

Didaktische Ambitionen

Theologische Bildung in frühchristlicher Zeit

Thomas Söding

1. Ansatzpunkte

Das Neue Testament entwickelt didaktische Ambitionen, die stark sind. Das Neue Testament ist nicht nur ein fester Gegenstand didaktischer Übungen durch die Jahrhunderte hindurch bis in die Gegenwart hinein. Es ist seinerseits ein Ergebnis didaktischer Bemühungen in der frühen Kirche: An den Zeugnissen der Evangelien, der Apostelgeschichte und der Apostelbriefe, die im Zusammenhang mit der Bibel Israels als Dokumente einer wegweisenden Umkehr gelesen werden, soll Orientierung im Glauben entstehen. Mehr noch: Das Neue Testament speichert in vielen seiner Texte didaktische Prozesse, die profiliert sind. Gewiss: Weder Jesus noch die Apostel gehörten zu den Gebildeten ihrer Zeit und müssen sich dies – das Neue Testament verschweigt es nicht – auch vorhalten lassen (Joh 7,15–Apg 4,13); Paulus ist die Ausnahme von der Regel (Apg 22,3). Gleichwohl sind Katechese und Didaktik – terminologisch und konzeptionell werden sie nicht unterschieden – grundlegende Kategorien in der Verkündigung des Glaubens und starke Faktoren beim Aufbau der Kirche: keineswegs die einzigen, aber jene, die den Zusammenhang von Mission und Gemeinschaft, Glaube und Vernunft, Liturgie, Martyrie und Diakonie am stärksten erhellen.¹

¹ Vgl. Söding, Thomas, *Das Christentum als Bildungsreligion. Der Impuls des Neuen Testaments*, Freiburg i. Br. 2016; Vollenweider, Samuel, *Bildungsfreunde oder Bildungsverächter? Überlegungen zum Stellenwert der Bildung im frühen Christentum*, in: Gemeinhardt, Peter (Hg.), *Was ist Bildung in der Vormoderne? (Studies in Education and Religion in Ancient and Pre-Modern History in the Mediterranean and its Environs 4)*, Tübingen 2019, 283–306 (der den Bildungsbegriff historisch fasst).

Die Begründung für die wesentliche Rolle der Didaktik liegt in der Wahrheit des Glaubens. Sie geht dem Neuen Testament zufolge nicht in dogmatischer Richtigkeit auf. Aber sie bringt den Logos des Evangeliums zur Sprache: Sie zeigt, dass der Gottesglaube Sinn und Verstand hat, ein Ethos der Liebe und einen Ritus der Klarheit (vgl. Röm 12). Die Wahrheit ist die Wirklichkeit des Glaubens: das Geheimnis Gottes, das er wahrt, die Verheißung des Lebens, die ihm zugesagt ist, das Feld eines Betens, Redens und Handelns, das ihn mit der Liebe und der Hoffnung verbindet. Diese Wirklichkeit lässt sich im Glauben erkennen, einschließlich der Grenzen, die jeder Erkenntnis gesteckt sind (1 Kor 13,12); sie lässt sich im Glauben gestalten, einschließlich des Wissens, dass alles, was wahr ist, von Gott kommt und zu ihm führt.

Die theologische Ambition der neutestamentlichen Didaktik ist Bildung. Der Begriff ist biblischen, genauer: exegetischen Ursprungs.² Meister Eckhart prägt ihn in seiner Paulusauslegung, um das, was biographisch dem Glauben entspricht, einerseits von frömmelnder Einfalt und spiritualisierter Ahnungslosigkeit abzugrenzen, andererseits von reiner Wissensvermehrung und Kompetenzsteigerung. In der Bildung geht es dem mittelalterlichen Mystiker zufolge darum, das eigene Ich zu entwickeln, wie es sich im reflexiven Bezug auf Gott und die Welt zu sehen lernt; es geht um die Wahrnehmung des Wortes Gottes, wie es ein Mensch in seiner Welt mit eigenen Ohren hören kann; und es geht um die Orientierung in der Welt, wie sie dem Menschen möglich wird, wenn er glaubt. Paulus stellt das Bild, die Ikone Christi vor Augen, die einen Menschen mit den Augen Gottes anschaut, so dass seine Augen geöffnet werden und er im Licht Gottes sich selbst und die Welt sieht, in der er lebt und sich orientieren kann, in Freiheit (2 Kor 3,7–4,6).

Diese Dynamik von Gottes-, Welt- und Selbstbezug macht aus, was *theologische* Bildung genannt werden kann. Sie ist nicht ein Gegenstand neben anderen, sondern jene Zentralperspektive auf Bildung überhaupt, die im Glauben an Gott geöffnet wird. Nicht nur Religion – das ganze

2 Vgl. Lichtenstein, Ernst, Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel (Pädagogische Forschungen 34), Heidelberg 1966; Lichtenstein, Ernst, Art. Bildung, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie 1 (1971) 921–937.

Leben gerät in den Blick. Didaktische Ambition im Horizont theologischer Bildung heißt, die Entdeckung der Welt mit der Entdeckung der eigenen Subjektivität dadurch zu stimulieren, dass der Glaube an Gott vermittelt wird – und umgekehrt, die Wahrheit des Glaubens dadurch zu Tage zu fördern, dass die Menschen ihre Welt und sich selbst entdecken.

Diese Theozentrik wird aber in der Neuzeit kritisch gesehen, weil die moderne Bildungsreform in der Beziehung zu Gott gerade nicht die Begründung der Selbstverwirklichung, sondern im Gegenteil die Ursache der Entmündigung breiter Massen sieht, die durch Humanismus vom dominanten Gottesglauben unabhängig werden sollen; Religion mag Privatsache bleiben, bestimmt aber nicht den Selbst- und Weltbezug.³ In der Postmoderne hat Michel Foucault mit seiner Hermeneutik der Subjektivität die These aufgestellt, dass die christliche Umkehr, anders als die philosophische des Platonismus und Stoizismus, zur Selbstverleugnung in der Nachfolge Christi führe, damit aber jede Sorge des Menschen um sich selbst als Egoismus verdächtige.⁴

Gäbe es nicht so viele Indizien in der Geschichte und Gegenwart der Kirche, die das kritische Urteil begründen können, die Erziehung im Glauben behindere die Freiheit des Geistes, wäre es nicht so wichtig, eine Überprüfung anzustellen. Es muss aber untersucht werden, ob die Kritik des 19. und 20. Jahrhunderts im Ansatz begründet ist oder ob sie kirchliche Traditionen trifft, die zwar normativ scheinen respektive schienen, aber Traditionalismen sind, die es zu überwinden gilt. Der Exegese kommt bei dieser Prüfung eine Schlüsselrolle zu; denn es ist ihr Metier, zwischen Schrift und Tradition zu unterscheiden. Allerdings hat die Exegese kein Definitionsmonopol. Sie ist zum einen nicht voraussetzungslos, sondern kann immer nur von heute aus getrieben werden, in reflektierter Positionalität, in teilnehmender Beobachtung und in kritischer Zeitgenossenschaft; zum anderen kann die Exegese nicht einen

3 Vgl. von Humboldt, Wilhelm, Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück (1793), in: Gesammelte Schriften, hg. v. d. Preußischen Akademie der Wissenschaften, Bd. I, Berlin 1903, 282–287.

4 Foucault, Michel, L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France, 1981–1982, Paris 2002. Deutsche Übersetzung von Ulrike Bokelmann: Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France (1981/82), Frankfurt a. M. 2004.

Bibilizismus begründen wollen, weil die Bibel selbst dazu anleitet, vom Buchstaben zum Geist zu gelangen, vom Text zum Wort des lebendigen Gottes, von der Schrift zur inspirierten Lesegemeinde und von der theologischen Achsenzeit Jesu mitten hinein in die Gegenwart. Deren Zeichen qualifizieren das „Heute“ der Verkündigung und des Glaubens, um dessentwillen das Wort Gottes in menschlichen Worten niedergelegt und Heilige Schrift der Kirche geworden ist (Lk 4,21).

Wenn in diesem Überprüfungsprozess nach didaktischen Ambitionen im frühen Christentum gefragt wird, richtet sich das Interesse weniger auf den Bildungshorizont der Protagonisten oder auf die Frage von Bildungsorganisationen. Der Fokus liegt vielmehr auf dem Willen und der Verantwortung, den Zielen und Methoden, den Inhalten und Formen derer, die dem Neuen Testament zufolge lehren können und sollen, vielleicht aber nur wollen und besser nicht dürfen. Welche Ambitionen entwickeln sie? Wer entwickelt sie? Wie sollen sie verwirklicht werden?

Die frühe Kirche nimmt die starken Impulse des Alten Testaments⁵ und des frühen Judentums⁶ auf, das in Orientierung an der Tora Religion als Bildungsprojekt entwickelt. Das Urchristentum, tief im Judentum verwurzelt, steht in einem lebendigen Austausch mit der Philosophie der Zeit, die sich als Kunst des guten Lebens nicht selten Erziehungsfragen widmet.⁷ Die Bildungsprogrammatis des Neuen Testaments gewinnt ihre Charakteristik durch den Glauben an Jesus Christus, der zu einer programmatischen Universalität der Mission führt und deshalb die Vielfalt der Kulturen und die Individualität der Glaubenswege mit der Einheit der Kirche vermittelt. Theologische Bildung ist der Schlüssel.

5 Vgl. Goia, Fransisca, *Metodi e ideali educativi dell'Antico Israele e del Vicino Oriente*, Città del Vaticano 2008.

6 Vgl. Brooke, George J. / Smithuis, Renate (Hg.), *Jewish education from Antiquity to the Middle Ages* (AJEC/AGJU 100), Leiden / Boston 2017.

