

**DIE LEHRMETHODEN JESU
IN DER MATTHÄISCHEN DARSTELLUNG
UNTER DER BETRACHTUNG DER METHODEN
DER ERLEBNISPÄDAGOGIK**

by

MATTHIAS HAGEL

submitted in accordance with the requirements for the degree of

MASTER OF THEOLOGY

in the subject

NEW TESTAMENT

at the

UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA

SUPERVISOR: PROF. DR. CHRISTOPH STENSCHKE

September 2019

DECLARATION

Name: Matthias Hagel

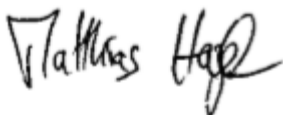
Student number: 6408-394-2

Degree: MTh

I declare that „DIE LEHRMETHODEN JESU IN DER MATTHÄISCHEN DARSTELLUNG UNTER DER BETRACHTUNG DER METHODEN DER ERLEBNISPÄDAGOGIK“ is my own work and that all the sources that I have used or quoted have been indicated and acknowledged by means of complete references.

I further declare that I submitted the dissertation to originality checking software and that it falls within the accepted requirements for originality.

I further declare that I have not previously submitted this work, or part of it, for examination at Unisa for another qualification or at any other higher education institution.



September 2019

SIGNATURE

DATE

(MR. MATTHIAS HAGEL)

ABSTRACT

(deutsch)

Das Matthäusevangelium ist in seiner literarischen Form eine Erzählung. Jesus und die Bedeutung seines Lebens sowie der göttlichen Sendung bilden dabei die zentrale Rolle. Die narrative Exegese ist somit für die Untersuchung der Lehrmethoden Jesu in der Darstellungsweise von Matthäus besonders dazu geeignet, die Lehrmethoden zu analysieren und literarisch zu charakterisieren. Eine Untersuchung der Lehrmethoden Jesu zeigt, dass Jesus auf besondere Art und Weise die Jünger schult, begleitet und herausfordert. Dazu werden zentrale Texte aus dem Matthäusevangelium, in denen die Lehrmethoden Jesu und der Lernprozess der Jünger deutlich werden, zunächst identifiziert, eingegrenzt und narrativ untersucht. Mit diesen Ergebnissen werden in einem weiteren Schritt die Lehrmethoden Jesu mit erlebnispädagogischen Methoden verglichen. Auf dieser Grundlage werden die Darstellung und Charakteristik der Lehrmethoden Jesu erarbeitet, um so mögliche nicht-offensichtliche Bedeutungen der Darstellung von Jesu Lehrtätigkeit und seinen Methoden zu entdecken.

KEYWORDS

(deutsch)

Neues Testament, Matthäusevangelium, Matthäus, Jesus, Jünger, Lehrer, Erlebnispädagogik, Erfahrung, Lernen, Lehr- und Lernmethoden, narrative Exegese.

ABSTRACT

(english)

The Gospel of Matthew is a narrative in its literary form. Jesus, the meaning of his life, and his divine mission constitute the central message of the Gospel of Matthew. The narrative exegesis of Matthew is especially suited to the analysis and literary characterization of the teaching methods of Jesus. Numerous passages show what special methods Christ used to instruct, accompany, and challenge his disciples. Essential passages of the Gospel of Matthew which reveal the teaching methods of Jesus and learning process of the disciple are first identified, then narrowed down, and finally analyzed in their narrative. The results of Jesus' teaching methods are subsequently compared with contemporary experiential education. The presentation and characteristic of the teaching methods of Jesus are compiled in this manner in order to discover possible non-obvious meanings in the account of the teaching of Jesus and his methods.

KEYWORDS

(english)

New Testament, Gospel of Matthew, Matthew, Jesus, Disciple, Teacher, experiential education, experience, learning, methods of teaching, narrative exegesis.

DANKSAGUNG

Ein besonderer Dank gilt meinem Supervisor Prof. Dr. Chr. Stenschke für seine unermüdliche Hilfsbereitschaft und Begleitung, für die persönliche Betreuung, seinen Einsatz und sein persönliches Interesse.

Meinen Eltern, Geschwistern, Verwandten und Freunden will ich danken für die Ermutigungen und finanziellen Unterstützungen sowie das verständnisvolle Begleiten meines Studiums.

Annika, Renate und Christian gebührt großer Dank für ihr gründliches Lesen, ihre Anmerkungen und Tipps zur Korrektur dieser Arbeit.

Vor allem möchte ich dem dreieinigen Gott für seine Kraft, sein Durchtragen und seine Treue danken. Er hat mich in dieser Zeit geformt und geprägt.

Beatenberg im September 2019

Matthias Hagel

Abkürzungsverzeichnis

Die Zitationsweise sowie die Abkürzungen der Literatur richten sich nach *The SBL Handbook of Style: For Biblical Studies and Related Disciplines* (2014). Falls dies in bestimmten Fällen nicht geregelt ist, wurde die *Theologische Realenzyklopädie: Abkürzungsverzeichnis* (1994) verwendet. Die Abkürzungen der biblischen Bücher richten sich nach den *Loccumer Richtlinien*. Des Weiteren wurden folgende Abkürzungen verwendet:

Abb.	Abbildung
bzw.	beziehungsweise
etc.	et cetera
ggf.	gegebenenfalls
MkEv	Markusevangelium
MtEv	Matthäusevangelium
par.	Parallelstelle(n)
s.o.	siehe oben
u.a.	unter anderem
v.a.	vor allem
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

Erklärung zur inkludierten Sprache

Bei der sprachlichen Gestaltung des Textes wurde aus Gründen der besseren Lesbarkeit zu-
meist die männliche Form verwendet. Selbstverständlich sind damit aber beide Geschlechter
angesprochen. Des Weiteren wurde bei den Zitaten die damals gültige Rechtschreibung bei-
gehalten, um den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	9
2. Forschungsüberblick.....	10
2.1. Forschungsfrage.....	10
2.2. Forschungsziel.....	11
2.3. Forschungsmethode	12
2.4. Forschungsstand	13
3. Die narrative Exegese – ein Überblick	14
3.1. Berechtigung und Entwicklung der narrativen Exegese.....	14
3.2. Inhalte und Merkmale der narrativen Exegese.....	16
3.2.1. Inhalts- und Ausdrucksebene	16
3.2.2. Realer und impliziter Autor	17
3.2.3. Realer und impliziter Leser	19
3.2.4. Erzählperspektive	20
3.2.5. Erzählinstrumentarien.....	22
3.2.6. Erzählstruktur/Handlungsverlauf	22
3.2.7. Charakterisierung.....	23
3.2.7.1. Bedeutung.....	23
3.2.7.2. Darstellungsformen und Möglichkeiten	24
3.2.7.3. Unterscheidung von verschiedenen Charaktertypen.....	28
3.3. Das Vorgehen der narrativen Exegese.....	29
3.3.1. Allgemeines zum Vorgehen	29
3.3.2. Auswirkungen des Textes auf den Leser	32
3.4. Stärken und Grenzen der narrativen Exegese.....	33
3.5. Ergebnisse	35
4. Die Erlebnispädagogik.....	38
4.1. Einführung und Definition der Erlebnispädagogik.....	39
4.1.1. Einführung in die Erlebnispädagogik	39
4.1.2. Verschiedene Definitionen der Erlebnispädagogik	40
4.2. Geschichtliche Entwicklung der Erlebnispädagogik	42
4.2.1. Historischer Rückblick	42
4.2.1.1. Definition und die philosophische Wurzel der (Erlebnis)- Pädagogik	43
4.2.1.2. Entwicklungen im 18. Jahrhundert.....	44
4.2.1.3. Entwicklungen im 19. Jahrhundert.....	47
4.2.1.4. Entwicklungen in der Reformpädagogik	50
4.2.2. Aktuelle Situation der Erlebnispädagogik in Deutschland	55
4.2.3. Ergebnisse	58
4.3. Grundlagen der Erlebnispädagogik	60
4.3.1. Merkmale	60
4.3.2. Grundsätzliche Handhabung.....	62

4.3.3.	Ziele.....	63
4.3.4.	Aufbau und Gestaltung eines Settings	66
4.3.5.	Reflexionsmöglichkeiten	67
4.3.6.	Methodische Prinzipien	71
4.3.7.	Praktische Methoden	74
4.3.8.	Grenzen und Kritik.....	75
4.3.9.	Ergebnisse	77
4.4.	Anforderungen an einen Erlebnispädagogen.....	79
4.4.1.	Fachkompetenz	80
4.4.2.	Methodenkompetenz	80
4.4.3.	Selbst- und Sozialkompetenz.....	80
4.4.4.	Ergebnisse	81
5.	<i>Narrative exegetische Untersuchungen bezüglich der Darstellung der Lehrmethoden Jesu im Matthäusevangelium</i>	83
5.1.	Forschungsüberblick.....	83
5.1.1.	Jesus als Lehrer und die Darstellung Jesu in den Evangelien	84
5.1.2.	Ergebnisse	93
5.2.	Die Darstellung der Lehrmethoden Jesu in ausgewählten Perikopen des MtEv	95
5.2.1.	Die Berufung der ersten Jünger (Mt 4:18-22).....	97
5.2.1.1.	Narrative Analyse der Perikope	97
5.2.1.2.	Erkenntnisse zur Darstellung der Lehrmethoden Jesu	102
5.2.2.	Die Aussendung der zwölf Jünger (Mt 10:1-15).....	104
5.2.2.1.	Narrative Analyse der Perikope	104
5.2.2.2.	Erkenntnisse zur Darstellung der Lehrmethoden Jesu	114
5.2.3.	Jesu Gleichnisrede und der Sinn der Gleichnisse (Mt 13:1-3a,10-17,33-35).....	116
5.2.3.1.	Narrative Analyse der Perikope	116
5.2.3.2.	Erkenntnisse zur Darstellung der Lehrmethoden Jesu	125
5.2.4.	Die Speisung der 5000 (Mt 14:13-21)	128
5.2.4.1.	Narrative Analyse der Perikope	128
5.2.4.2.	Erkenntnisse zur Darstellung der Lehrmethoden Jesu	134
5.2.5.	Jesus und der „sinkende Petrus“ (Mt 14:22-33).....	135
5.2.5.1.	Narrative Analyse der Perikope	135
5.2.5.2.	Erkenntnisse zur Darstellung der Lehrmethoden Jesu	144
5.2.6.	Die Frage der Jünger nach dem Kommen des Elias (Mt 17:10-13).....	146
5.2.6.1.	Narrative Analyse der Perikope	146
5.2.6.2.	Erkenntnisse zur Darstellung der Lehrmethoden Jesu	150
5.2.7.	Der Missionsbefehl (Mt 28:16-20).....	152
5.2.7.1.	Narrative Analyse der Perikope	152
5.2.7.2.	Erkenntnisse zur Darstellung der Lehrmethoden Jesu	160
5.3.	Die Darstellung der Lehrmethoden Jesu in Bezug auf die Passionsereignisse	162
5.3.1.	Überblick über die Ereignisse der Passionsgeschichte	162
5.3.2.	Erkenntnisse zur Darstellung der Lehrmethoden Jesu	170
6.	<i>Vergleich der Lehrmethoden Jesu mit den Methoden der Erlebnispädagogik</i>	174
6.1.	Überblick über die Ergebnisse der Mt-Perikopen	174
6.2.	Überblick über die Ergebnisse der Methoden der Erlebnispädagogik	180

6.3. Der Vergleich	182
6.3.1. Allgemeines zum Vergleich und seine Berechtigung in der Wissenschaft.....	182
6.3.2. Zweck des Vergleichs	182
6.3.3. Vorgehensweise	183
6.3.4. Probleme/Herausforderungen des Vergleichs	183
6.3.5. Der eigentliche Vergleich	184
6.3.6. Schlussfolgerung und Überprüfung der Vorgehensweise	194
6.3.7. Ergebnisse	194
7. Schlussbemerkungen.....	199
7.1. Zusammenfassung des Befunds	199
7.2. Zusammenfassung des eigenen Beitrags zur Forschung.....	200
7.3. Schlussfolgerungen.....	201
7.4. Weiterer Forschungsbedarf.....	202
8. Literaturverzeichnis	205
8.1. Erlebnispädagogik und pädagogische Werke	205
8.2. Neutestamentliche Wissenschaft.....	207

1. Einleitung

Das Leben Jesu und der Inhalt seiner Lehren sind ein vielfach untersuchtes Thema, zu dem es zahlreiche Werke und Studien gibt. Die Präsenz des Themas ist nicht verwunderlich, da Jesus selbst der Begründer der urchristlichen Mission ist (Schnabel 2002:210) und seine Lehren nicht nur für die Kirchen, sondern auch für Kritiker Relevanz besitzen.

Die Evangelien berichten von dem Leben Jesu, von der Geburt bis zur Himmelfahrt und Aussendung der Jünger. Die Absicht der Autoren ist damit in erster Linie die Darstellung des Lebens Jesu, aber auch darüber hinaus seine Sendungsabsicht sowie das Evangelium zu entfalten und den Lesern zu verdeutlichen. Des Weiteren stellen die Evangelien verschiedene Personen und -gruppen wie z.B. Jesus, die Jünger, die Pharisäer und Schriftgelehrten, das jüdische Volk oder Römer unterschiedlich dar. Damit sind die Evangelien zuvörderst Erzählungen, die zunächst mündlich weitergegeben und anschließend schriftlich festgehalten wurden.

Die Evangelien präsentieren Jesus und seine Jünger jeweils in einem bestimmten Licht und gehen dabei unterschiedlich vor. Sie berichten von verschiedenen Begebenheiten, wo Jesus seine Jünger schult und lehrt, darüber hinaus von gemeinsamen Erlebnissen bzw. Begegnungen und Interaktionen, die den Jüngern eine Hilfe gewesen sind, die Sendung Jesu sowie ihre Berufung zu verstehen (vgl. z.B.: Mt 13:1-53; Mk 1:16-39; 9:30-32; Lk 24:46-49; etc.). Durch diesen Lern- und Lehrprozess konnten die Jünger nach Jesu Tod und Auferstehung sowie durch die Erfüllung mit dem Heiligen Geist zu wirkungsvollen Zeugen werden.

Hier setzt die vorliegende Studie an. Sie untersucht mit Hilfe der narrativen Exegese einzelne Perikopen im MtEv über die verschiedenen „Lehrmethoden“ Jesu und bringt die Ergebnisse der Exegese mit Einsichten der Erlebnispädagogik ins Gespräch.

Mit dieser Vorgehensweise sollen verborgene, neue Ergebnisse über die Schulung der Jünger entdeckt werden bzw. über die Darstellungsweise von Jesus als Lehrer.

2. Forschungsüberblick

2.1. Forschungsfrage

Nach Carson & Moo (2010:193-94) schildert Matthäus die Jünger grundsätzlich so, dass sie zwar immer wieder versagen, aber Jesu Handeln verstehen. Die Jünger haben nicht immer den Glauben, den Jesus fordert, dennoch verstehen sie und lassen sich von Jesus aussenden. Im Vergleich zu den anderen Evangelien legt Matthäus einen stärkeren Fokus auf die Jünger (Collinson 2007:46). Im MtEv sind zumeist die Darstellungen der Interaktionen Jesu und seiner Jünger ausführlicher dargestellt, auch die Reaktionen der Jünger werden im MtEv deutlicher erkennbar (Schnackenburg 1993:90).

Matthäus stellt Jesus zudem in erster Linie durch das dar, wie er handelt und was er spricht. An vielen Stellen ergänzt Matthäus das Handeln Jesu durch einen Bezug zum Alten Testament, um die prophetische Bedeutung des Kommens und Wirkens Jesu herauszustellen. Im MtEv wird Jesus stärker als Lehrer charakterisiert als in den anderen Evangelien (z.B. Mt 23:10; Söding 2016a:93-4), die Jünger werden als „Lernende“ dargestellt und der Inhalt der Lehre Jesu wird umfangreicher wiedergegeben. Aus diesen Gründen werden die Texte aus dem MtEv gewählt.

Es geht darum herauszufinden, wie Jesus einen Lehr- und Lernprozess gefordert und gefördert hat, um den Jüngern zu eigenständigen Erkenntnissen, neuen Horizonten und veränderten Persönlichkeiten zu verhelfen. Die Methoden der Erlebnispädagogik dienen dabei sowohl als ein Instrumentarium, als auch als ein anschließender Vergleich, um Neues über die Darstellungsweise von Matthäus zu entdecken.

Eine mögliche beschriebene Reaktion des Volks, der Jünger oder Pharisäer würde weiter Aufschluss darüber geben, wie Matthäus die Wirkung der Lehrmethoden Jesu darstellt. Die Charakterisierung bzw. die Darstellung Jesu könnte somit darin bestehen, aufzuzeigen, wie Jesus lehrt, wie er vorgeht und was sein Wirken bewirkt.

Die Fragen, die sich dadurch ergeben, sind:

- Welche Vorgehensweisen und Lehrmethoden Jesu lassen sich in der Darstellungsweise bei Matthäus entdecken?
- Wie präsentiert Matthäus die Reaktionen auf Jesu Lehre und Wirken?

- Welche Aspekte der Lehrmethoden Jesu im MtEv lassen sich durch den Vergleich mit der Erlebnispädagogik entdecken?

2.2. Forschungsziel

Ziel der Arbeit ist es herauszufinden, wie Matthäus über die Lehrmethoden und Vorgehensweisen Jesu berichtet, die vordergründig bei seinen Jüngern Anwendung fanden. Dabei werden sowohl die Interaktionen, die das Lehrverhalten und die Methoden Jesu wiedergeben, als auch die Reaktionen und Lernerfahrungen fokussiert und mit Hilfe der narrativen Exegese analysiert.

Dieses Vorgehen kann den Blick für Aspekte öffnen, die verdeckt geblieben sind und Jesus im neuen Licht präsentieren sowie einen Beitrag zum Verständnis der Lehrtätigkeit Jesu leisten. Dadurch könnten sich ebenso neue Perspektiven auf die Absicht vom MtEv in der Darstellung Jesu, seiner Lehrmethoden sowie des Verhältnisses zwischen Jesus und seinen Jüngern ergeben.

Eine Abgrenzung besteht darin, dass keine allgemeine Darstellung der Person Jesu als Lehrer sowie keine umfassende Betrachtung der Interaktionen Jesu mit seinen Jüngern vorgenommen wird. Stattdessen sollen ausgewählte Texte auf die in ihnen erkennbaren Vorgehensweisen und Methoden Jesu untersucht werden. Die Frage nach der Darstellung der Vorgehensweise und den Methoden Jesu als Lehrer erfordert eine Auswahl der Quellen. Eine Möglichkeit diese Fragen zu beantworten und gleichzeitig ein breites Spektrum zu ermöglichen, sich aber dennoch nicht in der Vielzahl der Quellen zu verlieren, bietet die Beschränkung der Untersuchung auf Begebenheiten, in denen Jesus unterschiedlich agiert und seine Jünger herausfordert, lehrt, begleitet und für die Zeit nach Ostern vorbereitet. Darüber hinaus werden Stellen, in denen Jesus den inneren Kreis der Jünger beiseite nimmt und die den Sendungsbefehl an die Jünger enthalten, betrachtet. Die Auswahl der Stellen ist somit repräsentativ, da diese einen Einblick in die Sendungsvorbereitung der Jünger durch Jesus ermöglichen und die Erkenntnis, Reaktion und Handlung der Jünger aufgreifen. Dabei berücksichtigt die Auswahl auch das teilweise Nichtbegreifen und Versagen der Jünger. Darüber hinaus werden in der Auswahl die verschiedenen Handlungen Jesu einbezogen (Lehre/Rede, Wunder, Gleichnis, Aktionen) sowie sein Wirken vor und nach Ostern bedacht.

2.3. Forschungsmethode

Methodisch unterteilt sich die Arbeit in zwei Schritte. Im ersten Teil werden die Begegnungen zwischen Jesus und seinen Jüngern im MtEv erforscht, in denen die Lehrmethode Jesu deutlich wird. Dabei wird untersucht, welches Bild vom Vorgehen Jesu entsteht und welche Methoden Jesus anwendet, die den Lehr- und Lernprozess beinhalten. Dazu ist es notwendig, die zu untersuchenden Texte aus dem MtEv bewusst auszuwählen. Unter Anwendung der narrativen Exegese werden die ausgewählten Texte untersucht.

Einige der ausgewählten Textperikopen weisen keine direkten Handlungen auf, sondern sind eine Wiedergabe von Reden. Bar-Efrat (2006:52) hält fest, dass die Rede der Figuren immer in die Rede des Erzählers eingebettet ist, die damit Kohärenz aufzeigt. Dieser informiert die Leser darüber, wer mit wem spricht und zeigt die Art und Weise des Gesprächs auf (z.B.: Mahnung, Auftrag, Ermutigung, etc.). Daher werden in dieser Studie auch Aspekte der Gleichnisrede (Mt 13:1-23,47-52) und der Missionsbefehl (Mt 28:18-20) unter narrativen Gesichtspunkten interpretiert.

Aus diesem Grund ist es wesentlich zu verstehen, in welchem Verhältnis die Erzählung mit der Rede steht und welche Funktionen die Reden innerhalb der Lehrmethoden Jesu einnehmen. Bei den einzelnen Perikopen ist nach der Aussageintention zu fragen und zu prüfen, welches bestimmte Bild den Lesern vermittelt werden soll. Dazu erfolgt eine Untersuchung des Aufbaus, der Erzählweise sowie der Darstellung der Erzählung von repräsentativen Abschnitten. Dadurch kann ebenfalls geklärt werden, ob durch die Darstellung von Jesu Lehrmethoden und Lehrverhalten ein neues Bild von Jesus und den Jüngern entsteht bzw. welche Absichten Matthäus verfolgte.

Im zweiten Teil erfolgt dann ein analysierender Vergleich zwischen den Methoden der Erlebnispädagogik und der Darstellung im MtEv, um sowohl verborgene Details, Gemeinsamkeiten und auch Unterschiede bzw. Absichten herauszuarbeiten oder keine nennenswerten Erkenntnisse bzgl. der matthäischen Präsentation über Jesu Lehrmethode oder Lehrverhalten zu dokumentieren (s. Vergleich in Kapitel 6).

Dabei muss der eigenständige Charakter des MtEv und der der Erlebnispädagogik gewährleistet sein. Daraus folgt, dass zunächst die narrative Exegese als Methode (Kapitel 3) sowie die Erlebnispädagogik separat betrachtet werden. Um zu verstehen, was Erlebnispädagogik

ist, wie und mit welchen methodischen Prinzipien sie arbeitet und welche Ziele sie verfolgt, wird diese im Kapitel 4 genauer beschrieben. Damit sind die beiden Teilbereiche dieser Arbeit vorgestellt.

2.4. Forschungsstand

Für die narrative Exegese und die Erlebnispädagogik erfolgt hier kein separater Forschungsüberblick, da beide Bereiche im Folgenden ausführlich thematisiert werden. Im Kapitel über die exegetischen Untersuchungen der Lehrmethoden Jesu (Kapitel 5) erfolgt des Weiteren ein separater Forschungsüberblick, der sich mit dem MtEv, Jesus als Lehrer und den Jüngern auseinandersetzt (Kapitel 5.1.).

3. Die narrative Exegese – ein Überblick

Der Begriff „narrative Exegese“ oder auch „narrative Analyse“ sowie „narrative Kritik“ ist eine deutsche Übertragung der im angloamerikanischen Kontext entstandenen exegetischen Methode des „Literary Criticism“, „New Literary Criticism“ oder auch „Narrative Criticism“. Eine einheitliche deutsche Übersetzung hat sich noch nicht durchgesetzt (Oeming 2013:70).¹

Die narrative Methode betont die Einheitlichkeit der Texte und versteht sie in der Gesamtheit. Die wesentliche Aufgabe hierbei ist es, ein literarisches Werk in seinem eigenen Anspruch zu interpretieren, ohne Bezug auf den Autor oder die historische Umgebung zu nehmen. Das Werk steht für sich und die Rekonstruktion seiner Entstehung ist somit unwichtig. Der Text in seiner Endgestalt und die Aussageabsicht des Textes zwischen Autor und Leser sind entscheidend (Tate 2006:238,244; vgl. Oeming 2013:74).

Kurz gesagt: „Within the bounds of the final form of New Testament texts, narratological criticism also are concerned with examining the modes and effects of literary arrangement.“ (Stamps 1997:219). „The final form of New Testament texts“ sind nach Stamps genau die Texte, die Leser ohne notwendige Bezugnahme auf die literarische Entstehung und Entwicklung des Textes lesen – die (vollständigen) kanonischen Texte, die heutige Leser in ihrer Bibel vorfinden (Stamps 1997:219).

Was die narrative Exegese umfasst, soll im Folgenden näher erläutert werden.

3.1. Berechtigung und Entwicklung der narrativen Exegese

Die frühchristliche Literatur ist überwiegend erzählende Literatur. Die Erkenntnis, dass die Evangelien Erzähltexte sind, ist überraschenderweise erst in den 1980er Jahren aufgekommen. Die Methode der Erzähltextanalyse hat sich dann für biblische Texte im 21. Jahrhundert etabliert (Eisen 2009:157).

Der Ursprung dieser Methode liegt in der grundsätzlichen Untersuchung von Erzählungen. Diese Art der Untersuchung geht zum einen auf die Märchenforschung durch Vladimir

¹ Im Deutschen ist der Begriff „Literarkritik“ oder „Literaturkritik“ mit einer Traditionsanalyse aus dem 19. Jahrhundert verbunden, die die Texte nach dem historischen Verfasser und den literarischen Quellen hin untersucht, also eine diachrone Methode ist. Literary Criticism oder Narrative Criticism ist dagegen eine synchrone Methode, die sich der Analyse der vorliegenden Endgestalt der Texte widmet (Eisen 1998:135). In dieser Studie wird daher überwiegend der Begriff „narrativen Exegese“ oder „narrativen Analyse“ verwendet.

J. Propp zurück, der Erzählungen auf Handlungsträger und Handlungselemente analysierte². Zum anderen wird die Art und Weise, *wie* die Geschichte erzählt und präsentiert wird, erörtert. Dabei wird zwischen Inhaltsebene (*story*; was erzählt wird) und der Erzählebene (*discourse*; wie etwas erzählt wird) unterschieden. Diese Begriffe (*story/discourse*) stammen ursprünglich aus dem Werk von Seymour Chatman aus dem Jahr 1978³, in welchem er die Erzähltheorie aus Filmen und Fiktionen methodisch verschiedenartig analysierte (Eisen 1998:136).

Die „narrative criticism“ oder auch „narrative Exegese“ ist eine wissenschaftliche Methode, die Erzähltexte analysiert und dabei nicht nur die Texte auf Erzählelemente und Charakterisierung hin untersucht, sondern auch die Rolle des Autors und der Leser mitberücksichtigt (Tate 2006:231; vgl. Finnern & Rüggeheimer 2016:174).

Erzählungen folgen demnach bestimmten Strukturen und Mustern, die sich analysieren und bestimmen lassen, um die Texte besser zu verstehen. Die narrative Analyse entwickelte sich daher aus der wissenschaftlichen Untersuchung von Erzählungen jeder Art: Filme, Theater, Geschichtsschreibung, Comics, Computerspiele etc. Der narratologische Ansatz oder die Methode der narrativen Analyse hat sich weiterentwickelt und ist in Nordamerika, Europa und Israel eine gängige Methode zur Analyse biblischer Erzähltexten geworden (Finnern 2010:29,32-33).

Im Bereich der neutestamentlichen Wissenschaft gelten als wichtige Vertreter dieser Methode David Rhoads und Donald Michie, die das MkEv als eine Erzählung interpretierten⁴, Mark Allan Powell sowie Stephen Moore, die sich mit der narrativen Analyse/Exegese auseinandersetzen. Im deutschsprachigen Raum sind es etwa Wilhelm Egger und Peter Wick in „Methodenlehre zum Neuen Testament“ (2013), Ute Eisen in „Gott als Figur. Narratologische Analysen biblischer Texte und ihrer Rezeption“ (2016) sowie Sönke Finnern in „Narratologie und biblische Exegese“ (2010), Jan Rüggeheimer in „Methoden der neutestamentlichen Exegese: Ein Lehr- und Arbeitsbuch“ (2016) sowie Thomas Söding in „Wege der Schriftauslegung“ (1998), die die Narratologie bzw. narrative Exegese umfassender beschreiben und anwenden.

² Vladimir J. Propp: *Morphologie des Märchens* (1928).

³ Seymour Chatman: *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film* (1978).

⁴ Rhoads, Dewey & Michie, *Mark as Story: An Introduction to the Narrative of a Gospel* (2012).

3.2. Inhalte und Merkmale der narrativen Exegese

Narrative Exegese beschäftigt sich mit der Analyse eines Textes oder der eingebetteten textuellen Strategien. Sie untersucht die Art und Weise, in der narrative Komponenten zur Erschaffung einer Geschichte beitragen (Stamps 1997:220).

Die Methode der narrativen Exegese versucht zudem, bei den Lesern des Textes zu bleiben und die Erkenntnisse in ihre Sprache zu übertragen. Hierzu werden sowohl die Ereignisse einer Erzählung und die beteiligten Personen als auch ihre Handlungen sowie die Situation, in der sich das Erzählte abspielt, betrachtet, um eine zielgerichtete Erzählung zu erhalten (Egger & Wick 2013:176; vgl. Oeming 2013:70-72).

Eine Erzählung besteht aus mehreren Komponenten, die zum Verständnis eines Textes beitragen. Dazu soll als erster Überblick und Orientierung, was eine Erzählanalyse umfasst, folgende Grafik helfen:

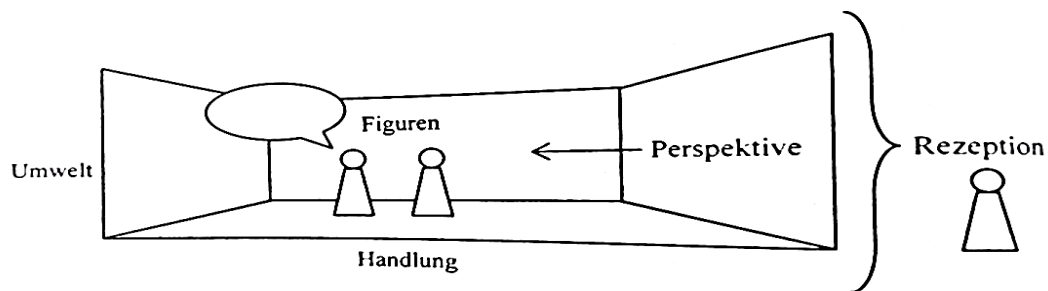


Abb. 1: Darstellung von Aspekten einer Erzählung (Grafik entnommen aus: Finnern 2010:74).

Die narrative Exegese betrachtet somit einen Text aus einer bestimmten Perspektive, um ein umfassenderes Bild dieses Textes zu erhalten. Bei der Untersuchung von narrativen Texten erfolgt eine Erzählanalyse, die von den aufgeführten Komponenten (siehe Abb. 1) weitere Aspekte umfasst bzw. deren Aspekte weiter unterteilt werden. Die narrative Exegese bildet somit eine komplexe exegetische Methode, die im Folgenden näher beschrieben wird.

3.2.1. Inhalts- und Ausdrucksebene⁵

Eine wichtige Komponente der narrativen Exegese ist die Unterscheidung zwischen einer Inhalts- und einer Ausdrucksebene in Erzähltexten. Jede Erzählung weist dabei eine Geschichte auf, die erzählt wird. Dies sind zwei Merkmale, die sich unterscheiden. Die Geschichte besteht

⁵ Diese Begriffe verwendet Thomas Söding (1998:141,146). Eisen (1998:136) spricht von Inhaltsebene und Verknüpfungsebene. Chatman und der Literaturwissenschaftler Tomasevskij unterteilen ebenfalls in zwei Kategorien: Chatman in story/discourse und Tomasevskij in Fabel/Sujet (:136).

somit zum einen aus einem Inhalt, der sich durch verschiedene Figuren, Handlungen, Orten, Rahmenbedingungen, Gegenständen, etc. füllt. Dies kann auch als das „WAS?“ bezeichnet werden, die sogenannte *story*. Zum anderen wird die Geschichte erzählt und zeichnet sich durch die Erzählweise und Erzählreihenfolge aus. Dies wird mit dem „WIE?“ beschrieben, dem sogenannten *discourse* (Söding 1998:141,146; vgl. Finnern & Rügemeier 2016:178).

Beide Merkmale sind eng miteinander verbunden, da die *story* durch den Erzähler (Autor) an die Leser vermittelt wird. Dabei verwendet der Autor bestimmte Instrumente und erzählt die Geschichte aus einer bestimmten Perspektive (Eisen 1998:137-38).

