesus in V 49 mit einer rhetorischen Frage reagiert, welche die Eltern noch mehr durcheinander bringt; in V 51 wird noch einmal wortlautmäßig LK 2, 19 aufgenommen. Die ganze Episode ist von Lukas erzählerisch in Anlehnung an Berichte berühmter Männer gehalten, wobei man betonen muss, dass auf der narrativen Ebene, Jesus nur »als aufmerksamer und wissbegieriger Schüler dargestellt« wird (Tropper 2012, S. 136), der von Lukas aber christologisch bedeutet wird (vgl. Tropper 2012, S. 137). Die Aufgabe an den Rezipierenden ist klar, er muss anhand dieser Alltagsgeschichte die Relevanz für sein eigenes Leben klären und am Beispiel des Lernverhaltens Jesu Schlüsse für sein eigenes Studium der Heiligen Schrift ziehen: »Das Beispiel ist als solches reflektiert und treibt zur Reflexion.« (Fuchs 2004, S. 140). Der Lernende lernt nur, wenn er sich auf das von Lukas gegebene Beispiel einlässt und die Situation in sein eigenes Leben spielt - das Beispiel des 12jährigen Jesus bietet sowohl für Schüler\_innen in der gleichen Lebenssituationen als auch für Eltern als auch für Lehrende Identifikationen und fordert auf, sich sowohl in die erzählte Situation hineinzusetzen als auch diese Geschichte fiktiv weiterzuerzählen, um so einen Bedeutungskosmos herzustellen und in Interaktion sowohl mit der biblischen Erzählung als auch untereinander zu treten: »Indem der Christ die biblischen Geschichten bemüht, erinnert er eine eigenartige Wertorientierung, die bereits kommunikative Strukturen in sich trägt [...] Gerade wenn Christen die kommunikative Konkretheit biblischer Geschichten beispielhaft ernst nehmen, stabilisieren sie selten die gegenwärtigen individuellen und gesellschaftlichen Verhältnisse.« (Fuchs 2004, S. 143) Hier mutet der Text zu,

in den verschiedenen Ebenen nachzufragen, sowohl auf der semantischen, als auch pragmatischen, als auch theologischen Situation. Die Gottheit Jesu wird nur in der menschlichen Weisheit sichtbar, die sich traut, Fragen an die Tora, die Toralehrenden zu stellen und selbst Entscheidungen zu treffen, die sich wiederum an kommunikativer Wahrheit orientieren. Das Menschliche wird sichtbar, indem Fragen zugelassen werden, Antworten diskutiert und ausgefächert und nicht definitiv zu Ende gebracht werden, um so göttliche Souveränität auszuhalten (vgl. Zimmerli 1999). Der Bibeltext wird in einer solchen Kommunikation narratives Instrument, das eigene Leben zu lesen und zu verstehen und dass eine biblische Geschichte uns gleichzeitig mit den »gegenwärtigen individuellen, sozialen und globalen Geschichten« (Fuchs 2004, S. 144) konfrontiert.

Biblische Geschichten erleiden m.E. einen massiven Bedeutungsverlust, wenn sie in ihrer Konkretheit nicht mehr ernstgenommen werden und eine Art Quintessenz oder **eine** Botschaft herausdestilliert wird. Grundsätzlich sperrt sich eine biblische Geschichte in »ihrer lebendig-konkreten Singularität« gegen jede Form rigider Nachahmung und evoziert durch ihre Exemplarität kreatives Potenzial beim Rezipierenden (vgl. Fuchs 2004, S. 145), weil kein geschlossener Kreislauf, und schon gar nicht von Handlungsanweisungen, vorliegt. »*Biblische Geschichten geben also in ihrer Offenheit eine Vorahnung auf die eigenen Möglichkeiten, in Raum und Zeit sein Handeln aus der Erinnerung für die Zukunft zu gestalten.*« (Fuchs 2004, S. 145) Diese Korrespondenzen eines biblischen Textes haben zwei Unterscheidungsdimensionen: einmal muss die narrativ-rezeptiv-identifikative Ebene von der exegetisch-analytisch-reflektierenden Ebene unterschieden werden. Für die drei im Titel angegebenen praktisch-theologischen Handlungsfeldern (Homiletik, Religionspädagogik, Poimenik) ist diese Unterscheidung m.E. essenziell. In allen drei Handlungsfeldern haben wir es mit der Praxis des Evangeliums in Interaktion mit den Rezipierenden zu tun, die sich aber im kommunikativen Modus unterscheiden. Die kommunikative Wahrheit einer Predigt zu Lk 2 liegt darin, den Hörenden an der theologischen Unterscheidung von Mensch und Gott in der Person Jesu teilhaben zu lassen und gerade nicht ein

homiletisches Fertiggericht anzubieten, das alle Geschmacksnerven abtötet und langweilig und irrelevant ist. Religionspädagogisch ist dem lernenden Subjekt zuzumuten, die verschiedenen Rollen der Protagonisten in der Erzählung durchzuspielen und Lösungen zu diskutieren und auch hier die eschatologische Pointe der Geschichte offen zu halten. Poimenisch ist dem Fragenden die positive Qualität des Zweifels anzubieten. Bunt und unterhaltsam werden die biblischen Beispiele dann, wenn sie mit den Lebensgeschichten der Hörenden und Lesenden verbunden werden.

### **3. Beispiel: Mk 1, 21-28**

21 Καὶ εἰσπορεύονται εἰς Καφαρναοῦμ· καὶ εὐθὺς τοῖς σάββασιν εἰσελθὼν εἰς τὴν συναγωγὴν ἐδίδασκεν.

22 καὶ ἐξεπλήσσοντο ἐπὶ τῇ διδαχῇ αὐτοῦ· ἦν γὰρ διδάσκων αὐτοὺς ὡς ἐξουσίαν ἔχων καὶ οὐχ ὡς οἱ γραμματεῖς.