7 Vgl. Ernst, Gerhard (Hg.), *Philosophie als Lebenskunst. Antike Vorbilder, moderne Perspektiven*, Berlin 2016. Ein Klassiker ist Jaeger, Werner, *Paideia. Die Forschung des griechischen Menschen*, Bde. I–III, Berlin 1933–1947. Reprint 1989.

2. Perspektiven

In der Breite und Tiefe der neutestamentlichen Überlieferung sind unterschiedliche Bildungskonzepte und -praktiken versammelt.⁸ Das griechische Leitverb heißt „Erziehen“ (παιδεύω κτλ.), passend zur Pädagogik, auch wenn im Neuen Testament nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern vor allem Erwachsene fokussiert werden. Es gehört zu einem weiten Wortfeld des Lehrens wie des Lernens (διδάσκω κτλ.), auf dem das Fragen und Antworten wächst, der Zweifel und die Skepsis, die Überzeugung und die Praxis. Die Synagoge ist ein Ort der Bildung (Luther übersetzt das Wort sachgerecht mit „Schule“), aber auch das „Haus“, in dem sich nicht nur die Familien, sondern auch die ersten Gemeinden zum Gottesdienst versammeln,⁹ überdies die Öffentlichkeit, sei es der „Areopag“ (Apg 17,22¹⁰), auf dem Paulus in Athen agiert,¹¹ sei es der „Hörsaal des Tyrannus“, den er in Ephesus anmietet, um Interessierten Glaubenskurse zu erteilen (Apg 19,9)¹². Die Charismen sind unterschiedlich verteilt; bei weitem nicht alle Gläubigen konnten in der Gemeinde lehren, geschweige Kontroversen mit Gegnern des Evangeliums führen. Viele waren arm; Sklavinnen und Sklaven sind massiv eingeschränkt. Der herrschende Patriarchalismus drängt bald die Frauen aus der Öffentlichkeit zurück (1 Tim 2,11f.) in die Privatsphäre der Kindererziehung (1 Tim 5,4.10).¹³ Gleichwohl entsteht das frühe Christentum als eine Bildungsbewegung, die Glaube und Freiheit vermitteln will.

8 Starke Konflikte sieht Judge, Edwin A., *The First Christians in the Roman World. Augustan and New Testament Essays* (WUNT 229), Tübingen 2008, 526–552 (Schulgemeinschaften). 693–708 (Erziehungskonflikte). 709–716 (Bildungsreserven).

9 Vgl. Balch, David L. / Weissenrieder, Annette (Hg.), *Contested Spaces. Houses and Temples in Roman Antiquity and the New Testament* (WUNT 285), Tübingen 2012.

10 Vgl. Fine, Steven, *Sacred Realm. The Emergence of the Synagogue in the Ancient World*, Oxford 1996.

11 Als symbolischer Ort gesehen von Vollenweider, Samuel, „Mitten auf dem Areopag“. Überlegungen zu den Schnittstellen zwischen antiker Philosophie und Neuem Testament, in: *Early Christianity* 3 (2012) 296–320.

12 Vgl. Backhaus, Knut, *Im Hörsaal des Tyrannus* (Apg 19,9). Über die Langlebigkeit des Evangeliums in kurzatmiger Zeit, in: *Theologie und Glaube* 91 (2001) 4–23.

13 Vgl. Wagener, Ulrike, *Die Ordnungen des „Hauses Gottes“*. Der Ort von Frauen in der Ekklesiologie und Ethik der Pastoralbriefe (WUNT II/65), Tübingen 1994.

Im Neuen Testament richtet sich der Ehrgeiz weniger auf terminologische Präzisierungen als auf narrative Konstellationen, die ebenso elementar wie komplex sind, und auf parakletische Impulse, die überzeugen sollen, indem sie eine neue Welt erschließen, die sich durch den Glauben öffnet. Die stärkste Wirkung hat die Erzählung vom zwölfjährigen Jesus im Tempel entfaltet (Lk 2,41–52)¹⁴: Der Schüler wird zum Lehrer, die Lehrer werden zu Schülern; das Kind wird zum Erzieher, die Eltern müssen von ihm lernen.

Wenn die didaktischen Ambitionen im Neuen Testament klassifiziert werden sollen, stehen die Subjekte im Vordergrund. Das Neue Testament spiegelt die alttestamentliche Vision,¹⁵ dass Gott selbst der Lehrer der Menschen ist. Es portraitiert Jesus als Lehrer, der durch die Berufung in die Nachfolge eine Schule gründet.¹⁶ Es beschreibt die neu entstehenden Gemeinden als Foren des Lehrens und Lernens, auf denen weltweit Orientierung über Gott und die Welt vermittelt wird, in kleinen Anfängen, die auf starkes Wachstum angelegt sind.¹⁷

Alle drei Aspekte werden im Neuen Testament nicht objektiviert, sondern reflektiert. Verschriftlicht werden nicht Worte Gottes selbst, sondern menschliche Glaubensüberzeugungen von Gottes Didaktik, und nicht *ipsissima verba* Jesu, sondern gläubige Erinnerungen an das Lehren Jesu. So wird auch kein Bildungsmonitor der Urgemeinde erstellt, vielmehr werden paradigmatische Konstellationen urchristlichen Lebens dargestellt, die als besonders perspektivenreich oder problematisch angesehen werden. Die Exegese hat die Aufgabe, die Positionen und Perspektiven der Texte zu rekonstruieren, um ihre theologischen Ambitionen freizulegen und kritisch zu diskutieren.

14 Vgl. Salvatore, Emilio, *Gesù Cristo educato ed educatore*, 1, La formazione, in: *Rassegna di teologia* 53 (2012) 183–193.

15 Vgl. Finsterbusch, Karin, *JHWH als Lehrer der Menschen. Ein Beitrag zur Gottesvorstellung der Hebräischen Bibel (BThSt 90)*, Neukirchen-Vluyn 2007.

16 Vgl. Burz-Tropper, Veronika, *Jesus Didáskalos. Studien zu Jesus als Lehrer bei den Synoptikern und im Rahmen der antiken Kultur- und Sozialgeschichte (ÖBS 42)*, Frankfurt a. M. u. a. 2012.

17 Vgl. Hess, Katja, *Rhetor, Philosoph, Geiststräger. Die Bildungsthematik in der lukanischen Paulusdarstellung (FzB 137)*, Würzburg 2019.

2.1 Die Ambitionen Gottes: Herzensbildung

Die Bibel Israels vermittelt die Überzeugung, dass Gott selbst – und im Grunde er allein – der Lehrer seines Volkes ist. Die stärkste Resonanz hat die Prophetie Jeremias ausgelöst, die Verheißung des Neuen Bundes, der an seinem Volk Israel eine Herztransplantation vornimmt. Dadurch werden Herzen von Stein zu Herzen von Fleisch. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass die Tora nicht als fremde Macht erscheint, der es Tribut zu leisten gilt, sondern als innerer Antrieb, der Menschen in Israel über sich selbst hinausführt. „Ich werde mein Gesetz in ihr Inneres geben, und auf ihr Herz werde ich es schreiben. Und ich werde ihnen Gott sein, und sie, sie werden mir Volk sein“ (Jer 31,33). Die Fortsetzung lautet: „Niemand wird mehr seinen Nächsten oder seinen Bruder belehren und sagen: Erkennt den Herrn. Denn alle, vom Kleinsten bis zum Größten, werden mich erkennen“ (Jer 31,34).¹⁸ Die Prophetie fokussiert die Kreativität Gottes. Sie besteht darin, die Menschen zur Erkenntnis zu führen, die nach dem biblischen Wortschatz das Verstehen und das Einverständnis, die Anerkennung und die Liebe umfasst, die aus Einsicht entsteht. Die Wirkung besteht darin, dass jede menschliche Lehr- und Lern-Hierarchie aufgelöst wird. Niemand braucht mehr andere aufzufordern, Gott zu erkennen, und sich damit die Funktion eines Lehr- amtes zuzusprechen, weil alle gleichermaßen Zugang zu Gott haben.

Diese große Vision, die nicht alleine steht, sondern in einem engen Netzwerk biblischer Verweise (Jes 50,4; 54,13), hat eine dreifache Konsequenz. Zum einen: Wenn Gott Lehrer ist, ist kein Lehrer Gott. Anders formuliert: Jede Lehre, die der Verheißung des Neuen Bundes entspricht, verweist von sich selbst weg auf den, von dem sie lernt. Es ist geradezu das entscheidende Kriterium biblischen Lehrens, aus dem Ersten Gebot abgeleitet, mit Berufung auf Gott nicht den Anspruch auf eine definitive Lehre zu erheben, die den eschatologischen Vorbehalt überspringt, sondern Raum für die Didaktik Gottes selbst zu schaffen. Zum anderen: Wenn Gott so der Lehrer ist, dass er zum Erkennen führt, dient das Lehren nicht dazu, Abhängigkeit zu zementieren,

18 Vgl. Fischer, Georg, Jeremia 26–52 (HThKAT), Freiburg i. Br. 2005, 172–176.

sondern Freiheit durch Bildung zu ermöglichen – in der Eröffnung der personalen Gottesbeziehung, die in das Volk Gottes eingebracht wird.¹⁹ Die Voraussetzung, unter der diese Konsequenz stimmig ist, ist die biblische Anthropologie, dass der Mensch ein Herz hat, das von Gott angesprochen werden kann und mit Gott sprechen will. In der jeremianischen Vision ist es eine zugleich personale und ekklesiale Dimension. Nicht nur Einzelne werden erkennen; das ganze Volk wird zur Erkenntnis geführt, aber nicht als Kollektiv, sondern als Verbindung von Menschen, denen allen Gott zu Herzen gehen wird. Schließlich aber bleibt die doppelte Frage: ob die Verheißung eine Illusion oder ein glaubwürdiges Versprechen ist und wo sie sich zu erfüllen beginnt oder verraten wird. Anders formuliert: Wer kann wissen, dass Gott der Lehrer ist und was er lehrt?