Methodisch bedeutet das, dass ein Text auf diese Bestandteile hin untersucht wird, um zu verstehen, *warum* der Autor die Geschichte seinen Hörern in der vorliegenden Weise präsentiert. Die Funktion der biblischen Erzählungen als Kommunikationsform (*message*), wird daher genauer betrachtet („Leserlenkung“)⁶ (Powell 2010:240-41).

3.2.2. Realer und impliziter Autor

Neben der Unterscheidung zwischen dem Inhalt der Erzählung (*story*) und der Darstellung des Erzählten (*discourse*) wird in der narrativen Exegese zwischen dem sogenannten „realen“ und „impliziten“ Autor unterschieden.

Diese Unterscheidung beruht auf der Idee, dass es eine literarische Entität gibt, die nur im Text gefunden werden kann. Diese Entität entspricht nicht dem eigentlichen Autor, sondern ist nur eine teilweise und unvollständige Reflexion des realen Autors. Als Beispiel führt Tate dazu den Autor des MkEv an: Beim Lesen des Evangeliums kann nur der Autor wahrgenommen werden, der aus dem Text rekonstruiert werden kann. Dies entspricht nicht der historischen Person von Markus und ist somit als impliziter Autor zu definieren (Tate 2006:231).

Bar-Efrat erklärt, dass der Erzähler mit dem realen Autor nicht gleichzusetzen sei. So könne ein Text mit seinem Inhalt nur durch die Vermittlung des Erzählers wahrgenommen werden. Wichtig ist es dabei, die Perspektive zu betrachten aus der die Ereignisse dargestellt werden, da diese Perspektive die Beziehung zwischen Erzähler und den Ereignissen beschreibe (Bar-Efrat 2006:23-24).

⁶ Als „Leserlenkung“ werden die steuernden Elemente (z.B.: Orte, Personen, Zitate, Erklärungen, etc.) eines Textes bezeichnet, mit denen der Text eine Wirkung bei den Lesern erreichen soll (Powell 2010:241).

Der Erzähler ist dabei allwissend und immer präsent. Er weiß, wie sich die Gedanken und Handlungen der einzelnen Charaktere entwickeln, charakterisiert diese implizit oder direkt und bestimmt die Zeit und den Raum der Erzählung. Dabei achtet er auf die Leser und versucht ihnen Sinn und Ziel der Erzählung durch das Erzählte zu vermitteln (Fokkelmann 2009:160).

Der Erzähler und der implizite Autor müssen dabei nicht zwangsläufig der reale Autor sein. Die Erzählweise, die direkte Kommentierung oder die Leserlenkung geben Aufschluss über den impliziten Autor und geben Einblicke über seine Kultur, seinen Standpunkt sowie über seine Theologie, etc. (Hilbrands 2007:118; vgl. Beyer 2005:6).

Dieselbe Vorgehensweise lässt sich deshalb ebenso auf die Darstellung von Ereignissen, Zeit und Raum anwenden. Konkret bedeutet dies, dass die Reihenfolge der Ereignisse und die Charakterisierung der einzelnen Personen oder Begebenheiten innerhalb der Erzählungen ebenfalls nicht mit der realen Welt von damals übereinstimmen müssen. Tate führt dazu ein weiteres Beispiel an: Im MtEv wird Jesus nur über die matthäische Beschreibung charakterisiert. Die Bedeutung dessen, wie Jesus im MtEv gelebt und gehandelt hat, muss darum aus der Erzählwelt von Matthäus entnommen werden und nicht aus dem „Rückgriff“ auf die damalige reale Welt von Matthäus und Jesus (Tate 2006:231).

Die narrative Exegese versucht daher, Texte unter Bezugnahme auf ihren impliziten Autor zu interpretieren und nicht auf ihren tatsächlichen historischen Autor (Powell 2010:241). Präzisiert bedeutet dies:

Irrelevant in diesem Verfahren ist die Frage nach der realen Autorin, deren Intentionen und Motiven sowie nach den historischen Bedingungen bei der Abfassung des Werkes. Relevanz besitzt allein die implizite Autorin, d.h. die Autorin, wie sie sich im Text generiert und vorstellt. (Eisen 1998:138).⁷

Finnern (2010:54-56) weist darauf hin, dass sich in einer Erzählung mehrere Ebenen offenbaren können, da die Figuren z.T. innerhalb einer Erzählung ebenfalls als Erzähler (ebenso als Empfänger) fungieren. Dies wird besonders bei den Evangelien sichtbar, wenn zum Beispiel Jesus selbst zu den Jüngern spricht oder wenn Jesus ein Gleichnis erzählt, in dem wiederum Figuren

⁷ Eisen benutzt „Autorin“ als feminine Schreibweise in Anlehnung an den Vorschlag von Luise Pusch, meint damit aber auch die männlichen Autoren (Eisen 1998:136).

erzählen. Somit gibt es in Erzählungen oftmals nicht nur einen Erzähler (gilt auch für die Empfänger/Leser/Hörer), sondern mehrere, die es zu erkennen und zu berücksichtigen gilt. Allerdings kann es in den Erzählungen unterschiedliche Ebenen von weiteren Erzählern und Empfängern geben. Erzählungen müssen nicht symmetrisch verlaufen (Finnern & Rüggemeier 2016:180).

3.2.3. Realer und impliziter Leser

In Analogie zur Unterscheidung zwischen realem und implizitem Autor wird zwischen dem realen und impliziten Leser differenziert. Die impliziten Leser sind die Leser, die der Autor als Zielpublikum erreichen wollte. Diese Leser lassen sich im Text identifizieren oder charakterisieren. Je deutlicher der Bezug zum impliziten Leser hergestellt wird, umso leichter ist die Botschaft und Absicht der Erzählung auszumachen (z.B. im Lukasevangelium: Theophilus gilt als impliziter Leser, der die Gewissheit über Jesus erzählt bekommt, damit er die Grundlage der Lehre versteht; vgl. Lk 1:1-4).

Die realen Leser hingegen sind die Leser, die die Erzählung lesen/hören, aber nicht primär adressiert sind. Die realen Leser sind die tatsächlich historischen und aktuellen Leser (Hilbrands 2007:118).

Eine Schwierigkeit der Evangelien sind die in ihnen vorhandenen Erzählungen, in denen die Adressaten wechseln (historische Adressaten des Ev; implizite Leser; erzählte Adressaten bei Geschichten innerhalb einer Erzählung [z.B.: Lk 9:36-50]; historische Adressaten innerhalb einer Erzählung [z.B.: Mt 9:14-17]) (Söding 1998:148-49).

Die Leser einer Erzählung müssen ein gewisses Vorwissen aufweisen, um die Erzählung zu verstehen. Dazu gehören sowohl das soziale als auch das kulturelle Verständnis. Die impliziten Leser bilden somit eine Ebene im Text, die der Autor bewusst vor Augen hat und die den Text selbst unter bestimmten Voraussetzungen wahrnehmen (Finnern 2010:50-51).

Narrative Exegese hat somit zum Ziel, die erwarteten Auswirkungen von Geschichten auf ihre impliziten Leser zu bestimmen. Die impliziten Leser entsprechen dem impliziten Autor. Die impliziten Leser sind diejenigen, die das Potenzial der Bedeutung eines Textes aktualisieren, die darauf in einer Weise reagieren, die mit den Erwartungen übereinstimmen, die sich aus dem impliziten Autor ergeben (Powell 2010:242).

Diese drei Komponenten (impliziter Autor, Erzählung, implizite Leser) treten somit an die Stelle des ursprünglichen Textes, der Leser und der Autoren. Dadurch werden die biblischen Texte nicht aus der Perspektive des eigentlichen und ursprünglichen Publikums interpretiert. Das Ziel der narrativen Exegese ist somit, den Text aus der Perspektive der impliziten Leser zu lesen (Powell 2010:243).

Die Methode versucht daher bewusst, bei den Lesern des Textes zu bleiben und die Erkenntnisse in ihre Sprache zu übertragen. Außerdem konzentriert sie sich auf die Wahrnehmung der biblischen Texte durch die Leserorientierung. In diesem Punkt arbeitet die narrative Exegese mit der sogenannten rezeptionsästhetischen Analyse⁸ und versucht die Texte in ihrer literarischen Vielfalt darzulegen (Oeming 2013:71).

Der Text an sich ist nicht alleiniger Gegenstand der Exegese. Mitberücksichtigt werden die Auswirkungen des Textes auf die Leser und wie der Text die Leser verändert, welches besonders das Anliegen der Evangelien ist (Resseguie 2005:32-33).

3.2.4. Erzählperspektive

Die Erzählperspektive ist entscheidend bei der Bestimmung des impliziten Autors. Dieser Autor nimmt die Erzählrolle ein und erzählt die Geschehnisse aus seiner Sicht (*point of view*). Die Erzählung des impliziten Autors zeigt zumeist unterschiedliche Perspektiven auf die Geschehnisse auf, die in der Geschichte passieren. Von den Lesern wird erwartet, dass sie einige Aussagen als zuverlässiger betrachten als andere und zwischen Wahrheitsaussagen und falschen Meinungen unterscheiden können, die sich aus dem Gesamtkontext der Erzählung oder des ganzen Buches ergeben (Powell 2010:248).

Daher wird die Erzählperspektive (oder auch Erzählwelt) differenziert von der realen Welt betrachtet. Die Bedeutung des MtEv zum Beispiel ist nicht darin zu finden, dass Matthäus eine objektive, historisch genaue Darstellung des Lebens und der Zeit Jesu schildert. Der implizite Autor hat die Erzählperspektive geprägt, indem er einige Perspektiven ausgewählt und andere weggelassen hat. Diese Auswahl zeigt aber, dass die Erzählwelt nur eine Nachbildung

⁸ Die rezeptionsästhetische Analyse/Exegese konzentriert sich auf das „Lesen“ der Leser und die innere Haltung der Leser, die die Bedeutung eines Textes mit der Wirkung des Erzählers erschließen lässt (Resseguie 2005:30).

der realen Welt ist. Die Bedeutung muss schlussfolgernd in der Erzählwelt des Erzählers gefunden werden, die ein Konstrukt des Textes ist. Die Bedeutung des Textes ergibt sich demnach aus den Beziehungen, Erfahrungen und Verbindungen, die der Erzähler vermittelt. Alles innerhalb der Erzählwelt muss zusammengefasst werden, um den Kontext und die Bedeutung des Textes zu verstehen (Tate 2006:232-33).

Resseguie (2005:167) hält fest, dass die Erzählperspektive bestimmt, wie eine Geschichte erzählt wird. Die Handlungen der Charaktere, ihre Dialoge, ihre Rhetorik und die Rahmenbedingungen werden durch die Erzählperspektive offenbart. Ferner ergänzt Resseguie (:167): „In apprehending narrative point of view, the reader discovers the norms, values, beliefs, and general worldview that the narrator wants the reader to adopt or to reject.“ Der *point of view* ist somit wichtig für die Erzählung und offenbart bestimmte Perspektiven auf die Erzählung.

Die Erzählperspektive wird auch dadurch mitbestimmt, dass der Erzähler an bestimmten Stellen ergänzt, Hinweise gibt oder Positionen einnimmt. Die Leser erkennen somit, welche Sichtweisen der Autor auf bestimmte Themen hat und wie er göttliches Handeln vermitteln möchte (Bar-Efrat 2006:25-26; vgl. Söding 1998:141-43).

Dies wird beispielsweise bei Matthäus sichtbar, der durch alttestamentliche Zitate die Geschehnisse deutet und so die tiefere Bedeutung von Handlungen und Aussagen Jesu aufzeigt (z.B.: Mt 1:22; 2:17; 3:3; 4:14; 12:16-17; 13:53).

Der *point of view* ist ein allumfassendes Erzählungsmerkmal, indem die *story* immer von einer bestimmten Perspektive aus erzählt wird. Daher muss diese Erzählperspektive (*point of view*) verstanden werden, um gute Ergebnisse zu erzielen. Zur Analyse der Erzählperspektive gehört sowohl die Untersuchung wie der Erzähler Anteil an der Erzählung nimmt, als auch in welcher Beziehung der Erzähler zum Erzählten steht (Finnern 2010:164-65; vgl. Stamps 1997:231-32). Methodische Fragen zur Bestimmung der Erzählperspektive können sein: Welche Perspektive nimmt der Erzähler ein? Welche Werte vertritt er? Wie glaubwürdig ist er? Wie werden die Personen charakterisiert? Wie wird die Geschichte gestaltet? Etc. (Söding 1998:146-47).

Die Bestimmung der Erzählperspektive hilft, den impliziten Autoren näher zu erfassen und seine Erzählung bzw. Erzähleinheiten dadurch reflektierter zu verstehen und zu bestimmen.

3.2.5. Erzählinstrumentarien

Um eine Erzählung zu gestalten, Wichtiges hervorzuheben, Zusammenhänge zu erklären oder die Aufmerksamkeit der Leser zu erhalten, können verschiedene Stilmittel verwendet werden, die hier nur aufgezählt werden können: Wiederholung, Ironie, Übertreibungen, Vergleiche, Auslassungen, direkte und indirekte Rede, Dialog, Verschachtelung, Hyperbel, Zuspitzung/Steigerung, Metaphorik, Erzähl-Reihenfolge, Kontrast und viele weitere. (vgl. dazu Beyer 2005:9, Powell 2010:245-49, Söding 1998:150-51).

Diese Erzählinstrumentarien erfüllen, ähnlich wie die Erzählperspektive, den Zweck, die vermittelte Botschaft des Erzählers näher zu bestimmen.

3.2.6. Erzählstruktur/Handlungsverlauf

Die narrative Exegese macht es sich somit zur Aufgabe, intensiv die Autoren, die Leser der Texte und deren Verhältnis zu Zeit und Raum sowie die Erzählperspektive und die Gestaltung der Erzählung zu untersuchen. Des Weiteren wird ein Blick auf die Erzählstruktur bzw. den Handlungsverlauf, den sogenannten *plot* geworfen.

Der Handlungsverlauf (*plot*) ist grundsätzlich in drei Teile zu gliedern: Beginn, Verlauf und Ende. Im Verlauf bilden die Handlungsabläufe und Handlungsträger den Mittelpunkt, der mit der Wandlung/Wendung einer Erzählung einhergeht (Hilbrands 2007:118).

Die Erzählstruktur beabsichtigt, die Ereignisse/Geschehnisse für die Leser so anzuordnen, dass diese ein Interesse an der Erzählung erhalten und emotional mitgenommen werden. Die Ereignisse innerhalb einer Erzählung bekommen dadurch eine besondere Bedeutung, wobei die Erzählung dabei aus einer oder mehreren Szenen bestehen, die aus unterschiedlichen Verbindungen und Beziehungen miteinander die Struktur der Handlung bestimmen. Eine Erzählstruktur kann dabei ein einzelnes Ereignis umfassen oder ein Kapitel, aber auch ein ganzes Buch oder übergreifende Ereignisse, die sich über mehrere Bücher erstrecken (Bar-Efrat 2006:107-8).

Eine Handlung umfasst mehrere „Bausteine“. Dabei bildet ein Ereignis (*event*) den kleinsten „Baustein“ und kann z.B. ein Ereignis sein, bei dem eine weitere Person den Raum betritt oder eine Aussage trifft. Die Ereignisse können unterschiedlich gewichtet sein und unter-

schiedliche Bereiche beinhalten wie Aktion, Geschehnis, Beschreibung, etc. Der Handlungsverlauf (*plot*) bezieht somit wiederum mehrere Bausteine mit ein, die sich u.a. aus den Handlungselementen, der zeitlichen Darstellung, den Handlungsmöglichkeiten und der Handlungsstruktur zusammensetzen (Finnern & Rüggemeier 2016:215-16).

Des Weiteren gehören zum *plot* die Darstellungen der Charaktere, die in der *story* entscheidend sind. Die Charakterisierung der Protagonisten ist somit ein wichtiger Fokus narrativer Exegese, die im nächsten Abschnitt skizziert wird.

3.2.7. Charakterisierung

3.2.7.1. Bedeutung

Die Untersuchung der Charakterisierung von einzelnen Personen, Personengruppen oder Figuren trägt wesentlich zum Verständnis der Erzählung bei, da diese die *story* mitgestalten bzw. mitbestimmen.

Nach Finnern (2010:125) sind mit Figuren nicht zwangsläufig Personen gemeint, sondern auch Tiere, personifizierte Gegenstände oder andere Seinswesen wie Gott, Heiliger Geist, Dämonen, Satan, etc. (in dieser Studie ist es die Lehrmethode Jesu).

In vielen Erzählungen wird das, was vermittelt werden soll, durch die Charakterisierung der Figuren erreicht, da diese als Sprachrohr des Erzählers fungieren und die Bedeutung einer Erzählung aufzeigen. Die Charaktere stehen nebst der Handlung im Mittelpunkt der Erzählung. Andere Informationen wie Hintergrundinformationen, Erläuterungen, historische Details oder lokale Angaben treten in den Hintergrund, damit die Charaktere deutlicher hervorgehoben werden können (Bar-Efrat 2006:57).

Brown (2002:52) hält fest, dass in einer (biblischen) Erzählung Charaktere nicht immer gleich dargestellt werden und eine gleich hohe Bedeutung haben müssen, sondern variieren können und somit mehr als nur ein Platzhalter einer Erzählung sind. Einige Charaktere, denen mehr Bedeutung zukommt als anderen, sind z.B.: die Jünger – besonders Petrus – im Vergleich zu den jüdischen Behörden (:52).

Die Charaktere einer Erzählung sind dabei vom Erzähler gestaltet und werden durch ihn „zum Leben erweckt“ und in der Vorstellungswelt der Leser „am Leben erhalten“. Das Bild eines Charakters entsteht durch Andeutungen, Beschreibungen, Indizien, Sprache, Aussagen,

Handlungen, etc. Dabei entscheidet der Erzähler, welche Details er über die Charaktere mitteilt oder welche Informationen er auslässt, um die Absicht der Erzählung deutlich zu machen (Resseguie 2005:121).

Die Charakterisierung wird auch dadurch entwickelt, was andere Personen über wieder andere Personen sagen, wie sie in den Handlungen funktionieren (welche Rolle sie einnehmen) und was der Erzähler über sie sagt. Die Charaktere und deren Darstellungen sind somit entscheidend für die Entwicklung der Erzählung (Stamps 1997:231).

Zu beachten bei der Analyse der einzelnen Charaktere ist auch die Aussage von Bar-Efrat in Bezug auf die Darstellung durch den Erzähler:

Spricht man über Personen, von denen man annimmt, dass sie in der Vergangenheit wirklich existiert haben, muss man sich der Tatsache bewusst sein, dass man sie nur so kennt, wie sie in den Texten dargestellt sind [...] Eine Person in einem literarischen Werk ist nicht mehr als die Summe der zu ihrer Beschreibung verwendeten literarischen Mittel. [...] Eine Figur [existiert] in einer Erzählung nur durch ihre Darstellung. (Bar-Efrat 2005:57-58).

Die Analyse der Charakterisierung ist somit ein wichtiger Bestandteil narrativer Exegese, bei der die erwähnten Personen in einer Erzählung erforscht werden müssen, um die Botschaft des Erzählers besser zu verstehen. Dies passiert auf unterschiedliche Art und Weise und kann methodisch mit gezielten Fragen untersucht werden, in denen es um die Charakterzüge, das Verhalten und Denken der einzelnen dargestellten Personen geht (z.B.: *Wer sagt wem wann was?*; *Wie ist die Reaktion der Charaktere auf Fragen, Aussagen oder Handlungen?*; *Wie werden die Charaktere dargestellt?*). Im Folgenden werden daher verschiedene Möglichkeiten und Formen der Charakterisierung skizziert.

3.2.7.2. Darstellungsformen und Möglichkeiten

Die narrative Exegese untersucht somit nicht nur, was über verschiedene Charaktere in der Erzählung in Erfahrung gebracht werden kann und wie diese sich innerhalb einer Erzählung entwickeln oder verändern, sondern auch *wie* der Erzähler diese Charaktere darstellt. Die Charakterisierung erfolgt dabei auf unterschiedliche Art und Weise, in der die Formen und Kennzeichen der Charakterisierung immer wieder zur Geltung kommen. Die Formen und Kennzeichen lassen sich nur schwer trennen und zeigen die Vielfalt der Charakterisierung innerhalb der Erzählung auf (Finnern & Rüggemeier 2016:195-97).

Zum einen kann der Erzähler durch eine Einführung oder Übersicht zu Beginn oder während einer Erzählung Charaktere erschaffen und beschreiben. Zum anderen besteht die Möglichkeit darin, dass der Erzähler ohne weitere Hinweise, den Charakter von Personen durch Handlungen bzw. durch Worte aufzeigt. Dasselbe gilt für Reaktionen auf Handlungen und Situationen. Die Leser sind – ohne zusätzliche Aussagen – in der Lage, sich ein Bild vom dargestellten Charakter zu machen (Tate 2006:58). Powell (2010:247) führt ebenfalls folgende drei verschiedenen Formen auf: „Readers’ perceptions concerning characters may be shaped by comments from the narrator (Luke 1:6), by reports of the characters’ own words, deed, or perception (Luke 1:8-12), or by reports of the words, deed or perceptions of others (Luke 1:22).“

Als eine weitere Form der Charakterisierung nennt Tate die *Interiorisierung*. Tate meint damit, dass der Erzähler Einblick in die Gedanken, Empfindungen oder Motive einer Person gewährt. Damit kann die Handlung oder ein Teil davon durch die Wahrnehmung des Charakters nachvollzogen werden (z.B.: 1 Mo 8:11; 2 Mo 2:14,24-25) (Tate 2006:59).

Powell (2010:246-47) hebt ebenfalls die Bedeutung der Darstellungsform der Charaktere hervor, da diese während der gesamten Erzählung gleich bleiben oder sich entwickeln und verändern können, je nachdem, was im Verlauf der Erzählung passiert. Dadurch wird die Wirkung einer Erzählung auf die Leser wesentlich durch die Charaktere mitbeeinflusst (z.B.: die vorhersehbaren Reaktionen der Pharisäer oder die immer mehr verstehenden Jünger).

Die Charakterisierung von Personen ist neben dem *plot* (Handlungsverlauf) die wichtigste Komponente zur Gestaltung biblischer Erzählungen. Dabei bilden die Personen und die Handlungen oft eine Wechselbeziehung: Die Handlung ist für die Betrachtung von Personen erforderlich, genauso wie die Personen für die Gestaltung einer Handlung notwendig sind. Der Erzähler kann die Darstellung von Personen oder auch die Charakterisierung von Personen oder Personengruppen mit zwei verschiedenen Mitteln darstellen (Bar-Efrat 2006:90):

Zum einen ist Charakterisierung über die direkte Charakterisierung möglich, indem der Erzähler oder andere Personen innerhalb der Erzählung einzelne Personen oder Gruppen beschreiben oder sie kommentieren (Resseguie 2005:127). Die direkte Charakterisierung wird auch *explizite Charakterisierung* (Bar-Efrat 2006:58) oder *telling* (Resseguie 2005:127) genannt.

Die direkte Charakterisierung benutzt dabei verschiedene Mittel, die jeweils mit oder ohne Kommentare des Erzählers auskommen. Im *telling* zeigt der Erzähler durch Beschreibungen

des Äußeren (Attribute, Kleidung, etc.), durch die Erklärung der Gedanken, Motive oder Werte, durch die Schilderung der Worte und Handlungen sowie der Emotionen, Ziele und Wünsche den Charakter von Personen auf (Resseguie 2005:127; vgl. Bar-Efrat 2006:58-76). Die explizite Charakterisierung (*telling*) trägt zwar zur Charakterisierung von Figuren bei, jedoch bietet sie keine vollständige Angabe eines Charakters, da die Angaben im *telling* der Situation entsprechend sein können oder nur einzelne Aspekte beleuchten, daher aber umso mehr Bedeutung haben (Bar-Efrat 2006:73,76). Als Beispiele dafür seien Mk 6:52; Joh 6:71 (Resseguie 2005:127) sowie Mt 1:19; Mt 8:28; Mt 17:2; Mk 9:18; Mk 15:7 etc. genannt.

Zum anderen bietet die indirekte Charakterisierung eine Möglichkeit zur Charakterisierung von Personen. Sie wird auch als *showing* (Resseguie 2005:126) oder *implizite Charakterisierung* bezeichnet (Bar-Efrat 2006:58).

Die indirekte Charakterisierung ist die häufigste Charakterisierung in biblischen Erzählungen. Bei der indirekten Charakterisierung erfolgt die Darstellung von Charakteren über den Erzähler, der Aussagen, Verhalten sowie die Handlungen und das Denken von Personen schildert oder aber diese sich selbst – bewusst oder unbewusst – durch Worte und Taten charakterisieren (z.B.: Joh 7:39). Hierbei muss der Leser die Angaben selbst interpretieren und zuordnen (Finnern 2010:152-53; vgl. Bar-Efrat 2006:76-77).

Der Erzähler kann im *showing* (indirekte Charakterisierung) die inneren Gedanken und Gefühle eines Charakters aufzeigen, da der Erzähler allwissend ist. Der Erzähler kann dadurch die Darstellung von äußerlichen und innerlichen Gedanken/Gefühle/etc. der Charaktere wechseln (Resseguie 2005:127).

Für die indirekte Charakterisierung ist die Rahmgestaltung der *story* mit zu berücksichtigen, in der die Personen in einen bestimmten Zusammenhang gestellt werden. Das sogenannte *setting* (Erzählrahmen) ist der Hintergrund, vor dem die narrative Handlung (*story*) stattfindet. Das *setting* trägt zur Gestaltung der Erzählung bei, grenzt die Charaktereigenschaften ab oder führt zur Entwicklung von Handlungskonflikten der dargestellten Charaktere. Die Rahmgestaltung einer Erzählung wird dabei durch unterschiedliche Komponenten beeinflusst, wie etwa durch religiöse, moralische, soziale, emotionale und spirituelle Angaben (Resseguie 2005:87). Byrskog (1994:199) definiert das *setting* wie folgt: „The setting describes the

general locale, the historical time and the social circumstances in which characters appear and events take place“.

Die räumlichen, zeitlichen und sozialen Angaben können für die Art und Weise, wie die Charaktere wahrgenommen werden, bedeutsam sein. Die Leser können die Erzählung besser verstehen, wenn z.B. ein Ereignis auf einem Berg, in einem Boot, an einem Sabbat oder am Abend stattfindet (Powell 2010:248).

Der Erzählrahmen (*setting*) besteht daher aus verschiedenen Elementen, die Auswirkungen auf die Handlung und die Erzählgestaltung haben. Dies wird in Bezug auf die Handlungen Jesu besonders deutlich, wenn er beispielsweise am Sabbat heilt oder mit Menschen Kontakt pflegt, die nicht gern gesehen werden (z.B.: Zachäus, Levi, Simon, etc.) oder in bestimmten Gebieten unterwegs ist (Judäa, Galiläa, Jerusalem, etc.). Solche Angaben helfen, um die Personen näher zu beschreiben (z.B.: Nikodemus in der Nacht, Frau am Jakobsbrunnen, etc.) oder Ereignisse in ein besonderes Licht zu stellen (z.B.: prophetisch bei der Darstellung Jesu im Tempel durch Simeon) (Beispiele in Anlehnung an Eisen 1998:148 und Stamps 1997:232).

Obwohl nicht alle Angaben zur Rahmengestaltung bedeutsam sein müssen, füllen sie dennoch nur selten, lediglich Hintergrunddetails aus, sondern tragen vielmehr zur Darstellung der Charaktere bei. Mentale, emotionale oder spirituelle Angaben zum Charakter können symbolisch für Entscheidungen, die getroffen werden müssen, stehen; sie können einer Geschichte Struktur geben oder den zentralen Auslöser eines Konflikts in einer Erzählung bilden. Ebenso verhält es sich mit der Häufigkeit des Vorkommens der Charaktere (Hauptrolle oder Nebenrolle), mit der Art der Rolle des Charakters (Teil des Problems, verhilft zur Lösung, welche Entscheidungen werden getroffen, aktiv oder passiv, positiv oder negativ, etc.) sowie mit den Verbindungen der Charaktere untereinander (Verhalten untereinander, Gegensatz oder Übereinstimmung) (Bar-Efrat 2006:99-101; vgl. Resseguie 2005:88,94-114).

Der Autor lenkt die Leser durch die Menge und die Art und Weise der Informationen, die er zu den einzelnen Figuren gibt. Mit der impliziten Charakterisierung werden die Leser angeregt, sich ein eigenes Bild der Charaktere zu erschaffen. Die implizite Darstellung ermöglicht damit gleichfalls eine Leserlenkung, da der Erzähler selbst entscheidet, was für die *story* von Relevanz ist und damit den *plot* sowie den *point of view* beeinflusst.

In der Charakterisierung werden Figuren unterschiedlich dargestellt und erhalten somit einen „Charaktertypen“, der für die Darstellung der *story* im Allgemeinen entscheidend ist. Diese werden im Folgenden kurz erläutert.

3.2.7.3. Unterscheidung von verschiedenen Charaktertypen

In der Literatur werden verschiedene Charaktere sichtbar, die sich auch in Erzählungen widerspiegeln: statische, dynamische, komplexe, einfache sowie pointierte Charaktere und Karikaturen (Tate 2006:58).

Ein einfacher Charakter (*flat character*)⁹ besitzt wenige Charakterzüge, ist eher eindimensional und in seinen Handlungen voraussehbar, während der komplexe Charakter (*round character*) sich dadurch auszeichnet, dass er mehrere Rollen einnehmen kann und zumeist lebendiger und vielschichtiger dargestellt wird (Eisen 1998:148). Der komplexe Charakter wird meistens aus mehr als einer Perspektive dargestellt und handelt aufgrund und reagiert sowohl auf innere als auch auf äußere Kräfte und prägt somit die Handlung einer Erzählung. Ein oder mehrere solcher Charaktere bilden den/die Protagonisten der *story* (Tate 2006:58).

Diese *round characters* sind eher unberechenbar und zeigen eine Tiefe, die nicht in einem einzigen Satz zusammengefasst werden kann. Dieser Charaktertyp ist lebensecht, kann Leser auf überzeugende Weise überraschen und sich mit ihm identifizieren lassen (z.B.: die Darstellung Jesu oder der einzelnen Jünger, etc.). Die *flat characters* hingegen sind einfacher gestaltet. Es mangelt ihnen an versteckter Komplexität oder Tiefe, was die Leser überraschen kann (z.B.: die syrophönizische Frau in Mk 7:24-30; par. Mt 15:21-28) (Resseguie 2005:123).

Andere Charaktere werden mit keinem Profil beschrieben, sondern sind eher einfach und vorhersehbar, besitzen aber eine pointierte Beschreibung und tauchen immer wieder auf (*stock characters*). Solche Charaktere werden zumeist verwendet, um die Wahrheit oder Botschaft zu verdeutlichen (z.B.: die Dämonen in den Evangelien; das böse Tier in der Offenbarung; der Antichrist, etc.) (Resseguie 2005:124).¹⁰

⁹ In diesem Abschnitt stammen die englischen Begriffe von Chatman, Forster und Abrams, die diese Begriffe in ihren Untersuchungen prägten und welche bei Eisen, Powell, Resseguie und Tate verwendet werden.

¹⁰ In Märchen wären dies z.B.: der schöne Prinz, die grausame Stiefmutter, der mutige Held, etc. (Resseguie 2005:124).

Wenn der Erzähler sich auf einen einzelnen Aspekt eines Charakters beschränkt und diesen bis zum Äußersten beschreibt, ist der Charakter nicht mehr glaubwürdig, sondern gleicht vielmehr einer Karikatur (*caricature*) (Tate 2006:58).

Eine weitere Unterscheidung wird zwischen einem statischen (*static*) und dynamischen (*dynamic*) Charakter vollzogen. Ein statischer Charakter verändert sich nicht und bleibt die ganze Erzählung über gleich. Der dynamische Charakter verändert sich im Laufe der Erzählung. Bei ihm wird ein Wachstum oder eine Wandlung (sowohl positiv als auch negativ) sichtbar (Tate 2006:58).

Ein statischer Charakter ist nicht in der Lage, die Grenzen der Erzählung zu überschreiten, er spielt vielmehr eine Statistenrolle innerhalb der Erzählung und entwickelt oder ändert sich nicht (z.B.: der reiche Jüngling), wohingegen beim dynamischen Charakter neue Verhaltensweisen und veränderte Perspektiven sichtbar werden können. Die Veränderung kann nicht nur positiv oder negativ ausfallen, sondern auch groß oder klein sein. Die Veränderung ist dabei nicht zu verachten: Grundlegende und wichtige Veränderung des Charakters/der Charaktere sind für die Handlung wichtig (z.B.: Zachäus, [Thomas, Judas, Paulus, etc.]) (Resseguie 2005:125-26).