23 καὶ εὐθὺς ἦν ἐν τῇ συναγωγῇ αὐτῶν ἄνθρωπος ἐν πνεύματι ἀκαθάρτῳ καὶ ἀνέκραξεν

24 λέγων, Τί ἡμῖν καὶ σοί, Ἰησοῦ Ναζαρηνέ; ἦλθες ἀπολέσαι ἡμᾶς; οἶδά σε 16  
τίς εἶ, ὁ ἅγιος τοῦ θεοῦ.

25 καὶ ἐπετίμησεν αὐτῷ ὁ Ἰησοῦς λέγων, Φιμώθητι καὶ ἔξελθε ἐξ αὐτοῦ.

26 καὶ σπαράξαν αὐτὸν τὸ πνεῦμα τὸ ἀκάθαρτον καὶ φωνήσαν φωνῇ μεγάλη ἐξῆλθεν ἐξ αὐτοῦ.

27 καὶ ἐθαμβήθησαν ἅπαντες ὥστε συζητεῖν πρὸς ἑαυτοὺς λέγοντας, Τί ἐστὶν τοῦτο; διδαχὴ καινὴ κατ' ἐξουσίαν· καὶ τοῖς πνεύμασι τοῖς ἀκαθάρτοις ἐπιτάσσει, καὶ ὑπακούουσιν αὐτῷ.

28 καὶ ἐξῆλθεν ἡ ἀκοὴ αὐτοῦ εὐθὺς πανταχοῦ εἰς ὅλην τὴν περίχωρον τῆς Γαλιλαίας.

### **Die Heilung eines Besessenen ZB**

P: Lk 4,31-37

21 Und sie kommen nach Kafarnaum. Und sogleich ging er am Sabbat in die Synagoge und lehrte.

22 Und sie waren überwältigt von seiner Lehre, denn er lehrte sie wie einer, der Vollmacht hat, und nicht wie die Schriftgelehrten.



23 Und sogleich war da in ihrer Synagoge einer mit einem unreinen Geist, der schrie laut:

24 Was haben wir mit dir zu schaffen, Jesus von Nazaret! Bist du gekommen, uns zu vernichten? Ich weiß, wer du bist: der Heilige Gottes!

25 Und Jesus schrie ihn an und sprach: Verstumme und fahr aus!

26 Und der unreine Geist zerrte ihn hin und her, schrie mit lauter Stimme und fuhr aus.

27 Und sie erschraaken alle so sehr, dass einer den andern fragte: Was ist das? Eine neue Lehre aus Vollmacht? Selbst den unreinen Geistern gebietet er, und sie gehorchen ihm.

28 Und die Kunde von ihm drang sogleich hinaus ins ganze Umland von Galiläa.

Die Gliederung des Textes ergibt folgendes Bild (vgl. Tropper 2012, S. 137ff):

Exposition	V 21+22	der Exorzist
	23a	Auftritt eines Besessenen
	23b-24	Reaktion des Dämons
Zentrum der Erzählung	25	Exorzismus
	26	Ausfahrt des Dämons
Schluss	27+28	neue Lehre in Vollmacht

Als Gattung des Textes lässt sich die Erzählgattung des Exorzismus feststellen, wobei Markus traditionellen Stoff verarbeitet. In V 21 geschieht die Einführung eines neuen Schauplatzes Kaf Nahum (Dorf des Nahum) (Kafarnaum) und hier die Synagoge als Ort des Geschehens und des Auftritts Jesu (Tropper 2012, S. 141); in V 22 bestürzte Reaktion auf die Lehre Jesu, wobei der Inhalt der Lehre nicht genannt wird; in den Versen 23 und 24 bildet Unreines die Gegenposition zum Heiligen Geist. Es geschieht eine Gleichsetzung zwischen Unreinem und Dämon und Nazarener/Heiliger Geist. In den VV 25+26 wird die Reaktion Jesu geschildert und zum Schluss beendet Jesus die Gewalt des Dämons über die Menschen. Mk 1,21-28 präsentiert Jesus wiederum aus der Perspektive des Markusevangeliums als vollmächtigen Lehrer und Heiler in Kafarnaum, wobei Jesus selbst als Bote und

Lehrer der Gottesherrschaft (Tropper 2012, S. 150) charakterisiert wird. Zu betonen ist hier, auch wieder, dass sich Jesu Lehre und seine Rolle als Lehrer von zeitgenössischen Lehrern unterscheidet, auch wenn sie formal zugeordnet bleibt: »Dieses Vollmachtshandeln Jesu ist aber viel mehr als nur eine staunenswerte Machttat. Das Wort des Lehrers und seine vollmächtige Tat gehören untrennbar zusammen; beide bringen auf je eigene Weise seine Vollmacht als Verkünder der Gottesherrschaft zum Ausdruck.« (Tropper 2012, S. 150). Gerade der Aspekt der Vollmacht in den Evangelien ist das Differenzmerkmal. Der gr. Begriff EXOUSIA begegnet im NT 102x, am häufigsten in der Apokalypse des Johannes und umfasst ein weites Bedeutungsspektrum (Freiheit - Recht - Fähigkeit - Macht - Autorität), wobei die einzelnen Bedeutungen ineinander übergehen. Im Mk-Evangelium ist die Vollmacht Unterscheidungskriterium: Mk will so verdeutlichen, dass Jesus unmittelbar an der Macht Gottes partizipiert und gleichzeitig an die Jüngerschaft weitergeben will und sie so in den Stand versetzt, gegen gottfeindliche Mächte sich zu wehren (vgl. Broer 1992, Sp. 23-29).