Die Antwort kann nicht objektiviert werden, weil es keinen neutralen Beobachtungsposten gibt, von dem aus zu urteilen wäre, was Gott lehrt und was nicht. Aber es gibt Kriterien, die sich aus der Logik der biblischen Theologie selbst herleiten. Ein Schlüssel ist die Verständigung Israels über wahre und falsche Prophetie (Dtn 13,2–6; 18,9–22):²⁰ Kriterien sind die Verehrung des einen Gottes, die Treue zur Tora und die Prägnanz der Zeitdiagnosen, die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft betreffend. Keines dieser Kriterien ist offensichtlich; jedes ist in der Rezeption zu klären, durch Diskussion, in der Debatte. Die ideale Konstellation zeichnet das literarische Portrait des prophetischen Gottesknechtes: „Gott, der Herr, hat mir die Zunge eines Schülers gegeben, damit ich verstehe, den Müden zur rechten Zeit ein Wort zu sagen. Morgens weckt er mein Ohr, dass ich höre wie ein Schüler“ (Jes 50,4).²¹ Wer das vierte Lied vom Gottesknecht hinzunimmt (Jes 53), erkennt, dass dieses Gotteswissen nicht Ruhe und Sicherheit begründet, son-

19 Jes 48,17: „Ich bin der HERR, dein Gott, der dich lehrt, was dir hilft, und dich leitet auf dem Wege, den du gehst“; vgl. Berges, Ulrich, Jesaja 40–48 (HThKAT), Freiburg i. Br. 2008, 539f.

20 Vgl. Meyer, Ivo / Hossfeld, Frank-Lothar, Prophet gegen Prophet. Eine Analyse der alttestamentlichen Texte zum Thema: Wahre und falsche Propheten (BB 9), Freiburg / Schw. 1973.

21 Vgl. Berges, Ulrich, Jesaja 49–54 (HThKAT), Freiburg i. Br. 2015, 99–103.

dern Konflikt und Auseinandersetzung, aber auch die Möglichkeit einer besseren Einsicht begründet, einer Umkehr, einer Erneuerung des eigenen Denkens.

Das Neue Testament wird in dieses Koordinatensystem einer kritischen Auseinandersetzung eingezeichnet. Jesus beruft sich auf Gott als Lehrer – und wird als Fälscher beschuldigt. Der Apostel Paulus sieht sich und seine Gemeinde in der Schule Gottes – und löst damit Streit aus. Es handelt sich keineswegs um ein flächendeckendes Motiv, aber um theologische Spitzensätze, die nicht nur vereinzelt und zufällig, sondern gezielt gesprochen und geschrieben werden.

In einer synoptischen Tradition, die auf die Logienquelle zurückzuführen ist, feiert Jesus mit einem Loblied auf Gott die *docta ignorantia* und bringt dadurch genau die Dialektik der Bildung auf den Punkt, von der die biblische Theodidaktik geprägt ist. Das Wort beginnt bei Matthäus und Lukas mit einem Jubel: „Ich preise dich, Vater, Herr des Himmels und der Erde, dass du dies vor den Weisen und Verständigen verborgen, den Kindlichen aber offenbart hast“ (Mt 11,25 par. Lk 10,21). Es setzt sich bei beiden Evangelisten fort mit einem Selbstbekenntnis Jesu: „Alles wurde mir von meinem Vater übergeben, und keiner erkennt den Sohn, nur der Vater, und niemand kennt den Vater, nur der Sohn und wem der Sohn es offenbaren will“ (Mt 11,27 par. Lk 10,22).²² Es endet – nur – bei Matthäus mit der Einladung: „Kommt her zu mir, die ihr mühselig und beladen seid, ich werde euch erquicken; nehmt mein Joch auf euch und lernt von mir, denn ich bin gütig und demütig, und ihr werdet Ruhe finden für eure Seelen“ (Mt 11,28f.). Im Matthäusevangelium wird die Linie besonders weit ausgezogen: Jesus empfängt vom Vater, was er zu geben hat: das Evangelium, das die Armen reich macht und die Unmündigen stärkt.²³ Dieses Empfangen nimmt eine Offenbarung auf, die in der Beziehung zwischen dem Va-

22 Vgl. Theobald, Michael, Das sogenannte „johanneische Logion“ in der synoptischen Überlieferung (Mt 11,25–27; Lk 10,21f) und das Vierte Evangelium. Erwägungen zum Ursprung der johanneischen Christologie, in: Dettwiler, Andreas (Hg.), Studien zu Matthäus und Johannes. Festschrift für Jean Zumstein (ATHANT 97), Zürich 2009, 109–134.

23 Hier liegt die Schnittstelle von Christologie und Ethik; vgl. Konrad, Matthias,

ter und dem Sohn angesiedelt ist, aber nicht für sich bleiben will, sondern weitergegeben werden soll. Das ist die Aufgabe Jesu. Er lädt in seine Schule ein. In dieser Schule – die Sprache des Logions ist die der Pharisäer und Rabbinen – lernt man nicht nur viel, sondern findet Ruhe, wird also in der Seele gestärkt, so dass Leib und Geist erquickt werden: durch die Begegnung mit Jesus, der die Begegnung mit Gott vermittelt, weil ihm Gott so begegnet ist, dass in ihm Gott begegnet. Die Offenbarung wird zur Lehre, weil sie vernünftig ist, einschließlich des Wissens um die Grenzen des Wissens. Die prophetische Christologie öffnet das jesuanische Bildungsprogramm für alle, weil die Theozentrik nicht die herrschenden Abhängigkeitsverhältnisse im Lehren und Lernen sakralisiert, sondern im Gegenteil gerade diejenigen in die Krise führt, die alles zu wissen beanspruchen, während diejenigen, die anscheinend aus dem herrschenden Bildungssystem herausgefallen sind, im Gegenteil den besten Zugang gewinnen.

Im Johannesevangelium herrscht eine andere Offenbarungstheologie, inhaltlich wie formal. Aber auch sie ist dialogisch.²⁴ Denn es ist eine Theologie der Liebe,²⁵ die zu Glaubensgesprächen führt, zu existentiellen Krisen und zeichenhaften Rettungen.²⁶ Das Zentrum markiert Jesus in der Brotrede, mit der er die Speisung des Volkes (Joh 6,1–15) so deutet, dass über die Offenbarung der Heilssendung Jesu (Joh 6,22–51) der Weg zur Eucharistietheologie und -praxis führt (Joh 6,51–59), aber auch zur Spaltung innerhalb des Jüngerkreises, die der heilsdramatischen Dynamik des Evangeliums entspricht (Joh 6,60–71). In der Mitte der Rede ruft Jesus das Wissen um die prophetische Verheißung der direkten Belehrung durch Gott auf: „Bei den Propheten steht geschrieben: ‚Alle werden von Gott Belehrt

„Nehmt auf euch mein Joch und lernt von mir!“ (Mt 11,29). Mt 11,28–30 und die christologische Dimension der matthäischen Ethik, in: ZNW 109 (2018) 1–31.

24 Vgl. Van den Heede, Philippe, *Der Exeget Gottes. Studie zur johanneischen Offenbarungstheologie* (HBS 86), Freiburg i. Br. 2017.

25 Vgl. Popkes, Enno E., *Die Theologie der Liebe Gottes in den johanneischen Schriften. Studien zur Semantik der Liebe und zum Motivkreis des Dualismus* (WUNT II/197), Tübingen 2005.

26 Vgl. Söding, Thomas, *Ecce homo. Die johanneische Ikone des Menschen*, in: ZThK 114 (2017) 119–137.

sein' (Jes 54,13²⁷)". Der Evangelist setzt die Aussage, die im Alten Testament, auch in der Septuaginta, ohne Verb ist, also eher einen Indikativ bezeichnet, ins Futur und verleiht ihr deshalb einen eschatologischen Sinn. Freilich öffnet Jesus nach Johannes mit diesem Zitat nicht die Augen für das, was bis zum Ende der Zeit ausstehen wird, sondern für das, was jetzt bereits begonnen hat. Das Zitat markiert die Heilsgegenwart. Die Fortsetzung lautet: „Jeder, der vom Vater hört und lernt, kommt zu mir“ (Joh 6,45).²⁸ Der Relativsatz steht im Aorist, bezeichnet also eine Vorzeitigkeit gegenüber dem Hauptsatz. Doch denkt der Evangelist nicht an Lektionen aus fernen Zeiten, sondern an den gegenwärtigen Prozess des Glaubens: Zuerst stehen das Hören und Lernen; dann folgt das Kommen. Beides gehört zusammen, weil zum einen Jesus selbst von Gott lernt, wie er freilich erst später klarstellen wird (Joh 8,28; vgl. 8,38.40), und zum anderen Jesus es ist, der Gottes Wort lehrt (vgl. Joh 1,18). In der Nachfolge Jesu beginnt sich die Verheißung des Neuen Bundes zu realisieren. Es ist eine vermittelte Unmittelbarkeit, die sich in der Schule Jesu realisiert: Durch sein Kommen wird es möglich, zu ihm zu kommen; durch sein Lehren wird es möglich, jene Gotteslehre zu vertiefen, die zu ihm geführt hat.