Bar-Efrat formuliert eine passende Zusammenfassung bzgl. der einzelnen Charakterisierung:

Die Charakteristika, die biblischen Figuren zugeschrieben werden, sind nicht nur individuell, sondern auch allgemein menschlich. Die Personen vereinen unterschiedliche Aspekte der menschlichen Natur auf sich, so dass sie menschliche Charaktere repräsentieren und universelle Bedeutung haben. Durch die Art und Weise, wie sie geschildert werden [...] können biblische Figuren sowohl ihre Funktion als Träger und Trägerinnen der Handlung innerhalb der Erzählung erfüllen, als auch Zugang zum Herz der Leser und Leserinnen finden, um ihnen ihre Botschaft zu übermitteln. (Bar-Efrat 2006:106).

3.3. Das Vorgehen der narrativen Exegese

3.3.1. Allgemeines zum Vorgehen

In der narrativen Exegese geht es darum, die vorliegende Texte zu untersuchen und diese so zu verstehen, wie sie an die damaligen Leser gerichtet worden sind, um anschließend zu fruchtbaren Ergebnissen zu kommen. Daher muss in der narrativen Exegese zwischen der Analyse bzw. Interpretation sowie zwischen dem Übertrag des Textes unterschieden werden.

Zur Analyse von narrativen Texten gibt es eine Vielfalt an Methoden, die jeweils einen unterschiedlichen Schwerpunkt und eine unterschiedliche Vorgehensweise haben (z.B. die rhetorische Analyse, gezielte Fragen zur Analyse der Charaktere und Handlung, die Analyse der Handlungssequenzen mit Modellen, die Analyse der Handlungsträger mit Modellen, die Untersuchung der Texte nach Stilmitteln, etc.; Egger & Wick 2013:177-191; vgl. Söding 1998:237-48).

Die im Folgenden dargestellten Schritte zur Untersuchung von Erzähltexten sind wichtige Bestandteile der narrativen Exegese, wobei diese nicht in einer bestimmten Reihenfolge durchgeführt werden müssen. Dazu lassen sich verschiedene Fragen zu den einzelnen Schritten stellen, die hier nicht ausführlich dargestellt werden können (zur Vielfalt der Fragen vgl. Resseguie (2005:242-45) und Söding (1998:238-47)).

Ein hilfreicher Schritt, um einen Erzähltext zu verstehen, ist es, diesen zu analysieren. Dabei wird darauf geachtet, welche Figuren im Text vorkommen, wie der Erzähler die Figuren beschreibt und wie die Rahmengestaltung aussieht. Fragen diesbezüglich wären z.B.: Was hebt der Autor hervor? Was wird nur am Rande erwähnt? Was ist über die kulturellen, religiösen oder persönlichen Hintergründe zu erfahren? (Söding 1998:238-43).

Bei der Analyse stehen die explizite und implizite Charakterisierung im Vordergrund, also die Untersuchung der Charaktere sowie die Beziehung der Charaktere untereinander (Beyer 2005:14; vgl. Egger & Wick 2013:184-85). Die Analyse beschäftigt sich ferner mit dem *setting*, *showing*, *telling* sowie dem *point of view*.

Die Synthese ist ein weiterer methodischer Schritt in der narrativen Exegese. In diesem Schritt wird der Text als Gesamtes betrachtet. Wie stellt der Erzähler die Personen dar? Wie gestaltet er die Handlung? Was passiert in der Erzählung? Welche Aussagen werden getroffen? Wie bringt der Autor diese zur Sprache? (Söding 1998:243-45).

Die Einzelbeobachtungen werden zusammengeführt, um wichtige Informationen zu entdecken. Ferner wird darauf geachtet, wie die Aussagen zueinander in Verbindung stehen (Beyer 2005:14; vgl. Egger & Wick:185). In der Synthese werden der *plot* und die *story* betrachtet, die wesentlich die Erzählung gestalten.

Einzeltexte werden des Weiteren auf einzelne Verbindungen innerhalb der Erzählung hin untersucht (Abstraktion). Die Personen (oder weitere Angaben) sind nicht zufällig erwähnt,

sondern erfüllen einen bestimmten Zweck und stehen miteinander in Verbindung. Meistens steht ein Protagonist im Mittelpunkt, der mit seinen Anhängern im Konflikt mit seinen Widersachern steht (Beyer 2005:14-15).

Ebenfalls entscheidend ist wie die *story* den Beginn, den Hauptteil und das Ende miteinander verbindet.

Der Autor beeinflusst durch Deutungen und Worte die Leser. Es geht darum, zu verstehen, was der Text den Lesern mitteilen möchte (Söding 1998:246). Bei diesem Schritt kann man von der Untersuchung des *discourses* und ebenfalls vom *plot* sprechen.

Ein weiterer Schritt ist die Beurteilung dessen, warum der Erzähler die Charaktere so darstellt, wie er die Erzählung präsentiert oder mit welchen Mitteln der Autor die Leser in eine bestimmte Richtung lenkt und welche Folgerungen aus der Erzählung gezogen werden kann. Die Erzähler geben somit Einblick in ihre Gedankenwelt und wollen durch die Gestaltung der Erzählung die Leser beeinflussen (Beyer 2005:15; vgl. Söding 1998:246-47).

Die Reflexion oder der Transfer untersucht den Text auf die theologischen Aussagen und Wahrheiten. Was beabsichtigt der Erzähler mit seiner Erzählung? Was möchte der Erzähler mitteilen? Etc. (Beyer 2005:15; vgl. Söding 1998:247).

Es wird ersichtlich, dass sich die narrative Exegese vordergründig darum bemüht, die Wirkung des Textes bzw. der Erzählung zu verstehen. Die Narratologie legt des Weiteren den Schwerpunkt auf die Endtexte und versucht, die Endgestalt von Textabschnitten, Kapiteln, Kapitelgruppen, Büchern oder dem Kanon als Ganzes zu erfassen und zu würdigen. Dabei werden in der Narratologie vordergründig erzählende Texte analysiert, Charaktere hervorgehoben, Hintergrunddetails deutlich gemacht und Zusammenhänge aufgezeigt sowie Handlungsverläufe und die Erzählstruktur erkenntlich gemacht. Fragen wie, „Wie wirkt der Text auf die Leser?“ „Was will der Text den Lesern mitteilen?“ „Welche Informationen sind wichtig?“ „Wer wird wie dargestellt?“ sind besonders für die Charakterisierung der Figuren bedeutsam und fallen in den Bereich der Leserlenkung durch den Autor.

3.3.2. Auswirkungen des Textes auf den Leser

In der narrativen Exegese ist die „Funktionsweise des Ganzen“ (Oeming 2013:71), somit der Text in seiner Gesamtheit (Abschnitte, Kapiteln; Kapitelgruppen, Bücher, Büchergruppen, Kanon) entscheidend für die Leser. Der Text und die Wirkung des Textes bilden einen entscheidenden Faktor der Analyse.

Dabei werden Fragen für die Leser relevant wie: Welchen Standpunkt nimmt die Erzählung ein, so dass die Leser sie annehmen oder ablehnen? Will die Erzählung, dass die Leser die Realität anders sehen? Untergräbt die Erzählung die akzeptierten Normen, Werte und Überzeugungen der Leser und wie tut sie dies? Welche Beurteilungsstandards gibt es in einer Erzählung? (Resseguie 2005:40).

Da die narrative Kritik die Erzählung analysiert, kann sie die Auswirkungen des Textes auf die Leser definieren. Es ist daher entscheidend zu verstehen, was der Text bei den Lesern auslöst. Diese Thematik ist mit der Rezeptionsästhetik verbunden. Die Rezeptionsästhetik betrachtet mit ähnlichen Kriterien wie der narrativen Kritik die Texte, geht dabei aber stärker auf die Reaktion (*response*) der Leser auf den Text ein. Die Rezeptionsästhetik untersucht die Bedeutung des Textes z.B. in Bezug auf Werte, Prämissen, Einstellungen und Fragen der Leser. Dabei zielt diese Methodik darauf zu untersuchen, wie reale Leser die Textbedeutung konstruieren (McLean 2009:479).

Die Veränderung von gewissen Vorstellungen der Leser ist das Anliegen der Evangelientexte und trägt somit entscheidend zur Hermeneutik der Texte bei. Da die Evangelien Erzählungen sind, liefern sie sowohl einen Sachgehalt als auch einen Sinngehalt (symbolische Bedeutung), die zusammen betrachtet werden müssen (Köhlmoos 2009:161-62). Die Bedeutung der Texte erschließt sich dabei durch die semantische, syntaktische und strukturelle Analyse von Worten, Sätzen und Texten und berücksichtigt die Autorenabsicht (Wischmeyer 2009:68).

Im Hinblick auf die zu untersuchenden Perikopen ist darauf zu achten, wie Matthäus die Leser lenkt. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass Matthäus mit der Darstellung nicht nur Begebenheiten mitteilen möchte, sondern auch deren Bedeutung. Dazu gehören sowohl das Wirken und die Lehre Jesu als auch die Bedeutung der Jüngerschaft, Nachfolge und Gemeinde, die bei den Jüngern beginnt (Maier 2015:80).

Aus diesen Gründen wird in den einzelnen Perikopen in Kapitel 5 teilweise die hinter dem Text liegende Bedeutung für die damaligen Leser auf heutige Leser übertragen.

Wie jede Methode, die zur Exegese von biblischen Texten herangezogen wird, besitzt diese Stärken aber auch Grenzen, die es zu kennen gilt, damit Fehlinterpretationen vermieden werden können.

3.4. Stärken und Grenzen der narrativen Exegese

Narrative Kritik wird am besten als ein Werkzeug unter mehreren verstanden, die für die Interpretation von Texten zur Verfügung stehen. Die narrative Exegese ist in der Lage einige Türen zu öffnen und Zugang zu bestimmten Einsichten zu gewähren, die mit anderen Methoden nicht erreicht werden können. Gleichzeitig öffnet die narrative Kritik aber nicht alle Türen oder kann alle Fragen beantworten, die an biblische Texte gestellt werden, wie etwa die historischen Fragen zur Entstehung der Texte (Powell 2010:254).

Anhand der narrativen Kritik werden die biblischen Geschichten auf ihren Handlungsverlauf, die Charaktere und den Aufbau hin untersucht. Konkret: die narrative Analyse ermöglicht es die biblischen Erzähltexte auf ihre Struktur hin zu untersuchen und die biblischen Geschichten zunächst *als Geschichten* wahrzunehmen.

Resseguie (2005:39-40) betont ebenfalls, dass die Stärke der narrativen Kritik besonders in der Betrachtung der Texte als Ganzes liegt. Die Erzählungen sind als Einheit wichtig und müssen im gesamten Zusammenhang gesehen werden. Narrative Exegese betont ebenso die Auswirkungen einer Erzählung auf Leser. Dabei wird auch der erzählerische Standpunkt analysiert.

Bar-Efrat (2006:25-26) kommt zu ähnlichen Schlussfolgerungen und erklärt, dass die narrative Analyse das literarische Werk als Einheit wahrnimmt. Die Sichtweise der impliziten Leser erlaubt es, die Erzählung in einer besonderen Perspektive wahrzunehmen: Wie und was wird berichtet, was wird ausgelassen oder betont? Die Leser erkennen somit auch, welche Absichten und Perspektiven der Autor zu bestimmten Themen vermitteln möchte. Zudem lässt sich der Spannungsbogen der Erzählung erkennen. Dabei ist es wichtig, sowohl die Handlungsabfolge als auch die handelnden Personen/Aktionen zu untersuchen.

Einwände gegen die narrative Kritik konzentrieren sich normalerweise auf das, was die Methode nicht kann. So führt Powell (2010:254) an, dass sich historisch arbeitende Exegeten oftmals darüber beklagen, dass die Texte in der narrativen Analyse als bloße Geschichten und nicht als Aufzeichnungen bedeutender Momente in der Geschichte behandelt werden. Leserorientierte Exegeten finden hingegen die Vorstellung impliziter Leser zu einschränkend und werfen der narrativen Exegese vor, dass sie die vielfältigen möglichen Antworten ignoriert, die die wirklichen (realen) Leser in den Texten tatsächlich finden können.

Nach Powell (2010:255) ist eine weitere Kritik, dass die biblischen Texte mit modernen Herangehensweisen untersucht werden, wie sie sonst bei Romanen oder Gedichten angewendet werden. Damit wird die Erzählung zwar als Erzählung gewürdigt, aber der Wahrheitsgehalt bzw. den Wahrheitsanspruch der Texte gerät in den Hintergrund.

Powell (2010:255) erwidert darauf, dass die narrative Kritik nicht den Anspruch erhebt die einzige Möglichkeit zur Interpretation von Texten zu sein, sondern auch andere Methoden zulässt. Des Weiteren beschreibt er, dass Vertreter der narrativen Analyse selbst festgestellt haben, dass manche Ansätze besser funktionieren als andere und sie ihre Arbeit ständig im Lichte neuer Erkenntnisse revidieren müssen. Für diejenigen, die narrative Analyse betreiben, liegt der Reiz der Methode darin, biblische Geschichten zu deren eigenen Bedingungen zu studieren, indem sie den literarischen Charakter dieser Geschichten respektieren – zunächst als Geschichten/Erzählungen und nicht nur als potentielle Quellen für historische Angaben.

Stamps (1997:227) greift ebenfalls die Kritik an der narrativen Exegese auf und erklärt, dass zwar die Kritik an einem anhaltenden Versuch, moderne, literaturwissenschaftliche Narrativtheorien auf die Evangelien anzuwenden, berechtigt sei, dass aber die narrative Analyse, wie sie in Bibelwissenschaften praktiziert wird, in Wirklichkeit in der säkularen Literaturkritik keine Parallele habe (:229). Die biblische narrative Exegese ähnelt zwar Entwicklungen, die mit dem sogenannten New Criticism und der leserorientierten Perspektive in säkularen Literaturwissenschaften verbunden werden, dennoch setzt die narrative Exegese andere Schwerpunkte. Der Fokus liegt auf der Erfahrung seiner selbst als Kommunikationsereignis in einem bestimmten Kontext. In dieser Hinsicht ist die Bezugnahme des Textes auf die Welt außerhalb des Textes eine der Komponenten der Erzählung, die methodisch reflektiert analysiert werden

muss (:229). Weiter räumt Stamps ein, dass die narrative Analyse nicht geeignet sei, um Antworten auf historische Fragen zu finden, die man in Bezug auf ein altes Dokument wie die Bibel stellt. Dies sei auch nicht das Ziel der narrativen Exegese, was aber nicht bedeuten müsse, dass die narrative Exegese historische Belange missachte (:234).

Schwierig in der narrativen Exegese ist in der Tat die Vorgehensweise mit dem impliziten Leser. Die Identifizierung des idealen, impliziten Lesers ist immer von den tatsächlichen, realen Lesern geprägt und ist daher unvermeidlich von den besonderen Interessen der tatsächlichen Leser geprägt. Bei der narrativen Methode, wie auch bei Analysen anderer Literaturgattungen, spielen die eigenen Prämissen (immer) eine Rolle. Mit anderen Worten: Leser analysieren Erzählungen immer im Lichte ihrer eigenen Systeme. Die narrative Analyse bietet allen Lesern aber auch die Möglichkeit die Implikationen ihrer eigenen Überzeugungen zu untersuchen (Tate 2006:234).

Stamps fasst die Chancen der narrativen Kritik passend zusammen:

[...] narrative criticism examines various narrative elements or devices and considers their role and effect in constructing a narrative whole (the story) and their effect upon how the story is told or the rhetoric of the story (the discourse). (1997:230). Narrative criticism is important for the interpretation or exegesis of the New Testament narratives. Narrative criticism assists the exegetical task by suggesting the relationship between different textual units in the Gospels and Acts. But it primarily provides an interpretative perspective which can evaluate the purpose or significance of the what and why (structure and plot), the who (characters), the when and where (setting), and the wherefore (point-of-view) of the events in a biblical narrative. (:232).

Somit ist die narrative Exegese eine von mehreren Möglichkeiten, biblische Texte zu untersuchen, die Absicht der Autoren zu entdecken – ohne dabei andere Methoden abzulehnen und Erkenntnisse anderer Methoden zu ignorieren.

3.5. Ergebnisse

In der narrativen Kritik besteht die große Chance, die Texte bis ins kleinste Detail hinein zu untersuchen und richtig zu würdigen. Dabei können einige Entdeckungen gemacht werden, die sonst leicht übersehen werden könnten, wie z.B. der Aufbau der Erzählung, die Sachbezüge zum Text oder die Absicht der Autoren und die Auswirkungen der Erzählungen auf die

Leser. Mit der Methode wird der Spannungsbogen einer Erzählung nachvollziehbar. Sie ermöglicht ein intensives Arbeiten am Text, ohne ihn mit anderen Analysen zu zerpfücken. Ebenso ermöglicht die narrative Analyse die Entdeckung der Handlungszusammenhänge, die in dem Umfang durch andere Methoden nur schwer erreichbar wäre. Diese Vorgehensweise ist eine Hilfe zum Verständnis der Texte, lässt die einzelnen Charaktere einer Erzählung in Erscheinung treten, zeigt diese aus einem anderen Blickwinkel auf und hilft Details der Erzählung zu entdecken.

Die Untersuchung der Erzählstrukturen oder der Handlungsebenen ermöglicht zudem, die biblischen Erzählungen in die heutige Welt zu transportieren und diese lebendig werden zu lassen. Die narrative Exegese macht sich damit zum einen zur Aufgabe sich intensiv mit den Autoren und den Lesern der Texte und deren Verhältnis zu Zeit und Raum sowie mit der Erzählperspektive und dem Handlungsverlauf zu beschäftigen. Zum anderen untersucht sie, welche Besonderheiten die biblischen Erzähltexte aufweisen.

Schwierig und oft verwirrend hingegen ist die Perspektive des impliziten Lesers. Die Analyse des impliziten Lesers und der impliziten Autoren bietet die Chance die Absicht des Textes zu entdecken. Sie schreckt aber auch von der Methode ab, da sie Interpretationsspielraum zulässt. Der Bezug ist eher auf den Text gerichtet, als auf die Bedeutung hinter den Handlungen und Aussagen. Sicherlich fehlt in der narrativen Exegese der Einbezug historischer Fragen, aber genau das möchte die narrative Exegese nicht leisten, sondern sich auf die vorliegenden Texte konzentrieren und diese analysieren. Manche Ergebnisse sind sicherlich durch die klassische Exegese ebenfalls zu entdecken. Die Charakterisierung einzelner Personen sowie die genauere Erfassung der impliziten Leser (-lenkung) und des impliziten Autors erweisen sich als eine hilfreiche Methode, als Ergänzung zu anderen Methoden zur Exegese, die einen wichtigen Beitrag zum Verständnis von Erzähltexten leistet.

Die narrative Exegese besteht aus vielen Analyseschritten, die den zu untersuchenden Text in seiner vielschichtigen Bedeutung aufzeigt, aber auch gleichzeitig in der Gefahr steht, einen guten Transfer mit brauchbaren Ergebnissen nicht zu leisten. Mit Blick auf die Darstellung der Lehrmethoden Jesu ist die narrative Exegese eine gute Möglichkeit diese Darstellung und die (mögliche) Absicht bei Matthäus zu entdecken.

Hierzu wird bewusst die Methode der narrativen Charakterisierung angewendet und in ausgewählten Perikopen die „Lehrmethode“ als eine „Figur/Charakter“ betrachtet. Die Perikopen werden mit den einzelnen vorgestellten Schritten (Analyse, Synthese, Abstraktion, Beurteilung und Reflexion) untersucht, um so die Lehrmethoden Jesu zu erkennen. Dabei wird in den Perikopen auch auf die Wirkung des Textes geachtet. Der Text wird somit auf den *plot*, den *point of view*, das *showing* und *telling* sowie die *story*, den *discourse* und das *setting* hin untersucht. Des Weiteren wird auf die beschriebenen Reaktionen auf Jesu Worte und Taten geschaut, ob sich dadurch etwas über die Lehrmethoden herausfinden lässt.

Der narratologische Ansatz wird für diese Studie deshalb gewählt, um zu Ergebnissen zu kommen, die die Darstellungen bei Matthäus bewusst (neu) zu reflektieren vermögen. Der anschließende Blick auf die Ergebnisse der narrativen Exegese in Bezug auf die Lehrmethoden Jesu erfolgt über die Erlebnispädagogik. Um zu verstehen und nachvollziehen zu können, warum die Erlebnispädagogik als ein hilfreiches Instrumentarium für die Betrachtung der Lehrmethoden Jesu dienen kann, wird im folgenden Kapitel die Erlebnispädagogik dargestellt.

4. Die Erlebnispädagogik

Die Erlebnispädagogik ist im Bereich der Pädagogik zum Modebegriff geworden. Dabei beinhaltet die Erlebnispädagogik unterschiedliche Aktivitäten und Methoden. Die Erlebnispädagogik ist allerdings nicht „neu“, sondern sie hat eine lange Tradition. Um die Erlebnispädagogik zu verstehen, was sie umfasst bzw. was sie ausmacht und wie sie entstanden ist und auch wie sie arbeitet, soll der nachfolgende Überblick dienen.

In vier Teilen wird ein Überblick über die Erlebnispädagogik gegeben, der sich aus der Einführung und Definition der Erlebnispädagogik (4.1.), dem Überblick über die geschichtliche Entwicklung der Erlebnispädagogik (4.2.), der Beschäftigung mit den Grundlagen der Erlebnispädagogik (4.3.) und der Skizzierung der Anforderungen an Erlebnispädagogen zusammensetzt (4.4.). Jedes Teilkapitel bildet einerseits einen in sich geschlossenen Bereich der Erlebnispädagogik. Andererseits bedingen sich diese Teilkapitel gegenseitig, so dass diese nur unter Betrachtung der anderen Abschnitte zu verstehen sind.

Der erste Abschnitt (4.1.) soll eine erste Einführung und Definition vermitteln, die zum Verstehen der Erlebnispädagogik im Allgemeinen notwendig ist, bevor im zweiten Teilkapitel (4.2.) ein Überblick über die historische Entstehung und Entwicklung der Erlebnispädagogik gegeben wird. Dieses Kapitel konzentriert sich auf die Anfänge und den Ursprung, in denen bedeutende Persönlichkeiten und ihr Einfluss berücksichtigt werden. Entscheidend ist dabei auch die Entwicklung in Deutschland, v.a. durch Kurt Hahn, da die Erlebnispädagogik im deutschsprachigen Bereich zur Betrachtung der Lehrmethoden von Jesus dienen soll. Im historischen Rückblick werden entscheidende Aspekte ersichtlich, die erst in der Betrachtung der Grundlagen der Erlebnispädagogik Bedeutung gewinnen.

Im dritten Abschnitt (4.3.) wird die Methodik der Erlebnispädagogik dargestellt, um einen Einblick in die Gesamtheit dieser zu erhalten. Neben dem Einblick in die Erlebnispädagogik, wird auf deren grundsätzlichen Merkmale und Handhabungen, den Aufbau eines erlebnispädagogischen Settings, sowie die Ziele, die unterschiedlichen Reflexionsmöglichkeiten, die verschiedenen methodischen Prinzipien, die praktischen Möglichkeiten und die Grenzen der Erlebnispädagogik eingegangen. Dadurch wird ein guter Überblick über die Verwendung der Erlebnispädagogik möglich, die als spätere Vergleichsgröße dienen soll.

Der vierte Teil (4.4.) diskutiert die Anforderungen an einen Erlebnispädagogen. Dabei werden die Kompetenzen skizziert, die ein Leiter bei der Durchführung erlebnispädagogischer Methoden aufweisen sollte, um diese nach den erlebnispädagogischen Grundsätzen durchzuführen.

4.1. Einführung und Definition der Erlebnispädagogik

4.1.1. Einführung in die Erlebnispädagogik

Erlebnispädagogik bzw. erlebnispädagogische Programme und Methoden haben sich in vielen Ländern etabliert und sind seit zwei Jahrzehnten weit verbreitet.

Die Erlebnispädagogik hat nach Paffrath (2013:20) in der Freizeit, Erziehung, Aus- und Weiterbildung sowie in der sozialen Arbeit Eingang gefunden. Die aktuelle Popularität und Kommerzialisierung der Erlebnispädagogik hat allerdings zur Folge, dass diese oft als „Spaßpädagogik“ oder „methodisches Zaubermittel“ (:11) deklariert wird, was sie bei Weitem nicht ist. Die Erlebnispädagogik hat sich in der Bildungslandschaft etabliert (:14).

Baig-Schneider (2012:10) betont, dass sowohl die Methoden als auch der pädagogische Ansatz der Erlebnispädagogik als Gegenmodell zum „verkopften Lernen“ und zu „erstarrten Lernstrukturen“ zu verstehen seien.

Die Schwierigkeit besteht darin, dass es keine offizielle Definition der Erlebnispädagogik gibt, obwohl seit langem danach gesucht wird. Hierbei kann die Definition nach Paffrath (2013:21) als Verständigungsgrundlage dienen, ohne ihr dabei eine absolute Bedeutung zu geben:

Erlebnispädagogik ist ein handlungsorientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept. Physisch, psychisch und sozial herausfordernde, nicht alltägliche, erlebnisintensive Aktivitäten dienen als Medium zur Förderung ganzheitlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Ziel ist es, Menschen in ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen und zur verantwortlichen Mitwirkung in der Gesellschaft zu ermutigen.

Erlebnispädagogik dient also dazu, die Persönlichkeit, das Handeln sowie das eigene Verhalten und das der Gruppe bewusst neu wahrzunehmen. Sie fordert zu eigenständigen Erkenntnissen heraus und führt zu Horizonterweiterungen. Erlebnispädagogik arbeitet ganzheitlich und hat verschiedene Vorgehensweisen, um die obengenannten Ziele zu erreichen.

Nach Michl (2015:8-9) ist die Erlebnispädagogik handlungs- und erlebnisorientiert aufgestellt und gilt aufgrund ihrer Vielseitigkeit als eigenständiges Teilgebiet der Pädagogik, das sich als methodisches Prinzip bewährt hat und akzeptiert wird (vgl. Paffrath 2013:22).

Kurzum, die Erlebnispädagogik ist eine erzieherische Alternative, die sich sowohl an kulturellen Bedürfnissen als auch an sozialen Zuständen in den Alltags-, Berufs-, und Bildungsgewohnheiten orientiert.

4.1.2. Verschiedene Definitionen der Erlebnispädagogik

Wie bereits deutlich wurde, ist eine eindeutige Definition der Erlebnispädagogik schwierig. Es existiert keine allgemein gültige Bestimmung. Eine enge Definition kann die vorhandene Vielfalt überdies nicht ausreichend beschreiben. Dennoch dient ein Definitionsversuch als eine Verständigungsgrundlage, wobei dieser wiederum nicht wertneutral sein kann. Eine Definition muss abstrakt bleiben und das Grundprinzip prägnant formulieren (Paffrath 2013:21).

Mit diesem Wissen sollen dennoch verschiedene Definitionen vorgestellt werden, um das breite Spektrum der Erlebnispädagogik zu erfassen, bevor in einem weiteren Schritt ein Rückblick auf die Entstehung und Herkunft sowie eine Betrachtung auf die Weiterentwicklung der Erlebnispädagogik geworfen wird, um den ganzheitlichen Aspekt, die Methoden und die Vielfalt der Erlebnispädagogik nachvollziehen zu können. Die Auflistung der Definitionen erfolgt in alphabetischer Reihenfolge der Autoren:

Definition nach Fischer und Lehmann (2009:51):

Die Erlebnispädagogik versteht sich als Alternative und Ergänzung tradierter und etablierter Erziehungs- und Bildungseinrichtung. Sie ist in der Reformpädagogik verwurzelt ... und gewinnt in dem Maße neuerlich an Bedeutung, je mehr sich Schul- und Sozialpädagogik kreativen Problemlösungsansätzen verschließen. Als Alternative sucht die Erlebnispädagogik neue Wege außerhalb bestehender Institutionen, als Ergänzung wird das Bemühen erkennbar, neue Ansätze innerhalb alter Strukturzusammenhänge zu finden. (Auslassung im Original).

Definition nach Fischer und Ziegenspeck (2008:26):

Erlebnispädagogik [ist] als spezifische Ausformung des Konzeptes eines offenen, natürlichen und sozialen Erfahrungslernens aufzufassen.

Definition nach Heckmair und Michl (2012:115):

Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese jungen Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.

Definition nach Hess (2014:13):

Die Erlebnispädagogik versteht sich heute als ganzheitlicher Bildungsansatz für vielfältige Zielgruppen, in dem das Erfahrungslernen (also lernen mit Händen und Füßen, allen Sinnen, Herz und Kopf) eine wichtige Rolle spielt.

Definition nach Lang und Rehm (2010:124):

Erlebnispädagogik heißt: Ich erlebe etwas und lerne daraus. Das Wesen des Erlebnisses ist die Ganzheitlichkeit. Ich erlebe mit meinen Sinnen, dem Denken und meinem ganzen Körper. Alles was mich ausmacht, ist in das Erlebnis miteinbezogen.

Definition nach Paffrath (2013:21):

Erlebnispädagogik ist ein handlungsorientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept. Physisch, psychisch und sozial herausfordernde, nicht alltägliche, erlebnisintensive Aktivitäten dienen als Medium zur Förderung ganzheitlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Ziel ist es, Menschen in ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen und zur verantwortlichen Mitwirkung in der Gesellschaft zu ermutigen.

Definition nach Rehm:

Erlebnispädagogik als „Methode“ umfasst alle Aktivitäten, welche die Natur und/oder Abenteuer, Initiativaufgaben, Spiele als Medium benutzen, um ein weiterbildendes, verhaltensänderndes, erzieherisches, persönlichkeitsentwickelndes oder therapeutisches Ziel zu erreichen (Rehm „Was ist 'Erlebnispädagogik'?“).

Definition nach Reiners (2013:15):

Erlebnispädagogische Maßnahmen sind also, verkürzt gesagt, dadurch gekennzeichnet, dass der Einzelne mit sich und/oder in der Gruppe intensive Erlebnisse erfährt, die den Kern seiner Persönlichkeit treffen und mit denen er sich zuerst handelnd und dann reflexiv auseinandersetzt.

Lang und Rehm (2010:9) halten fest, dass „Erlebnispädagogik ein unglücklicher Begriff ist“, da es in der Erlebnispädagogik nicht primär um Erlebnisse geht, sondern vielmehr um eine pädagogische Praxis, die sich im Lernen, der Erziehung, in der Bildung, in der Therapie, dem Training oder der Begleitung zeigt. Allerdings sind Versuche, die Erlebnispädagogik nur als

„handlungsorientiertes Lernen“, „Erfahrungslernen“ oder „Abenteuerpädagogik“ bzw. „Aktionspädagogik“ zu beschreiben zu ungenau. Daher ist *Erlebnispädagogik* doch die treffende Beschreibung (:9).

Michl (2015:12-13) legt Kriterien vor, an denen sich Erlebnispädagogik messen lassen muss. Wenn diese erfüllt sind, kann von Erlebnispädagogik gesprochen werden. Dieses Verständnis von Erlebnispädagogik hat sich durchgesetzt.

Erlebnispädagogik...

- Findet in der Regel unter freiem Himmel statt
- Verwendet häufig die Natur als Lernfeld
- Hat eine hohe physische Handlungskomponente
- Setzt auf direkte Handlungskonsequenzen der verwendeten Aktivitäten
- Arbeitet mit Herausforderungen und subjektiven Grenzerfahrungen
- Benutzt als Medien eine Mixtur von klassischen Natursportarten, speziellen künstlichen Anlagen sowie eine Palette von Vertrauensübungen und Problemlöseaufgaben
- Verwendet die Gruppe als einen wichtigen Katalysator der Veränderung
- Reflektiert das Erlebte und transferiert es in den Alltag

Die einzelnen Facetten können, wie die obigen Definitionen deutlich machen, unterschiedlich stark in der Umsetzung betont werden. Die verschiedenen Definitionen und die Abgrenzung von Michl zeigen, dass Erlebnispädagogik eine umfassende Methode ist, die verschiedene Ziele verfolgt und bestimmte Merkmale besitzt. Diese haben sich im Laufe der Zeit entfaltet und sind aus mehreren Gedanken und Erwägungen der Pädagogik heraus entstanden. Daher werden im Folgenden die geschichtliche Entwicklungen der Erlebnispädagogik skizziert (4.2.) und im Anschluss daran die Grundlagen und Merkmale der Erlebnispädagogik betrachtet (4.3.).

4.2. Geschichtliche Entwicklung der Erlebnispädagogik

4.2.1. Historischer Rückblick

Die Anfänge der Erlebnispädagogik, wie sie heute praktiziert wird und die Kurt Hahn besonders prägte, gehen in Deutschland auf den Beginn der 1980er Jahre zurück (Fischer & Lehmann 2009:33).