Jesu Vollmacht ist aber nur wieder - wie auch im ersten Beispiel - nur in seiner Interaktion wahrnehmbar und keineswegs unabhängig von dieser zu sehen. Jesus interagiert in dieser bemerkenswerten Heilungswundergeschichte mit einem Menschen, der leidet - in unserem Fall ein »Besessener«, dem von Jesus eine besondere Kompetenz zugeordnet wird. Der Kranke ruft Jesus entgegen: Ich weiß, wer Du bist, der Heilige Gottes. Im Unterschied zu allen anderen Protagonisten in der Erzählung erkennt nur der Kranke die wahre Identität Jesu. Offensichtlich ist es der Begegnungsraum zwischen Jesus und dem Kranken, der als helfende Beziehung verstanden wird und der es dem Kranken ermöglicht, diese Wahrheit auszusprechen: Der Kranke spricht WAHRES aus: *»Erst nachdem der Kranke zu Wort gekommen ist, und erst nachdem Jesus ihm die Richtigkeit seiner Aussagen bestätigt hat, geht er (=Jesus, SWE) dazu über, den Kranken von seinen Dämonen zu heilen. In heutiger Sprachform: Die Therapie ist nach diesem Vorbild in eine paritätische Beziehung des gegenseitigen Ernst- und Wichtignehmens eingebettet.«* (Fuchs 2004, S. 279) Leidende, kranke Menschen oder solche mit Behinderung sind für

Jesus nicht einfach Adressaten seiner Botschaft, durch die Defizite behandelt werden, sondern sie sind Personen, die als Subjekte ihres Leidens ernstgenommen werden und die, wenn auch in fragmentierter Form, kommunikative Wahrheiten aussprechen. Die biblischen Wundergeschichten halten das Fremde im Anderen, das Bedrohliche, wach, ohne es in unserem Helfersyndrom zu kolonisieren. Jesus ermutigt in diesen Geschichten, von ihrem Leben zu erzählen und so den Nichtkranken, Nichtbehinderten die Chance geben, etwas geschenkt zu bekommen oder als »Zulassungsschule ihrer eigenen Wunden, als Erfahrungsquelle auch anderorts notwendiger Humanisierungen« (Fuchs 2004, S. 280): »Die Wahrnehmung der Leidenden und die inhaltlichen Perspektiven der Betroffenen bestimmen das Strukturgefüge der christlichen Gemeindebildung zwischen Diakonia und Martyria.« (Fuchs 2004, S. 280)

#### 4. Beispiel: Mt 3

1 Ἐν δὲ ταῖς ἡμέραις ἐκείναις παραγίνεται Ἰωάννης ὁ βαπτιστὴς κηρύσσων ἐν τῇ ἐρήμῳ τῆς Ἰουδαίας

2 [καὶ] λέγων, Μετανοεῖτε· ἤγγικεν γὰρ ἡ βασιλεία τῶν οὐρανῶν.

3 οὗτος γὰρ ἐστὶν ὁ ῥηθεὶς διὰ Ἡσαΐου τοῦ προφήτου λέγοντος, Φωνὴ βοῶντος ἐν τῇ ἐρήμῳ· Ἐτοιμάσατε τὴν ὁδὸν κυρίου, εὐθείας ποιεῖτε τὰς τρίβους αὐτοῦ.

4 Αὐτὸς δὲ ὁ Ἰωάννης εἶχεν τὸ ἔνδυμα αὐτοῦ ἀπὸ τριχῶν καμήλου καὶ ζώνην δερματίνην περὶ τὴν ὀσφύν αὐτοῦ, ἡ δὲ τροφή ἦν αὐτοῦ ἀκρίδες καὶ μέλι ἄγριον.

5 τότε ἐξεπορεύετο πρὸς αὐτὸν Ἱεροσόλυμα καὶ πᾶσα ἡ Ἰουδαία καὶ πᾶσα ἡ περίχωρος τοῦ Ἰορδάνου,

6 καὶ ἐβαπτίζοντο ἐν τῷ Ἰορδάνῳ ποταμῷ ὑπ' αὐτοῦ ἐξομολογούμενοι τὰς ἁμαρτίας αὐτῶν. 7 Ἰδὼν δὲ πολλοὺς τῶν Φαρισαίων καὶ Σαδδουκαίων ἐρχομένους ἐπὶ τὸ βάπτισμα αὐτοῦ εἶπεν αὐτοῖς, Γεννήματα ἐχιδνῶν, τίς ὑπέδειξεν ὑμῖν φυγεῖν ἀπὸ τῆς μελλούσης ὀργῆς; 8 ποιήσατε οὖν καρπὸν ἄξιον τῆς μετανοίας 9 καὶ μὴ δόξητε λέγειν ἐν ἑαυτοῖς, Πατέρα ἔχομεν τὸν Ἀβραάμ. λέγω γὰρ ὑμῖν ὅτι δύναται ὁ θεὸς ἐκ τῶν λίθων τούτων ἐγεῖραι τέκνα τῷ Ἀβραάμ. 10 ἤδη δὲ ἡ ἀξίνη πρὸς τὴν ῥίζαν τῶν δένδρων κεῖται· πᾶν οὖν δένδρον μὴ ποιοῦν καρπὸν καλὸν ἐκκόπτεται καὶ εἰς πῦρ βάλλεται. 11 ἐγὼ μὲν ὑμᾶς βαπτίζω ἐν ὕδατι εἰς μετάνοιαν, ὁ δὲ ὀπίσω μου