Die johanneische Kommunikationstheologie spitzt christologisch zu, was auch in der synoptischen angelegt ist: Die Belehrung durch Gott vollzieht sich nicht dadurch, dass menschliche Lehrerinnen und Lehrer ausgeschaltet werden; im Gegenteil – Gott lehrt durch Menschen nach der Art von Menschen. Er kommandiert sie nicht, sondern inspiriert sie. Jesus ist der Mensch, den Gott auf menschliche Weise seine Lehre verbreiten lässt. In der Nachfolge Jesu wird der Primat Jesu ebenso deutlich wie die Partizipation an seiner *missio*.

Die Belehrung durch Gott ist im Neuen Testament positiv, aber nicht exklusiv christologisch entfaltet. Es gibt einzelne Aussagen, die dezidiert Gottes Didaktik auf alle Gläubigen beziehen. Im Sinne der johanneischen Brotrede ist es, wenn im Ersten Johannesbrief ein innerer Zu-

27 Vgl. Berges, Ulrich, Jesaja 49–54 (HThK AT), Freiburg i. Br. 2015, 323.

28 Vgl. Theobald, Michael, „Gottes-Gelehrtheit“ (1 Thess 4,9; Joh 6,45) – Kennzeichen des Neuen Bundes? (2007), in: Theobald, Michael, Studien zum Corpus Johanneum (WUNT 267), Tübingen 2010, 405–415.

sammenhang zwischen der Taufe, als Salbung durch Gott, und dem Verstehen des Evangeliums gezogen wird, das Gott selbst lehrt: „Die Salbung, die ihr empfangen habt, bleibt in euch; so habt ihr es nicht nötig, dass jemand euch belehrt, sondern wie diese Salbung euch belehrt über alles, ist es auch wahr und keine Lüge; und so, wie sie euch belehrt hat, bleibt ihr in ihm“ (1 Joh 2,27).²⁹ Die präbaptismale und postbaptismale Katechese steht im Hintergrund, aber ebenso die sakramentale Kraft der Taufe, die das gesamte Heilsgeheimnis bündelt. Durch die Taufe wird eine grundlegende Gleichheit aller Gemeindeglieder begründet, nicht nur im ekklesialen Status, sondern auch im fundamentalen Wissen, das der Brief aufruft und stärkt. Mithin ist auch eine basale Gleichheit der Fähigkeit zum Lehren in der Taufe begründet. Differenzierungen der didaktischen Kompetenzen und Rollen werden in der Perspektive der Theodidaktik nicht eingegeben, aber relativiert, weil sie auf die Befähigung zum Lernen und Lehren setzen müssen, die gottgewollt ist.

Paulus hat im Ersten Thessalonicherbrief Gott als Lehrer der Kirche in Erinnerung gerufen, als er auf die ethische Orientierung und Verantwortung der Gläubigen zu sprechen gekommen ist: „Über die Bruderliebe brauche ich euch nicht zu schreiben; denn ihr seid selbst von Gott belehrt, einander zu lieben (1 Thess 4,9).³⁰ Die Lehr- und Lernwege hat Paulus nicht näher kartiert. Aber sie lassen sich rekonstruieren. Eine entscheidende Rolle hat der Apostel selbst gespielt, den Gott zu den Thessalonichern gesandt hat, um ihnen sein Wort zu verkünden (1 Thess 2,1–12). Das Liebesgebot, das Paulus fokussiert, ist die Quintessenz der Ethik Jesu (Mk 12,28–34 parr.; Mt 5,43–48 par. Lk 6,27–36) und der Tora (Lev 19,18). Es ist im frühen Judentum weit verbreitet. Es hat auch starke Verbindungen mit dem Ethos der platonischen

29 Vgl. Riesner, Rainer, Taufkatechese und Jesus-Überlieferung (2 Tim 2,11–13; Röm 6,3–11; Jak 1,2–27; 1 Petr 1–4; 1 Joh 2,7–29; 2 Kor 1,15–22), in: Becker, Eve-Marie u. a. (Hg.), Logos – Logik – Lyrik. Engagierte exegetische Studien zum biblischen Reden Gottes. Festschrift für Klaus Haacker (ABG 27), Leipzig 2005, 305–339.

30 Vgl. Hoppe, Rudolf, Der Erste Thessalonikerbrief, Freiburg i. Br. 2016, 249f.

und stoischen Philosophie.³¹ Es stimmt nicht zuletzt mit der Stimme des Gewissens überein, die Paulus allerdings erst im Römerbrief reflektiert (Röm 2,14f.).³²

Gott erfüllt das Herz der Menschen, die sich ihm öffnen. Von dieser Möglichkeit ist das Neue Testament überzeugt. Sie ist Gnade – aber so, dass sie erzieht (Tit 2,12).

2.2 Die Ambitionen Jesu: Berufsbildung

Die biblische Verheißung der Gottesdidaktik prägt das Verständnis der Nachfolge Jesu. Denn zum einen ist das gesamte Neue Testament im Glauben überzeugt, dass Jesus gesandt ist, Gottes Wahrheit, Gottes Wort, Gottes Willen zu verkünden; zum anderen zeigen die Evangelien in zahlreichen Ausschnitten, dass Jesus Menschen zu seinen Schülern macht, die von ihm lernen sollen, um wie er lehren zu können: in Wort und Tat. Jesus knüpft in seinem Wirken an das pharisäische Schulwesen³³ an, das sich später zum Institut der Rabbinen wandeln wird.³⁴ Dort wird Tradition durch Lehren, Lernen und neues Lehren begründet. Das Ziel ist ein Zweifaches: Zum einen soll das Wissen der Väter nicht verloren gehen, sondern als Ressource aktueller Deutungen erhalten bleiben. Zum anderen soll die konstitutive Vielfalt relevanter Deutungen der Bibel durch traditionsbewusste Kreativität kompetenter Schüler, die zu Lehrern werden, erweitert werden. Dadurch entsteht jener Sinnkosmos der Bibel, der den Reichtum, aber auch die Charakteristik jüdischer Theologie ausmacht.³⁵

31 Vgl. Albert, Karl, *Platonismus. Weg und Wesen abendländischen Philosophierens*, Darmstadt 2008; Wildberger, Julia, *Seneca und die Stoa. Der Platz des Menschen in der Welt (Untersuchungen zur antiken Literatur und Geschichte 84)*, Berlin 2006.

32 Vgl. Bosman, Philipp, *Conscience in Philo and Paul. A conceptual history of the Synoida word group (WUNT II/166)*, Tübingen 2003.

33 Vgl. Neusner, Jacob/Chilton, Bruce (Hg.), *In Quest of the Historical Pharisees*, Waco 2007; Saldarini, Anthony J., *Pharisees, Scribes and Sadducees in Palestinian Society. A Sociological Approach*, Grand Rapids 2001.

34 Vgl. Neusner, Jacob, *The Rabbis and the Prophets*, Lanham 2011; Neusner, Jacob, *The Rabbis, the Law and the Prophets*, Lanham 2008.

35 Vgl. Krochmalnik, Daniel, *Im Garten der Schrift. Wie Juden die Bibel lesen*, Augsburg 2006.

Die Schule der Nachfolge Jesu³⁶ hat ähnliche Strukturen. Jesus lehrt seine Jünger, damit sie das Evangelium verstehen, das sie verkünden; er sendet sie, damit sie lehren, wie er sie gelehrt hat. Das Ziel der Didaktik Jesu besteht darin, dass seine Jünger kompetent sind, Menschen, die nicht ihn selbst, sondern sie treffen, den vollen Zugang zum Wort Gottes zu ermöglichen, das er selbst verkündet, um zu befreien und zu befrieden, zu heilen und zu helfen. Genau hier ist der qualitative Unterschied zum pharisäischen und rabbinischen Schulwesen begründet. Denn Jesus ist in den Augen des Glaubens Lehrer als Messias und Messias als Lehrer. Deshalb kann es der Ehrgeiz seiner Jünger nicht sein, ihn überflügeln zu wollen. Es muss ihnen im Gegenteil darum zu tun sein, Jesus als den einzigen Messias und damit als den einzig wahren Lehrer zu lehren, der nicht etwa alle anderen Lehrer als falsch, sondern im Gegenteil deren Wahrheit erweist. Jesus qualifiziert seine Jünger dazu, seine Ethik mit seiner Heilssendung zu verknüpfen, seine Weisheit mit seiner Liebe, seine Prophetie mit seiner Proexistenz.

Die Konsequenz ist dialektisch. Einerseits müssen die Lehrerinnen und Lehrer in der Nachfolge Jesu lehren, dass es nur einen Lehrer gibt, Jesus selbst (vgl. Mt 23,9), und dass nicht sie selbst die letzte Instanz sind. Zum anderen können sie bekennen, gelernt zu haben, bevor sie lehren, damit sie die Menschen, die sie unterrichten, nicht mit ihren eigenen Ideen, sondern mit Gottes Wort vertraut machen.

In allen Evangelien werden diese Strukturen ausgebaut – nicht auf identische, aber auf ähnliche Weise. Durchweg werden die Lernschwäche, die Lernschwierigkeit, aber auch der Lerneifer der Jünger mit unterschiedlichen Akzenten deutlich. Überall wird durch die Erzählungen in Erinnerung gerufen, dass die Jünger, die durchaus didaktische Ambitionen entwickeln, zuerst Lektionen durchlaufen müssen, die ihnen schwerfallen und nicht ein für alle Mal absolviert sind, sondern immer neu anstehen. Durchweg wird aber auch deutlich, dass es Lernerfolge gibt und dass die Evangelien Dokumente dessen sein wollen, was von den Jüngern gelernt – und weitervermittelt – worden ist.