Der Ursprung der Erlebnispädagogik lässt sich jedoch weiter zurückdatieren. Sie kann auf eine mehr als zweihundertjährige Geschichte zurückblicken. Jean-Jacques Rousseau (1712-

1778) wird des Öfteren als Wegebereiter der Erlebnispädagogik identifiziert, da dieser das philosophische und pädagogische Denken verändert und geprägt hat (Heckmair & Michl 2012:16; vgl. Lang & Rehm 2010:16; Uzelmaier 2014:16).

Baig-Schneider, Fischer und Ziegenspeck sehen die Ursprünge der Erlebnispädagogik bereits in der Antike und beginnen dort mit der Betrachtung der Entwicklung der Erlebnispädagogik. Heckmair und Michl (2012:16) bezeichnen die Darstellung des Ursprungs bzw. Anfangs der Erlebnispädagogik zu Recht mehr als eine Spurensuche, als dass sie als eine systematische Analyse bezeichnet werden kann.

Nachfolgend wird daher versucht, einen historischen Rückblick zu skizzieren, der nicht auf Vollständigkeit zielt, sondern vielmehr einen Überblick über die grundlegenden Entwicklungen der Erlebnispädagogik gibt. Dadurch wird leichter nachvollziehbar wie es zur heutigen Erlebnispädagogik und deren Methoden kommen konnte und was diese geprägt hat. Zu diesem Zweck werden sechs Personen und ihr Einfluss auf die Pädagogik in verschiedenen Zeitepochen genauer betrachtet, die in mehreren Werken zur Erlebnispädagogik zu Recht als „Wegbereiter“ dieser bezeichnet werden.

4.2.1.1. Definition und die philosophische Wurzel der (Erlebnis)- Pädagogik

Das Wort „Pädagogik“ kommt aus dem altgriechischen Hintergrund: παιδαγωγία steht für „Erziehung; Unterweisung“. Das gr. Wort παῖς bedeutet „Kind“ und das gr. Wort ἄγειν so viel wie „führen; leiten; ziehen“. Als „Pädagoge“ (παιδαγωγός) wurde ursprünglich nicht ein Erzieher bezeichnet, sondern ein Diener, der ein Kind beaufsichtigte und bei seinen Gängen, z.B. zur Schule begleitete. Dieses „Führen des Kindes“ bekam dann die Bedeutung des „Erziehens“ in einem umfassenden Sinn. Pädagogik gilt in diesem Sinn als Sammelbezeichnung für jene Formen, die das Erziehungsgeschehen betreffen (Hobmair 2013:14; vgl. Royer 2016:94).

Dadurch kann Pädagogik auch mit „Erziehungspraxis“ und „Erziehungswissenschaft“ in Verbindung gebracht werden. Erziehungswissenschaft ist ein neuerer Begriff, der erst im 18. Jahrhundert genutzt wurde, um die wissenschaftliche Bedeutung der Pädagogik zu betonen. Somit umfasst die Pädagogik zum einen alle Formen des praktischen Erziehungsgeschehens (Erziehungspraxis) und zum anderen die wissenschaftliche Reflexion der Erziehungswirklichkeit (Erziehungswissenschaft) (Hobmair 2013:14-15). Zur Erziehungswirklichkeit gehört die

Erforschung der verschiedenen Vorstellungen über Erziehung, die sich je nach Menschenbild und Ansicht über den Inhalt der Erziehung unterscheidet (:15).

Dieser gedankliche Grundsatz lässt sich bereits bei **Platon** (427-347 v. Chr.) finden:

Es faszinierte daher die synthesesenhafte, weil so ganzheitlich anmutende Idee eines Plato, der davon ausging, eine auf eine „schöne Seele“ gerichtete Erziehung sei zugleich eine Erziehung im Sinne des Staates: Die „Wohlgestimmtheit“ der Seele, erreichbar durch eine in der richtigen Mischung bzw. Integration von „Gymnastik“ und „Musik“ dargebotenen Erziehung fördere sowohl Tapferkeit wie Besonnenheit.“ (Bauer 2001:9).

Das ganzheitliche Menschenbild Platons (Körper und Geist und Seele; Individuum und Gesellschaft) zeigt sich unter anderem darin, dass es zur „inneren und äußeren Wohlgestimmtheit, neben Vernunft und dem damit einhergehenden Wissenserwerb auch des Einsatzes musischer und gymnasiastischer Kräfte bedarf“ (Baig-Schneider 2012:56). Dies bedeutet, dass durch eine ganzheitliche Erziehung die „schöne Seele“ geformt werden kann und verdeutlicht die „Erziehungsfähigkeit“ eines Kindes. Dieser Gedanke der Erziehungsfähigkeit beim Kind ist später bei Jean J. Rousseau zu finden, der auf Platon zurückgreift (:58).

Wie sich zeigen wird, bilden Platons Gedanken über die ganzheitliche Erziehung die Wurzel der wesentlichen erziehungstheoretischen Grundlagen der Erlebnispädagogik.

Im Folgenden wird ein Blick auf die Verwendung und Veränderung der philosophischen und pädagogischen Auffassung der Erziehung im 18. Jahrhundert geworfen.

4.2.1.2. Entwicklungen im 18. Jahrhundert

Jean Jacques Rousseau wird in den meisten Studien zur Erlebnispädagogik als deren Urheber angeführt (Baig-Schneider 2012:58).

Rousseau (1712-1778) gilt nicht nur als Wegbereiter der französischen Revolution, sondern auch als Wegbereiter im Bereich der Psychologie und der Pädagogik (Heckmair & Michl 2012:17,21).

Rousseaus Denken war in seiner Zeit provokativ, da er die Sicht auf die Erziehung des Menschen in der Kindheitsphase neu fokussierte. Bis dato sah man die Kindheit mehr als ein Hindernis auf dem Weg zum vollwertigen Menschen an.

In seinem Hauptwerk „Emile oder über die Erziehung“ (1762)¹¹ kommt seine Denkweise zum Ausdruck, in der die Erziehung durch drei Dinge beeinflusst wird: „Die Natur oder die Menschen oder die Dinge [...]“ (Rousseau 1998:10)¹². Rousseau hat einen Zusammenhang von *Handeln* und *Lernen* erkannt. Das Lernen ohne einen Lehrer, das, was selbst erkannt wird, bleibt als Erkenntnis, die den Menschen nachhaltig prägt (Heckmair & Michl 2012:17-19; vgl. Lang & Rehm 2010:16). Die berühmte Aussage von René Descartes „ich denke, also bin ich“ wird bei Rousseau zu „ich erlebe, also bin ich“ (Heckmair & Michl 2012:17).

In zahlreichen Aussagen zur Erziehung in seinem Werk „Emile“ lassen sich viele Grundprinzipien der Erlebnispädagogik erkennen (Baig-Schneider 2012:58; vgl. Heckmair & Michl 2012:19-21):

- Eigenrecht auf die Lebensphase Kindheit
- Erlebnis, Erfahrung und Abenteuer sind notwendige Lernprinzipien
- Leben ist Handeln oder „learning by doing“
- Leben heißt Erleben
- Unmittelbares Erleben durch die Sinne (besonders das Erleben der Natur)

Um diesen erzieherischen Maßnahmen nachgehen zu können, zeigte Rousseau methodische Wege auf, die er in vier Ebenen unterteilte:

die Natur, als Ausgangspunkt und Rahmen einer Erziehung, die die physischen und psychischen Anlagen der Zöglinge (gleichbed.: Kinder; MH) für sich gewinnt und auf diese gerichtet ist; die eigenständige Wirkung der äußeren Dinge in Natur und sozialem Umfeld, an denen direkter Rücklauf zu Tätigkeit und Verhalten möglich wird; die zentrale Rolle des Erziehers, der das angestrebte Bildungsideal auch selbst verkörpern mußte; die praktische Übung des Lebens und sozialen Zusammenseins, die vor der rein geistigen Unterweisung den Vorrang erhielt (Fischer & Ziegenspeck 2008:103).

Für Rousseau (1998:14-15) ist es elementar, dass ein Kind lernen soll und darf. Als Lernszenarien dienen dabei sowohl die Natur als auch die Erlebnisse, Erfahrungen und Abenteuer. Der Lernprozess finde nach Rousseau hauptsächlich in der Handlung statt: „Leben ist nicht atmen; leben ist handeln“ (:15). Diese Erziehungsgedanken lassen sich ebenfalls bei Platon beobachten

¹¹ Im Original: „Émile ou De l'éducation“ (Michl 2015:20). Verwendet wurde für diese Arbeit das übersetzte Werk von Rousseau in 13. Auflage von Ludwig Schmidts (1998).

¹² Das vollständige Zitat lautet: „Die Natur oder die Menschen oder die Dinge erziehen uns. Die Natur entwickelt unsere Fähigkeiten und unsere Kräfte; die Menschen lehren uns den Gebrauch dieser Fähigkeiten und Kräfte. Die Dinge aber erziehen uns durch die Erfahrung, die wir mit ihnen machen, und durch die Anschauung.“ (Rousseau 1998:10).

und wurden von Rousseau weitergeführt. Dieses Grundkonzept der Erziehung gilt mit als der Wegbereiter der Erlebnispädagogik (Baig-Schneider 2012:58; vgl. Heckmair & Michl 2012:22).

Doch nicht nur Rousseau hat Grundprinzipien der späteren erlebnispädagogischen Konzepte entwickelt, sondern auch sein späterer Landsmann **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746-1827).

Pestalozzi engagierte sich für verwahrloste und verarmte Kinder, so dass er seinen Bauernhof 1774 zu einer Erziehungsstätte für etwa 50 Kinder umfunktionierte. Die natürliche Lebensart auf dem Bauernhof und die damit verbundenen Aufgaben hatte er als Kind selbst erfahren. Diese Lebens- und Arbeitsform war aus Pestalozzis Sicht bestens für eine nachhaltige Erziehung der Kinder geeignet. In seiner Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ (1801) skizzierte er die methodischen und ethischen Grundsätze seiner Erziehungsmethode (Fischer & Ziegenspeck 2008:128).

Für Pestalozzi war die Erziehung der Kinder durch die Eltern maßgebend, da dadurch die enge Verbindung zwischen Erzieher und Zögling, die Erfahrung von Liebe, gelebter Gemeinschaft, die Fürsorge und das Einfühlen in Motive und Neigungen der Kinder, zu dem gewünschten sozialen Verhalten führte (Baig-Schneider 2012:59).

Der Wert der Erziehung bestand für Pestalozzi darin, dass die Kinder in der Familie Sicherheit gewannen, ihr Handeln akzeptiert und ihre Anliegen respektiert wurden. Zum anderen wurde die Individualität des Kindes großgeschrieben. Daraus ergab sich, dass sich im Erkenntnisprozess des Kindes, die Wahrnehmungs- und Sinnesleistung mit den natürlichen Gegenständen und den sozialen Geschehnissen in der wahrnehmbaren Welt verbinden ließen (Fischer & Ziegenspeck 2008:130).

Der Grundgedanke Pestalozzis lässt sich auf die Kurzformel „mit Kopf, Herz und Hand“ reduzieren, die damit den ganzheitlichen Ansatz der Erlebnispädagogik beinhaltet. Die Ganzheitlichkeit bezieht sich zum einen auf die Ganzheitlichkeit des Menschen (ähnlich wie bei Platon und Rousseau) und weist auf eine neue Art der Erziehung hin, die notwendig für eine umfassende Bildung ist. Das Lehren und Lernen ist bei Pestalozzi in der „Elementarmethode“ zu finden, die sich dadurch auszeichnet, dass keine reine Wissensvermittlung stattfindet, sondern Kopf, Herz und Hand gebildet werden, in der sowohl kognitive und affektive als auch künstlerisch-kreative Tätigkeiten als Didaktik verwendet werden. Diese „Elementarmethode“

bildet die ganzheitliche Erziehung und beinhaltet das Erfahrungslernen (Baig-Schneider 2012:59; vgl. Fischer & Ziegenspeck 2008:132-35). Durch das Bildungskonzept der abgeschiedenen Bildungseinrichtung (Bauernhof und spätere Waisenhäuser) ist Pestalozzi zum Vorbild späterer Reformpädagogen geworden (Baig-Schneider 2012:59).

Ebenso wie bei Platon und Rousseau spielte die Kindeserziehung auch bei Pestalozzi eine wesentliche Rolle. Nicht nur die Lebensphase der Kindheit und das Lernen durch Handeln sind entscheidend, sondern auch die ganzheitliche Wahrnehmung und Erziehung. Diese Prinzipien stellen in der heutigen Erlebnispädagogik eine zentrale Bedeutung dar.

Nachfolgend werden zwei amerikanische Autoren vorgestellt, die einen nachhaltigen Einfluss auf die Erlebnispädagogik ausübten und an Rousseaus Gedanken anknüpfen.

4.2.1.3. Entwicklungen im 19. Jahrhundert

In der Mitte des 19. Jahrhunderts plädierte der amerikanische Schriftsteller und Philosoph **Henry David Thoreau** (1817-1862) für ein Leben und Lernen in der Natur. Thoreau ist in der europäischen Geschichte der Pädagogik weitgehend unbekannt, obwohl er einen nachhaltigen Einfluss auf die Pädagogik ausübte (Heckmair & Michl 2012:22-23; vgl. Lang & Rehm 2010:17).

Für ihn ging es um das Reflektieren der eigenen Rolle und der individuellen Lebensbedingung in den Vorgängen und Prozessen der Natur. Thoreau war ein Verfechter vom „Lehrmeister Natur“. Die „Selbsterziehung an den unmittelbaren Tatsachen der natürlichen Lebensgrundlage“ (Fischer & Ziegenspeck 2008:192) wurde für Thoreau eigene Realität, als er sich in einem Experiment für etwa drei Jahre nach dem plötzlichen Tod seines Bruders in eine selbstgebaute Hütte am Walden-See zurückzog.

Thoreaus Auffassung war geprägt durch den Transzendentalismus, eine Bewegung, die unter anderem unter dem Einfluss des Theologen und Philosophen R.W. Emerson (1803-1882) entstanden war. Emerson – so auch dann Thoreau – vertrat, entgegen der Meinung der vorherrschenden Naturwissenschaft, die Ansicht, dass der Mensch und die Natur nicht getrennt betrachtet werden können. Die Natur sei es, die den Menschen die Offenbarung der eigenen Wesens- und Wirkungskräfte aufzeige (:192; vgl. Heckmair & Michl 2012:23,26).

Nach Thoreau sei daher die Natur die Vermittlerin einer spirituellen Botschaft: „Erforsche die Natur, erkenne dich selbst, und du erkennst Gott – das sind drei Variationen des gleichen

Themas“ (Heckmair & Michl 2012:23). Damit greift er auf die Denkweise Rousseaus zurück, der ebenfalls die Natur als Lernfeld proklamierte.

Für Thoreau besteht das Lernen aus dem Leben. Es geht Thoreau um eigene Erfahrung, um reale Situationen, um Lernen in Versuch und Irrtum. Jeder muss seinen eigenen Weg finden und lernen. Die Natur und die Kultur sind für Thoreau wichtige Erzieher. Durch diese Erkenntnisse und das Plädoyer für ihre Umsetzung, lassen sich bei Thoreau die Merkmale „Erlebnis als Therapie“, „Lernen aus Erfahrung“ und „back to the roots“ als wichtige Meilensteine für die Entwicklung der Erlebnispädagogik erkennen (Heckmair & Michl 2012:29-31).

Ebenso als Meilenstein kann man die folgende Auffassung von Thoreau bezeichnen: Nicht Reden über Handeln, sondern Reden und Handeln (Heckmair & Michl 2012:22; vgl. Lang & Rehm 2010:21).

Mit seinem Rückzug in die Hütte am See, der Verarbeitung seiner Gedanken durch die Reise nach Innen und seinen Erlebnissen in der Natur wird Thoreau auch zum Vorbild für die spätere „adventure education“ (ein Teilbereich der Erlebnispädagogik) und das Experiment, einige Tage und Nächte alleine in der freien Natur zu verbringen (das sogenannten „Solo“) (Michl 2015: 23-24).

Ein weiterer Wegbereiter der Erlebnispädagogik war der Amerikaner **John Dewey** (1859-1952). In den USA und Kanada gilt Dewey als Vater des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens (Heckmair & Michl 2012:45).

In seiner Aussage „Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat“ (Dewey, zitiert nach Heckmair & Michl 2012:46) wird sein Ansatz deutlich. Er ist nicht theoriefeindlich, sondern will vielmehr aufzeigen, dass sein Verständnis von Theorie durch Praxis bestimmt wird. Die Theorie wird durch die ständige Erfahrung und das Handeln umgestaltet (Heckmair & Michl 2012:46).

Deweys Schlüsselgedanken lassen sich wie folgt verkürzt darstellen (Bauer 2001:20-21):

- Man erwirbt Erfahrung, um handeln zu können
- Man erwirbt Erfahrung durch Handlungen

Dieses Erfahrungslernen stellt das klassische Lern-Prinzip in Frage, das zuerst durch die Theorie und dann durch die Erfahrung gekennzeichnet war (Bauer 2001:21). Bauer (:21) zeigt den

Kern des Erfahrungslernens mit einem Zitat von Dewey auf: „Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen“. Lernen bei Dewey zeigt sich in der bewussten Durchdringung der Erfahrung (Reflexion) und in dem Prozess statt im Ergebnis oder Erfolg (:21-22).

Mit diesem Ansatz knüpft Dewey an Thoreau und Rousseau an, die Lernen durch Erfahrung, Handeln und Erleben bereits vorgedacht haben. Das pädagogische Konzept Deweys lässt sich mit „Offenes und soziales Erfahrungslernen als Ausgangspunkt“, „Rahmen und Produkt handlungsorientierter Erziehungsprozesse“ sowie „projektmaßiger Erfahrungsunterricht mit sozial-kognitiven und arbeitsbezogenen-lebensweltlichen Anknüpfungspunkten“ beschreiben (Fischer & Lehmann 2009:37).

Mit diesem Ansatz wird Dewey das in der Erlebnispädagogik propagierte Prinzip des „learning by doing“ zugeschrieben (Baig-Schneider 2012:44). Dieses Prinzip lässt sich bereits bei Rousseau finden, ist jedoch bei Dewey stärker ausgeprägt. Deweys Überzeugung war es, dass Lernen durch Handeln effektiver sei, als durch Befehle, Misshandlungen oder Diskriminierung. Das praktische Handeln und der daraus entstehende Lernprozess sind Grundzüge der heutigen Erlebnispädagogik (Heckmair & Michl 2012:47-48).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Dewey deshalb als Wegbereiter der heutigen Erlebnispädagogik gilt, weil er unter anderem das Erfahrungslernen vertreten hat. Das Erlebnis ist dadurch bestimmt, dass es Handlung, Erleben und Erfahrung beinhaltet. Die Methode „learning by doing“ ist eine Methode der denkenden Erfahrung und zeigt sich in den Begriffen „Prozess“, „Reflexion“, „Handlung“ und „Erfahrung“ (Baig-Schneider 2012:47), die ebenfalls für die heutige Erlebnispädagogik von Bedeutung sind.

Dewey setzt mit seinem Ansatz den Anfang des sogenannten „experiential learning“ (eine weitere Form der Erlebnispädagogik), in dem Lernen durch Lernen im Handeln geschieht (Paffrath 2013:47). Ebenso bilden das Lernen durch Projekte und die Reflexion einen Teil des Erfahrungslernens, das in der Erlebnispädagogik vorhanden ist und diese kennzeichnet (Baig-Schneider 2012:51).

Mit den Begriffen „Handlung“ sowie „Erfahrung“ (vor allem: Dewey) einerseits und dem Begriff „Erlebnis“ (z.B.: Thoreau) andererseits sind zwei unterschiedliche Argumentationsstränge der Erlebnispädagogik angesprochen, die sich auch in der Praxis unterscheiden. Dennoch werden in der Erlebnispädagogik diese beiden Bereiche miteinander verbunden. Der Ansatz von Erlebnis, Handlung und Therapie lässt sich ebenfalls in der reformpädagogischen Entwicklung in Deutschland finden, worauf im nächsten Abschnitt eingegangen wird. In diesem Zusammenhang wird auch Kurt Hahn vorgestellt, der als Urheber der Erlebnispädagogik in Deutschland gilt.

4.2.1.4. Entwicklungen in der Reformpädagogik

Um die Erlebnispädagogik in der heutigen Praxis nachzuvollziehen, sei an dieser Stelle ein kurzer Überblick über die Reformpädagogik gegeben.¹³

Der Begriff „Reformpädagogik“ bezieht sich auf eine Zeitepoche, die meistens mit Ende des 19. und dem Beginn des 20. Jahrhunderts angegeben wird (Paffrath 2013:34; vgl. Baig-Schneider 2012:54; Heckmair & Michl 2012:31-32; Hobmair 2013:412).

In der Reformpädagogik fand eine starke Kritik an der damaligen festgefahrenen Kultur und Bildung statt. Die Kritik wandte sich gegen autoritäre Gesellschaftsstrukturen und Erziehung sowie das Lernen durch Lernen (Hobmair 2013:412). Zur damaligen Zeit herrschte eine philosophische Tradition vor, in der es keine differenzierten pädagogischen Theorien gab, sondern vielmehr ein pädagogisches Kontinuum bestand (Baig-Schneider 2013:54).

Die Reformpädagogik lässt sich daher als Erneuerungsbewegung beschreiben, die verschiedene Ansätze und Konzepte der allgemeinen, sozialpädagogischen und schulischen Erziehung veränderte und neu prägte (Hobmair 2013:412).¹⁴

¹³ Für eine ausführliche Darstellung der Reformpädagogik, der maßgebenden Persönlichkeiten und der daraus entstandenen unterschiedlichen pädagogischen Konzepte sei auf die Darstellung bei Fischer und Ziegenspeck (2008:189-256), Heckmair und Michl (2012:31-36) sowie Hobmair (2013:412-38) verwiesen.

¹⁴ In dieser Zeit entstanden auch die Jugendbewegungen, die sich als Widerstandsbewegungen gegen die damalige Gesellschaft verstanden. Darüber hinaus entstanden die Landschulheime mit ihrem ganzheitlichen Unterricht und der Orientierung am Kind, wo das Leben und die Erziehung außerhalb der Großstädte stattfand, sowie die Waldorfpädagogik, die mit der entstehenden Lehre der Anthroposophie einherging und viele weitere reformpädagogische Konzepte (Hobmair 2013:412,416,425; vgl. Paffrath 2013:37-40).

In der Reformpädagogik ging es hauptsächlich um den Aufbruch der Jugend, die Flucht aus den „grauen Städten“ mit ihren Mauern, die Suche nach Freiheit und einem selbstbestimmten Leben, die Begeisterung für Natur, sowie die Rückbesinnung auf Abenteuer und Erlebnis. Begriffe wie „Gefühl“, „Erlebnis“, „Empfindungen“, „Genius im Kinde“, „Gemeinschaft“ und „Natur“ drücken unter anderem ein Bewusstsein für die Identität und Erziehung des Menschen aus (Heckmair & Michl 2012:32; vgl. Paffrath 2013:34-35).

Während dieser Zeit fand eine Rückbesinnung auf die Erkenntnisse und Forderungen mehrerer Philosophen und Pädagogen statt, wie z.B. Rousseau, Pestalozzi und Dewey (Hobmair 2013:413; vgl. Paffrath 2013:35). Die Epoche der Reformpädagogik wurde von einigen bedeutende Persönlichkeiten geprägt, wie z.B. Ellen Key, Maria Montessori, Rudolf Steiner, Georg Kerschensteiner, gleichfalls Hermann Lietz, Minna Specht oder Kurt Hahn (Baig-Schneider 2012: 54-55; vgl. Hobmair 2013:412-13,416,425; Paffrath 2013:35).

Durch die reformpädagogische Bewegung sind (neue) Grundgedanken für Erziehung und schulische Ausbildung entstanden, die sich wie folgt zusammenfassen lassen (entnommen aus Hobmair 2013:436-37):

- Orientierung an der Lebenswelt sowie den Bedürfnissen der Kinder
- Beachtung der individuellen Eigenart des Kindes
- Spielerisches, kreatives und selbstgesteuertes Lernen steht im Vordergrund
- Emotionales und soziales Lernen wird berücksichtigt
- Kooperation und Mitverantwortung werden gelebt und entfaltet
- Ganzheitliches Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ sowie „Handeln“ prägen den Schulalltag
- Erzieher werden zunehmend Begleiter
- Kinder haben Mitbestimmungsmöglichkeiten im Schulleben
- Einsatz von Projekten (teilweise fach- und altersübergreifend)

Diese Reformpädagogik blieb nur bis zum ersten Weltkrieg bestehen, da sie durch gesellschaftliche Verhältnisse, den Nationalismus und Machtdenken sowie der Kritik an ihr selbst, an Grenzen kam (Paffrath 2013:35-36).

Nach dem ersten Weltkrieg knüpfte die Jugendbewegung wieder an die reformpädagogischen Ansätze an (z.B.: Gemeinschaft, Abenteuer, Natur, Erlebnis, selbstbestimmtes Leben), wurde aber durch den aufkommenden Nationalsozialismus umgeprägt, mit politischen Inhalten gefüllt und zweckentfremdet (Paffrath 2013: 36-40). Durch die Handhabung in der NS-Zeit gerieten die damals entdeckten pädagogischen Konzepte, Bemühungen und Vorgehensweise

in Verruf und wurden bis ca. 1970 weitestgehend verachtet. Vielmehr zeigte sich in der Nachkriegszeit eine Bildungsbestrebung nach Effizienz, Effektivität, Wissenschaftlichkeit, programmierter Unterweisung und Perfektion (:40).

Ab den 1970er Jahren lässt sich eine erneute Rückbesinnung auf ganzheitliche pädagogische Konzepte ausmachen. Dabei wird die Sozialisierung der Jugend unter anderem im Bereich von Sozialpädagogik, Abenteuerpädagogik sowie Freizeitpädagogik, Naturpädagogik und Interaktionspädagogik angesiedelt. Ebenfalls werden wieder die Prozessbegleitung und Reflexion hinzugezogen, sowie die handlungsbezogene und erlebnisorientierte Freizeitgestaltung (:41-42; vgl. Heckmair & Michl 2012:50-52).

In diesem Zusammenhang findet eine Anwendung und Entwicklung der pädagogischen Programme statt, die bereits bei Kurt Hahn zu finden sind, der wiederum auf andere Pädagogen zurückgreift (Paffrath 2013:43). Daher wird im Folgenden auf den „Begründer der Erlebnispädagogik in Deutschland“ (:43) eingegangen und des Weiteren seine pädagogischen Grundlagen und praktischen Ansätze dargestellt.

Kurt M. Hahn (1886-1974) bezeichnete sein Erziehungsmodell weniger als Erlebnispädagogik, sondern vielmehr als Erlebnistherapie. Dennoch gilt Hahn in Deutschland als der Begründer der Erlebnispädagogik und ist international bekannt für seine Erziehungsmodelle, die von ihm gegründeten Schulen¹⁵ und seine Bestrebungen, Erziehung durch Erlebnisse zu fördern (Paffrath 2013:43). Zu seinen bekannten Methoden gehören auch die „Sieben Salemer Gesetze“ (ca. 1930)¹⁶, die in Zusammenarbeit mit Max von Baden als pädagogisches Konzept erarbeitet wurden (Michl 2015:29).

Im Jahre 1920 gründete er mit dem ehemaligen Reichskanzler Max von Baden das Internat Schloss Salem am Bodensee. Bis 1933 war Hahn Leiter dieses Internats, bevor er durch die Nationalsozialisten verhaftet wurde. Durch britische Bemühungen kam Hahn 1933 frei und emigrierte nach Schottland, wo er ebenfalls 1934 eine Schule nach salemischen Vorbild aufbaute (Lang & Rehm 2010:18).

¹⁵ Erwähnt seien hier die Outward Bound Schools; The Duke of Edinburgh Award; United World Colleges und die Round Square Conference Schools (Michl 2015:25-29; vgl. Lang & Rehm 2010:19; Paffrath 2013:44).

¹⁶ Zum Vergleich und der ausführlichen Beschreibung der „Sieben Salemer Gesetze“ sei auf die Informationen von Jugendprogramm (2014) auf <https://www.yumpu.com/de/document/view/23717445/kurt-hahn-die-sieben-salemer-gesetze> (Stand: 2019-09-26) sowie von Pálffy (2017) auf <http://www.checksalem.eu/allgemein/die-sieben-salemer-gesetze/> (Stand: 2018-09-26) verwiesen.

Hahns pädagogische Gedanken knüpfen an die Gedanken seiner Vordenker an, in denen er Unfertiges mit Bewährtem kombinierte, Überflüssiges wegließ und dort veränderte, wo er Veränderung notwendig sah. So sind bei ihm Gedanken und Ansätze von Plato, Goethe, Pestalozzi und der Reformpädagogik zu finden (Heckmair & Michl 2012:37). Max von Baden erklärte: „Hier ist alles gestohlen, und das ist gut so. Von Hermann Lietz ... von Goethe, von den englischen *public schools*, von den *Boy Scouts*, von der deutschen Jugendbewegung nach den Freiheitskriegen, von Plato“ (zitiert nach Paffrath 2013:44).

Heckmair und Michel (2012: 37) betonen, dass die Pädagogik von Hahn nicht originell oder neu war, sondern viel mehr verbessernd und an die Geschichte anknüpfend. Hahn plädierte zudem für eine Erziehung der Kinder getrennt von den Eltern, da diese oft nicht fähig seien, die verantwortungsvolle Aufgabe der Erziehung zu übernehmen. Für Hahn war es wichtig, dass das Kind idealisiert wird und als vollmündiger Staatsbürger heranwächst und die Ganzheitlichkeit im Vordergrund steht (:37-38).

In der Gesellschaft konnte Hahn vier wesentliche Verfallserscheinungen ausmachen, die er vor allem bei Jugendlichen beobachtete. Diesen Mangelerscheinungen versuchte er in seiner „Therapie“ mit gegensätzlichen Erfahrungselementen entgegenzuwirken (Uzelmaier 2014:17):¹⁷

<u>Mangelerscheinung</u>	<u>Erfahrungselement¹⁸</u>
1. Mangel an menschlicher Anteilnahme	→ Dienst am Nächsten
2. Mangel an Sorgsamkeit	→ Projekte
3. Mangel an körperlicher Tauglichkeit	→ körperliches Training
4. Mangel an Initiative	→ Expedition

Diese Erlebnistherapie gehörte zum festen Bestandteil der Erziehung in Salem. Hahns Anliegen war es, die Jugendlichen zu verantwortungsbewussten Personen zu erziehen, die nicht

¹⁷ Darstellung basierend auf Uzelmaier (2014:17); vgl. Baig-Schneider (2012:73-75), Heckmair und Michl (2012:38-39), Lang und Rehm (2010:19-20) sowie Michl (2015:27-28).

¹⁸ Die einzelnen Elemente beinhalten u.a. Folgendes; vgl. Baig-Schneider (2012:73-74), Heckmair und Michl (2012:39) sowie Lang und Rehm (2010:20):

- Dienst am Nächsten – Erste Hilfe, Berg- und Seenotrettung; Feuerwehr, Küstenwache
- Projekte – thematische und zeitliche abgeschlossene Aktion in Handwerk/Kunst/Musik
- Körperliches Training – leichtathletische Übungen und Natursportarten
- Expedition – mehrtägige Tour in herausfordernden Naturlandschaften

nur Wissen vermittelt bekamen, sondern durch eine „Pädagogik des Erlebens“ für das Leben lernten (Uzelmaier 2014:17).

Die Erlebnistherapie von Hahn zeichnet sich durch folgende Grundsätze aus: a) Erlebnisse sind wirkmächtige Erinnerungen b) Erziehung zur Verantwortung durch Verantwortung und c) Bildung durch Wagnis und Bewährung (Baig-Schneider 2012:75).

Das Prinzip „Erziehung zur Verantwortung durch Verantwortung“ zeigt sich nach Hahns Auffassung durch eigene Erfahrungen und nicht durch Belehrungen, ebenso nicht durch Passivität, sondern durch aktives Handeln, welches in der Gruppe und nicht allein vollzogen wird (Paffrath 2013:45). Hahns zeitkritische Diagnose, die entwickelten „Erlebnistherapien“, die damit verbundenen erlebnispädagogischen Aktivitäten sowie die Erziehung zur Verantwortung sind grundlegend für die Erlebnispädagogik. Die Bildung ist bei Hahn nicht auf Wissen beschränkt, sondern fördert den Charakter, die Eigeninitiative und das Selbstvertrauen sowie das Bewusstsein für Handlungen in der Gesellschaft (:45-46).

Die einzelnen Erfahrungselemente/Erlebnistherapien zeugen von einer pädagogischen Gesamtkonzeption. Der Übergang von Erlebnistherapie zu Erlebnispädagogik ist bei Hahn fließend (Gilsdorf 2004:16).¹⁹

Die Stärke von Hahns Konzept liegt darin, dass er die Natur- und Kulturlandschaften als wichtige Erziehungsfelder verstanden und angewendet hat. Die Ernsthaftigkeit (vgl. Element „Dienst“) sowie die Unmittelbarkeit der Situation und die Betonung der Praxis verhalfen der Methode von Hahn zum Erfolg (Heckmair & Michl 2012:41).