ἐρχόμενος ἰσχυρότερός μου ἐστίν, οὐδὲ οὐκ εἰμι ἱκανὸς τὰ ὑποδήματα  
βαστάσαι· αὐτὸς ὑμᾶς βαπτίσει ἐν πνεύματι ἁγίῳ καὶ πυρὶ· **12** οὐδὲ τὸ πτύον  
ἐν τῇ χειρὶ αὐτοῦ καὶ διακαθαριεῖ τὴν ἄλωνα αὐτοῦ καὶ συνάξει τὸν σίτον  
αὐτοῦ εἰς τὴν ἀποθήκην, τὸ δὲ ἄχυρον κατακαύσει πυρὶ ἀσβέστῳ. **13** Τότε  
παραγίνεται ὁ Ἰησοῦς ἀπὸ τῆς Γαλιλαίας ἐπὶ τὸν Ἰορδάνην πρὸς τὸν  
Ἰωάννην τοῦ βαπτισθῆναι ὑπ' αὐτοῦ. **14** ὁ δὲ Ἰωάννης διεκώλυεν αὐτὸν  
λέγων, Ἐγὼ χρεῖαν ἔχω ὑπὸ σοῦ βαπτισθῆναι, καὶ σὺ ἔρχῃ πρὸς με; **15**  
ἀποκριθεὶς δὲ ὁ Ἰησοῦς εἶπεν πρὸς αὐτόν, Ἔφες ἄρτι, οὕτως γὰρ πρέπον  
ἐστὶν ἡμῖν πληρῶσαι πᾶσαν δικαιοσύνην. τότε ἀφίησιν αὐτόν. **16**  
βαπτισθεὶς δὲ ὁ Ἰησοῦς εὐθύς ἀνέβη ἀπὸ τοῦ ὕδατος· καὶ ἰδοὺ ἠνεώχθησαν  
[αὐτῷ] οἱ οὐρανοί, καὶ εἶδεν [τὸ] πνεῦμα [τοῦ] θεοῦ καταβαῖνον ὡσεὶ  
περιστερὰν [καὶ] ἐρχόμενον ἐπ' αὐτόν· **17** καὶ ἰδοὺ φωνὴ ἐκ τῶν οὐρανῶν  
λέγουσα, Οὗτός ἐστιν ὁ υἱός μου ὁ ἀγαπητός, ἐν ᾧ εὐδόκησα.

### **Das Auftreten des Täufers ZB**

P: Mk 1,2-8; Lk 3,3-9.15-18; Joh 1,19-23.26-27

1 In jenen Tagen aber trat Johannes der Täufer auf und verkündete in der  
judäischen Wüste:

2 Kehrt um! Denn nahe gekommen ist das Himmelreich. 3 Er ist es, von dem durch 20  
den Propheten Jesaja gesagt ist: Stimme eines Rufers in der Wüste: Bereitet den  
Weg des Herrn, macht gerade seine Straßen!

4 Er aber, Johannes, trug ein Gewand aus Kamelhaaren und einen ledernen Gürtel  
um seine Hüften; seine Nahrung waren Heuschrecken und wilder Honig.

5 Da zog Jerusalem, ganz Judäa und das ganze Land am Jordan hinaus zu ihm.

6 Und sie ließen sich von ihm im Jordan taufen und bekannten ihre Sünden.

7 Als er aber viele Pharisäer und Sadduzäer zur Taufe kommen sah, sagte er zu  
ihnen: Schlangenbrut! Wer machte euch glauben, dass ihr dem kommenden Zorn  
entgehen werdet?

8 Bringt also Frucht, die der Umkehr entspricht!

9 Und meint nicht, ihr könntet sagen: Wir haben Abraham zum Vater. Denn ich  
sage euch: Gott kann dem Abraham aus diesen Steinen Kinder erwecken.

10 Schon ist die Axt an die Wurzel der Bäume gelegt: Jeder Baum, der nicht gute  
Frucht bringt, wird gefällt und ins Feuer geworfen.

11 Ich taufe euch mit Wasser zur Umkehr; der aber nach mir kommt, ist stärker als ich; mir steht es nicht zu, ihm die Schuhe zu tragen. Er wird euch mit heiligem Geist und mit Feuer taufen.

12 In seiner Hand ist die Wurfschaufel, und er wird seine Tenne säubern. Seinen Weizen wird er in die Scheune einbringen, die Spreu aber wird er in unauslöschlichem Feuer verbrennen.

13 Zu jener Zeit kam Jesus von Galiläa an den Jordan zu Johannes, um sich von ihm taufen zu lassen.

14 Johannes aber wollte ihn davon abhalten und sagte: Ich hätte es nötig, von dir getauft zu werden, und du kommst zu mir? 15 Jesus entgegnete ihm: Lass es jetzt zu! Denn so gehört es sich; so sollen wir alles tun, was die Gerechtigkeit verlangt. Da ließ er ihn gewähren.

16 Nachdem Jesus getauft worden war, stieg er sogleich aus dem Wasser. Und siehe da: Der Himmel tat sich auf, und er sah den Geist Gottes wie eine Taube niedersteigen und auf ihn herabkommen. 17 Und siehe da: Eine Stimme aus dem Himmel sprach: Das ist mein geliebter Sohn, an dem ich Wohlgefallen habe.