36 Vgl. Longenecker, Richard N. (Hg.), *Patterns of Discipleship in the New Testament* (MMNTS 1), Grand Rapids 1996.

Markus hat in seiner Zeichnung der Jüngerschaft³⁷ sehr stark das Unverständnis der Nachfolger betont, dessen Kern die Unwilligkeit ist, Jesus den Weg des Leidens gehen zu lassen (Mk 8,27–34). Bis in die Passionsgeschichte hinein lähmt es die Nachfolge, damit aber auch die Wachsamkeit und Aufmerksamkeit, wie der Schlaf der drei ausgewählten Jünger in Gethsemane zeigt (Mk 14,32–42). Erst durch die nachösterliche Neuberufung (Mk 14,28; 16,7) kommt es zur ersten Einsicht (Mk 9,9–13), die aber bedroht bleibt und in Gottes Gnade immer neu gewonnen werden muss. Der konstitutiven Schwäche entgegen geschieht aber die Berufung, Beauftragung und Bevollmächtigung der Jünger, die Jesus nach Markus konsequent entwickelt (Mk 1,16–20; 3,14–19; 6,6b–13). Jesus bildet die Jünger für ihren neuen Beruf aus: Menschenfischer zu werden (Mk 1,18). Die Berufsbezeichnung ist denkbar prekär, weil sie – damals wie heute – üble Gesellen erfasst, die andere betrügen wollen. Aber der Witz Jesu ist brilliant: Die Fischer vom See Genesareth werden Weltenbürger auf großer Fahrt, die sich in den Dienst der Mission stellen werden, weil sie allen Völkern das Evangelium verkünden (Mk 13,10), wenn auch unter schwierigsten Bedingungen.

Bei Matthäus findet sich eine ähnliche Konstellation des Lehrens und Lernens, die allerdings dreifach konkretisiert wird.³⁸ Zum einen baut der Evangelist mit fünf großen Reden Jesu ein differenziertes didaktisches Programm auf, das nicht nur die Inhalte, sondern auch die Formen der Didaktik charakterisiert, konzentriert auf die Tora. Zum anderen hat der Evangelist den Kleinglauben der Jünger charakterisiert, wie er im Bild des sinkenden Petrus, der nach Hilfe schreit, plastisch wird (Mt 14,22–33); dadurch wird deutlich, dass die Ambivalenz von Wollen und Können, Verheißung und Versuchung, Anspruch und Wirklichkeit jedes Lehren und Lernen in der Nachfolge Jesu prägt. Schließlich hat Matthäus mit dem Sendungsauftrag des auferstandenen Jesus das Lehren und Lernen als Traditionsprinzip der Kirche etabliert (Mt 28,16–20):

37 Vgl. Henderson, Suzanne W., *Christology and Discipleship in the Gospel of Mark* (SNTS.MS 135), Cambridge 2006.

38 Vgl. Chung, Jin M., *Gottes Weg mit den Menschen. Zur Verbindung von Christologie und Ekklesiologie im Matthäusevangelium* (FzB 134), Würzburg 2017.

Die Jünger, Schüler Jesu, sollen, was Jesus sie gelehrt hat, auf der ganzen Erde so lehren, dass immer neue Menschen lernen und lehren können.

Lukas hat ähnlich wie Matthäus auf die Lernfähigkeit der Jünger Jesu gesetzt.³⁹ Ihr Unverständnis hat er weniger scharf gezeichnet als Markus, ihren Kleinglauben weniger hervorgehoben als Matthäus. Aber er hat die didaktischen Prozesse keineswegs weichgezeichnet. Er hat vielmehr gleich bei der ersten Szene, der Berufung, am Beispiel von Petrus herausgearbeitet, dass es Sünder sind, die den heiligen Dienst der Nachfolge übernehmen sollen (Lk 5,1–11). Er hat daraus eine besondere Berufung zur Feindesliebe und Barmherzigkeit abgeleitet (Lk 6,27–36), getragen vom Wissen, selbst der Vergebung und der Versöhnung, der Bekehrung und der Belehrung bedürftig zu sein. Lukas erzählt ihre Lerngeschichte so, dass Jesus an ihre Vorkenntnisse, ihre Hoffnungen und Motivationen anknüpft, um sie zu erhellen: durch Kritik, durch Ermutigung, durch Weitung. Infolgedessen hat sich das Lukasevangelium zum Lieblingstext im Religionsunterricht und in der Gemeindekatechese entwickelt: weil es so viele farbige, tiefgründige, facettenreiche Bilder der Erinnerung an die Verkündigung Jesu in Worte fasst, die fasslich sind und fragen lassen, wie die eigene Lebensgeschichte in die Gottesgeschichte eingezeichnet werden kann, die sich mit Jesus verbindet: als Bildungsgeschichte, die durch Nachfolge Orientierung, ja Sinn und Glück, mehr noch: Seligkeit verheißt.

Im Johannesevangelium prägt die Logos-Christologie auch die Jüngerschaft als Schülerschaft Jesu. Sie entsteht im Dialog.⁴⁰ Signifikant ist der Auftakt: dass nicht nur Johannes der Täufer seine Schüler auf den Messias Jesus aufmerksam macht (Joh 1,35f.), sondern auch Jesus die Frage nach seiner Herkunft und Identität beantwortet, indem er die Jünger einlädt, zu kommen und zu sehen (Joh 1,37ff.). Den Täufer sieht der Evangelist als Propheten des Wortes Gottes (Joh 1,6ff.); bereits vor dem öffentlichen Auftritt Jesu erlaubt ihm der Geist, Jesus als

39 Vgl. Frauenlob, Thomas, Die Gestalt der Zwölf-Apostel im Lukasevangelium. Israel, Jesus und die Zwölf-Apostel im ersten Teil des lukanischen Doppelwerks (FzB 131), Würzburg 2015.

40 Vgl. Rubel, Georg, Erkenntnis und Bekenntnis. Der Dialog als Weg der Wissensvermittlung im Johannesevangelium (NTA 54), Münster 2009.

Lamm Gottes zu erkennen (Joh 1,29.36) und als Sohn Gottes (Joh 1,34). Seine Schüler werden von ihm durch sein Zeugnis in eine Klasse höher versetzt – aber zu nichts gezwungen. Vielmehr stellen sie die richtige Frage, weil sie Jesus nicht blind, sondern verständig folgen wollen, und erhalten die richtige Antwort, die sie weiterführt, so dass sie neue Initiativen entwickeln können.⁴¹ Es entwickelt sich eine Serie von Überzeugungen und Einladungen, die Staunen auslösen, aber auch Zustimmung bewirken (Joh 1,40–50), weil einerseits die Erfahrungen und Erwartungen der Jünger angesprochen werden, andererseits aber auch ihre Fähigkeiten und Motivationen, neu zu denken und sich selbst zu verändern. Jesus weitet ihren Horizont, indem er sie sowohl zurück zu ihren Wurzeln als auch über sie selbst hinaus in die Weite des offenen Himmels führt (Joh 1,51).

Ob es, wie bei Markus, die existentielle Angst und Hoffnung der Jünger ist oder, wie bei Matthäus, die Treue zur Tora, ob es, wie bei Lukas, die Partizipation an einer humanen Kultur oder, wie bei Johannes, die Gegenwart des Logos ist: Immer entwickelt sich die Jüngerschaft als Bildungsprozess im Glauben, nie auf einer weißen Fläche, durchweg in einer reichen Kulturlandschaft, typischerweise durch Dialoge, die Krisen des Verstehens auslösen, um ein tieferes Verstehen zu ermöglichen: der eigenen Berufung, des eigenen Weges, der eigenen Person im Horizont des Glaubens.

2.3 Die Ambitionen der Urgemeinde: Allgemeinbildung

Der Bildungsimpuls, den die Evangelien in der Verkündigung Jesu erkennen, prägt auch die urchristliche Mission, so wie sie sich in den neutestamentlichen Schriften widerspiegelt. Die Apostelgeschichte zeigt nicht nur Paulus⁴², sondern auch Petrus⁴³ als redengewandten Zeugen;

41 Vgl. Meyer, Annegret, *Kommt und seht. Mystagogie im Johannesevangelium ausgehend von Joh 1,35–51* (FzB 103), Würzburg 2005.

42 Vgl. Heß, Katja, *Rhetor, Philosoph, Geiststräger. Die Bildungsthematik in der lukanischen Paulusdarstellung* (FzB 137), Würzburg 2019.

43 Vgl. Bockmuehl, Marcus N. A., *Simon Peter in Scripture and Memory. The New Testament Apostle in the Early Church*, Grand Rapids (MI) 2012.