Hahns Ansätze, Überlegungen und Praktiken tragen zur ganzheitlichen Förderung des Menschen bei. Auch wenn diese heute nicht mehr direkt übernommen werden können, tragen sie dennoch zu einer pädagogisch wertvollen Erziehung bei und sind bis heute ansatzweise in der Erlebnispädagogik vorhanden. Hahns therapeutische Ansätze haben stets die Pädagogik mit im Blick und können deshalb zu Recht als erlebnispädagogischer Ansatz definiert werden.

¹⁹ In der heutigen Vielfalt von erlebnispädagogischen Programmen ist des Öfteren auch die Rede von einer Erlebnistherapie. Die heutige Erlebnistherapie hat wenig mit der Erlebnistherapie von Hahn zu tun, sondern zielt vielmehr auf einen psychotherapeutischen Ansatz wie der Alkohol-, Sucht-, Familien- und anderen Therapieformen ab. Zur ausführlichen Betrachtung und Auseinandersetzung zwischen Erlebnispädagogik und Erlebnistherapie sei auf das Werk von Gilsdorf (2004) verwiesen.

Kurt Hahn gilt deshalb als Gründer der Erlebnispädagogik in Deutschland, obwohl er die Erkenntnisse vieler Vordenker übernommen hat. Die dargestellte Entstehung und Entwicklung der Erlebnispädagogik sind Grundlage der heutigen Erlebnispädagogik wie sie in Deutschland praktiziert wird. Auf diese Thematik wird nachfolgend eingegangen.

4.2.2. Aktuelle Situation der Erlebnispädagogik in Deutschland

Erlebnispädagogik ist in Deutschland bis Mitte der 1980er Jahre nur als ein Insiderbegriff auszumachen. Heutzutage ist Erlebnispädagogik beinahe eine Modeerscheinung geworden. In Deutschland hat die Erlebnispädagogik Einzug in sämtliche Bereiche gefunden, wie der Arbeit in sozialen Brennpunkten, der Heimerziehung, in der Suchtprävention, in außerschulische Jugendarbeiten der Schulen, bei Klassenfahrten, Projektwochen, Freizeitangeboten oder speziell konzipierten Anbietern (Gilsdorf 2004:13).

Erlebnispädagogische Programme und Methoden sind in Deutschland – sowie in vielen anderen Ländern – somit nicht mehr fremd. Die Erlebnispädagogik ist daher als Gegenmodell zu „erstarrten Lernstrukturen“ und „verkopftem Lernen“ zu verstehen, welches bewusst am handlungsorientierten Lernen der Reformpädagogik anknüpfen möchte (Baig-Schneider 2012:10).

Heckmair und Michl (2012:9) heben ebenfalls den Einzug der Erlebnispädagogik in sämtliche Bereiche hervor und betonen, dass die Erlebnispädagogik eine feste Größe geworden ist. Sie übt, trotz ihrer Bekanntheit als Form von Pädagogik, weiterhin starke Anziehungskraft aus und trägt zur Charakterentwicklung, Teambuilding und Organisationsentwicklung bei.

Im internationalen Vergleich ist im englischsprachigen Raum, besonders in den USA, sowie in Neuseeland, Australien und Großbritannien eine noch stärkere Ausprägung der Erlebnispädagogik auszumachen als in Deutschland (Gilsdorf 2004:13). Im deutschsprachigen Raum wird des Öfteren auf die analogen englischen Begriffe zurückgegriffen, wie der *adventure education* (Inszenierung von herausfordernden Aufgaben), der *outdoor education* (Rückgriff auf Natur und Natursportarten) oder dem *outdoor training* (Managementtraining) und der *adventure therapy* (therapeutischer Ansatz). Als Überbegriff wird der Begriff *experiential education* verwendet, der den Grundgedanken des Erfahrungslernens beinhaltet (:12). In diesem Angebot erlebnispädagogischer Programme ist die Grundmethode das Arbeiten mit dem handlungs-

und erfahrungsorientierten Lernen, das Lernen an Herausforderungen und abenteuerlichen Naturerfahrungen (:12-13).

Für das englische Verständnis von Erlebnispädagogik bestätigen Beard und Wilson (2013:11-12) die Aussagen von Gilsdorf: „Through this investigation (exploring experiential learning; MH) the various dimensions of experience are revealed, and one of the most fundamental is that experience can be considered as a synonym for learning.“ Aus der Sicht von Beard und Wilson (:4) ist das experiential learning wie folgt definiert: „a sense making process involving significant experiences that, to varying degrees, act as the source of learning. These experiences actively immerse and reflectively engage the inner world of the learner, ...“. Ein anderes Verständnis der Erlebnispädagogik als das im deutschsprachigen Raum vorherrschende lässt sich erkennen. Beide Autoren betonen aber gleichfalls die Bedeutung vom *experiential learning* und dass dieses weite Verbreitung findet (:4-5).

Michl (2015:12-13) legt Wert auf den deutschen Begriff *Erlebnispädagogik*, der den ganzheitlichen Ansatz besser wiedergibt. Im Gegensatz zum amerikanischen Verständnis ist *Erlebnispädagogik* mehr als nur eine Erfahrung (experience) oder ein Abenteuer (adventure). Es geht vielmehr um „Erlebnisse“, die durch herausfordernde Situationen herbeigeführt werden und somit den Ausgangspunkt für nachhaltiges Lernen bilden.²⁰

Paffrath (2013:16) unterstreicht diese Beobachtung, indem er *AbenteuERPädagogik*, *Outdoor Training* und *erlebnisorientiertes Lernen* als Teilbereiche der Erlebnispädagogik darstellt. Allerdings hält Paffrath (:19) auch fest, dass die Grenzen der Begriffszuordnung fließend sind. Die deutsche Erlebnispädagogik ist vielseitig. Sie verwendet auch amerikanische und skandinavische Angebote und Prinzipien (:17-18).²¹

In einem Beitrag über die Naturerfahrung in der Erlebnispädagogik stellt Gunnar Liedtke (2018b:12) allerdings fest, dass Naturerfahrungen zwar als Kernaufgabe oder Grundthema nach Rousseau und Thoreau in der Erlebnispädagogik angeführt werden, sie aber heute wenig

²⁰ Im amerikanischen Verständnis beinhaltet *experiential learning* zwar eine ganzheitliche Wahrnehmung des Menschen: „experiential learning undoubtedly involves the 'whole person', through thoughts, feelings and physical activity“ (Beard & Wilson 2013:5), dennoch bezieht sich das *experiential learning* mehr auf den Outdoor-Bereich und Trainings- oder Bildungsveranstaltungen (vgl. Beard & Wilson 2013:4-5,13; Paffrath 2013:16).

²¹ Zur Gegenüberstellung von amerikanischen und deutschsprachigen Angeboten, Parallelen und Inhalten vgl. Baig-Schneider (2012:99-118) und Paffrath (2012:14-20).

Beachtung findet. Menschen entfremden sich geradezu von der Natur, obwohl sie selbst ihr Bestandteil sind.

Die Tendenz besteht in Deutschland zudem zunehmend darin, dass die Erlebnispädagogik als eine Art „innovatives pädagogisches Konzept“ oder als „Technik für Gruppenarbeit“ verwendet wird (Baig-Schneider 2012:11; vgl. Paffrath 2013:11). Die Erlebnispädagogik steht daher in der Gefahr, in den Unterhaltungsbereich abzurutschen. Dabei hat die Erlebnispädagogik einen ganz anderen Ansatz als die Erlebnisgesellschaft, die Unterhaltung und Spaß anbietet (Paffrath 2013: 29-30). Dies sollen die beiden folgenden Darstellungen verdeutlichen:

Erlebnis	Funktion
Erlebnisgesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Erlebnis ist Mittelpunkt und Ziel
Erlebnismarkt	<ul style="list-style-type: none"> • Kommerzielle Ziele • Erlebnis ist Mittel zum Zweck
Erlebnispädagogik	<ul style="list-style-type: none"> • Erlebnis ist Medium • Zielsetzung: durch erlebnisintensive Aktivitäten Entwicklungsprozess von Menschen zu fördern

Abb. 2: Vergleich zwischen Erlebnisangeboten und Erlebnispädagogik auf Ziel und Methodik (angelehnt an die Darstellung aus: Paffrath 2013:30).

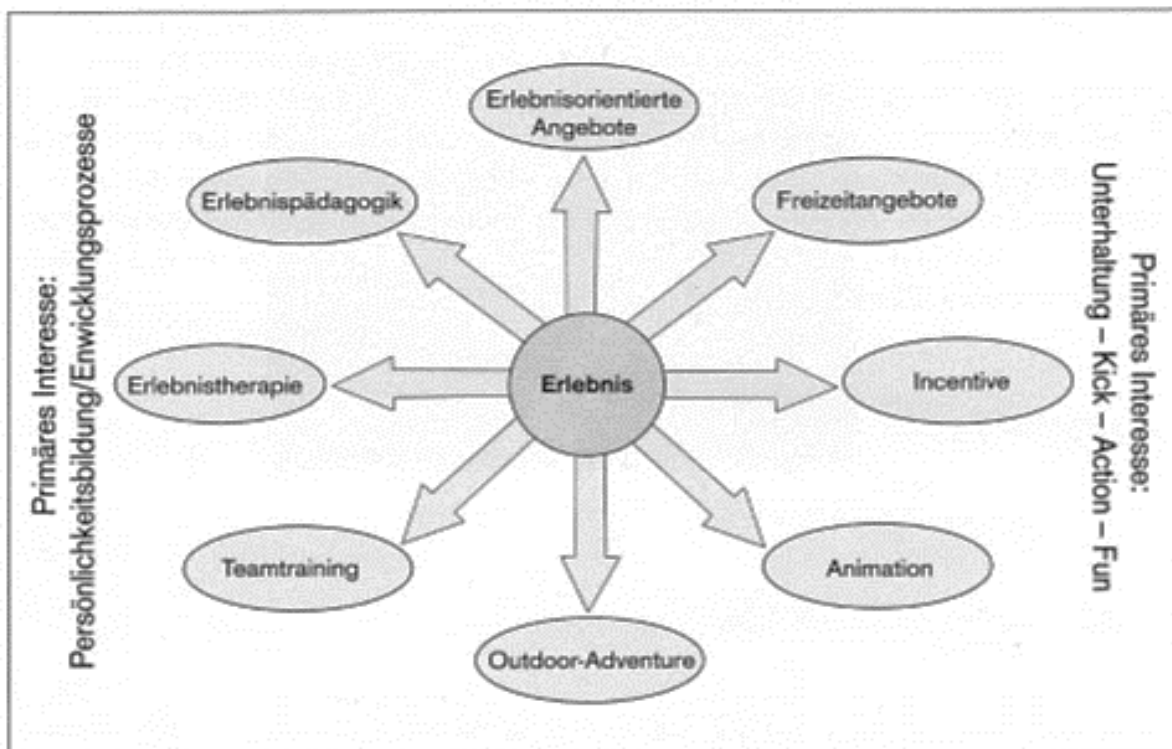


Abb. 3: Programm-Angebote mit dem Schwerpunkt Erlebnis (Grafik entnommen aus: Paffrath 2013:30).

Erlebnispädagogik ist somit eine wirksame Methode, die von unterschiedlichen Ansätzen und Lernformen gekennzeichnet ist. Sie ist ebenfalls ein wertvolles pädagogisches Konzept, das

einen ganzheitlichen Ansatz zur Persönlichkeitsentwicklung vertritt und Menschen prägen möchte. Dabei sind die Bereiche „Ereignis“, „Erlebnis“, „Erfahrung“ und „Erkenntnis“ wesentlich (Michl 2015:8-9).

Paffrath (2013:22,214) betont, dass die Erlebnispädagogik sowohl Wissenschaft, Verfahren und Methode ist, in der die Pädagogik den Rahmen vorgibt. Fischer und Lehmann (2009:262) ergänzen, dass die Erlebnispädagogik eine „Wiederentdeckung und Wiederbelebung längst bekannter [...] Inhalte und Methoden des Erfahrungslernens“ ist.

4.2.3. Ergebnisse

Bei allen vorgestellten Personen zum Ursprung der Erlebnispädagogik wird deutlich, dass jeder mit seinem Konzept eine gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung anstrebte. Ebenso wird ersichtlich, dass ein sich ständiges erweitertes Denken und Entdecken in Bezug auf Erziehung stattgefunden hat. Der Ursprungsgedanke über den ganzheitlichen Menschen/bzw. einen ganzheitlichen Ansatz zieht sich gleichermaßen durch, wie auch die Möglichkeit und Relevanz der prägenden Erziehung in der Kindheit.

In der Fachliteratur zur Erlebnispädagogik werden diese Personen fast eingängig als **die** prägenden Faktoren in der Entwicklung der Erlebnispädagogik dargestellt. Die entwickelten Ansätze und einzelnen Schwerpunkte sind heute noch Grundlagen für die Erlebnispädagogik. In allen Epochen der Pädagogik sind theoretische Aspekte des handlungs- und erlebnisorientierten Erfahrungslernen zu entdecken, die zwar nicht vollständig ausgereift, aber wegweisend waren.

Tragisch in diesem Zusammenhang ist die Zweckentfremdung während der NS-Zeit. Die grundsätzlichen Züge der entstanden pädagogischen Konzepte aus der Geschichte und der entwickelten Handlungsweisen während der reformpädagogischen Epoche sind dennoch bis heute wegweisend und von aktueller Bedeutung. Die Erlebnispädagogik erfreut sich heute großer Beliebtheit und wird in vielen Bereichen angewendet.

Die Gefahr besteht darin, die Erlebnispädagogik nur als ein „Mittel“ einzusetzen. Die Erlebnispädagogik ist weitaus mehr als nur ein Mittel, sie ist ein Werkzeug mit dem pädagogischen Anliegen, Menschen mit Erlebnissen, Handlungen sowie Ereignissen und Erfahrungen

zu helfen, sich selbst und die Gesellschaft besser zu verstehen, wahrzunehmen und zu verändern. Mit Fischer und Lehmann (2009:52) lässt sich daher zur Definition der heutigen Erlebnispädagogik folgendes festhalten:

Erziehung im engeren Sinne der Erlebnispädagogik ist zielgerichtete und auf Ganzheitlichkeit angelegte Planung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung erlebnispädagogischer Prozessgestaltung mit dem Ziel, Selbst- und Umweltveränderungen in einem emotionalen, motivationalen, sozial-kognitiven und praktisch-aktionalen Kontext zu bewirken.

Diese Definition wird verständlich, wenn man die „Errungenschaften“ von den einzelnen betrachteten Personen (s.o.) für die Erlebnispädagogik im Überblick darstellt:

Person	Zeitspanne	Beitrag zur Erlebnispädagogik
<i>Platon</i>	427-347 v. Chr.	<ul style="list-style-type: none"> • Ganzheitlichkeit des Menschen • Entwicklungsphase des Kindes ist wichtig
<i>Rousseau</i>	1712-1778	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungsphase des Kindes ist wichtig • Erlebnis, Erfahrung und Abenteuer sind notwendige Lernprinzipien • Leben ist Handeln • Leben heißt Erleben • Unmittelbares Erleben durch die Natur
<i>Pestalozzi</i>	1746-1827	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen mit Kopf, Herz und Hand • Erfahrungslernen • Ganzheitliche Bildung
<i>Thoreau</i>	1817-1862	<ul style="list-style-type: none"> • Handeln, anstatt Reden • Erlebnis als Therapie • Lernen aus dem Leben/Natur • eigene Erfahrung, reale Situationen • Lernen in Versuch und Irrtum
<i>Dewey</i>	1859-1952	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungslernen • Erfahrungslernen (learning by doing) • Projekte • Prozesse • Reflexion (vorwärts/rückwärts denken)
<i>Mehrere Personen (Reformpädagogik)</i>	ca. 1880-1933	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung an der Lebenswelt des Kindes • Natur, Abenteuer und Gemeinschaft als Lernprinzipien • Spielerisches, kreatives und selbstgesteuertes Lernen sind im Vordergrund • Ganzheitliches Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ sowie „Handeln“ werden umgesetzt • Erzieher ist zunehmend Begleiter • Einsatz von Projekten (teilweise fach- und altersübergreifend)

<i>Hahn</i>	1886-1974	<ul style="list-style-type: none"> • Charakterförderung des Menschen • Erziehung des Menschen zum verantwortungsvollen Denken und Handeln in der Gesellschaft • Erziehung zur Verantwortung durch Verantwortung • Verwendung von Erfahrungselementen (Erlebnistherapie)
-------------	-----------	---

Abb. 4: Darstellung der Beiträge zur Erlebnispädagogik durch die einzelnen historischen Persönlichkeiten (Darstellung in Anlehnung des Überblicks von: Baig-Schneider 2012:123 sowie Lang und Rehm 2010:21).

Die Erlebnispädagogik umfasst mehrere Aspekte. Daher wird im folgenden Abschnitt die Erlebnispädagogik näher klassifiziert. Darüber hinaus sollen u.a. die Merkmale, Ziele, Vorgehensweisen und Grenzen der heutigen Erlebnispädagogik aufgezeigt werden, um ein umfassendes Verständnis der Erlebnispädagogik zu gewinnen und deren Bedeutung zu verstehen.

4.3. Grundlagen der Erlebnispädagogik

Nachdem ein historischer Überblick und eine erste Vorstellung von der Art und Weise der Erlebnispädagogik gewonnen wurden, soll nun eine genauere Bestimmung und Abgrenzung vorgenommen werden, um eine detailliertere Vorstellung zu erhalten und eine Grundlage für den Vergleich mit den dargestellten Lehrmethoden Jesu zu schaffen.

Zunächst werden im ersten Schritt die Zielsetzung und Methoden (Vorgehensweisen) erlebnispädagogischer Aktionen betrachtet. In weiteren Punkten werden dann die Reflexionsmöglichkeiten und praktische Anwendungsbereiche, aber auch deren Grenzen erörtert.

4.3.1. Merkmale

In den meisten Abhandlungen über Erlebnispädagogik lassen sich verschiedene Merkmale bestimmen, die die Erlebnispädagogik ausmachen:

- Didaktik (geleitetes Lernen durch Vermittlung von Lehre durch Erlebnis, Handeln, Interaktion, Abenteuer, Natur, Wildnis)
- Räume (Outdoor, Indoor)
- Medien (Fluss, Berg, Meer, Seilgarten, Natur, ...)
- Aktivitäten (Handlungen, Umsetzungsweisen, ...)
- Methoden (Tools/Handwerkszeug, Ziele, Vorgehensweise, ...)
- Teilnehmende (Zielgruppe)
- Anbietende (Erlebnispädagoge, anbietender „Verein/Firma“)

Diese Merkmale zeigen den Wert der Erlebnispädagogik auf (Baig-Schneider 2012:196-97,203-4). Sie ermöglichen eine gemeinsame Struktur einer erlebnispädagogischen Aktion oder eines erlebnispädagogischen Programmes (oder Settings), das den Entwicklungsprozess des Einzelnen unterstützt (Paffrath 2013:98). Von einem Setting ist dann die Rede, wenn es einen bewusst gestalteten Rahmen oder Arrangement gibt, in dem eine Aktion stattfindet (Hess 2014:14).²² Paffrath (2013:98) nennt das Setting auch „erlebnispädagogisches Lernszenario“, um die erlebnispädagogischen Aktionen während eines Programmes zu beschreiben.

Die Struktur eines Settings umfasst dabei wiederum mehrere Aspekte, die jeweils einen eigenständigen Wert haben. Wird ein Merkmal weggelassen, hat dies Auswirkungen auf die anderen Merkmale, da dadurch z.B. ggf. weniger Entfaltungsspielraum oder Eingrenzungen in der Lösungsstrategie gegeben werden. Ein erlebnispädagogisches Lernszenario soll dabei den Teilnehmern durch interaktive und gruppendynamische Prozesse Grenzerfahrungen ermöglichen, aber auch einen Realitätscharakter²³ besitzen und dabei selbstgesteuert und ganzheitlich sein. Das Lernszenario soll ebenfalls handlungsorientiert sein und durch Reflexion Erkenntnisse schaffen (Paffrath 2013:83).

Hilfreich zum Verständnis ist dazu die nachstehende Grafik:

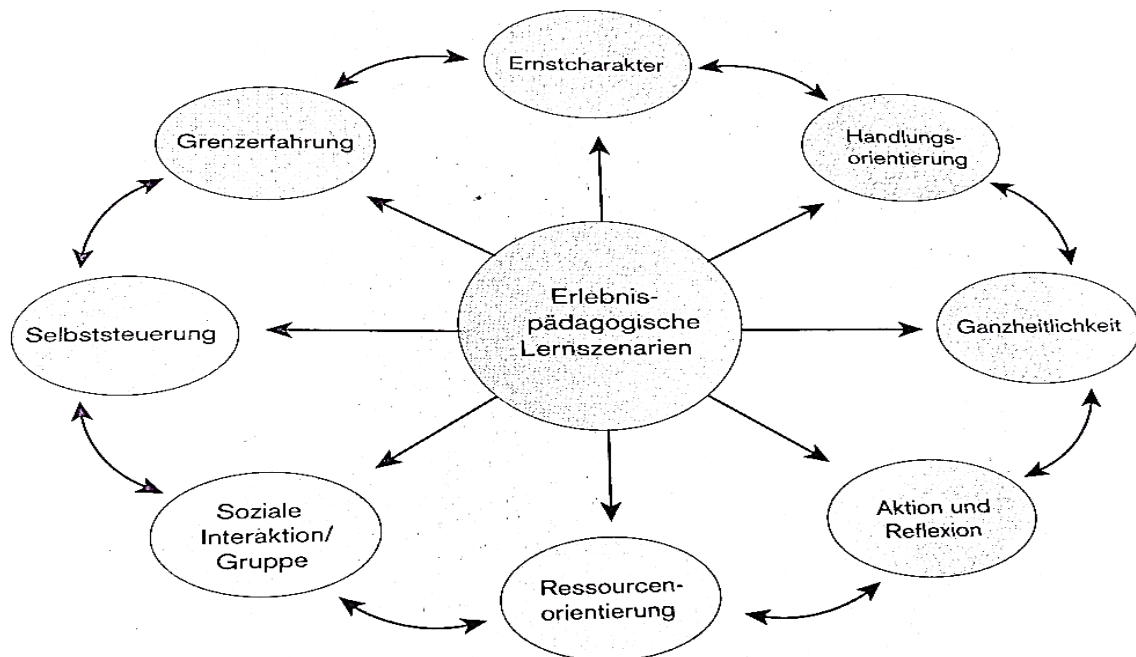


Abb. 5: Darstellung der Strukturmerkmale erlebnispädagogischer Lernszenarien (Grafik entnommen aus: Paffrath 2013:83).

²² Das erlebnispädagogische Setting ist nicht zu verwechseln mit dem Setting aus der Erzähltextanalyse, obwohl beide Settings die Grundbedeutung von „Rahmengestaltung“ beschreiben und darstellen.

²³ Realitätscharakter oder Ernstcharakter sind Begriffe, die ein Setting umfassen, die dem Alltag oder einer Situation aus der Gruppe entsprechen (z.B. Führungsrollen, Gefahrensituation, Teamarbeit, etc.).

Die Erlebnispädagogik zeichnet sich durch mehrere Merkmale aus und bildet somit einen eigenständigen Bereich innerhalb der Pädagogik. Das erlebnispädagogische Lernszenario dient dabei als „Rahmen“, um den Einzelnen zur eigenständigen Lernerfahrung zu verhelfen.

Neben den Merkmalen sind die Handhabung sowie die Zielsetzung wesentlich. Diese beiden Bereiche sind sehr eng miteinander verbunden. Deren Bedeutung wird in den nächsten Abschnitten erörtert.

4.3.2. Grundsätzliche Handhabung

Die Erlebnispädagogik lässt sich dadurch bestimmen, dass sie das Lernen durch Erlebnisse unterstützt, statt direkt zu beeinflussen; sie bietet einen eigenen Weg an, um zu lernen, das stets freiwillig und individuell erfolgt. Die Erlebnisse können in der Erlebnispädagogik allerdings nicht automatisch erzeugt oder gesteuert werden, sondern es werden Rahmenbedingungen (Settings) geschaffen, in denen die Ereignisse zu Erlebnissen werden, die wiederum zu Erfahrungen werden und Erkenntnisse schaffen (Paffrath 2013:52-54).

Dies lässt sich durch die sogenannte „E-Kette“ darstellen, die auch als Zyklus zu verstehen ist:



Abb. 6: Darstellung der „E-Kette“ (Grafik entnommen aus: Paffrath 2013:54; vgl. Michl 2015:11).

Eine weitere Darstellung sei hier angefügt, die die „E-Kette“ beinhaltet: die sogenannte „Waage der Erlebnispädagogik“:

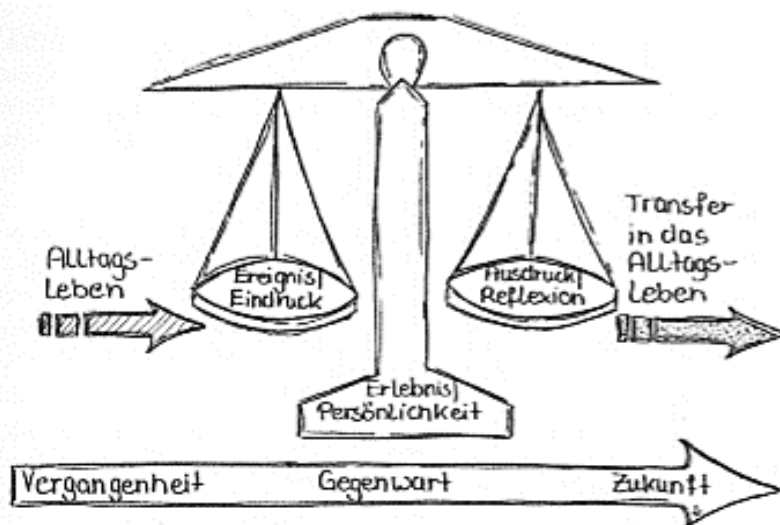


Abb. 7: Darstellung von der „Waage der Erlebnispädagogik“ (Grafik entnommen aus: Michl 2015:10).

Von einer einzelnen Person wird das Ereignis zu einem Erlebnis verarbeitet. Jedes Ereignis wird dabei von den Teilnehmenden unterschiedlich interpretiert und verarbeitet. Durch Reflexion wird das Erlebte ausgedrückt und in den Alltag transferiert. In der Erlebnispädagogik ist es wichtig, dass sich die Waage in einem Gleichgewicht befindet, da sonst Erlebnispädagogik zur reinen Selbsterfahrung oder zur Freizeitpädagogik wird, je nachdem, welcher Teil überwiegt (Michl 2015:9; vgl. Heckmair & Michl 2012:114).

Trotz der vielfältigen Möglichkeiten der angestrebten Lernerfahrung zur Persönlichkeitsveränderung („E-Kette“) bei einer erlebnispädagogischen Aktion/ Lernszenario, ist es wesentlich, von einer Zielsetzung zuzusprechen. Die Zielsetzung geht eng mit der Handlungsabsicht einher und definiert diese genauer.

4.3.3. Ziele

Wird die Zielsetzung der Erlebnispädagogik vom Begriff her reflektiert, ergibt sich das Ziel, dass die Erlebnispädagogik primär mit einem „Erlebnis“ „zu erziehen/zufördern“ beabsichtigt. Diese Zielformulierung ist aber zu einfach.

Die Erlebnisse und die Erziehung innerhalb der Erlebnispädagogik finden auf mehreren Ebenen oder durch mehrere Möglichkeiten statt. Diese Zielsetzung lässt das Verhältnis von Erleben und Erziehen deshalb nur schwer in Einklang miteinander bringen.

Der Bundesverband für Individual- und Erlebnispädagogik (2016:2) erklärt, dass „die Formulierung eines Ziels und kleinerer Teilziele ... die Voraussetzung für (erlebnis-) pädagogisches Handeln [bildet]. Dadurch können geeignete Aktivitäten und Aufgaben ausgewählt sowie ein individuelles Programmdesign entwickelt werden.“

Die Erlebnispädagogik ist auf eine Zielsetzung angewiesen, um als intentionales Vorhaben zu gelten. Die Frage nach der Zielsetzung muss gestellt werden, wenn Erlebnispädagogik verantwortungsvoll, nachvollziehbar und professionell durchgeführt werden soll, da sie erst dadurch zu einem pädagogischen und zielgerichteten Handeln wird (Fiedler 2008:17).

Durch die Vielfalt der Anwendungsmöglichkeiten der Erlebnispädagogik lässt sich die Zielsetzung nicht einfach konkretisieren, da sie mehrere Aspekte umfasst und je nach Methodenanwendung ein anderes Ziel oder mehrere Ziele verfolgt. Dabei kann die Zielsetzung z.B.

Entwicklungsförderung, Erziehungshilfe, Vermittlung von Selbst-, Sozial-, Methoden- und Sachkompetenzen oder ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung sein (Paffrath 2013:74).

Die Zielsetzung in der Erlebnispädagogik ist von grundsätzlichen Faktoren beeinflusst: a) Die Situation des Leiters (Verfassung, Zielsetzung, Motivation, Fähigkeiten); b) die Situation des einzelnen Teilnehmers (Verfassung, Zielsetzung, Motivation, Fähigkeiten); c) die Situation als Gruppe (Verfassung, Zielsetzung, Motivation, Fähigkeiten); sowie d) die organisatorischen Rahmenbedingungen (Material, Ort, Möglichkeiten) (Lang & Rehm 2010:34).

Die Zielsetzung ist für das Funktionieren einer erlebnispädagogischen Aktion ebenso entscheidend, da durch sie Klarheit über den Zweck des Vorhabens und die Zielgruppe deutlich werden sowie eine Grundlage für die Auswertung geschaffen wird. Darüber hinaus wird damit für Vermeidung von Missverständnissen gesorgt und Planungseffizienz geschaffen (Lang & Rehm 2010:36).

Für erlebnispädagogische Aktionen ist eine Zielsetzung notwendig, damit die einzelnen Aktionen zielführend sind. Dieses Ziel bildet das sogenannte „Leitziel“ (z.B.: „Verantwortungsbewusstsein wecken“). Um das Leitziel zu erreichen sind wiederum „Teilziele“ notwendig, die das Leitziel konkretisieren und das Handeln begründen. Die Teilziele können aufeinander aufbauend sein. Ebenso kann es mehrere Leitziele geben, die durch verschiedene Teilziele erreicht werden.

Nachstehende Grafik soll die Komplexität möglicher Ziele in der Erlebnispädagogik aufzeigen:



Abb. 8: Darstellung von möglichen Leit- und Teilzielen erlebnispädagogischer Aktivitäten (Grafik entnommen aus: Paffrath 2013:82).

Um die angedachten Ziele zu erreichen, sind verschiedene Dinge zu berücksichtigen, die zum Teil schon erwähnt wurden und die grundsätzliche Handhabung der Erlebnispädagogik kennzeichnen.²⁴ Diese Vorgehensweise kann mit unterschiedlichen Methoden erreicht werden (vgl. Kapitel 4.3.7. und 4.3.8.), die zusammen ein erlebnispädagogisches Setting bilden. Wie sich solche Settings gestalten lassen und was dabei zu berücksichtigen ist, wird im nächsten Abschnitt betrachtet.

²⁴ Für weitere mögliche Leit- und Teilziele sei auf die Ausführungen bei Lang und Rehm (2010:38-40) und Paffrath (2013:180-81) hingewiesen.

4.3.4. Aufbau und Gestaltung eines Settings

Jedes einzelne Setting verfolgt unterschiedliche Zielsetzungen und damit auch Handlungen, die den gewünschten Lerneffekt bewirken sollen. Gleichwohl lassen sich verschiedene wiederkehrende Phasen oder Prinzipien in einem Setting ausmachen. In einem Setting werden zur geplanten Gestaltung mindestens drei Phasen bestimmt: vorbereitende Einführung, die eigentliche Aktivität und eine abschließende Reflexion und Transfer (Paffrath 2013:92). Bei der Einführungsphase ist es wichtig, die Gruppe kennen zu lernen und Ziele zu formulieren. Hierzu gehören Kennlernspiele und Warm-Ups (Spiele/Übungen um das „Eis“ innerhalb einer Gruppe zu brechen oder miteinander „warm“ zu werden) (:92).

Ebenfalls von Bedeutung ist die Wahrnehmung der Gruppe, sowie das Herstellen von Vertrauen untereinander. Damit wird eine vertrauensvolle und offene Atmosphäre geschaffen und die Ziele kommuniziert. Die Gruppe/Teilnehmer lernen sich selbst, den Anderen und die Umgebung kennen (z.B. durch Warm-Ups). Diese Punkte sind wichtig, für die nächste Phase: die eigentliche Aktion (Lang & Rehm 2010:51,54,56).