21

Im dritten Kapitel des Matthäusevangeliums bedient sich Gott bestimmter Personen, um die Lenkung der Geschichte und das Wirken Jesu hervorzuheben (vgl. Fiedler 2006, S. 69ff). Das Kapitel drei lässt sich linear gliedern wie folgt:

V 1-6        das Wirken des Täufers

V 7-10      die Wirkung der Täuferpredigt

V 11 und 12 die Ankündigung des Kommenden durch Johannes

V 13-16     die Taufe Jesu und Zeugnis Jesu für Johannes

V 1-6:

Anders als Lukas überbrückt Mt die Zeit der Kindheit Jesu und die Zeit des erwachsenen Jesus mit dieser Erzählung, das als Schwerpunkt das formal anders gestaltete Erfüllungszitat aus Jes 40 aufweist (V 3). „Der Täufer“ ist die gängige Bezeichnung für Johannes, die auch historisch bei Josephus (Ant. 18, 116b) belegt ist. Mt spielt auf die prophetische Zeichenhandlung des Johannes an, die die eschato-

logisch ausgerichtete Umkehrbotschaft des Täufers bestätigte. Als Ort wird die Wüste Judäa eingeführt, was wahrscheinlich das östliche Judäa bis zur Westgrenze von Peräa meint; Peräa selbst gehört zum Herrschaftsgebiet von Herodes Antipas, der Johannes später ermorden ließ. Peter Fiedler schreibt in seinem Kommentar zum Thema Wüste: *»Die Wüste ist aber in ihrer Symbolbedeutung für Johannes kennzeichnend - als Ort des endzeitlichen Neubeginns: Der Wüstenaufenthalt Israels als Vorbereitung auf den Erhalt des verheißenen Landes ist das Vor(aus)bild für die endzeitliche Erneuerung des Volkes in seinem von Gott Zugesagten.«* (Fiedler 2006, S. 70) Die prophetische Taufhandlung markiert auf der Seite der Taufwilligen Umkehrwillen und Vertrauen auf die Botschaft des Täufers, die Mt parallel und komplementär zur Botschaft Jesu gestaltet. Sowohl die Botschaft Jesu als auch die Botschaft des Täufers entsprechen sich und interpretieren sich gegenseitig und müssen so auch verstanden werden. Der Umkehrruf aus V 2 stammt aus Mk 1,4. Die heutzutage beliebte Kontrastdeutung zwischen Johannes und Jesus ist einfach falsch und man sollte sie theologisch als auch exegetisch unterlassen: *»Die Christologie des Mt, die offenkundig darauf ausgebildet ist, Jesus deutlich vom Täufer abzuheben, kann beide von der Nähe des Himmelreiches aus ihre Botschaft verbinden lassen, zu der auch das Gericht gehört.«* (Fiedler 2006, S. 71) Das Jesajazitat ist aus Mk 1,3f und stimmt bis auf das letzte Wort mit dem Text in Jes 40, 3LXX überein (Fiedler 2006, S. 72), das dann in der Matthäus-Fassung die Übertragung auf Christus möglich macht, aber auch auf den Täufer anwendbar bleibt! *»Hier ist der ‚Rufende‘ der Täufer, der in der Wüste auftritt [...]: In der Wüste bereitet er mit dem Aufruf zur Umkehr, die sich von der Nähe des Himmelreiches inspirieren lässt, den Weg für Jesus Christus vor, der seine Botschaft gerade nicht in der Wüste ausrichten lässt.«* (Fiedler 2006, S. 72). V 4 gibt über die Lebensgewohnheiten des Johannes Auskunft und rezipiert dabei klassische Stellen, die sowohl einen Bezug zu Elija als auch zu dem Typus des Nasiräers herstellen: 2 Kön 1,8LXX (Mantel und Ledergürtel um die Hüfte), vgl. dazu auch 1 Sam 28,14; 1 Kön 19, 13.19; 2 Kön 2, 8.14; Sach 13, 4. Auch die im Texte genannte Nahrung ist für Wüstenbewohner charakteristisch: Honig von Wildbienen, geröstete Heuschre-

cken ( Lev 11, 21f). Die asketische Lebensweise und der Honig weisen auf die Endzeit hin, denn er gilt als Paradiesspeise (vgl. dazu auch Ex 16, 31; Fiedler 2006, S. 73). In V 5 wird die Wirkung der Predigt des Täufers vorgestellt - ein Vorbehalt gegenüber der Johannesbotschaft seitens Jesu wird hier in keiner Weise erkennbar, denn der Täufer macht mit seiner Umkehrpredigt ein umfassendes Heilsangebot. Den Menschen, die zu Johannes kommen, wurde die Gewissheit des Heils und der Sündenvergebung zugesagt (vgl. Fiedler 2006, S. 73). Woher die Johannes-taufe letztlich stammt, ist in der Forschung umstritten, für unseren Zusammenhang aber nicht relevant; klar ist, dass es innerhalb des damaligen Judentums durchaus Gruppen gab, die eine derartige Taufpraxis hatten. Die jüdische Gemeinde, so der theologische Schluss, wird in die Praxis des Evangeliums mit hineingenommen, ohne ihre jüdische Identität zu verlieren, d.h. der judenchristliche Evangelist formuliert hier einen engen theologischen Zusammenhang zwischen der jüdischen und der christlichen Gemeinde, ohne die Unterschiede aufzuheben. In den folgenden Versen werden Menschen aus den sozialen Gruppen der Sadduzäer und Pharisäer vorgestellt, aus denen sich auch Gegner Jesu rekrutierten. Zur Zeit des Matthäus existieren jedoch z.B. keine Sadduzäer mehr, aber es gibt noch die historische Erinnerung den Kreis, der an der Verhaftung und Verurteilung und Auslieferung Jesu an die Römer beteiligt war (vgl. Fiedler 2006, S. 75). Die für Mt zeitgenössischen Römer und röm. Behörden werden natürlich aus gutem Grund geschont. Die Nachfahren der sozialen Gruppen des jesuanischen Judentums formulieren aber in der Abfassungszeit des Matthäusevangeliums ihren Widerstand gegen den Christusglauben: *»Um diesem Nein das für erforderlich gehaltene Gewicht zu verleihen, verquickt es Mt mit dem politischen Einfluss, den die Sadduzäer vor dem jüdisch-römischen Krieg besessen hatten: Die von dieser Seite gegen Jesus und die Mitglieder der Urkirche gerichteten Maßnahmen setzt er in ihrer Bedrohlichkeit gleich mit der In-Frage-Stellung des Christusglaubens auf pharisäischer Seite.[...] So ist es nur konsequent, dass Mt den Täufer Pharisäer und Sadduzäer gemeinsam angreifen lässt.«* (Fiedler 2006, S. 75). Die ausgesprochenen Warnungen sind jedoch traditionell, aus z.B. Ez 7, 14-27; Zef 1, 14-2,3. Die geforderte