Mission besteht darin, Gründe für den Glauben darzulegen und dadurch Missverständnisse aufzuklären, Skepsis zu irritieren und Überzeugungen zu schaffen. Gründe sind die Erinnerungen an Jesus, die Resonanzen mit der Heiligen Schrift Israels und die Bedeutung des Evangeliums für die Orientierung des gesamten Lebens. Die Paulusbriefe⁴⁴ entwickeln eine didaktische Programmatik, die das Verstehen ins Zentrum rückt, das eigene Urteil, die bessere Einsicht. In den originalen Schreiben erscheint der Gottesdienst als vorzüglicher Ort der Predigt und der Katechese, die dem Verstehen gewidmet ist (1 Kor 14,6.15.19); im Epheserbrief wird die Mündigkeit der Gläubigen als Ziel der Kirchenleitung genannt, die den „Hirten, Evangelisten und Lehrern“ anvertraut ist (Eph 4,11–16); in den Pastoralbriefen ist Erziehung ein Schlüsselwort an der Schnittstelle von Heilsvermittlung und Ethik.⁴⁵ Der Fokus richtet sich vor allem auf den Glauben selbst, also den Sinn der Frohen Botschaft einschließlich ihrer ethischen Dimensionen. Doch der Blick weitet sich über den religiösen Bereich hinaus auf die Welt, in der die Menschen leben und die Kirche entsteht; denn die Welt wird im Glauben als Schöpfung gesehen und die Kirche sucht nicht einen möglichst großen Abstand zur Welt, sondern eine möglichst starke Präsenz in der Welt.⁴⁶ Der Blick ist kritisch, aber differenziert.

So klar freilich die Ambition ist, so schwierig ist die Umsetzung. Versuche, Weltwissen zu diskreditieren, hat es auch in der Anfangszeit der Gemeinden gegeben, wiewohl sie von den später kanonisierten Texten eher bekämpft als gefördert werden.⁴⁷ Harte Kämpfe um den rechten

44 Vgl. Smith, Claire S., *Pauline Communities as „Scholastic Communities“*. A Study of the Vocabulary of Teaching in 1 Corinthians, 1 and 2 Timothy and Titus (WUNT II/335), Tübingen 2012.

45 Vgl. Krumbiegel, Friedemann, *Erziehung in den Pastoralbriefen. Ein Konzept zur Konsolidierung der Gemeinden* (ABG 44), Leipzig 2013.

46 Vgl. Söding, Thomas, *Bildung als Herzessache. Die urchristliche Ambition und die Aufgabe der Transformation*, in: Sautermeister, Jochen / Zwick, Elisabeth (Hg.), *Religion und Bildung. Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht*, Leiden 2019, 63–77.

47 Kontroverser ist das Feld später, insbesondere im Montanismus, der in Tertullian einen Streiter gefunden hat; vgl. Gemeinhardt, Peter, *Das lateinische Christentum*

Glauben gehören zum Urchristentum,⁴⁸ wiewohl Versuche, die Glaubenswahrheit vor Kritik abzuschirmen, in den neutestamentlichen Schriften selten sind. Problematisch ist vor allem die herrschende Ungerechtigkeit, auch in der Bildungslandschaft.⁴⁹ In der urchristlichen Mission werden diese Bedingungen zwar teilweise scharf kritisiert; teilweise aber sogar sanktioniert. Sie zu verändern, fehlen die Kräfte; deshalb zeigen sich Ambivalenzen, die sich verstärken, wenn die gesellschaftlichen Umstände, die sich in den neutestamentlichen Schriften widerspiegeln, zum normativen Erbe gerechnet werden. Desto wichtiger ist es, an signifikanten Konstellationen die Ambitionen zu erkennen, die sich in den Ambivalenzen zeigen, und die Ambivalenzen, die den Ambitionen entsprechen. An den Sklavinnen und Sklaven⁵⁰, den Witwen⁵¹ und den Kindern⁵² lassen sich aufschlussreiche Beobachtungen machen.⁵³

Die theologische Basis für die Bildungsarbeit ist stark. Sie wird durch die Feier der Gottesebenbildlichkeit und christlichen Geschwisterlichkeit in der Taufe sichtbar, die ein und dieselbe für alle Gläubigen ist, unabhängig von Herkunft und Status, Geschlecht und Alter (1 Kor 12,13; Gal 3,26ff.; Kol 3,11).⁵⁴ Sie wird durch Aktionen Jesu wie die Segnung der

und die antike pagane Bildung (Studien und Texte zu Antike und Christentum 41), Tübingen 2007.

- 48 Vgl. Wischmeyer, Oda/Scornaiench, Lorenzo (Hg.), Polemik in der frühchristlichen Literatur. Texte und Kontexte (BZNW 170), Berlin 2011.
- 49 Vgl. zu einem signifikanten Beispiel Borg, Barbara (Hg.), Paideia. The World of the Second Sophistic, Berlin/New York 2004; zur Stellung des Christentums vgl. Speyer, Wolfgang, Frühes Christentum im antiken Strahlungsfeld (WUNT 213), Tübingen 2007.
- 50 Vgl. Hermann-Otto, Elisabeth, Sklaverei und Freilassung in der griechisch-römischen Welt (Studienbücher Antike 15), Hildesheim 2009.
- 51 Vgl. Durand, Jean-Marie, La femme dans le Proche-Orient antique (CCRAI 23), Paris 1987.
- 52 Vgl. Kunz-Lübcke, Andreas, Das Kind in den antiken Kulturen des Mittelmeers. Israel – Ägypten – Griechenland, Neukirchen-Vluyn 2007.
- 53 Vgl. Rudhardt, Jean, Les dieux, le féminin, le pouvoir. Enquêtes d'un historien des religions, hg. v. Borgeaud, Philippe/Pirenne-Delforge, Vinciane (Labor et fides), Genève 2006.
- 54 Vgl. Hellhom, David (Hg.), Ablution, initiation, and baptism. Late antiquity, early Judaism, and early Christianity = Waschungen, Initiation und Taufe (BZNW 176), Berlin 2011.

Kinder (Mk 10,13–16), die Heilung des Knechtes des Hauptmanns von Kapharnaum (Mt 8,5–13 par. Lk 7,1–10) und die Anerkennung von Witwen als Vorbilder im Glauben (Mk 12,41–44 par. Lk 22,1–4; Lk 18,1–8) untermauert. Bei der Umsetzung dieser Ansätze ist Bildung ein Schlüsselthema. Auch wenn eine flächendeckende Beobachtung aufgrund der Quellenlage nicht möglich ist, gibt es Hinweise, die verfolgt werden können.

Sklavinnen und Sklaven sind von Anfang an Mitglieder der urchristlichen Gemeinden. Paulus macht ihnen klar, dass sie nicht etwa wegen ihres sozialen Status in der Kirche nur in der zweiten Reihe stehen; sie sind vielmehr hoch zu achten – und sollen die Chance der Freilassung ergreifen, wenn sie sich ihnen bietet (1 Kor 7,21).⁵⁵ Allerdings fordern die Deuteropaulinen die Sklaven zum Gehorsam gegenüber ihren Herrn auf, ohne die Option der Freilassung zu eröffnen (Kol 3,22–25; Eph 6,5–8; 1 Tim 6,1f.), ebenso agiert der Erste Petrusbrief (1 Petr 2,18–21).⁵⁶ Die Bildungsthematik lässt sich an diesen Stellen nur dialektisch eintragen. Zum einen wird den Sklaven zugemutet, nicht nur aus Konvention, sondern aus innerer Überzeugung gehorsam zu sein (Eph 6,5a; 1 Tim 6,2a; 1 Petr 2,18) – die also entwickelt sein muss, und zwar aus dem Glauben heraus, was das Ethos der Unterwerfung desto problematischer macht. Zum anderen gibt es reziproke Aufforderungen an die Adresse der Herren – freilich nicht, ihre Sklaven freizulassen, sondern nur, sie anständig zu behandeln (Kol 4,1), im Wissen, ein und denselben Gott zu haben, der nicht auf die Person schaut (Eph 6,9; vgl. Kol 4,1). Es bleibt bei der Ambivalenz, dass die Sklaven und Sklavinnen ihr Ich gerade innerhalb der Sklaverei verorten sollen. Sie sind Subjekte, als Unterdrückte; sie sollen ihre Sklaverei annehmen – und dadurch sich selbst in der Nachfolge Jesu finden.

Am stärksten ist dieser Zug im Ersten Petrusbrief ausgeprägt. Die Sklavinnen und Sklaven sind Vorbilder für alle Gläubigen, insofern auch

55 Noch in der alten Einheitsübersetzung las man es anders; vgl. aber zur Deutung des μάλλον χρῆσαι Zeller, Dieter, *Der erste Brief an die Korinther* (KEK 5), Göttingen 2010, 263ff.

56 Zur Gattung der sog. Haustafeln vgl. Mutschler, Bernhard, *Frauen, Kinder, Sklaven und Männer. Die neutestamentlichen Haustafeln als älteste christliche Sozialordnungen*, in: *Beziehungsreichtum. Bibelhermeneutische, sozialanthropologische und kulturgeschichtliche Erkundungen*, Tübingen 2013.

sie Unrecht erleiden müssen, ohne dass sie die Chancen haben, es zu verändern, und moralische Stärke daraus gewinnen, dass sie es wahrnehmen, hinnehmen und annehmen, ohne mit Gegengewalt neues Unrecht zu begehen (vgl. 1 Petr 2,13–17). Die Sklavinnen und Sklaven ihrerseits können sich Jesus zum Vorbild nehmen, der den Tod eines Sklaven gestorben ist, ohne das Leiden schönzureden, aber auch ohne seine Friedensliebe zu opfern (1 Petr 2,21–25).⁵⁷

Von Bildung kann im Blick auf die Haustafeltraditionen nur insofern die Rede sein, als die Sklavinnen und Sklaven als Menschen mit einer eigenen Identität angesprochen werden, die sie im Glauben gestalten sollen. Wenn Bildung mit Freiheit verknüpft wird, dann hier nur mit innerer, nicht mit äußerer. Dass in den christlichen Haushalten die Sklaverei zwar nicht abgeschafft, aber ein wenig gemildert wird, lässt sich in einem weiteren Sinn als Beitrag zur Bildung erklären, auch wenn keine Schulungsprogramme besprochen werden, weil ein – zeitbedingtes – Ethos propagiert wird, das Anerkennung fördert.