Die Aktion oder das erlebnispädagogische Szenario (zweite Phase) wird nun, je nach Methode und praktischer Handhabung sowie Zielformulierung, entsprechend gewählt und durchgeführt. Dabei kann diese Aktion eine Vertrauensübung sein, ein „Abenteuer“, eine Naturaktion, eine Problemlöseaufgabe, etc.

Die dritte Phase umfasst die Reflexion und den Transfer. In dieser Phase gibt es wieder mehrere Möglichkeiten, wie eine Reflexion stattfinden kann. Sie kann vor, während und nach einer Aktion stattfinden. Insgesamt gibt es verschiedene Reflexionsmöglichkeiten, die im nächsten Abschnitt skizziert werden.

Die Reflexion ermöglicht es, das Geschehene zu analysieren und Verhaltensweisen aufzuzeigen oder Lösungsvarianten zu besprechen. Ohne diesen Teil, ist der Transfer (fast) nicht möglich. Damit ist sie elementar in der Erlebnispädagogik (Paffrath 2013:95).

Rehm (1997:37) formuliert zur Bedeutung der Auswertung:

Das Wichtigste bei der Erlebnispädagogik aus pädagogischer Sicht ist die Umsetzung der von den Partizipanten durch die Aktivitäten gewonnenen Erkenntnisse - sie zuerst als allgemeine Lebenshilfen anzuerkennen, sowie dann den Transfer ins normale Leben bzw. in den Schul- bzw. Berufsalltag zu vollziehen. Sonst verbleiben die Aktivitäten „nur“ Spiel, Sport und Freizeitabenteuer, von „Pädagogik“ kann

man dann kaum sprechen, auch wenn Sport und Freizeiterlebnis ihren eigenen wichtigen Stellenwert haben.

Der Transfer ermöglicht es daher den Einzelnen, das Gelernte in ihrem Alltag anzuwenden und sich selbst besser zu verstehen. Deshalb betont Michl (2015:10): „Wir sprechen erst dann von Erlebnispädagogik, wenn nachhaltig versucht wird, die Erlebnisse durch Reflexion und Transfer pädagogisch nutzbar zu machen“. Durch die Reflexion wird die Aktion nicht nur ein Spiel oder ein Erlebnis, sondern zu einer zielgesteuerten Lernerfahrung, die wiederum die eigentliche Intention der Erlebnispädagogik ist.

Jedes Setting kann mehrere Leit- und damit auch Teilziele verfolgen. Damit ergeben sich für ein Setting ebenfalls eine Wiederholung der Prinzipien/Phasen. Durch diese wechselseitigen Phasen entstehen positive Effekte, z.B.: gewonnene Sicherheit, wachsendes Selbstvertrauen oder besseres Verstehen seiner selbst und der anderen. Durch diesen Aufbau der Settings lassen sich eine gewünschte Erkenntnis durch eine Erfahrung, die auf ein Erlebnis aufgrund eines Ereignisses ausgelöst wurde, erreichen und somit zu einem ganzheitlichen Lerneffekt beitragen. Daher sind der Aufbau und die Gestaltung eines Settings relevant für den Erfolg, ebenso die Reflexionsmöglichkeiten.

4.3.5. Reflexionsmöglichkeiten

Wie bereits erwähnt, lassen sich drei grundsätzliche Reflexionsmethoden in einem Setting ausmachen, die zu einem unterschiedlichen Zeitpunkt stattfinden können.

Diese drei Möglichkeiten lassen sich nochmals differenzieren, bzw. weitere Unterscheidungen knüpfen an die drei Prinzipien an. Die Differenzierung der drei Grundmodelle geht auf Simon Priest zurück.²⁵

Die gesamten Möglichkeiten lassen sich wie folgt darstellen:

²⁵ Vgl. dazu die Ausführungen bei Paffrath (2013:95) und Uzelmaier (2014:20).

Aktion und Reflexion in erlebnispädagogischen Settings

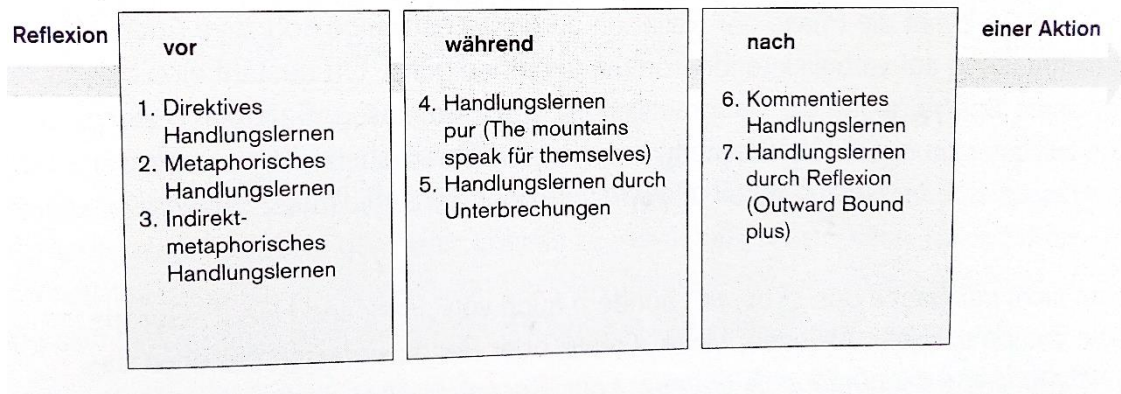


Abb. 9: Darstellung von verschiedenen Reflexionsmöglichkeiten in erlebnispädagogischen Settings (Grafik entnommen aus: Paffrath 2013:95).²⁶

Dieser Überblick zeigt, dass eine Reflexion unterschiedlich gestaltet werden kann, je nach Ziel und Setting bzw. dem Einsatzbereich. Dabei kann während eines Settings nicht nur eine Möglichkeit der Reflexion verwendet werden. Mehrere Möglichkeiten der Reflexion sind bei einer Aktion ebenfalls anwendbar. Die einzelnen Reflexionsmöglichkeiten werden nun skizziert:

Outward Bound („the mountains speak for themselves“)

Diese Reflexionsmöglichkeit geht auf die Erfahrung von Thoreau zurück, der die Natur als Lernform proklamierte. Die Erfahrung in der Natur sei die prägende Kraft in dieser Reflexionsmöglichkeit. Dabei passiert die Reflexion nicht gesteuert, sondern die Aktion wird durch das Erleben allein, eine Reaktion/Erkenntnis beim Einzelnen hervorrufen. Frei nach der Idee: Der Berg erzieht (Paffrath 2013:94).

Die Teilnehmenden werden durch die Aktion selbst zu Verhaltensveränderungen im Alltag bewegt, da das Setting selbst wirkt. Bei dieser Reflexionsmethode wird darauf vertraut, dass das Erlebnis an sich ausreicht, um Menschen positiv zu prägen. So werden z.B. „Herausforderung annehmen“ oder „sich bewähren“ als Schritt des Einzelnen gewürdigt, da die Aktion vom Teilnehmer durchgeführt wurde (Royer 2016:29). Allerdings bietet diese Methode einen geringen Übertrag auf den Alltag und der Transfer wird somit erschwert (:29).

²⁶ In der Grafik bei Paffrath befindet sich ein Schreibfehler. Es müsste „The mountains speak **for** themselves“ heißen.

Outward Bound plus

Im Vergleich zum Outward Bound, wird hier gezielt eine Reflexion nach einer Aktion eingeplant. Die Erfahrungen der Aktion sollen durch Reflexion und Transfer die Wirkungen, Erfahrungen und Erkenntnisse für den Alltag ermöglichen (Uzelmaier 2014:20).

Eine Aktion ist mehr als nur ein Erlebnis. Dies wird besonders mit der Reflexionsmethode Outward bound plus signalisiert, da sie gezielt mit Gesprächs- und Meditationsmöglichkeiten die Erlebnisse reflektiert und transferiert (Royer 2016:32).

Metaphorisches Modell

In der metaphorischen Reflexionsmöglichkeit wird versucht, bewusst Alltagssituationen in ein Setting zu integrieren. Dadurch wird der Transfer in den Alltag erleichtert und es bedarf nicht unbedingt einer weiteren Reflexion (Uzelmaier 2014:20).

Die metaphorische Deutung einer Aktion (z.B.: eine Kletterwand wird zum Symbol einer scheinbar unüberwindbaren Aufgabe im Alltag) ermöglicht eine Analogie zwischen Aktion und Alltag. Der angestrebte Lernprozess von Handeln, Erleben und Erkenntnis wird dabei nicht durch eine kognitive Reflexion hervorgerufen, sondern während der Aktion bewusst wahrgenommen, da vorher die „Situation“ bewusst gemacht wurde (Paffrath 2013:94).

Dabei kann die Natur selbst als Metapher dienen. Die Natur wahrzunehmen und zu nutzen zeigt, dass die Menschen Teil eines Systems sind (Liedtke 2018a:11). Royer (2016:30) zeigt ebenfalls die Natur als eine mögliche Reflexionsmethode auf und erklärt, dass Menschen sich einerseits der Natur fügen (müssen) und andererseits die Natur als „veränderbare Größe“ akzeptiert wird und so als Metapher dient.

Indirekt metaphorische Handlungslernen

Beim indirekten metaphorischen Handlungslernen wird im Vorfeld nicht nur die „Situation“ erklärt, sondern die Gruppe mit Hinweisen auf kontraproduktive Lösungswege herausgefordert (Paffrath 2013:95). Das Verhalten der Gruppe wird dadurch gestärkt oder auch angeregt neue und andere Lösungswege zu gehen, als vorgegeben (Uzelmaier 2014:21).

Handlungslernen durch Unterbrechungen

Dieses Prinzip ist auf Jörg Friebe zurückzuführen (Paffrath 2013:95). Der Ansatz der Unterbrechung während einer Aktion ist in der Praxis der Erlebnispädagogik häufig vorzufinden. Die Unterbrechung pausiert die Aktion, um das Geschehene, den Lösungsansatz, das Verhalten der Gruppe oder Einzelner, etc. zu reflektieren, zu analysieren oder Alternativen aufzuzeigen (:95).

Direktives Handlungslernen

Ähnlich wie beim indirekten metaphorischen Handlungslernen wird im Vorfeld die Aufmerksamkeit der Gruppe auf bestimmte Zielsetzungen oder Schwerpunkte gelenkt, um während der Aktion gezielter agieren zu können (Paffrath 2013:95).

Diese Aktion wird auch „Frontloading“ genannt, da die Vorgabe bestimmter Abläufe oder Zielvorgaben für das Lernziel sensibilisiert. Das „Frontloading“ kann dabei an vorherige Aktionen anknüpfen, als Motivationshilfe dienen oder die Reflexion fördern (Uzelmaier 2014:21).

Kommentiertes Handlungslernen

Bei dieser Reflexionsmöglichkeit wird die Reflexion hauptsächlich nicht über die Teilnehmenden erreicht, sondern vom Anleiter selbst, indem er ein Feedback gibt oder die Lernziele zusammenfasst (Uzelmaier 2014:21). Die Teilnehmer können aber auch in ihren gewonnenen Erkenntnissen und Transfermöglichkeiten unterstützt werden, indem der Leiter der Aktion die Reflexion mit Kommentaren ergänzt. Allerdings kann diese Form auch dazu führen, dass die Teilnehmer die Reflexion ablehnen, da sie als „übergestülpt“ empfunden wird (Paffrath 2013:95).

Die Reflexion dient demnach primär dazu, das Erlebte Revue passieren zu lassen und die gemachten Erfahrungen auszuwerten. Dabei kann der Leiter die Reflexion steuern oder zurückziehen, sie zusammenfassen oder erfragen. Die Reflexion beabsichtigt eine gezielte Wirkung zu erreichen. Dabei lassen sich ebenfalls drei Bereiche unterscheiden. Der Bereich der Selbstkompetenz (Selbst-, Fremd-, Umweltwahrnehmung), der Sozialkompetenz (Verhalten, Kommunikation, respektvolles und wertschätzendes Verhalten innerhalb der Gruppe) und der

Sachkompetenz (Kommunikations-, Kooperations-, und Problemlösefähigkeit) (Lang & Rehm 2010:77).

Das Vorgehen bei der Reflexion passiert dabei nicht nach einem bestimmten Schema, sondern lässt sich individuell anpassen und verfolgt das Ziel, durch einen geschaffenen Raum, eine bestimmte Form der Verarbeitung anzubieten und dadurch zu Erkenntnissen zu verhelfen.

Die verschiedenen Reflexionsmöglichkeiten erleichtern es, das Erlebte in den Alltag zu übertragen. Daher sind die unterschiedlichen Reflexionsmöglichkeiten nicht nur elementarer Bestandteil eines erlebnispädagogischen Settings, sondern sie müssen darüber hinaus nach den Zielen entsprechend gewählt werden und nach den Prinzipien der Erlebnispädagogik. Daher werden als nächstes die methodischen Prinzipien der Erlebnispädagogik aufgezeigt.

4.3.6. Methodische Prinzipien

Das grundsätzliche Ziel in der Erlebnispädagogik ist es, den Einzelnen zum Lernen zu verhelfen und zu ganzheitlichen Erkenntnissen zu verhelfen. Deutlich hervorzuheben ist, dass die Erlebnispädagogik mit ihren Aktionen die Erlebnisse/Erkenntnisse nicht steuern kann. Es können nur Rahmenbedingungen geschaffen werden, in denen in einem Setting eine oder mehrere Aktionen zu einem Erlebnis werden, die zur Erkenntnis beisteuern. Ob dies gelingt, liegt beim Teilnehmer (Eisinger 2016:17).

Eine Auswahl der häufigsten Methoden sei hier kurz zusammengetragen. Diese Prinzipien sollten bei einem Setting Berücksichtigung finden²⁷:

Vielfalt und Ganzheitlichkeit

In der Erlebnispädagogik besteht das Anliegen, den Einzelnen in seiner Gesamtheit anzusprechen und mit verschiedenen Aktionen die emotionale, kognitive, motorische und soziale Ebene zu erreichen, um einen ganzheitlichen Lerneffekt zu bewirken. Die erlebnispädagogischen Aktivitäten unterstützen elementare Körpererfahrungen. Damit wird eine Aktivität zu einem Erlebnis, mit „Kopf, Herz und Hand“.

²⁷ Zur ausführlicheren Beschreibung der methodischen Prinzipien vgl. Baig-Schneider (2012:207-20), Eisinger (2016:18-21), Paffrath (2013:59-73) sowie Reiners (2013:14-15) und Uzelmaier (2014:18-19).

Lernen durch Grenzerfahrungen oder Herausforderungen

Die Erlebnispädagogik macht sich dieses Prinzip zu eigen, in dem sie die Teilnehmer bewusst an physische, psychische und soziale Grenzen führt. Eine Grenzerfahrung ist dabei kein „natursportlicher Kick“ (Uzelmaier 2014:18), sondern vielmehr eine „äußerst anspruchsvolle [Aktivität, die] jedoch nicht als unüberwindbar oder unlösbar angesehen [wird]“ (:18).

Die Teilnehmer müssen sich bewusst mit einer Grenze/Herausforderung auseinandersetzen, wenn sie ihre Komfortzone verlassen müssen (Paffrath 2013:59). Sie akzeptieren die Grenze oder erweitern die Grenze durch die aktive Teilnahme an der Aktion. Eine Grenzerfahrung kann dabei auch durch eine negative Aktion (Scheitern, Zurückweichen) ausgelöst werden. Eine Grenzerfahrung enthält Lernpotenzial (negativ/positiv). Wichtig ist dabei zu berücksichtigen, dass Lernen nicht nur durch Grenzerfahrungen geschieht, sondern durch andere Möglichkeiten (Eisinger 2016:19-20).

Freiwilligkeit („Challenge by choice“)

Die Teilnehmer sind für ihren Lernerfolg selbst verantwortlich. Jeder Teilnehmer wird mit seinen Einschränkungen berücksichtigt, die in der Gruppe respektiert und akzeptiert werden müssen. Alle Aktionen sollten unter dem Motto: „Jeder darf, keiner muss!“ stehen. Jeder einzelne Teilnehmer entscheidet sich, ob er die Herausforderung/Grenze annimmt. Dabei darf er auch jederzeit während der Aktion abbrechen oder wieder mitmachen. Diese Entscheidungen müssen von allen anderen Teilnehmenden respektiert werden, da jeder ein spezielles Maß an Bereitschaft mitbringt (Eisinger 2016:21).

Nach Uzelmaier (2014:19) bestimmen die Teilnehmer auch, wie weit sie sich herausfordern lassen möchten. Aber dieses Prinzip sollte nicht zur Beliebigkeit ausarten, da eine zu häufige Unterbrechung einer Aktion die Intensität und den gewünschten Lernerfolg einschränken würde (Uzelmaier 2014:19).

Gruppenselbststeuerung/Selbstorganisation

Dieses Prinzip gilt als zentraler Punkt für selbstverantwortliches Lernen. Die Gruppe nimmt nach der Erklärung und den Sicherheitsvorgaben des Erlebnispädagogen die Aktion selbst in die Hand (Reiners 2013:14-15).

Der Leiter der Aktion greift nur bedingt ein (z. B. wenn die körperliche oder seelische Sicherheit der Teilnehmer nicht gewährleistet wird oder eine pädagogische Überlegung zur weiteren Bewältigung der Aktion notwendig ist) und überlässt der Gruppe die Verantwortung (Eisinger 2016:21).

Der Leiter ist somit weniger Leitender, sondern vielmehr Berater, Moderator und Begleiter. Die Gruppe und damit jeder Einzelne wird dadurch angehalten aktiv, initiativ und fördernd zu agieren (Uzelmaier 2014:18). Somit ist es von entscheidender Bedeutung, die Teilnehmer möglichst viel und selbständig in Aktionen einzubinden. Dadurch wird das nachhaltige Lernen stärker gefördert und trägt zu einer individuellen, Gruppen- und Organisationsleistung bei (Beard & Wilson 2006:11).

Authentizität

Eine Aktion, die durchgeführt wird, darf nicht nur als ein Spiel ausgewiesen und verstanden werden. Jede Aktion kann zum einen durch äußerliche Einflüsse oder Fehler der Teilnehmer zu einer „authentischen Situation“ führen. Zum anderen sollte eine Aktion Realitätscharakter beinhalten, um gute Anhaltspunkte zur Reflexion und Transfer zu bieten (Uzelmaier 2014:19).

Eine Aktion wird dabei der Zielsetzung und den Anforderungen der Gruppe angepasst, damit die Teilnehmer durch den Vergleich einen Nutzen für den Alltag ziehen können. Die Authentizität und der damit verbundene Transfer leistet einen entscheidenden Anteil des Lernpotenzials und bildet eine Schlüsselfunktion (Beard & Wilson 2013:10).

Aktion und Reflexion

Jede geplante Aktion sollte nicht um der Aktion willen stattfinden. Das Erleben und die Reflexion einer Aktion bzw. eines ganzen Settings sind in der Erlebnispädagogik elementar. Die Reflexion greift die Aktion auf und blickt auf die gemachten Erfahrungen zurück, blickt dabei aber auch nach vorne, wenn sie die Aktion bewertet und den Teilnehmern zu Erkenntnissen und Nutzen für den Alltag verhilft. Somit muss sich im Vorfeld überlegt werden, welche Aktion welchen Nutzen tragen soll (Reiners 2013:15).

4.3.7. Praktische Methoden

Nachdem die grundsätzliche Handhabung, die Merkmale, Zielsetzung, Reflexion sowie die methodischen Prinzipien der Erlebnispädagogik aufgezeigt wurden, werden nun in einer Auflistung verschiedene praktische Methoden der Erlebnispädagogik aufgeführt. Die einzelnen Methoden können auch als Möglichkeiten oder Einsatzbereiche bezeichnet werden. Sie werden nicht näher erörtert oder miteinander verglichen, da sie nur als Überblick dienen, um die praktische Vielfalt und Einsatzmöglichkeiten aufzuzeigen.²⁸ Die Auflistung der einzelnen erlebnispädagogischen Methoden ist dabei aus mehreren Werken entnommen und erhebt nicht den Anspruch der Vollständigkeit.²⁹ Die Auflistung erfolgt dabei nach der Typologisierung, die Michl vornimmt (s. fettgedruckte Überschriften)³⁰:

Natursportarten und Wildnis-Pädagogik

- Zweitagestour für Schulklassen oder bei Freizeiten
- Expeditionen
- Lappland-Trekking
- Biwak
- Klettern/Klettersteige
- Skitouren
- Iglubau
- Hüttentour
- Bergwandern
- Abseilen
- Bouldern
- Bogenschießen
- Segeln
- Rafting/Kajak/Kanu/Floß/Canoeing
- Schluchtbegehung/Höhlenwanderung
- Solo (Tag/Tage auf eigener Faust in der Natur verbringen)
- Naturcamp/Zeltfreizeiten
- Lagerfeuer/Fackelwanderung
- Radtouren
- Geo-Chaching

Problemlöseaufgaben und kooperative Abenteuerprojekte

- Initiativübungen
- Kooperative Abenteuerspiele
- Koordinationsaufgaben

²⁸ Eine Auswahl von verschiedenen Möglichkeiten wird von Heckmair und Michl systematisch verglichen. Für den Überblick vgl. Heckmair und Michl (2012:236-41) sowie Paffrath (2013:100) verwiesen.

²⁹ Für weitere Erwähnungen von Möglichkeiten siehe auch Eisinger (2016:52-53), Heckmair und Michl (2012:192-241), Lang und Rehm (2010:127-43), Michl (2015:82-87) sowie Paffrath (2013:99-151) und Reiners (2013:86-88).

³⁰ Vgl. Michl (2015:82). Die ersten drei Bereiche verwendet auch Paffrath (2013:17).

- Interaktionsspiele
- Problemlöseaufgaben
- Vertrauensübungen
- Orientierungsaufgaben

Künstliche Anlagen

- Hochseilgärten
- Niedrigseilgärten
- Adventure Parks
- City Bound³¹ (Parcour, Rally, Fotostrecken, Escape Room, ...)

Übungen zur Vertiefung, Selbsterfahrung und Therapie

- Labyrinth
- Visionsuche
- Therapeutische Maßnahmen mit Tieren (Pferde, Hund, Delphin, ...)
- Simulationsspiele (Rollentausch als Blinder, Rollstuhlfahrer, etc.)
- Theater/Zirkus-Aufgaben

Das breite Spektrum der Methoden der Erlebnispädagogik und das Anwendungspotenzial zeigt, wie vielfältig und umfassend Erlebnispädagogik sein kann. Daher ist es nicht verwunderlich, dass eine präzise Definition schwierig ist. Die methodischen Prinzipien und die praktische Vielfalt haben sich in erster Linie aus der historischen Erfahrung entwickelt und greifen die Erkenntnisse im Bereich der Pädagogik auf (zum erneuten Vergleich sei auf die Errungenschaften der historisch betrachteten Personen in Kapitel 4.1.4. verwiesen).

Auf Grund der vielseitigen Möglichkeiten der Erlebnispädagogik besteht zudem die Gefahr, sie nur als Aushängeschild zu benutzen und in Wirklichkeit nur eine Sportart, Naturentdeckung oder interessante Spiele anzubieten. Diese beiden Aspekte sind nur einige der möglichen Grenzen der Erlebnispädagogik, die im nächsten Abschnitt abschließend betrachtet werden sollen. Ebenso werden einige Kritikpunkte an der Erlebnispädagogik aufgezeigt.

4.3.8. Grenzen und Kritik

Bei der Kritik der Erlebnispädagogik geht es nicht darum, dass die Erlebnispädagogik sich selbst kritisch betrachtet (vgl. Reflexion/Auswertung einer Aktion), sondern dass von außen

³¹ Unter „City Bound“ verstehen sich erlebnispädagogische Aktivitäten in der Stadt, im Gegensatz zu Naturaktivitäten oder Outdoor-Aktivitäten. Zur weiteren Definition und dem möglichen Inhalten von „City Bound“ sei auf <https://www.citybound.org/> (Stand: 2019-09-26) verwiesen.

die Erlebnispädagogik kritisch begutachtet wird. Eine kritische Betrachtung der Erlebnispädagogik oder der Erlebnisszenarien selbst (Setting), erfolgt zumeist mit Bezug auf die Reflexions- und Transferphase.

Erlebnispädagogik ist mehr als nur ein Sportangebot, eine Beschäftigungsmöglichkeit, die das Erlebnis in den Vordergrund stellt oder eine Modeerscheinung. Erlebnispädagogik erhebt den Anspruch, ein eigenständiges Bildungskonzept darzustellen und durch Handeln Menschen ganzheitlich zu Lern- und Erkenntnisprozessen zu verhelfen. Bei diesem Punkt kommt die Erlebnispädagogik auch an ihre Grenzen.

Es werden des Öfteren Aktivitäten angeboten, die in Aktionismus verfallen und damit nicht den Anspruch der Erlebnispädagogik erfüllen. Zum anderen werden Aktionen um ihrer selbst durchgeführt (z.B.: Wandern, Segeln, Klettern, etc.), ohne die Ziele der Erlebnispädagogik mit einfließen zu lassen. Damit wird Erlebnispädagogik zum Modetrend und verfehlt die eigentliche Intention. Dieser Aspekt wird oft als Kritik an der Erlebnispädagogik angeführt (Paffrath 2013:24,29).

Ein weiterer starker Kritikpunkt an der Erlebnispädagogik gilt dem theoretischen Hintergrund und der theoretischen Basis, da die Erlebnispädagogik (zumeist) einen starken „Praxisüberhang“ bietet, (d.h. Aktionen stehen im Vordergrund, ohne eine abschließende Reflexion und Transfer anzubieten/zu ermöglichen) (Schott 2009:14,18).

Des Weiteren wird die Grenze einer erlebnispädagogischen Aktivität darin deutlich, dass sich die Erkenntnis sowie der gewünschte Transfer bei Einzelnen nicht immer einstellt. Der erlebnispädagogische Ansatz birgt in sich Möglichkeiten zur Fehlentwicklung. (Heckmair & Michl 2012:244).

Einhergehend mit dieser Kritik (eingeschränkter Erfolg beim Transfer/Erkenntnis), ist die Anfrage, ob Erlebnispädagogik glaubwürdig sein kann und inwiefern die Konzepte und Aktivitäten für *wen wann* geeignet sind (Paffrath 2013:198).

Kritik an der Erlebnispädagogik wurde auch aufgrund von Unfällen, wegen aufwendigen Reisen oder kostenintensiven Materialien geäußert. Weitere Kritikpunkte sind unter anderem die Vorwürfe, dass Erlebnisse nicht Grundlage von pädagogischer Arbeit sein können sowie

die Angebote in der Natur oder Lernszenarien eine Parallelwelt schaffen, die mit dem heutigen Alltag wenig zu tun habe (Paffrath 2013:22-25).³²

Paffrath (2013:26) hebt zusammenfassend bzgl. der Kritik drei Bereiche hervor, die zumeist gegenüber der Erlebnispädagogik angeführt werden: Erlebnispädagogik sei ein genaueklärerisches Modell, besitze eine unzureichende theoretische Fundierung und der Nachweis der Wirksamkeit fehle (vgl. Heckmair & Michl 2012: 244-45).

Die Kritikpunkte sind berechtigt und fordern umso stärker heraus, Erlebnispädagogik angemessen einzusetzen. Erlebnispädagogik muss ihrem eigenen Anspruch gerecht werden, Menschen ganzheitlich zu Erkenntnissen zu verhelfen. Die theoretischen Grundlagen (Tradition, Merkmale, Handhabung, Zielsetzung und methodische Prinzipien) müssen gewahrt bleiben, damit Erlebnispädagogik die Kritikpunkte überwinden kann. Reflexion und Transfer kommen somit eine wesentliche Rolle innerhalb der Erlebnispädagogik zu.

Gegenüber der Kritik liegen wissenschaftliche Studien vor, die die Wirksamkeit und die Transferchancen bestätigen. Darüber hinaus betonen diese Studien, dass es in der Erlebnispädagogik nötig ist, die Aktionen und Settings auf die Gruppe und den Einzelnen immer wieder neu abzustimmen und auszurichten (Eisinger 2016:80; vgl. Paffrath 2013: 198-201).

Des Weiteren ist in der Erlebnispädagogik auf hohe Standards und Sicherheit zu achten, um mögliche Gefahren auszuschließen, wobei ein gewisses Risiko bleibt. Es muss sich aber um ein kalkulierbares Risiko handeln (Eisinger 2016:122).

4.3.9. Ergebnisse

Wenn man sich mit der Erlebnispädagogik intensiver auseinandersetzt, wird schnell deutlich, dass es ein umfassendes Thema ist, das sowohl durch historische Perspektiven als auch durch Theorie und Praxis erfasst werden muss. Erlebnispädagogik ist – nach ihrem eigenen Anspruch – ganzheitlich zu verstehen und umzusetzen, gerade dann, wenn die Kritik ernstgenommen bzw. widerlegt werden möchte.

Eine genaue Definition der Erlebnispädagogik gestaltet sich als schwierig, da sie mehrere Komponenten umfasst und auch Kriterien zu erfüllen hat, an denen sich Erlebnispädagogik

³² Zur umfassenderen Auflistung von Kritikpunkten siehe Heckmair und Michl (2012:244-53) sowie Paffrath (2013:22-32,198-99) und das Werk von Thomas Schott (2009).

messen lassen muss. Dazu gehören sowohl die verschiedenen Merkmale (z.B.: Formen der Didaktik, verschiedene Räume, Medien und Aktivitäten), die die gemeinsame Struktur eines erlebnispädagogischen Settings bilden, als auch die grundsätzliche Handhabung, die sich dadurch kennzeichnet, dass ein Setting dazu genutzt wird, um das Lernen durch Erlebnisse zu ermöglichen, anstatt direkt zu beeinflussen. Zur Erlebnispädagogik gehört auch die Erschaffung von Rahmenbedingungen, in denen Ereignisse zu Erlebnissen werden, die wiederum zu Erfahrungen werden und Erkenntnisse schaffen sollen (vgl. „E-Kette“).

Zum ganzheitlichen Anspruch der Erlebnispädagogik gehört eine klare Zielformulierung. Die Frage nach der Zielsetzung ist entscheidend, wenn Erlebnispädagogik verantwortungsvoll, nachvollziehbar und professionell sein möchte. Die Zielsetzung richtet sich wiederum nach der jeweiligen Gruppe und ihren Bedürfnissen. Ebenso lässt sich die Erlebnispädagogik an der Gestaltung des Settings ausmachen, das aus einem hinführenden Teil, den Aktionen, der Reflexion sowie dem Transfer besteht, um eine zielgesteuerte Lernentwicklung zu bewirken. Dazu helfen verschiedene Reflexionsmöglichkeiten sowie methodische Prinzipien, wie die Freiwilligkeit des Einzelnen, die Selbststeuerung der Gruppe, die Herausforderungen/Grenzerfahrungen oder die Authentizität. An diesen Aspekten lässt sich Erlebnispädagogik ausmachen und evaluieren.

Zusammenfassend ist Erlebnispädagogik daher wie folgt zu definieren: Erlebnispädagogik ist ein ganzheitliches handlungsorientiertes Bildungskonzept, welches auf historischen Wurzeln fußt und mit verschiedenen methodischen Prinzipien und Reflexionsmöglichkeiten Menschen durch Erlebnisse und Erfahrungen zu einem Lern- und Erkenntnishorizont verhelfen möchte, so dass diese zur verantwortungsvollen Gestaltung ihres Umfeldes ermutigt und befähigt werden. Um dieses Ziel zu erreichen, bedient sich die Erlebnispädagogik unterschiedlicher praktischer Möglichkeiten aus Natur, Sport, Spiel und Therapie.

Dafür ist es wichtig, dass die Anbieter erlebnispädagogischer Aktivitäten ausreichend qualifiziert sind. Dieser Bereich wird im nächsten Kapitel betrachtet (Kapitel 4.4.).

4.4. Anforderungen an einen Erlebnispädagogen

Bei der Durchführung von erlebnispädagogischen Settings gibt es einen Durchführenden, der in der Literatur zumeist als „Erlebnispädagoge“, als „Leitender“ oder „Anleiter“ bezeichnet wird. Die unterschiedliche Bezeichnung für den Durchführenden ist darin begründet, dass „Erlebnispädagoge“ kein geschützter Begriff oder Beruf ist. Um in der Fachterminologie zu bleiben, wird deshalb im Folgenden der Begriff Erlebnispädagoge für den Durchführenden verwendet.