Umkehr muss echt und darf nicht strategisch sein (vgl. Fiedler 2006, S. 76) - der Inhalt der Umkehr wird jedoch nicht näher bestimmt - im Kern dürfte er mit pharisäischen Forderungen überein stimmen. Die Warnung richtet sich in V 9 gegen religiöse Selbstsicherheit mit Berufung auf die Abrahamskindschaft, was wiederum auch biblisch-traditionell ist: »Das soteriologische Konzept des Täufers ist so gut biblisch-jüdisch verankert wie dasjenige Jesu.« (Fiedler 2006, S. 76) Sündigen im Vertrauen auf die Barmherzigkeit Gottes ist unverzeihlich! (vgl. Fiedler 2006, S. 77) Mt aktualisiert dabei in V 9 die Heilszusage aus Jes 51; in V 10 dann die zweite Warnung, sich zwar auf Abraham zu berufen und gleichzeitig Jesus abzulehnen. Für Mt heißt Christusbefolgung zuerst einmal eine bestimmte Gerechtigkeitspraxis im (vgl. 7, 21-23; 25,31-46) Alltagsleben. Die Bestrafung der Frevler ist wiederum traditionell biblisch (vgl. Jes 66, 24; Zef 1, 18; 3,8; Mal 3, 18; Jdt 16, 17). Die Beziehungen, die im dritten Kapitel des Mt-Evangeliums diskutiert werden, gehen sowohl in die horizontale als auch vertikale Richtung - hier noch mit dem besonderen Akzent des jüdisch-christlichen Komplementärverhältnisses. Mt 3 ist im eigentlichen Sinn Anbindung (Religio), an Gott, aber auch an die Menschen, die auf Gott vertrauen und moralisch in der Solidarpraxis der Tora-Lerngemeinschaft verankert sind. Das Handeln Jesu wird von Mt theologisch interpretiert, d.h. »die vertexteten Geschichten der Überlieferung (wurden) als Vor-Schrift und Präzedenzfälle dessen aufgefasst ..., was die Gnade bzw. der Wille Gottes im Konkreten ist.« (Fuchs 2004, S. 68)

24

#### **4. Fazit**

Gemeinschaftliches Lernen im Neuen Testament ist nur aufgrund der kommunikativen Beziehungsfähigkeit des Menschen immer zuerst Lernen auf Augenhöhe und kein Vermitteln wichtiger Informationen. Methodisch ausschlaggebend ist das Modell des Lehrhauses, das zumindest methodisch den Weg weist. Die Gottheit Jesu wird nur in der menschlichen Weisheit sichtbar, die sich traut, Fragen an die Tora, die Toralehrenden zu stellen und selbst Entscheidungen zu treffen, die sich wiederum an kommunikativer Wahrheit orientieren. Das Menschliche wird sichtbar, in-



dem Fragen zugelassen werden, Antworten diskutiert und ausgefächert und nicht definitiv zu Ende gebracht werden, um so göttliche Souveränität auszuhalten. Der Bibeltext wird in einer solchen Kommunikation narratives Instrument, das eigene Leben zu lesen und zu verstehen und sich auf andere einzulassen, ohne deren Identität zu beschädigen. Diese Haltung hat für den homiletischen Prozess und für die Predigt selbst eminente Konsequenzen. Predigt muss grundsätzlich das Gespräch mit den Hörenden suchen und die Bibeltexte müssen für den Hörenden in dessen Lebensrealität erschlossen werden, sodass sie dort Relevanz bekommen. Auszurichten ist der dialogische Prozess an den Texten selbst, die eine dialogisch-kommunikative und auch eschatologische Grundstruktur aufweisen, d.h. die Texte sind nie zu Ende. In den Wundergeschichten kommt es auf die jeweilige Kompetenz des Kranken, Behinderten, Zurückgesetzten an, von der Nicht-Kranke, Nicht-Behinderte, Nicht-Zurückgesetzte lernen können. Letztlich geben bestimmte biblische Texte auch die Grundstruktur interreligiösen Lernens ab, wenn es um Anerkennung der anderen religiösen Wahrheit in Judentum und Islam geht, die sich komplementär zur christlichen verhält. Abschied ist in der Predigt vor allem von einem Ersetzungsmodell zu nehmen, so als hätte das Christentum das Judentum ersetzt.