Einen Schritt weiter geht Paulus – im Philemonbrief, da er bei dessen christlichem Herrn für die Begnadigung und Freilassung des entlaufenen Sklaven Onesimus wirbt.⁵⁸ Paulus will ihn, seinen Mitgefangenen, den er wie Philemon für den christlichen Glauben gewonnen hat, nicht nur vor einer Bestrafung bewahren, sondern als Bruder im christlichen Haushalt willkommen heißen wissen (Phlm 16). Bereits dies bedeutet eine erhebliche Statussteigerung. Doch Paulus will mehr. Denn zum einen hat Paulus Onesimus im Gefängnis durch Katechese zum Glauben geführt (Phlm 10); zum anderen wünscht der Apostel, dass Philemon seinen (ehemaligen) Sklaven freistellt, damit er im Pastoralteam des Paulus mitarbeiten kann (Phlm 13). So scheint es tatsächlich gekommen zu sein (vgl. Kol 4,9). Leider ist das didaktische Projekt, das Paulus für Onesimus entwickelt hat, nicht überliefert worden. Es muss

57 Vgl. Guttenberger, Gudrun, „Teilhabe am Leiden Christi“. Zur Identitätskonstruktion im Ersten Petrusbrief, in: Ebner, Martin/Häfner, Gerd/Huber, Konrad (Hg.), *Der Erste Petrusbrief. Frühchristliche Identität im Wandel* (QD 269), Freiburg i. Br. 2015, 100–125.

58 Vgl. Förster, Hans, *Paul's Request for the Slave Onesimus* (Die Bitte des Paulus für den Sklaven Onesimus), in: *Novum Testamentum* 60 (2018) 268–289.

aber effektiv gewesen sein, sonst hätte der (nachgeahmte) Kolosserbrief in Onesimus nicht einen „treuen und lieben Bruder“ sehen können, der zusammen mit Tychikus eine wichtige Mission in seine ehemalige Heimat verantwortet (Kol 4,9). Onesimus ist gebildet – dank der Aufmerksamkeit, die ihm Paulus geschenkt hat, und wegen der Eigeninitiative, die er im Umkreis des Paulus entfaltet hat. In der Rezeption wird er zur Projektionsfigur nicht nur fügsamer Sklaven, sondern auch kirchlicher und sozialer Emanzipationskarrieren.⁵⁹ Leider gibt es nicht viele Beispiele, die dem Philemonbrief zur Seite stehen. Im antiken Bildungswesen konnten Sklaven, als „Pädagogen“, nicht nur als „Zuchtmeister“, sondern als Lehrer und Erzieher, durchaus eine bedeutende Rolle spielen, ohne dass sie im sozialen Sinn frei gewesen wären. Hier zeichnet sich eine Analogie zu späteren Diskussionen in der Kirche ab, ob Sklaven Mönche oder gar Bischof werden konnten – mit Zustimmung ihres (ehemaligen) Herrn, aber dann als Freie, gebunden an Jesus Christus, ihren ewigen Herrn.

Die Witwen gelten in der gesamten Antike als Bedürftige, weil ihr rechtlicher, finanzieller und sozialer Status prekär ist; Ausnahmen bestätigen die Regel.⁶⁰ Im Alten Testament gibt es Sozialgesetze, die ihre Not zwar nicht aufheben können, aber lindern sollen: der Zehnt für die Armen (Dtn 14,28f.; 26,12–15), die Nachlese auf dem Feld (Dtn 24,19–22), der Schutz ihres Rechts (Dtn 24,17f.; 27,19).⁶¹ In dieser Linie steht auch das Neue Testament (vgl. Jak 1,27). Erste Ansätze zur Ausbildung gemeindlicher Diakonie sind auf die Witwen gemünzt (Apg 6,1–6).

Das Bild der Witwen im Neuen Testament ist aber erheblich bunter.⁶² Sie sind nicht nur Objekte der Fürsorge (vgl. Lk 7,11–17), sondern Sub-

59 Nachgezeichnet von Ebner, Martin, *Der Brief an Philemon (EKK XVIII)*, Göttingen/Ostfildern 2017, 132–173.

60 Vgl. Kessler, Rainer, *Sozialgeschichte des alten Israel. Eine Einführung*, Darmstadt 2006.

61 Vgl. Heller, Roy L., *The widow in Deuteronomy. Beneficiary of compassion and cooption*, in: Roetzel, Calvin J. (Hg.), *The impartial God. Essays in biblical studies in honour of Jouette M. Bassler (NTM 22)*, Sheffield 2007, 1–11.

62 Vgl. Standhartinger, Angela, *Witwen im Neuen Testament*, in: Hauf von, Adelheid M. (Hg.), *Frauen gestalten Diakonie 1: Von der biblischen Zeit bis zum Pietismus*, Stuttgart 2007, 141–154.

jekte des Glaubens: sei es als prophetische Sprecherin (Lk 2,36ff.), sei es als Vorbild selbstbewussten Bestehens auf eigenen Rechten vor Gott und den Menschen (Lk 18,1–8), sei es als Vorbild ungeteilter Hingabe an Gott (Mk 12,41–44 par. Lk 21,1–4).

In den urchristlichen Briefen zeichnet sich ab, dass die Witwen zwar nicht unbedingt ein eigener Stand in der Gemeinde gewesen sind, aber doch eine wichtige Gruppe mit großen Aufgaben, nicht zuletzt im Bildungsbereich. Paulus rät den Witwen, ehelos zu bleiben (1 Kor 7,8) – aber nur dann, wenn sie das Charisma haben (1 Kor 7,7). Der Erste Timotheusbrief hingegen scheint eine feste Gruppe vor Augen zu haben, die „Paulus“ mit Respekt, aber nicht ohne Kritik betrachtet (1 Tim 5,3–16).⁶³ Witwen sollen hoch geachtet werden, wenn sie – in den Augen des Autors – echte Witwen sind (1 Tim 5,3). Ihre erste Aufgabe sollen sie allerdings in ihren Familien sehen, nicht zuletzt in der Erziehung der Kinder, in der sie sich bewährt haben müssen (1 Tim 5,4.10), wie die Bischöfe (1 Tim 3,4) und Diakone (1 Tim 3,12) auch. Aus der kirchlichen und politischen Öffentlichkeit werden sie zurückgedrängt (1 Tim 2,8–15) und in ihrem Eifer, den Glauben zu verbreiten, sogar verdächtigt (1 Tim 5,13). Aber im Spiegel der misogynen Kritik wird auch deutlich, worin ihre Berufung besteht: Es handelt sich um ältere Frauen, die ihren Mann verloren haben und nun die Zeit, aber auch die Motivation und Kompetenz haben, sich sowohl karitativ als auch pädagogisch zu engagieren, vor allem in Gesprächen von Frau zu Frau über ihren eigenen Haushalt hinaus (1 Tim 5,10). In dieser Aufgabe sollen sie von den Gemeindeleitern anerkannt und unterstützt werden – allerdings nicht ohne dass ihnen untersagt werden soll, aus den Rollenmustern der Antike auszubrechen. Die Witwen sind gebildete Lehrerinnen, die sich an die didaktischen Richtlinien einer bischöflich geführten Kirche halten sollen; sie sind erfahrene Frauen, die ihr Wissen weiter-

63 Vgl. Kügler, Joachim, Junge „Witwen“ als Bräute Christi (1 Tim 5,11f.). Der Gender-Impuls der Jesus-Tradition und seine Umsetzung in paulinischen Gemeinden vor dem religionsgeschichtlichen Hintergrund religiös motivierter Ehelosigkeit von Frauen, in: Busse, Ulrich (Hg.), Erinnerung an Jesus. Kontinuität und Diskontinuität in der neutestamentlichen Überlieferung. Festschrift für Rudolf Hoppe (BBB 166), Göttingen 2011, 483–497.

geben, aber nicht aus der Rolle fallen sollen; sie balancieren durch Ethos und Logos eine Männerherrschaft aus, ohne sie zu brechen.

Kinder finden eine große Wertschätzung nicht nur in der Jesustradition, sondern auch in den urchristlichen Gemeinden.⁶⁴ Eine eigene Debatte kreist um die Kindertaufe. Sicher gehören Kinder zu den urchristlichen Häusern, in denen sich das Familien- und Gemeindeleben abspielte (Apg 10,2.44; 11,14; 16,15.30–34; 18,7f.; 20,20; Röm 16,5; 1 Kor 1,16; Kol 4,15; 1 Tim 3,4f.12; 5,4; 2 Tim 1,16; 4,16).