Wer in diesem Bereich eine Ausbildung absolviert, bekommt ein Zertifikat oder eine Bescheinigung. In Deutschland gibt es ca. 118 verschiedene Anbieter, die Ausbildungen, Fortbildungen für Erlebnispädagogik anbieten. Auf Grund der Vielseitigkeit der Erlebnispädagogik an sich und der unterschiedlichen Möglichkeiten zur „Ausbildung zum Erlebnispädagogen“ ist eine abschließende Auflistung der Anforderungen an Erlebnispädagogen unmöglich.³³

Trotz der Vielfalt der Anforderungen lassen sich wenigstens drei Kompetenzbereiche ausmachen, die ein Erlebnispädagoge aufweisen sollte, um den Teilnehmenden einen handlungsorientierten Lernprozess zu ermöglichen.

Das geforderte Profil ist wichtig. Jedoch darf diese Profilbeschreibung nicht als „Idealbild“ (Reiners 2013:46) oder der Erlebnispädagoge als „Alleskönner“ (Paffrath 2013:213) verstanden werden. Die Profilbeschreibung dient vielmehr dazu, Lernfelder zu schaffen und den Aufgaben der Erlebnispädagogik gerecht zu werden.

Paffrath (2013:213) hält fest, dass die Kriterien vielmehr auf die Tätigkeit und die Funktion zu beziehen sind, als auf die Person selbst:

Die spezifische Aufgabe eines Erlebnispädagogen liegt in der fachlich fundierten, verantwortungsbewussten Planung und Durchführung erlebnispädagogischer Lernszenarien. Die dazu notwendige Handlungskompetenz erfordert fachliche und methodische Fähigkeiten, Selbst- und Sozialkompetenz.

Diese Bereiche seien nachfolgend skizziert:

³³ Heckmair und Michl (2012:274-85) zeigen verschiedene Anforderungen an Erlebnispädagogen bei Hochschulen, Fortbildungsangeboten, Veranstalter, etc. ausführlich auf. Siehe dazu auch die aufgelisteten Anforderungen von Rehm (1997) auf <http://erlebnispaedagogik.de/> (Stand: 2019-09-26). Vgl. auch dazu https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/fileadmin/user_upload/be-ep.de/Dateien/Pdf/Downloads/18-06-07_qualitaetsgrundlagen_erlebnispaedagogischer-aus-und-weiterbildung_aktiv.pdf (Stand: 2019-09-26).

4.4.1. Fachkompetenz

Zur Fachkompetenz gehören technische Fertigkeiten in den verschiedenen Sportangeboten (z.B.: Klettern, Segeln, Rafting, etc.), die Ausbildung (Bergführer, Höhlenführer, Hochseilgartentrainer, etc.), Kenntnisse im Bereich der Sicherheit, der rechtlichen Grundlagen und des Materials/der Ausrüstung. Ebenso gehören dazu Kenntnisse im Bereich der ersten Hilfe, der Umgebung und der grundsätzlichen Durchführung eines Settings mit seinen einzelnen Aktivitäten. Nicht jeder Erlebnispädagoge muss in allen Bereichen geschult sein, sondern Fertigkeiten und Standards in den angebotenen Bereichen aufweisen und erfüllen (z.B. Kletterschein für Kletteraktivitäten) (Eisinger 2016:28-29).

4.4.2. Methodenkompetenz

Zu den Kriterien, die ein Erlebnispädagoge aufweisen sollte, gehören neben den technischen Fähigkeiten und der Kenntnis einer Durchführung von Settings, die pädagogische Komponente und die aktive Begleitung eines Settings. Bei der pädagogischen Fähigkeit geht es um die Bereitschaft und Fähigkeit mit unterschiedlichen Persönlichkeiten, Menschen mit Handicaps und Menschen mit unterschiedlichem Alter arbeiten zu können. Erlebnispädagogen müssen in der Lage sein, die Gruppe zu führen, mit ihr zu kommunizieren, sie zu begleiten und zu fördern, sowie zu reflektieren und ihr Lernmöglichkeiten zu bieten (Paffrath 2013:213-15).

Die Methodenkompetenz könnte man auch mit „pädagogischen und psychologischen Fähigkeiten“ beschreiben (so bei Eisinger (2016:29), Lang und Rehm (2010:85) sowie Reiners (2013:48) und Royer (2016:95). Es ist die Fähigkeit zu erkennen, welche Aktivitäten mit welcher Gruppe zu welchem Zeitpunkt durchführbar sind. Dabei muss der Erlebnispädagoge die Gruppe und deren Dynamik stets vor Augen haben, um pädagogisch und psychologisch gut handeln zu können und den Transfer in den Alltag zu ermöglichen (Reiners 2013:48-52).

4.4.3. Selbst- und Sozialkompetenz

Damit ist die Fähigkeit gemeint, die Fach- und Methodenkompetenz miteinander zu verbinden und die Gruppe zu fördern (Lang & Rehm 2010:88). Dazu gehören ebenso die Qualität der individuellen Kommunikation, als auch das Methodenbewusstsein und ethische/moralische

Grundsätze (Fischer & Lehmann 2009:137). Ebenfalls gehören die Sozial- und Selbstkompetenz des Erlebnispädagogen dazu, die sich u.a. in der Authentizität, der Einsatzbereitschaft, der Belastbarkeit, der Offenheit und Gelassenheit, wie dem Einfühlungsvermögen und der Kontaktbereitschaft zeigt (Eisinger 2016:30).

Ferner gehören zu den Sozialkompetenzen ein flexibler Führungsstil, ein gesunder Menschenverstand sowie Fähigkeiten in Problem- und Konfliktbewältigung (Royer 2016:95).

4.4.4. Ergebnisse

Erlebnispädagogen müssen bestimmte Qualifikationen aufweisen bzw. Fertigkeiten besitzen, um qualifiziert arbeiten zu können. Die Erlebnispädagogik wird dadurch einer selbstauferlegten Qualitätskontrolle unterzogen, die bedeutend für ihre Zielsetzung ist. Dabei müssen die eigenen Grenzen und Fähigkeiten des Erlebnispädagogen bekannt sein, um eine gute Umsetzung zu gewährleisten. Damit ist die Persönlichkeit des Erlebnispädagogen und ihre Wirkung auf die Teilnehmenden wichtig. So kann festgehalten werden: „Ein qualifiziertes Leitungsteam, eine verantwortungsvolle Anleitung sowie günstige Rahmenbedingungen sind unverzichtbare Voraussetzungen für einen gelingenden Prozess“ (Engelhardt & Muff 2013:18).

Lang (2016:67) erklärt: „Zentrale Bestandteile der Erlebnispädagogik sind die Anleitung der [erlebnispädagogischen] Aktionen und die Begleitung des ganzen Lernprozesses, den die Teilnehmer durchlaufen“. Dieses gilt es als Erlebnispädagoge zu berücksichtigen, als auch die „... fachlich fundierte Planung und Durchführung handlungsorientierter Lernszenarien“ (Lang 2016:68), zu ermöglichen. Selbstredend ist dabei, dass niemand alle Anforderungen erfüllen kann. Der Erlebnispädagoge ist aber dazu angehalten, seine Kompetenzen zu erweitern. Dazu gehört auch, dass er im Idealfall alle Bereiche miteinander vereinen kann (Reiners 2013:46,53).

Die Erlebnispädagogik zeichnet sich damit durch qualifizierte Erlebnispädagogen, eine eigenständige Konzeption und Zielführung sowie methodische Prinzipien und vielfältige Anwendungsbereiche aus. Sie beansprucht, ein historisches und theoretisch begründetes Bildungsinstrument zu sein, das einen ganzheitlichen Ansatz vertritt, Menschen Lernfelder anbietet und zu neuen Erkenntnissen verhilft. Dabei kommt dem Erlebnispädagogen eine bedeutende Rolle zu, dessen Qualifikationen und Fertigkeiten stets zu erweitern sind.

Aus dieser Perspektive geht es im Folgenden um die Darstellung der Lehrmethoden Jesu im Matthäusevangelium (Kapitel 5). Verschiedene Begebenheiten, bei denen Jesus die Jünger und das Volk lehrt, aber auch mit den Jüngern unterwegs ist, werden dabei analysiert. In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse der narrativen Exegese und der Erlebnispädagogik verglichen, um so neue Aspekte der Darstellung von Jesu Lehrtätigkeit und seinen Methoden zu entdecken und zu würdigen (vgl. Kapitel 6).

5. Narrative exegetische Untersuchungen bezüglich der Darstellung der Lehrmethoden Jesu im Matthäusevangelium

Jesus selbst hat keine Texte verfasst, aufgrund derer seine Lehre entfaltet werden könnte. Jedoch geben die Evangelien Einblicke in das Leben und die Lehre Jesu. Daher ist es üblich, die Evangelien zu verwenden, um Informationen über das Leben und die Lehre Jesu zu erhalten.

Der hohe Textumfang erfordert eine Auswahl der zu betrachtenden Texte. Des Weiteren ist die Thematik Jesus als Lehrer nicht fremd, sondern wurde bereits mehrfach erörtert und analysiert. Inwiefern diese Arbeiten nützlich für die obengenannte Fragestellung (vgl. Abschnitt 2.1.) sind, wird im Forschungsüberblick skizziert, bevor in Abschnitt 5.2. die Darstellung der Lehrmethoden Jesu in ausgewählten Perikopen des MtEv untersucht wird. Abschließend wird im Abschnitt 5.3. ein Überblick über die Darstellung der Lehrmethoden Jesu in den Passionsereignissen vorgenommen. Die Gegenüberstellung bzw. der analysierende Vergleich zwischen der Erlebnispädagogik und den Lehrmethoden Jesu wird aus der Einzelbetrachtung und der Kombination beider Bereiche im Abschnitt 6 gewonnen.

5.1. Forschungsüberblick

Das Leben Jesu wurde ausführlich untersucht. In den meisten Beiträgen geht es dabei um die Lehrinhalte Jesu, die Bedeutung der Lehrformen der Gleichnisse und Wunder, die Schwerpunkte der einzelnen Evangelisten sowie um die Charakterisierung der Jünger.

In vielen Kommentaren zum MtEv wird die Lehrmethodik Jesu nur kurz behandelt (z.B. in Luz 2002a:247-50; Maier 2015:28-29; Nolland 2005:20). Die Vorgehensweise Jesu als Lehrer und seine Methoden finden dabei kaum Berücksichtigung. Hingegen werden die Inhalte der Lehre Jesu ausführlich berücksichtigt. Zu den einzelnen Textperikopen wird knapp auf die Lehrautorität, den Unterschied zu zeitgenössischer frühjüdischer Lehre oder auf Jesu Vollmacht eingegangen. In einigen Kommentaren kommt den Jüngern gesonderte Aufmerksamkeit zu. Schon anhand dieses Überblickes wird deutlich, dass die meisten Autoren, die sich mit Matthäus beschäftigen, der Verknüpfung von Jesu Lehrmethode und der Schulung der Jünger

keine große Beachtung schenken. Der Fokus liegt eher auf der Verwendung des Alten Testaments, der Christologie, der Bedeutung für die Kirche, der Kritik gegenüber den Pharisäern und dem Entwickeln einer christlichen Ethik sowie der Eschatologie.

Trotz der zahlreichen Untersuchungen zu Jesus ist auffällig, dass die Lehrmethoden Jesu dabei nur bedingt thematisiert werden. Wird ein Blick auf Schriftwerke zu den Einleitungen in das Neue Testament, die Darstellung Jesu im Neuen Testament oder auf die Darstellungen der neutestamentlichen Theologien geworfen, wird ebenso deutlich, dass die Lehrmethoden Jesu nur knapp erörtert werden.³⁴ Es ist im Rahmen dieser Studie nicht möglich, einen kompletten Überblick über die Matthäus-Forschung zu gewähren. An dieser Stelle sei daher auf die Überblicke in den NT-Theologien von Carson und Moo (2010:162-98), Hahn (2011:518-46), Schnelle (2017:287-309) sowie Pokorný und Heckel (2007:429-79) verwiesen sowie auf die eigenen Forschungsüberblicke in Kommentaren zum MtEv z.B. von France (2007), Luz (2002), Maier (2015), Nolland (2005), Osborne (2010).

Eine weitergehende Untersuchung der Lehrmethode Jesu und deren Darstellungsweise bei Matthäus muss daher in anderen Werken gesucht werden. Zur genauen Betrachtung der Vorgehensweise Jesu als Lehrer und seiner Lern- und Lehrmethoden im MtEv ist somit auf Einzelstudien zurückzugreifen.

Der folgende Überblick befasst sich mit einer Auswahl an Werken und Studien, die den Schwerpunkt auf Jesus als Lehrer legen. Die Abhandlung erfolgt dabei chronologisch.

5.1.1. Jesus als Lehrer und die Darstellung Jesu in den Evangelien

Jesus als Lehrer wurde in mehreren Werken ausführlich behandelt. So betrachtet **Rainer Riesner** 1988 das Thema *Jesus als Lehrer: Eine Untersuchung zum Ursprung der Evangelien-Überlieferung*. In einem separaten Kapitel geht Riesner (:246-352) auf die Lehrautorität Jesu ein, indem er die Bezeichnungen Lehrer, Prophet und Messias untersucht und herausarbeitet, dass diese bereits im Alten Testament und in frühjüdischen Quellen verwendet werden. Im Weiteren geht Riesner (:353-407) auf die öffentliche Lehre von Jesus ein, wobei die Verkündigungsart (:353-80) und die sprachliche Besonderheit genauer erörtert werden (:381-407). Riesner betont

³⁴ So z.B. bei Hahn (2011); Schnelle (2017); Schweizer (1989); Pokorný und Heckel (2007).

in diesen Abschnitten, dass Jesus als Lehrer in Verbindung mit seinen Jüngern einen deutlichen Kontrast zu den Pharisäern und ihrem Schulbetrieb bilde. Die Jünger spielen bei Riesner ebenfalls eine wichtige Rolle. Daher betrachtet er sowohl den Jüngerkreis (:408-52) als auch die Aussendung der Jünger gesondert (:454-73). Riesner stellt interessante Beobachtungen bzgl. der Lehrweisen Jesu an. So stellt er (:394-404) beispielsweise heraus, dass die Redeweise Jesu (z.B.: Bilder, poetische Formen, Eröffnungsformeln, Stilmittel, etc.) ein Zeichen autoritativer Unterweisung ist und spezielle Lehrmethoden Jesu darstellen. In diesem Abschnitt legt Riesner auf die Art der Verkündigung Wert, die hauptsächlich vor Menschenmengen stattfand. Riesner legt in seiner Arbeit stärker den Fokus auf den Überlieferungsprozess der Evangelien als auf die Charakterisierung Jesu als Lehrer innerhalb der Evangelien. Riesner zeigt in bestimmten Bereichen die Lehrmethodik Jesu zwar auf, untersucht aber stärker die Art und Weise der Verkündigung, die besondere Wortwahl oder das verwendete Traditionsgut und weniger die Vorgehensweise Jesu im Gesamtblick als Lehrer.³⁵

In mehreren Studien zum Matthäusevangelium betrachtet **Jack Dean Kingsbury** zum einen die theologische Ausrichtung des MtEv (*Matthew*; 1981) und zum anderen den Aufbau des MtEv in *Matthew as Story* (1988). In *Matthew* kommt Kingsbury (1981:30) zum Ergebnis, dass der zentrale Gedanke des MtEv darin besteht, dass Gott selbst in Jesus und der Kirche gegenwärtig ist und somit das eschatologische Zeitalter des Heils im Vordergrund steht. Des Weiteren wird betont, dass Matthäus Jesus hauptsächlich in drei Abschnitten darstellt: Jesus als der verheißene Messias (1:1-4:16), Jesu öffentlichen Dienst (4:17-16:20) und Jesu Tod und Auferstehung (16:21-28:20).

Diese Kategorien zeigen das matthäische Portrait Jesu (:30). Gleichzeitig wird die Beziehung zwischen Jesus und seinen Jüngern dahingehend bestimmt, dass die Jünger Lernende sind und Jesus der Lehrer ist sowie, dass die Jünger Jesus mit Herrn anreden und damit unter seiner Autorität stehen (:79). Matthäus stellt Jesus bewusst als „Lehrer“ dar, was aber kein

³⁵ Die Thematik „Jesus als Lehrer“ wird von vielen Exegeten betrachtet. Dabei wird der Schwerpunkt mehr auf den Inhalt der Lehre Jesu oder Jesus als historische Person gelegt, als auf die Untersuchung der Lehrmethodik Jesu. Gleichfalls heben viele Exegeten die besondere Darstellung Jesu als Lehrer im MtEv vor, ebenso wie die Bedeutung von Jesus selbst. So seien hier v.a. Rudolf Schnackenburg mit seinem Werk „Die Person Jesu Christi im Spiegel der vier Evangelien“ (1994), Jürgen Becker mit „Jesus von Nazaret“ (1996), Craig A. Evans mit seinem Artikel „Life of Jesus“ (1997) und Martin Ebner mit seinem Werk „Jesus von Nazaret in seiner Zeit: Sozialgeschichtliche Zugänge“ (2003) sowie Gerd Theißen „Der historische Jesus: Ein Lehrbuch“ (2011) genannt.

christologischer Titel sein soll, sondern vielmehr ein Titel des Respekts (:43). Jesus ist dennoch der einzig wahre Lehrer für die Jünger, da er der Messias ist (:43-44).

So wird nach Kingsbury (:45) in der Darstellungsweise der Lehrtätigkeit Jesu erkennbar, dass Matthäus vor allem betont, dass Jesus den Willen Gottes in seiner ursprünglichen Absicht zeigt und auf direkte und unmittelbare Weise das Sprachrohr Gottes für die Jünger und das Volk ist. Matthäus hebt deshalb bewusst die Lehrtätigkeit Jesu hervor, um konkret den Willen Gottes zu zeigen (:46).

In *Matthew as Story* (1988) kommt Kingsbury zu ähnlichen Ergebnissen: „By citing teaching ahead of preaching and healing in the summary-passages (4:23; 9:35; 11:1), Matthew gives it the position of stress and invites the reader to attach special importance to it“ (:62-63). Ferner erklärt er: „In brief, then, Jesus' teaching in Matthew's story sets forth the will of God in terms of its original intention“ (:68). Kingsbury (:13) schließt somit ebenfalls, dass Jesus als der höchste Vertreter des Wertesystems den Protagonisten Gottes bildet, indem er sich selbst als Gottes einzigartigen Sohn und entscheidende Figur der Heilsgeschichte versteht. Das MtEv bietet die wesentlichen Elemente einer Erzählung: „events“, „characters“ und das „setting“. Diese werden im MtEv sichtbar, indem Matthäus die Erzählung in einer bestimmten Reihenfolge wiedergibt und somit Jesus gezielt durch mehrere Ereignisse und Begebenheiten als Botschafter Gottes darstellt (:3-5,11-12). So hält Kingsbury (:13) fest:

Accordingly, Jesus, the protagonist, stands forth in Matthew's story as the supreme representative of God's system of values who understands himself to be God's unique Son and the decisive figure in the history of salvation; who evokes a multiplicity of perceptions from others concerning his identity as well as fervid responses that range from confession to repudiation; and who is in his interactions with others "saving," "authoritative," "enabling" and "faithful," "compassionate," "confrontational," and utterly "self-giving," even while proving himself to be a person of "integrity" whose "perfect fealty" is to God.

Für Kingsbury ist somit klar, dass Matthäus Jesus bewusst als Messias, den Sohn Gottes, darstellt und dass dazu auch die Lehrtätigkeit Jesu gehört, die sich im Einklang mit dem Willen Gottes befindet, wobei „Lehrer“ nicht als christologische Bezeichnung verstanden werden darf. Kingsbury zeigt auf, wie Matthäus Jesus präsentiert, ohne konkret die Darstellung der Lehrmethoden Jesu genauer zu analysieren, wobei er sie lediglich ansatzweise betrachtet.

Samuel Byrskog geht 1994 in seinem Werk *Jesus the Only Teacher: Didactic Authority and Transmission in Ancient Israel, Ancient Judaism and the Matthean Community* ausführlich auf die Darstellung der „didaktischen Autorität“ ein, indem er ihre Bedeutung zunächst im antiken Israel und Judentum aufzeigt (:35-196), bevor er sich ausführlich der Darstellung zu Jesu Zeit widmet (:199-398). Byrskog (:201) hält fest: „The primary terms describing the basic trait of Jesus as teacher are different forms of διδάσκαλος and of the related verb διδάσκειν and noun διδαχή.“ Weiter erklärt er (:201): „These three terms – διδάσκαλος, διδάσκειν and διδαχή – carry for the Greek readers/hearers an inherent didactic meaning and are the most important means for characterizing Jesus as teacher.“ Byrskog (:199-220) zeigt in den folgenden Kapiteln, dass Matthäus Jesus nicht nur durch Bezeichnungen charakterisiert, sondern auch durch Beschreibungen des Handelns Jesu.

Byrskog zeigt, dass Matthäus Jesus seinen Lesern als Lehrer präsentiert und dies mit verschiedenen Methoden erreicht. So charakterisiert Matthäus Jesus verstärkt in dem, *was* er tut und *wie* er handelt. Des Weiteren teilt Matthäus den Lesern durch eigenständige Kommentare Jesu Handeln und die Bedeutung seines Kommens mit. Dafür verwendet Matthäus nach Byrskog die drei unterschiedliche Formen von διδάσκαλος. Jesus wird im MtEv nicht nur als „Lehrer“ dargestellt, sondern als „der eine Lehrer“ (ὁ διδάσκαλος), der für die Jünger eine bedeutende Rolle spielt (:207-8). In der narrativen Struktur des MtEv wird Jesus durch didaktische Merkmale präsentiert, die sich in den folgenden strukturellen Strategien bemerkbar machen: In der summarischen Darstellung von Jesu Wirken in Mt 4:23 wird die Lehrtätigkeit an erster Stelle genannt. Diese Aufteilung verwendet Matthäus noch weitere Male (vgl. 9:35; 11:1). Matthäus charakterisiert Jesus in den ersten vier Kapiteln hauptsächlich narrativ. Der Wechsel in Mt 5:1 mit dem Beginn der Rede Jesu (5:1-7:28) ist für Byrskog (:205) ein weiteres Zeichen der didaktischen Terminologie.³⁶

Byrskog's Untersuchungen der Darstellung Jesu als Lehrer und das Wesen der Jünger sind aufschlussreich und ermöglichen interessante Perspektiven für die Betrachtung der Charakterisierung Jesu. Diese Charakterisierung macht Byrskog hauptsächlich an der Begrifflichkeit

³⁶ Byrskog (1994:206) erklärt dies wie folgt: „When for the first time Jesus speaks extensively in Matthew, he speaks as a teacher. Through these two structural strategies, the narrator introduces additional information in regard to Jesus' earthly ministry. It implies that although Jesus is essentially much more than the didactic terms can express, his active ministry is from the out-set partly a comprehensive didactic event.“

und den Reden Jesu fest und weniger an den Darstellungsweisen seiner Lehrmethodik, welche über seine Reden hinaus geht.

Der Frage, wie Jesus vom Verkündiger zum verkündigten Christus wurde, geht **Markus Bockmuehl** 1999 in seinem Werk *Jesus von Nazareth: Messias und Herr* ausführlicher nach. Dabei fragt Bockmuehl u.a. wo Jesus herkam (:45-69), ob Jesus der Messias war (:70-90) und ob Jesus gescheitert ist (:116-47). Bockmuehl (:120-21) kommt zu dem Ergebnis, dass Jesu Verkündigung hauptsächlich aus Gleichnissen besteht und sich inhaltlich mit dem Reich Gottes befasst. Die Lehre Jesu entsprach nicht der der Schriftgelehrten. Sie war aussagekräftig und besaß moralische Anweisungen, die die Hörer tief trafen (:121). Bockmuehl geht nicht gezielt auf die Lehrmethoden Jesu ein und erklärt nur allgemein, dass die Evangelisten Jesus besonders charakterisieren und als Lehrer sowie als Messias präsentieren.

In *Urchristliche Mission* (2002) betrachtet **Eckhard J. Schnabel** unter anderem die Sendung Jesu zum Volk Israel (:209-62). Zu Beginn hält Schnabel (:211) fest, dass die Evangelisten aus einer Fülle von Materialien ausgewählt haben und dabei bewusst die Bedeutung der Worte und Taten Jesu herausstellen wollten, um die Empfänger zum Glauben zu führen. Schnabel (:210-28) geht auf die Absichten, Ziele und Inhalte von Jesu Botschaft und seines Wirkens in den Evangelien ein, die das Selbstverständnis Jesu und die Aspekte Heil, Glaube und Nachfolge im Fokus haben. Ebenfalls zeigt Schnabel auf, dass Jesus in verschiedenen Gegenden (z.B.: Galiläa, Dekapolis, Judäa, etc.) unterschiedlich erfolgreich gewirkt hat (z.B.: durch Einzel- oder Gruppengespräche). Diese Tatsachen analysiert Schnabel (:229-62) unter dem Aspekt der Sendung Jesu zu Israel. In einem weiteren Kapitel untersucht Schnabel (:263-311) die Berufung der zwölf Jünger, ihre Nachfolge sowie ihre Sendung in die Mission. Schnabel (:271) zeigt auf, dass die Ernennung der Jünger als Jesu Nachfolger der Berufung zum „Menschenfischer“ entspricht (Mt 4:18-22/par.). Dies verdeutlicht, dass Jesus seine Jünger mit dem Ziel der Sendung als seine Mitarbeiter, Nachfolger und Apostel berief und ausbildete (vgl. Mt 10:1; Mt 13:10-11; Mk 3:14; Mt 28:18-20; Lk 24:46-49). Damit stellte er einen Kontrast zu den frühjüdischen Lehrern dar, wo sich die Schüler den Lehrer selbst aussuchten (:275-77).

Zusammenfassend bietet Schnabel zwar wichtige Erkenntnisse zur urchristlichen Mission, geht aber nicht explizit auf die Lehrmethoden Jesu ein. Seine Ausführungen zur Sendung der

Jünger in Mt 10 und zum Missionsbefehl in Mt 28 liefern dennoch effektive Ergebnisse, die bei der Betrachtung der Perikopen im Abschnitt 5.2. berücksichtigt werden.

Jeannine K. Brown (2002) hat in ihrem Werk *The Disciples in Narrative Perspective: The Portrayal and Function of the Matthean Disciples* die Charakterisierung der Jünger im Matthäusevangelium untersucht. Sie analysiert die Charakterisierung der Jünger in mehreren Perikopen (:59-93). Dabei verwendet Brown eine Methode, die es erlaubt, das Verhalten der Jünger als auch Jesu Verhalten wahrzunehmen. Dazu gebraucht sie zunächst eine Tabelle als Überblick über die ausgewählten Perikopen der narrativen Analyse über die Charakterisierung der Jünger (Handeln der Jünger, Aussagen der Jünger, Implizierte Überzeugungen der Jünger, Handeln Jesu, Worte Jesu, Kommentar von Matthäus). Obwohl der Schwerpunkt in der Darstellung der Jünger im MtEv liegt, liefert Brown indirekt auch Ergebnisse zur Darstellung der Lehrmethoden Jesu für diese Studie (Mt 17:10-13). Diese Ergebnisse bieten eine Hilfe zur Analyse der matthäischen Präsentation Jesu. Darüber hinaus stellt die Form des Überblicks in der tabellarischen Form eine Hilfestellung zur summarischen Erfassung der narrativen Ergebnisse dar, die ebenfalls in dieser Studie angewendet wird.

Ein weiteres Werk, welches sich mit dem Leben Jesu und in Auszügen mit den Lehrmethoden Jesu beschäftigt, ist das Werk von **Darrel L. Bock** (2002): *Jesus according to Scripture: Restoring the Portrait from the Gospels*. Bock (:92) betont, dass jedes Evangelium den Dienst Jesu auf einmalige Art und Weise repräsentiert und es daher wichtig ist das Bild Jesu richtig zu verstehen (:561). Bock (:562,566) kommt zu dem Ergebnis, dass Matthäus einen besonderen Fokus auf die Erfüllung der alttestamentlichen (Messias-) Verheißungen, die Geschichte Israels, die göttliche Gegenwart in Christus sowie das Reich der Himmel legt. Darüber hinaus wird besonders im MtEv durch die Darstellung der Lehren Jesu (Reden; Gleichnisse) und des Wirkens Jesu (Wunder; Heilungen; Handlungen) die Einzigartigkeit Jesu erkennbar (:605-23). So wird deutlich, wie Matthäus Jesus als Lehrer darstellt, obwohl Bock dies nicht explizit festhält, sondern den Fokus eher auf die daraus erkennbare Göttlichkeit und den messianischen Anspruch legt (:622-23). In allen Evangelien lassen sich daher verschiedene Lehrmethoden Jesu erkennen. Das Werk von Bock gibt einen ausführlichen Überblick über die Darstellung Jesu in den einzelnen Evangelien, ohne dabei die Lehrmethoden genauer zu definieren. Bock hebt eher die Reden Jesu und seine Wunder in den Vordergrund. Bock ist ein repräsentatives Beispiel für

viele Darstellungen über das MtEv, ohne explizit die Lehrmethoden Jesu anzusprechen und ist somit für diese Studie nicht relevant.

Sylvia Wilkey Collinson (2007) setzt sich in ihrer Studie *Making Disciples: The Significance of Jesus' Educational Methods for Today's Church* mit der Thematik „Jüngerschaft“ auseinander. Collinson (:5) plädiert dafür, dass Jüngerschaft, wie sie im Neuen Testament zu finden ist, in Kirchen und Gemeinden wieder mehr Aufmerksamkeit erhalten muss. Das ist der Grund, warum sie sich ausführlich dieser Thematik widmet (:3-4). Im ersten Teil ihrer Studie werden die Ursprünge der Jüngerschaft als „pädagogische Methode“ untersucht (:11-26). Jesus selbst hat Menschen zu Jüngern berufen und ihnen die Anweisung gegeben andere zu Jüngern zu machen. Der zweite Teil legt den Fokus auf die Evangelien, in welchem die Aktivitäten Jesu und der Jünger sowie die Absichten der Evangelisten in Bezug auf die Darstellung der Jünger bzw. der Jüngerschaft untersucht werden (:27-104).

In zweiten Teil kommt Collinson zu wichtigen Ergebnissen. Unter anderem zeigt sie auf (:45-57), wie Matthäus die Jünger präsentiert und es ihm ein Anliegen ist die Entwicklung der Jünger sowie weiterer Nachfolger Jesu darzustellen. Beide Gruppen bilden gemeinsam eine Jüngerschaft, deren primäre Aufgabe es war Jesus und seine Lehre kennen zu lernen, sie zu verstehen und die Botschaft Jesu weiterzugeben (:49). Um die Entwicklung der Jüngerschaft aufzuzeigen, analysiert Collinson (:50-54) in einem Überblick die verschiedenen Methoden Jesu. Dazu gehören sowohl Begebenheiten, die die Jünger herausgefordert haben und Situationen bzw. Aussagen, die den Jüngern unverständlich erschienen, als auch Situationen, in denen ihr Glaube an Grenzen geführt wurde (:55-56). Als Ergebnis schreibt Collinson (:55): „Large sections of Matthew's writing contain Jesus' formal teachings and many instances may also be seen of his more informal interactions which resulted in learning“. Collinson untersucht die Jüngerschaft in der matthäischen Darstellung, indem sie zunächst die Rolle Jesu für die Jünger erforscht, anschließend den Begriff „Jünger“ für die Jüngerschaft überprüft und schlussendlich die Art und Weise der Jüngergemeinschaft analysiert. In einem weiteren Überblick betrachtet sie die verschiedenen Methoden, die Jesus zur Förderung des Lernens verwendet hat, wie beispielsweise das verbale Lehren, die Form der Kleingruppe, die Wunder und Erlebnisse sowie das Vorbild Jesu selbst (:51-54). Als Ergebnis hält sie fest (:103):

Discipleship is an intentional, largely informal, learning activity in which two or a small group of individuals, typically in a community holding the same religious

beliefs, make a voluntary commitment to the other to form a close personal relationship for extended period of time to enable the disciple/s to learn from the others.

Diese Definition der Jüngerschaft und die Skizze der Lehrmethoden Jesu sind wichtige Ergebnisse, die bei der narrativen Betrachtung der Perikopen dieser Studie berücksichtigt werden.