# Literaturverzeichnis

- Balz, Horst (Hg.) (1992): Exegetisches Wörterbuch zum Neuen Testament. 2., verb. Aufl., mit Literatur-Nachtr. 3 Bände. Stuttgart: Kohlhammer.
- Beck, Klaus; Herrlitz, Hans-Georg (Hg.) (1988): Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen, Befunde, Perspektiven. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim [etc.]: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, 23).
- Bitter, Gottfried; Englert, Rudolf; Miller, Gabriele; Nipkow, Karl Ernst; Blum, Dominik (Hg.) (2002): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München: Kösel.
- Bovon, Francois (1989): Das Evangelium nach Lukas 1. Teilband (Lk 1,1-9,50). Zürich/Neukirchen-Vluyn: Benziger/ Neukirchener Verlag (Evangelisch-Katholischer Kommentar zum Neuen Testament, 3).
- Bovon, Francois (2001): Das Evangelium nach Lukas. Lk 19,28-24,53. Düsseldorf, Neukirchen-Vluyn: Patmos; Neukirchener (EKK. Evangelisch-katholischer Kommentar zum Neuen Testament, III/4).
- Bovon, François (1996): Lk 9,51 - 14,35. Zürich: Benziger (Das Evangelium nach Lukas, / François Bovon ; Teilbd.2).
- Bovon, François (2001): Lk 15,1 - 19,27. Zürich: Benziger (Das Evangelium nach Lukas, / François Bovon ; Teilbd.3).
- Bovon, François; Blank, Josef; Brox, Norbert; Schnackenburg, Rudolf; Schweizer, Eduard (2008): Lk 19,28-24,53. 1. Aufl. Düsseldorf: Patmos (Das Evangelium nach Lukas / François Bovon, Teilbd. 4).
- Broer, Ingo (1992): Art. EXOUSIA. In: Horst Balz (Hg.): Exegetisches Wörterbuch zum Neuen Testament, Bd. 2. 2., verb. Aufl., mit Literatur-Nachtr. 3 Bände. Stuttgart: Kohlhammer, S. Sp. 23-29.
- Bruner, Jerome S.; Hartung, Arnold (1980): Der Prozeß der Erziehung. 5. Aufl. Berlin: Berlin-Verl (Sprache und Lernen, 4).
- Buber, Martin; Casper, Bernhard (1995): Ich und du. Der Text der vorl. Ausg. folgt: 11., durchges. Aufl., Heidelberg 1983. Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, 9342).
- Buber, Martin; Casper, Bernhard (2004): Ich und du. [Nachdr.]. Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, 9342).
- Bubmann, Peter et al. (Hg.) (2012): Gemeindepädagogik. Berlin: de Gruyter (De-Gruyter-Studium).
- Büttner, Gerhard; Dieterich, Veit-Jakobus (2004): Religion als Unterricht. Ein Kompendium. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Byrskog, Samuel (1994): Jesus the only teacher. Didactic authority and transmission in ancient Israel, ancient judaism and the Matthean community. Univ., Diss--Lund. Stockholm: Almqvist & Wiksell Internat (Coniectanea biblica New Testament series, 24).
- Christes, Johannes et al. (Hg.) (2006): Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike. Darmstadt: WBG, [Abt. Verl.].
- Domsgen, Michael (2012): Religionsunterrichtliche Lerndimensionen. In: Rothgangel, Martin et al. (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. 7., grundlegend neu bearb. und erg. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 338–355.
- Doyé, Götz (2012): Von der Katechetik zur Gemeindepädagogik. In: Bubmann, Peter et al. (Hg.): Gemeindepädagogik. Berlin: de Gruyter (De-Gruyter-Studium), S. 111-136.
- Dschulnigg, Peter (op. 2007): Das Markusevangelium. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (Theologischer Kommentar zum Neuen Testament, Bd. 2).
- Eckey, Wilfried (2006): Das Lukasevangelium. 2. erw. Aufl. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verl. (Teilband 1).
- Eierdanz, Jürgen; Kremer, Armin (Hg.) (2000): "Weder erwartet noch gewollt". Kritische Erziehungswissenschaft und Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland zur Zeit des Kalten Krieges. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Englert, Rudolf (1997): „Schwer zu sagen...“. Was ist ein religiöser Lernprozess? In: *Der evangelische Erzieher* 49, S. 135–150.
- Englert, Rudolf (2007): Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung. Stuttgart: Kohlhammer (Praktische Theologie heute, 82).