Kinder werden regelmäßig in den Haustafeln angesprochen. In Aufnahme zeitgenössischer (und nach wie vor populärer) Deutungen des Vierten Gebotes (Ex 20,12; Dtn 5,16; vgl. Mk 7,10 par. Mt 15,4; Eph 6,2) wird die Pflicht zum Gehorsam eingeschärft (Kol 3,20; Eph 6,1ff.). Dass blinder Gehorsam eingeübt werden sollte, wird man nicht sagen können, weil die Briefe ein familiäres Ordnungssystem voraussetzen, dass in ihren Augen durch Gottes Weisheit vorgegeben ist. Diesem Denken entspricht, dass die Verantwortung der Väter (Kol 3,21; Eph 6,4; 1 Tim 3,4; Tit 1,6) und der Mütter (1 Tim 5,4.10) betont wird. Sie umfasst auch die Pädagogik: „Ihr Väter, erzürnt eure Kinder nicht, sondern nährt sie in der Erziehung und Ermahnung im Herrn“ (Eph 6,4).⁶⁵ Wie dies geschehen soll, wird nicht näher ausgeführt, mithin als verständlich vorausgesetzt und aller Wahrscheinlichkeit nach in der Einheit von Kerygma und Ethos angelegt, die sich im gesamten Brief abzeichnet.⁶⁶

An einer sprichwörtlichen Metapher lässt sich erkennen, dass die Pädagogik das christliche Denken selbst prägt, vor allem die Katechese. Paulus kritisiert – durchaus konstruktiv – die Korinther, die sich aus

64 Vgl. Lutterbach, Hubertus, *Kinder und Christentum. Kulturgeschichtliche Perspektiven auf Schutz, Bildung und Partizipation von Kindern zwischen Antike und Gegenwart*, Stuttgart 2010.

65 Vgl. MacDonald, Margret Y., *Parenting, surrogate parenting, and teaching. Reading the household codes as sources for understanding socialization and education in early Christian communities*, in: Dettlinger, Dorothee / Landmesser, Christof (Hg.), *Ehe – Familie – Gemeinde. Theologische und soziologische Perspektiven auf frühchristliche Lebenswelten* (ABG 46), Leipzig 2014, 85–102.

66 Vgl. Bieringer, Reimund / Wolter, Michael (Hg.), *Ethik als angewandte Ekklesiologie. Der Brief an die Epheser* (Benedictina. Sezione biblico ecumenico 17), Roma 2005.

Übereifer zu Spaltungen haben hinreißen lassen: „Milch gab ich euch zu trinken, nicht Speise; denn ihr konntet noch nicht – doch auch jetzt könnt ihr noch nicht“ (1 Kor 3,2).⁶⁷ Der Kontrast ist auch in der antiken Erziehungslehre bekannt.⁶⁸ Wer allerdings die Kreuzestheologie des Ersten Korintherbriefes als Anfängeretüde etikettiert, lässt nicht nur auf die Nährkraft der Muttermilch schließen, sondern auch auf eine ironische Brechung (vgl. 1 Kor 4,14): dass in den Anfangsgründen alles enthalten ist und dass die Komplexität nichts anderes expliziert als das Prinzip. Paulus kennt zwar durchaus eine Persönlichkeitsentwicklung vom Kind zum Erwachsenen, auch in Sachen des Glaubens (1 Kor 13,11); aber kindlich ist nicht kindisch, sondern anfänglich und entwicklungs-fähig. Ähnlich dialektisch ist der Hebräerbrief angelegt, wenn er zwar zwischen der Milch unterscheidet, die Säuglinge nährt, und der festen Speise für Erwachsene (Hebr 5,11ff.), aber unter diesem Vorzeichen ein derart anspruchsvolles Elementarisierungsprogramm der Theologie entwickelt, dass Erwachsene ins Nachdenken kommen.⁶⁹

Das Gegenstück liefert der Erste Petrusbrief: „Verlangt wie Neugeborene nach der logischen, unverfälschten Milch, damit ihr durch sie wachst zum Heil.“⁷⁰ Die nahrhafte Milch ist das Evangelium selbst; es gibt Kraft zur Wanderung: in der Welt zum lebendigen Stein, dem geistigen Altar, der Jesus Christus selbst ist, im Tempel, dem Haus des Geistes, das aus den Gläubigen selbst besteht (1 Petr 2,1–10). Kindererziehung und Kindernahrung sind hier von denkbar höchster Qualität, weil Fortschritt im Glauben immer bedeutet, zurück zu den Anfängen zu gelangen, hin zum Einfachen, um von dort aus neu den Lernweg zu beginnen.

67 Vgl. Thüsing, Wilhelm, „Milch“ und „feste Speise“ (1 Kor 3,1f und Hebr 5,11–6,3). Elementarkatechese und theologische Vertiefung in neutestamentlicher Sicht (1967), in: Thüsing, Wilhelm, Studien zur neutestamentlichen Theologie (WUNT 82), Tübingen 1995, 23–56.

68 Beispiele: Philo, *De migratione* 46; *De sobrietate* 8f.; Epiktet, *dissertationes* II 16,39.

69 Vgl. Urso, Filippo, *La sofferenza educatrice nella lettera agli Ebrei* (Studi bilici 55), Bologna 2007.

70 Vgl. Barbarick, Clifford A., *Milk to grow on: The example of Christ in 1 Peter*, in: Talbert, Charles H. (Hg.), *Getting „Saved“. The whole story of salvation in the New Testament*, Grand Rapids, Mich. 2011, 216–239.

3. Horizonte

Am Beispiel der Sklavinnen und Sklaven, der Witwen und der Kinder zeigt sich, dass unter den herrschenden Verhältnissen das Urchristentum auch dort – aus Gründen des Glaubens – Bildungsinitiativen entwickelt hat, wo die Voraussetzungen besonders schwierig gewesen sind; aber es zeigt sich auch, dass als Bildung nicht die Befreiung von allen Konventionen, sondern die Gestaltung von Traditionen gesehen wurde, die unabänderlich schienen.

Eine hermeneutisch reflektierte Übertragung kann an beides anknüpfen. Die didaktischen Ambitionen verlangen unter den jeweils herrschenden Umständen nach einer weder nostalgischen noch utopischen, sondern realistischen und dynamischen Umsetzung. Im Neuen Testament werden die restriktiven Tendenzen, die bei Frauen und Sklaven unübersehbar sind, durch die Protagonisten relativiert, die alle Möglichkeiten nutzen, um der Freiheit des Glaubens Gehör zu verschaffen. Die konservativen Tendenzen schienen unausweichlich, ja um des Renommées des Christentums willen notwendig, so dass sie in dem Maße ihre Gestaltungskraft verlieren, wie die Verhältnisse sich ändern, sei es durch christliche, sei es durch nicht-christliche Einflüsse.

Für die kirchliche Bildungsarbeit ergibt sich aus dem biblischen Zeugnis, das sich im Neuen Testament bündelt, eine klare Option für die Freiheit, die Kompetenz im Glauben fördert, einschließlich der Einsicht, dass Glaube Gnade ist, aber nicht Willkür, sondern Wirkung der Gerechtigkeit Gottes, der im Menschen ein Du erkennen will.⁷¹ Der entscheidende Grund für die Didaktik gläubiger Freiheit ist die Theozentrik, die in der Glaubenssicht Gottes als Lehrer seines Volkes kulminiert. Aus dieser Gottesbeziehung ergibt sich die Einsicht in die basale Gleichheit von Schülerinnen und Schülern einerseits, Lehrerinnen und Lehrern andererseits. Er ergibt sich gleichermaßen, dass Status nicht an Intelligenz oder Kompetenz hängt, sondern in Gottes Liebe begründet ist, die Menschen um ihrer selbst willen gilt.

71 Vgl. Söding, Thomas, Kirchliche Bildungsarbeit. Biblische Impulse und Kriterien, in: engagement 36 (2018) 4–12.

Freilich ist die Konsequenz alles andere als Laisser-faire. Aus der Glaubenserkenntnis, dass kein Mensch religiöse, moralische oder kognitive Leistungen vor Gott geltend machen kann, folgt keineswegs, das schulische Leistungsprinzip außer Kraft zu setzen; vielmehr wird es gerade als Element eines Bildungsprozesses fokussiert, indem es von allen Heilsversprechungen entlastet wird. Die Orientierung an Gott führt in Bildungsprozessen zu einer Klärung des eigenen Glaubens, auch in der Schule, aber nicht in eine Erziehung zum Glauben, weil er sich gerade nicht evolutiv aus der Erziehung des Menschengeschlechts ergibt, die Gotthold Ephraim Lessing entworfen hat,⁷² sondern Antwort auf Gottes Wort ist, das alles Verstehen übersteigt (Phil 4,13). Aus der – im Neuen Testament christologisch vermittelten – Theozentrik ergibt sich, alle Sozialgestalten von Bildung zu kritisieren, um sie am Maßstab der Gerechtigkeit und Freiheit zu rekonstruieren; aber es folgt nicht im Mindesten die Desavouierung von Bildungsorganisation, vielmehr im Gegenteil deren ethische Orientierung im Zeichen des christlichen Menschenbildes. Das Bildungsinteresse richtet sich nicht nur auf das Geheimnis des Glaubens selbst, sondern mit ihm auf das, was die Welt im Innersten zusammenhält. Entsprechend ist der christliche Glaube aber auch für Nicht-Gläubige kein verschlossenes Thema, sondern ein Gegenstand öffentlichen Interesses,⁷³ innerhalb wie außerhalb der Schule. Die Lehrerinnen und Lehrer haben dann, wenn sie den Glauben thematisieren, eine besonders klare Rolle: nämlich die Schülerinnen und Schüler nicht an sich zu binden, sondern sie in Freiheit ihren eigenen Weg gehen zu lassen – je besser informiert und je stärker reflektiert, desto weiter führt er. In der kirchlichen Katechese ist es nicht anders. Es gilt die paulinische Maxime: „In der Kirche will ich lieber fünf Worte mit Verstand reden als zehntausend in Zungengestammel“ (1 Kor 14,19).

72 Vgl. Lessing, Gotthold Ephraim, *Die Erziehung des Menschengeschlechts* (1780), in: *Werke in sechs Bänden*. Bd. VI, Köln 1965, 52–77.

73 Vgl. Held, Klaus, *Der biblische Glaube. Phänomenologie seiner Herkunft und Zukunft*, Frankfurt a. M. 2018.