- Evans, Craig A. (2011): Prophet, Sage, Healer, Messiah, and Martyr. In: Tom Holmén und Stanley E. Porter (Hg.): Handbook for the study of the historical Jesus, Bd. 2. Leiden, Boston: Brill, S. 1217–1243.
- Fiedler, Peter (2006): Das Matthäusevangelium. Stuttgart: W. Kohlhammer (Theologischer Kommentar zum Neuen Testament, Bd. 1).
- Fuchs, Ottmar (2004): Praktische Hermeneutik der Heiligen Schrift. Stuttgart: Kohlhammer (Praktische Theologie heute, 57).
- Hezser, Catherine (1993): Form, function, and historical significance of the rabbinic story in Yerushalmi Neziqin. Tübingen: Mohr (Texte und Studien zum antiken Judentum, 37).
- Hezser, Catherine (2001): Jewish literacy in Roman Palestine. Tübingen: Mohr Siebeck (Texts and studies in ancient Judaism, 81).
- Hezser, Catherine (2011): Rabbinische Gleichnisse und ihre Vergleichbarkeit mit neutestamentlichen Gleichnissen. In: *Hermeneutik der Gleichnisse Jesu*, S. 217–237.
- Holmén, Tom; Porter, Stanley E. (Hg.) (2011): Handbook for the study of the historical Jesus. Leiden, Boston: Brill.
- Howoldt, Sven; Rausch, Jürgen; Schwendemann, Wilhelm; Ziegler, Andrea (2014): Wegleitung für die schulpraktische Unterweisung in den evangelischen Religionsunterricht. Borsdorf: Ed. Winterwork.
- Josephus, Flavius (1875): [Opera omnia] Flavii Iosephi Iudaei opera omnia. Ad optimorum librorum fidem accurate edita. editio stereotypa. Lipsiae: Tauchnitz.
- Josephus, Flavius (1998): Des Flavius Josephus jüdische Altertümer. Unter Mitarbeit von Heinrich Clementz. 13. Aufl. Wiesbaden: Fourier.
- Josephus, Flavius; Henten, Jan Willem van; Mason, Steve (2014): Flavius Josephus. Translation and commentary. Leiden [u.a.]: Brill.
- Karrer, Martin (1992): Der lehrende Jesus. Neutestamentliche Erwägungen. In: *ZNW* 83, S. 1–20.
- Keith, Chris (2011): Jesus' literacy. Scribal culture and the teacher from Galilee. New York, NY, London: T & T Clark (Library of biblical studies, 8).
- Klafki, Wolfgang (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 8./9. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Studienbuch, 1).
- Klafki, Wolfgang (1988): Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe : Analysen - Befunde - Perspektiven. In: Klaus Beck und Hans-Georg Herrlitz (Hg.): Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen, Befunde, Perspektiven. Weinheim [etc.]: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, 23).
- Klafki, Wolfgang (2000): Kritisch-konstruktive Pädagogik. Herkunft und Zukunft. In: Jürgen Eierdanz und Armin Kremer (Hg.): "Weder erwartet noch gewollt". Kritische Erziehungswissenschaft und Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland zur Zeit des Kalten Krieges. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 152–178.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz-Bibliothek).
- Koester, Helmut; Bovon, François; Thomas, Christine M.; Deer, Donald S.; Crouch, James Edwin (Hg.) (2002): Luke. Minneapolis, MN: Fortress Press (Hermeneia--a critical and historical commentary on the Bible).
- Kraus, Wolfgang (Hg.) (2009): Beiträge zur urchristlichen Theologiegeschichte. Unter Mitarbeit von Ulrich B. Müller. Urchristliche Theologiegeschichte. Berlin: de Gruyter (Beihefte zur Zeitschrift für die neutestamentliche Wissenschaft und die Kunde der älteren Kirche, 163).
- Kron, Friedrich W.; Jürgens, Eiko; Standop, Jutta (2013): Grundwissen Pädagogik. Mit ... 12 Tabellen. 8., aktualisierte Aufl. München: Reinhardt (Utb Pädagogik, Erziehungswissenschaft, 8038).
- Lachmann, Rainer (2002): Lehr- und Lernbarkeit des Glaubens. In: Gottfried Bitter, Rudolf Englert, Gabriele Miller, Karl Ernst Nipkow und Dominik Blum (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München: Kösel, S. 31–35.
- Lohmann, Ingrid (2006): Erziehung und Bildung im antiken Israel und im frühen Judentum. In: Christes, Johannes et al. (Hg.): Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike. Darmstadt: WBG, [Abt. Verl.], S. 183–222.
- Luther, Susanne (2012): Art. Lehrer. Deutsche Bibelgesellschaft. Online verfügbar unter <http://www.bibelwissenschaft.de/wibilex/das-bibellexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/lehrer-2/ch/4762c34fa788540b61130d348c06bf16/>, zuletzt geprüft am 01.09.2015.

Pohl-Patalong, Uta (2015): Art. Lernende / Lehrende. Deutsche Bibelgesellschaft. Online verfügbar unter <http://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/lernendelehrende/ch/47c20e091543ca845d105869a5898074/>.

Riesner, Rainer (1988): Jesus als Lehrer. Eine Untersuchung zum Ursprung der Evangelienüberlieferung. Tübingen: Mohr.

Riesner, Rainer (2011): From the Messianic Teacher to the Gospels of Jesus Christ, in: T. Holmén (Hg.), Handbook for the Study of the Historical Jesus. In: Tom Holmén und Stanley E. Porter (Hg.): Handbook for the study of the historical Jesus, Bd. 1. Leiden, Boston: Brill, S. 405–444.

Roebben, Bert (1995): Erziehung als Gastfreundschaft. Über Normen, Werte und Sinnggebung in der Erziehung in der Familie. In: *Jugendwohl / Deutscher Caritasverband*.

Roebben, Bert (2000): Interreligiöses Lernen im Rahmen des Religionsunterrichts. Eine praktisch-theologische Erkundung.

Roebben, Bert (2001): Moralpädagogische Überlegungen im Hinblick auf die Entwicklung christlicher Identität im Kulturwandel.

Roebben, Bert (2011): Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne. 2. Aufl. Münster: Lit-Verl (Forum Theologie und Pädagogik, 19).

Roebben, Bert; Tuin, Leo van der (2004): Mapping the roads of transcendence. Religious education in a multicultural society.

Rothgangel, Martin et al. (Hg.) (2012): Religionspädagogisches Kompendium. 7., grundlegend neu bearb. und erg. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schröder, Bernd (2009): Lehren und Lernen im Spiegel des Neuen Testaments. Eine Sichtung der Befunde in religionspädagogischem Interesse. In: Wolfgang Kraus (Hg.): Beiträge zur urchristlichen Theologiegeschichte. Unter Mitarbeit von Ulrich B. Müller. Berlin: de Gruyter (Beihefte zur Zeitschrift für die neutestamentliche Wissenschaft und die Kunde der älteren Kirche, 163), S. 497–524.

Schröder, Bernd (2012): Religionspädagogik. Tübingen: Mohr Siebeck (Neue theologische Grundrisse).

Tropper, Veronika (2011): Jesus Didáskalos. Studien zu Jesus als Lehrer bei den Synoptikern und im Rahmen der antiken Kultur- und Sozialgeschichte. Wien, Univ., Diss., 2011. Wien.

Tropper, Veronika (2012): Jesus didaskalos. Studien zu jesus als lehrer bei den synoptikern und im rahmen der antiken. New York: Lang, Peter, Gmbh, Intern.

Vegge, Tor (2004): Die Schule des Paulus. Eine Untersuchung zur Art und zum Stellenwert schulischer Bildung im Leben des Paulus. Oslo: Unipub (Acta theologica, 9).

Vegge, Tor (2006): Paulus und das antike Schulwesen. Berlin [u.a.]: de Gruyter (Zeitschrift für die neutestamentliche Wissenschaft und die Kunde der älteren Kirche, 134).

Zimmerli, Walther (1999): Grundriss der alttestamentlichen Theologie. 7. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Theologische Wissenschaft, Bd. 3,1).