In seinem Aufsatz *Die charismatische-eschatologische Eigenart des Rufes Jesu in die Nachfolge* (2007) geht **Martin Hengel** (:78-135) unter anderem auf das Portrait Jesu als Lehrer genauer ein. Er betont, dass Jesus zwar als Lehrer bzw. Rabbi angesprochen wurde (:84), dies aber nicht mit dem späteren Verständnis von Rabbi gleichzusetzen sei (:85). Jesus hat ähnlich gelehrt und gehandelt wie die Rabbiner in seiner Zeit (Gleichnisse, Reden, Ansammlung von Schülern, Lehre in Synagogen, Diskussionen mit Gegnern, etc.) (:86). Dennoch kann Jesus nicht als Rabbi bezeichnet werden, da Jesus „außerhalb jeder einheitlichen nachweisbaren Lehrtradition des Judentums“ steht (:91). Hengel (:93) plädiert dafür, die Bezeichnung „Rabbi“ für Jesus aufzugeben, da er mehr als nur ein Lehrer war. Über die Form der Lehre sowie der Existenz Jesu als Lehrer lässt sich – so Hengel (:126) – nur wenig herausfinden. Daher argumentiert Hengel verstärkt mit dem Inhalt der Lehre Jesu und weniger mit der Vorgehensweise. Das Ziel von Jesu Wirken war die Verkündigung vom Reich Gottes und die Berufung zur Nachfolge (:128). Nach Hengel (:134) lässt sich das Wirken Jesu zumindest mit den Begriffen Rabbi und Prophet nicht ausreichend charakterisieren. Auf andere Möglichkeiten der Charakterisierung Jesu geht Hengel nicht ein, so dass die Frage nach dem Bild Jesu als Lehrer in der Darstellung der Evangelien und nach seiner Lehrmethode unbeantwortet bleibt.

In einem anderen Werk gehen **Hengel und Schwemer** (2007) auf die Darstellung Jesu in den Evangelien ein (*Jesus und das Judentum*). Dabei wird ausführlich Jesus als Person, seine Verkündigungsform und sein -inhalt sowie Jesus als Wundertäter und sein messianischer Anspruch erörtert. Im Abschnitt „Jesu Auftreten und Verkündigung“ (:343-458) werden die verschiedenen Formen und Inhalte der Verkündigung Jesu beleuchtet. Deutlich zeigt sich, dass die Evangelien durchgehend übereinstimmend Jesus als Lehrer darstellen (:358). Dabei stellen die Autoren (:377-405) heraus, dass Jesus besonders durch die Einzigartigkeit seines Wirkens hervorsteht. Jesu Form der Verkündigung ist durch Bildhaftigkeit (:378-79), durch Lehrvollmacht (:380-96) – die sich in der Rhetorik und der poetischen Ausdrucksform widerspiegelt –, sowie durch Verwendung von Gleichnissen und Metaphern (:396-405), aber auch durch das

Vorbild Jesu durch Wort und Tat geprägt (:377-78). Hier wird deutlich *wie* Jesus als Lehrer in den Evangelien präsentiert wird. Die Ergebnisse von Hengel und Schwemer werden daher hinzugezogen.

In *Jesus Didáskalos: Studien zu Jesus als Lehrer bei den Synoptikern und im Rahmen der antiken Kultur- und Sozialgeschichte* untersucht **Veronika Tropper** (2012) die synoptischen Evangelien auf ihre Darstellung Jesu als Lehrer hin. Dabei werden verschiedene Begriffe zum Wortfeld „Lehren und Lernen“ berücksichtigt (:17-36). Tropper (:19) betont ebenfalls, dass die Evangelien Jesus als Lehrer vorstellen, er sich aber inhaltlich von den jüdischen Schriftgelehrten unterscheidet und dies besonders für das MtEv charakteristisch ist. In einem weiteren Kapitel geht Tropper (:57-120) auf Jesu eigene Bildung und Ausbildung ein, wobei sie die jüdischen Erziehungs- und Bildungswesen berücksichtigt (:57-120). Tropper (:121-216) betrachtet darüber hinaus literaturwissenschaftliche Analysen und Erkenntnisse aus Archäologie und Sozialgeschichte und bringt diese in Einzelexegesen³⁷ mit dem jüdischen Bildungswesen in Zusammenhang. Eine abschließende Analyse am Beispiel apokrypher Evangelien und frühchristlicher Kunst zeigt, wie das Bild Jesu als Lehrer in den ersten Jahrhunderten n. Chr. weiterwirkte (:217-64). Im Abschnitt „Jesus als Lehrer: exegetische Beispiele“ visualisiert Tropper (:208-16) die unterschiedliche Darstellung Jesu als Lehrer in den Evangelien als Überblick. Jesus wird im MtEv als „einziger und wahrer Lehrer des Willens Gottes“ (:214) hervorgehoben. Dies wird durch die Darstellung in der Bergpredigt sowie in der Aussage Jesu, das Gesetz zu erfüllen, deutlich (:213). Des Weiteren wird Jesus im MtEv als der einzige Lehrer vorgestellt, dem die Jünger auch nach der Auferstehung Jesu und dem Aussendungsauftrag folgen und der ihre Autorität ist (vgl. Mt 23:8-10; 28:16-20) (:213). Tropper behandelt in ihrer Studie einen anderen Schwerpunkt als viele andere Autoren zu diesem Thema. In der vorliegenden Arbeit ist dennoch die unterschiedliche Betrachtung Troppers von Jesus als Lehrer hilfreich.

S. McKnight (2013) hebt hervor, dass es Matthäus für wichtig erachtet Jesus als Lehrer zu präsentieren, auch wenn diese Kategorie nicht ausreicht, um das Wesen und Wirken Jesu zu schildern (:533). Vielmehr wird Jesus als Offenbarer der Weisheit und Verkündiger des Himmelreichs dargestellt (vgl. Mt 5-7; 13; 18). Ebenfalls erklärt McKnight (:534), dass Matthäus die

³⁷ In den Einzelexegesen werden folgende Texte betrachtet: Lk 2:41-52; Mk 1:21-28; Lk 4:31-37; Mk 6:1-6; Lk 4:16-30 sowie Mt 13:54-58 und Mt 28:16-20.

Lehre Jesu als Offenbarung des Willens Gottes beschreibt, aber auch, dass diese von vielen sowohl ignoriert als auch abgelehnt wird. Die Volksmenge, wozu auch die Pharisäer gehörten, bezeichnen Jesus als Lehrer (vgl. 8:19; 9:11; 12:38; 17:24; etc.). Jesus selbst benutzt die Bezeichnung für sich (vgl. 10:24; 23:8; 26:18, etc.), wohingegen die Jünger diese Bezeichnung nicht verwenden. In der Charakterisierung Jesu wird erkennbar, dass die Begriffe „Lehrer“ und „Prediger/Verkündiger“ wichtige Kategorien sind, um den matthäischen Jesus zu verstehen (:533). McKnight (:533) fasst zusammen: „Matthew evidently regarded this category as nonetheless vital for understanding him“.

5.1.2. Ergebnisse

Einige der in Abschnitt 5.1.1. vorgestellten Werke greifen verstärkt den Inhalt der Lehre Jesu auf und betonen, dass Jesus insbesondere als Lehrer gewirkt hat. Der Schwerpunkt der meisten Darstellungen der Lehre Jesu bezieht sich somit auf die Form und den Inhalt und nicht auf die Methoden. Das konkrete Vorgehen Jesu wird nur wenig berücksichtigt bzw. nicht ausreichend untersucht. Dennoch lassen sich Aspekte in diesen Werken erkennen, die für diese Studie relevant sind. Andere Werke präsentieren Ergebnisse, die hilfreiche Anregungen für die Untersuchung der Darstellungsweise der Lehrmethoden Jesu bieten, auch wenn dieses Thema nicht ihr Schwerpunkt ist. Auf diese Ergebnisse wird in der narrativen Exegese der Perikopen in dieser Studie zurückgegriffen.

Fast durchgehend betonen alle Autoren, dass Jesus als Lehrer eine besondere Stellung hatte und dies auch in den Evangelien, besonders im MtEv, dargestellt wird. Aus den betrachteten Studien ist zudem deutlich geworden, dass Jesus auf der einen Seite ähnlich wie die Pharisäer und Schriftgelehrten handelte und auf der anderen Seite anders auftrat, als es zur damaligen Zeit üblich war.

Des Weiteren wird Jesus als Lehrer dargestellt, aber die Charakterisierung der Lehrmethoden Jesu unter narrativen Aspekten nicht betrachtet. In den wenigen Fällen, in denen die narrative Analyse verwendet wird, wird sie zumeist für die Charakterisierung Jesu und der Jünger eingesetzt.

Erstaunlich ist, dass trotz der erkannten Wichtigkeit Jesu als Lehrer, über seine Lehrmethoden bzw. deren Darstellung in den Evangelien keine umfassende Untersuchung vorliegt. Oftmals wird auf das Werk von Riesner als Grundlage verwiesen, der zwar Jesus als Lehrer thematisiert, aber nicht explizit die Lehrweise bzw. Lehrmethode Jesu analysiert.

Als Ergebnis der Durchsicht der Literatur lassen sich unterschiedliche Erkenntnisse festhalten, die Aufschluss über die umfangreiche Lehrpraxis Jesu geben: Jesus lehrte überwiegend in Kleingruppen, zum Teil aber auch in Gruppen unterschiedlicher Größe oder vereinzelt auch für einzelne Personen. Dabei verwendete Jesus hauptsächlich Reden und Gleichnisse sowie bildhafte oder metaphorische Aussagen. Er brachte besonders die Jünger mit herausfordernden Aktivitäten und informellen Interaktionen zum Nachdenken. Dazu gehören beispielsweise das Gehen von Petrus auf dem Wasser, die Speisungen von mehreren Tausend Menschen, das Lehren in Gleichnissen oder die Vorbereitung auf den späteren Dienst der Jünger. Die Jünger wurden von Jesus in die Nachfolge berufen und damit in einen Auftrag eingeführt, der sie zum einen an ihre Grenzen brachte (vgl. z.B.: Verleugnung Jesu durch Petrus; misslungene Austreibung von Dämonen; etc.), aber zum anderen auch neue Horizonte aufzeigte (vgl. z.B.: Verklärung Jesu; Aussendung der Jünger; Auferstehung; etc.).

Die Studien zeigen ferner, dass Jesus die Jünger gezielt in die Nachfolge rief und sie als Jünger ausbildete. Er bezog sie in seine Handlungen mit ein und gab ihnen selbst Möglichkeiten praktische Erfahrungen zu sammeln. Jesu Lehre und Wirken lässt sich als vorbildlich mit voller Autorität und Weisheit beschreiben. Jesus wählte Menschen aus, die nach seiner Auferstehung sein Werk fortführen sollten. Jesus war nicht nur ein Lehrer seiner damaligen Zeit, sondern *der* Lehrer, der durch seine Vollmacht, göttliche Autorität und Weisheit nicht nur hervorsteht, sondern auch Ärgernis und Ablehnung verursacht hat.

Die betrachteten Studien geben somit teilweise eine Hilfestellung und Einführung zur Untersuchung von Jesu Lehrmethoden, wobei sie keine umfassenden Studien zu den obengenannten Fragestellungen sind (vgl. Abschnitt 2.1.), sondern nur Einblicke ermöglichen. Dennoch bieten sie wertvolle Impulse für diese Ausarbeitung und werden daher hinzugezogen. Nebst den einzelnen Studien werden Kommentare, Lexikoneinträge und Artikel verwendet, die die einzelnen Perikopen analysieren. Dabei wird auch in diesen Kommentaren geschaut, ob die Exegeten einen Beitrag zur Lehrmethodik Jesu leisten.

Die narrative Exegese soll als Methode zur Analyse der matthäischen Präsentation der Vorgehensweise Jesu verwendet werden. Diese Methode wurde ebenfalls bei einzelnen Studien angewendet (vgl. v.a. Brown und Collinson), die damit interessante Ergebnisse präsentieren konnten. Durch die narrative Methode wird der Frage „Welche Vorgehensweise und Lehrmethoden Jesus lassen sich in der Darstellungsweise bei Matthäus entdecken?“ nachgegangen. Darüber hinaus ermöglicht diese Methode, nichtoffensichtliche Details zur Darstellung der Lehrmethodik Jesu aufzuspüren.

5.2. Die Darstellung der Lehrmethoden Jesu in ausgewählten Perikopen des MtEv

Das Wirken Jesu wird im MtEv umfassend geschildert. Jesus tat nicht nur Wunder und Zeichen, sondern lehrte auch die Jünger, – was er auch im geringeren Maße gegenüber der Volksmenge tat. Aufgrund der Vielzahl an Lehrabschnitten, sind einzelne Perikopen herauszugreifen, die diese Bereiche repräsentativ abdecken, um so einen Einblick in die verschiedenen Methoden und Lehrvarianten Jesu zu erhalten.

In der Charakterisierung einzelner Personengruppen im MtEv (z.B. die jüdischen Behörden; das Volk; die Pharisäer; die Jünger; etc.) erhalten die Jünger eine auffällig starke Betrachtung. Matthäus legt nebst der Darstellung Jesu einen Schwerpunkt auf die Jünger (und bei den Jüngern einen Schwerpunkt auf Petrus). Die Jünger erhalten somit für die Leser eine enorme symbolische Bedeutung (Brown 2002:52).

Aus diesen Gründen werden repräsentative Perikopen ausgewählt, in denen sowohl die verschiedenen Handlungsweisen Jesu als auch das Verhalten oder die Reaktion der Jünger thematisiert werden. Des Weiteren beinhaltet die Auswahl die Lehre Jesu an das Volk.

Die Reden Jesu werden in der Betrachtung nicht ausführlich berücksichtigt, da sie keine unmittelbaren Handlungsanweisungen an die Jünger darstellen. Besonders die Bergpredigt (Mt 5-7) ist eine klassische Lehrunterweisung an die Jünger und das versammelte Volk. Sie bietet keine unmittelbaren, praktischen Lehr- und Lernerfahrungen für die Jünger im Sinn der Erlebnispädagogik. Dennoch sind die Reden Jesu ein wichtiger Bestandteil zur narrativen Cha-

rakterisierung Jesu als Lehrer. Aus diesem Grund fließen zur Untersuchung der Lehrmethoden Jesu die Aussendungsrede an die Jünger (Mt 10) sowie Überlegungen zur Gleichnisrede in Mt 13 in die Betrachtung mit ein.

Darüber hinaus werden in der Auswahl Begebenheiten aufgegriffen, die sowohl vor als auch nach der Auferstehung Jesu stattfinden und in denen Jesus unterschiedlich handelt und lehrt. Ebenfalls wird mit der vorgenommenen Auswahl der Schwerpunkt auf die Schulung der Jünger gelegt, die das teilweise Nichtbegreifen und Versagen der Jünger mit berücksichtigt. Die Auswahl der Stellen ist damit repräsentativ, da diese einen Einblick in die Vorbereitung der Jünger durch Jesus ermöglichen und sowohl den engeren Jüngerkreis als auch die gesamten Jünger in unterschiedlichen Begebenheiten berücksichtigt. Ebenfalls werden die Erkenntnis, die Reaktion und die Handlung der Jünger analysiert. Folgende Perikopen werden untersucht:

- a) Die Berufung der ersten Jünger (Mt 4:18-22)
- b) Die Aussendung der zwölf Jünger (Mt 10:1-15)
- c) Jesu Gleichnisrede und der Sinn der Gleichnisse (Mt 13:1-3a,10-17,33-35)
- d) Die Speisung der 5000 (Mt 14:13-21)
- e) Jesus und der „sinkende Petrus“ (Mt 14:22-33)
- f) Die Frage der Jünger nach dem Kommen des Elias (Mt 17:10-13)
- g) Der Missionsbefehl (Mt 28:16-20)

Jede dieser Perikopen wird dabei mit den narrativen Arbeitsschritten der Exegese betrachtet. Erst im weiteren Schritt erfolgt eine Analyse zur Erkenntnis der Darstellung der Lehrmethoden Jesu.

Des Weiteren wird im Anschluss daran in einem Überblick die Darstellung der Passion Jesu betrachtet, um dort ebenfalls Erkenntnisse in Bezug auf die Lehrmethoden Jesu zu erhalten. Dadurch werden Ergebnisse gewonnen, die später mit der Erlebnispädagogik ins kritische Gespräch gebracht werden.

5.2.1. Die Berufung der ersten Jünger (Mt 4:18-22)

5.2.1.1. Narrative Analyse der Perikope

Kurz bevor Matthäus mit der Bergpredigt die erste der fünf großen Reden Jesu im MtEv wiedergibt, berichtet er über die Berufung der ersten vier Jünger. Die Platzierung der Berufung ist sinnvoll, da die Jünger bzw. die Nachfolger Jesu, in der Bergpredigt gezielt angesprochen werden (vgl. 5:1,13) und sie im weiteren Verlauf des Evangeliums neben Jesus die meisterwähnte Personengruppe bilden. *Wie* die ersten Jünger eingeführt und charakterisiert werden, ist für die weitere Entwicklung der Darstellung der Jünger somit elementar. Die Jünger werden von Jesus berufen und werden Teilhaber des Auftrages.

Die Bergpredigt ist nach der Erzählung aber nicht die erste Wiedergabe der Lehre Jesu, sondern Jesus beginnt unmittelbar vor der Berufung der Jünger und nach seiner Versuchung in der Wüste (4:1-11) im Raum Galiläa die Buße und das bevorstehende Himmelreich den Menschen zu predigen (4:12-17).

Der zeitliche und lokale Rahmen (*setting*) der Berufung der Jünger (4:18-22) ergeben sich aus dem vorherigen Abschnitt: die Begegnung zwischen Jesus und den ersten Jüngern findet am See Genesareth statt. Somit ist die lokale Angabe auf das Gebiet um Kapernaum auszumachen und die zeitliche nach der Gefangennahme Johannes des Täuflers (4:12-13). Aus der Erwähnung, dass Petrus und Andreas die Netze im Wasser haben (Vers 18) und Jakobus und Johannes an anderer Stelle die Netze im Boot flicken (Vers 21) wird ersichtlich, dass Jesus sich in Ufernähe aufhält.³⁸ Die Jünger sind Fischer; dies wird von Jesus in der Berufung zum Menschenfischer aufgegriffen.

Mit der Erwähnung Galiläas in Vers 18 ist nicht primär eine historische Lokalität angegeben, sondern ein programmatischer Hinweis gegeben, dass Jesu Wirken in der Gegend begann, wo die Bevölkerung aus Juden und Heiden bestand (vgl. 4:15; Jes 8:23; Jes 9:1).³⁹ Die Bewohner Galiläas hatten durchaus Sehnsucht nach Erlösung/Errettung oder Heil. Sie bringen

³⁸ Luz (2002a:240) und Gnlika (1993:101) weisen darauf hin, dass sich diese Angaben auf ein Wurfnetz beziehen, die im flachen Wasser nahe dem Ufer ausgeworfen werden und wozu kein Boot benötigt wurde.

³⁹ Gerade das angegebene Zitat aus Jesaja in 4:15-16 lässt erkennen, welche Bedeutung dieser Zusammenhang für Matthäus hat und er dies seinen Lesern mitteilen möchte: Jesus nimmt Anteil an beiden Stämmen Israels (Sebulon; dort gehört die Stadt Nazareth zu; und Naftali; dort gehört Kapernaum zu) und erfüllt (wieder) ein Schriftzitat. Damit gibt Matthäus der Heiligen Schrift ein besonderes Gewicht, welches sich im ganzen Evangelium verzeichnen lässt. Ebenso die Bedeutung von Jesaja, den Matthäus des Öfteren namentlich nennt (vgl. 1:22; 3:3; 8:17; 15:7; etc.) (Maier 2015:208-11).

viele Kranke zu Jesus und hören seinen Worten zu (vgl. 8:16; 9:2,27,35-38; etc.). Jesu Wirken in Galiläa streckt sich von Mt 4,12 bis Mt 15:21, wo er dieses Gebiet verlässt und nach Tyrus und Sidon reist und von dort aus wieder zurückkehrt (15:29).⁴⁰ In den anschließenden Versen nach der Berufung der ersten Jünger (4:23-25), gibt Matthäus eine erste Zusammenfassung des Wirkens Jesu (Lehre, Predigt; Heilung) und den Hinweis, dass Jesu Wirken primär dem Volk Israel gilt, gerade weil er in Galiläa unterwegs war (Luz 2002a: 245-46).

Die weitere Charakterisierung der zu berufenen Jünger (*showing* und *telling*) erfolgt über die Darstellung der zwei Brüderpaare und des Vaters des einen Bruderpaares. Beide Brüderpaare sind Fischer und zum Zeitpunkt der Berufung in der alltäglichen Arbeit vertieft. Über den Hintergrund der Jünger gibt Matthäus kaum Informationen weiter. Simon und Andreas sind Brüder, genauso wie Jakobus und Johannes, deren Vater Zebedäus heißt. Trotz der knappen Aussagen erhalten die Leser ausreichend Informationen: Petrus ist zwar nur ein Beiname von Simon (welchen Jesus ihm gab; vgl. Joh 1:40-42). In den weiteren Erzählungen taucht Simon nur zweimal auf (10:2; 16:16-17), er wird ansonsten Petrus genannt – weshalb hier ein knapper Hinweis steht.

Des Weiteren wird Petrus als erster Jünger erwähnt, der eine bedeutende Rolle innerhalb des Jüngerkreises spielt, wie zahlreiche Erwähnungen im MtEv bezeugen (z.B.: Mt 14:22-36; 15:15; 16:13,-20; 18:21; 19:27; etc.) (Turner 2008:136; vgl. Brown 2002:52; Nolland 2005:179-80).

Zwar gibt Matthäus keinen Hinweis darauf, ob die ersten Jünger Jesus vorher begegnet sind – wie es in Joh 1:35-51 nachzuvollziehen ist – aber die Schilderung, dass Jesus am See Genezareth die Buße und das Reich der Himmel verkündet (4:12-17) sowie die Verkündigung

⁴⁰ Die Erwähnung von Galiläa zu Beginn des Wirkens Jesu und am Ende, als Jesus die Jünger aussendet (28:16) sowie Heilungen und Wunder auch in Gegenden in heidnischen Umfeld ausführt (z.B.: 15:21-28) verdeutlicht, dass Jesus das göttliche Heil und die Verkündigung nicht auf Israel beschränkt, sondern die Heiden im Heilsplan Gottes mit einbezieht. Jedoch wird das Heil zuerst dem Volk Gottes verkündet, welches sich bei Jesus, den Jüngern und beim Apostel Paulus beobachten lässt. So predigt Jesus dem Volk in den Städten und den Synagogen (Mt 9:35), Jesus sendet seine Jünger zunächst zu den „verlorenen Schafen Israels“ (Mt 10:6) und erst später zu den Heiden (Mt 28:19), die Jünger fangen nach Jesu Himmelfahrt an in Jerusalem das Wort Jesu zu verkündigen (Mk 16:20; Lk 24:52-53) und Paulus sucht ebenfalls in seiner Verkündigung zuerst die Synagogen und Juden auf (Apg 15:3; 17:10) (vgl. Mt 10:5-6,18; 24:14; 28:18-20; Apg 1:8; 11:18; 15:3; 17:17; Röm 1:16; 1Kor 9:20). Auf diesem Hintergrund kommt der Jesaja-Stelle über Galiläa eine besondere Bedeutung zu.

Neuere Studien über die Bevölkerung Galiläas zeigen, dass sie nicht zwangsläufig heidnisch geprägt war, sondern wahrscheinlich stark jüdisch. Dies würde auch die Erwähnung der Synagogen und der Pharisäer in Galiläa bestätigen (vgl. Mt 4:23; etc.) (Chancey 2002:170-72). Zu ausführlichen Betrachtung dieser Thematik sei auf Chancey (2002) verwiesen.

durch Johannes dem Täufer über Jesus (3:1-12) vor der Berufung der Jünger, lässt darauf schließen, dass Jesus den ersten Jüngern bereits bekannt ist.

Simon (Petrus) und Andreas reagieren auf den Ruf Jesu in die Nachfolge mit keinem Wort, dafür mit einer Handlung: Sie verlassen die Arbeit und folgen Jesus nach (ἀκολουθέω).⁴¹ Jakobus und Johannes verlassen ebenfalls die Arbeit und zusätzlich ihren Vater und folgen gleichfalls Jesus nach, ohne eine Gegenfrage oder eine Bedingung zu stellen. Der Vater von Jakobus und Johannes lässt sich nur anhand der impliziten Charakterisierung ausmachen: einerseits wird er mit Namen erwähnt (Zebedäus; 4:21) und zum anderen zeigt seine Reaktion: Er lässt seine beiden Söhne ziehen und willigt damit in die Berufung seiner Söhne als Nachfolger ein (Vers 22).

Matthäus verdeutlicht in den Versen 18-22 bereits die Bedeutung und die Kosten der Nachfolge in kurzen Hinweisen, die entscheidend für die Botschaft Jesu sind und wiederholt betont werden. Die Nachfolge in den Augen Jesu beinhaltet den Verzicht auf finanzielle, familiäre und materielle Rahmenbedingungen sowie dass die eigene Sicherheit aufgrund von Verfolgung oder Nöten beeinträchtigt werden kann (vgl. 8:18-22; 10:16-22,34-39; 12:46-50; 16:24-26; 19:27-30; etc.).

Der Ruf Jesu erscheint nur knapp. Er umfasst aber mehr, als das, was Jesus den Jüngern mitteilt. Die umfassendere Bedeutung der Nachfolge wird in der anschließenden Perikope deutlich, die das Wirken Jesu mit Lehre, Predigt und Heilung zusammenfasst. Matthäus macht somit klar, dass Jesus die Brüderpaare zur Nachahmung einlädt und sie an seinem Dienst beteiligen will. Des Weiteren wird in der Nachfolge der Jünger der Gehorsam deutlich. Sie hören den Ruf Jesu und folgen ihm bedingungslos, auch wenn die Jünger in der Nachfolge zuweilen Schwächen zeigen und einen kleinen Glauben haben (z.B.: 8:25-26; 14:26; 15:33; 17:19-20; etc.). Dennoch ist die Nachfolge Jesu von großer Wichtigkeit.

Matthäus zeigt somit, dass der Ruf in die Nachfolge aktuell ist, zu der die Leser durch das Vorbild der Jünger angehalten werden (Fiedler 2006:99) und erkennen: Zu Beginn des Wirkens

⁴¹ ἀκολουθέω bedeutet „nachfolgen“ und wird mit „begleiten“, „hinterhergehen“, „folgen“ gleichgesetzt. Dieses Wort tritt am meisten bei den Synoptikern auf und kann sowohl die Nachfolge bedeuten als auch ein neutrales nachfolgen der Menge (z.B.: 4:25; 8:1; 12:15; etc.) (Blendinger & Studemund 2010:1365). ἀκολουθέω und deren weitere Formen ist für Matthäus von wichtiger Bedeutung und wird hier in Vers 20 erstmals verwendet (Luz 2002a:240).

Jesus sind Jünger als Hörer, Zeugen und Nachfolger gegenwärtig (Luz 2002a: 241). Damit präsentiert Matthäus die Jünger als Menschen, die prompt reagieren, Jesus bereitwillig nachfolgen, ohne zu fragen oder sich vom Vater zu verabschieden (vgl. den Kontrast bei den Anforderungen der Nachfolge Jesu in 8:18-22). Jesus bestimmt sie nicht nur zu seinen Nachfolgern, sondern macht sie auch „zu Menschenfischern“ (ποιήσω ὑμᾶς ἀλιεῖς ἀνθρώπων). Hier wird das Bild vom Fischer wieder aufgegriffen. Die Jünger sollen nicht mehr Fische fangen, sondern Menschen. Die Jünger sind durch Jesu Vorbild und die Berufung dazu angehalten, so zu handeln und zu predigen, wie es Jesus getan hat. Dies passiert während des irdischen Wirkens Jesu (vgl. 10:1-15) und explizit im nachösterlichen Sendungsauftrag (Mt 28:19-20), nach dem die Jünger in seinem Auftrag und gemäß seines Willens weiter handeln sollen.

Die Berufung ist keine zeitlich begrenzte Aktivität, sondern geht über Jesu irdisches Leben hinaus. Dadurch ist sie eschatologisch und göttlichen Ursprungs (Luz 2002a: 175; vgl. Maier 2015:214). Jesus beruft beide Brüderpaare. Sie geben ihren alten Beruf auf, um den neuen anzutreten: Menschenfischer (4:19) bzw. Nachfolger/Jünger (4:19; 10:5 vgl. 28:19).

Des Weiteren wird in der Darstellung der Handlung Jesu erkennbar, dass durch die Initiative Jesu, sich Jünger zu berufen, die typischen Verhaltensweisen frühjüdischer Lehrer durchbrochen werden und Jesus die Menschen auf sich bzw. das Himmelreich hinweist (Blomberg 2000:226). Diese Berufung der Jünger als seine Schüler oder Nachfolger steht im Kontrast zur frühjüdischen Rabbinischen Tradition, wo sich der Schüler oder Lehrling einen Lehrer/Rabbi sucht (Schnabel 2002:275-77; vgl. Riesner 1988:415). Zwar ruft Jesus die Jünger in die Nachfolge, doch ist ihre Entscheidung freiwillig. Jesus ergreift die Initiative und nicht die Jünger. Er fordert sie auf und sie folgen ihm freiwillig (Collinson 2007:47-48).

Matthäus präsentiert nur die Berufung der Jünger Petrus, Andreas, Jakobus und Johannes (4:18-22) sowie die Berufung des Zöllners Matthäus (9:9-13). Da in Mt 28:19 alle elf Gesendeten als Jünger bezeichnet werden, ist davon auszugehen, dass die anderen Jünger gleichfalls ihr soziales Umfeld und den Beruf aufgaben und dem Ruf Jesu gehorsam folgten (France 2007:146-48; vgl. Collinson 2007:49; Gnllka 1993:103). Matthäus stellt die Berufung der ersten Jünger wohl repräsentativ für Jesu Ruf in die Nachfolge dar und unterstreicht mit der namentlichen Erwähnung dieser vier Jünger zudem deren Bedeutung innerhalb des Jüngerkreises (vgl. 10:2; 17:1; Joh 1:35-42).

Matthäus teilt seinen Lesern mehrere Dinge mit: a) Jesus fordert zielgerichtet zur Nachfolge und einer neuen Berufung auf, die b) mit einer Aufgabe und Verzicht verbunden ist und den Gehorsam beinhaltet, c) die sich durch das Vorbild der Jünger auf allen Menschen übertragen lässt. Deutlich wird aber auch, dass Jesu Ruf in die Nachfolge bestimmend ist und die Nachfolge nicht nur eine Einladung ist, sondern darüber hinaus eine Entscheidung, die Konsequenzen mit sich trägt, aber auch Lohn beinhaltet (vgl. 8:22; 16:24; 19:27-30; 20:34). Die Erzählung zeigt zudem, dass Jesus nach Personen Ausschau hält, die ihm bedingungslos vertrauen und die er gebrauchen kann. Die Jünger werden dabei so charakterisiert, dass sie Jesus bereitwillig folgen. Ob sie im Vorfeld die Kosten der Nachfolge überschlagen haben bleibt offen, aber es wird deutlich, dass sie Jesu Ruf Folge leisten (vgl. 19:27-30). Damit heben sich die Jünger (und alle anderen, die dem Vorbild der Jünger folgen) von denen ab, die nur Jesu Wunder und Heilungen bestaunen, aber nicht bereit sind, ihm zu folgen und an seinem Wirken teilzuhaben.

Jesus selbst wird hingegen als der aktiv Handelnde dargestellt. Er geht am Ufer des Sees Genezareth entlang, um Jünger zu suchen. Jesus spricht sie gezielt an und fordert sie auf, ihm zu folgen. Jesus kennt ihre Situation (Beruf und Familie) und bietet ihnen einen Perspektivwechsel an: neuer Beruf, neue soziale Kontakte. Der Kreis der Jünger wird für die beiden Brüderpaare und alle weiteren Jünger (vgl. 10:1-5) zur neuen Familie (12:46-50).

In der Erzählreihenfolge wird indirekt deutlich, dass die Jünger Jesus als Herrn akzeptieren, ihm bereitwillig gehorchen und sich von ihm gebrauchen lassen wollen (was auch Zebedäus für seine Söhne zulässt). Kingsbury (1981:79) fasst die Perikope passend zusammen: „Moreover, it is he who summons, dispatches, commands, and teaches, and it is they who follow, go, obey, and heed“. Obwohl Matthäus den Gehorsam der Jünger nicht weiter kommentiert oder an anderer Stelle darauf verweist, werden die Leser durch das Handeln der Jünger angehalten über die Auswirkung von Jesu Ruf nachzudenken und zu einer eigenen Stellungnahme bzw. Handlung herausgefordert. Das Hören von Jesu Ruf, die Nachfolge und die Umsetzung als Jünger wird an unterschiedlichen Reaktionen erkennbar, die zwischen Glauben und Unglauben liegen – sowohl bei den Jüngern und dem Volk.

Matthäus greift auf die Umgebung zurück, in der die Erzählung spielt, weist auf die Hintergründe Jesu (Rückzug nach Galiläa als Johannes gefangen genommen wurde; Jesu Verkündigung vom Himmelreich und der Buße; Jesus geht am See entlang) und der Jünger (Fischer;

Brüderpaare) hin und charakterisiert diese. *Wie* die Begebenheit geschildert wird, zeigt, dass Matthäus eine Leserlenkung vornimmt und ihnen vermittelt, dass Jesus Vollmacht hat und zur Nachfolge beruft. Die Leser werden somit angehalten, selbst über eine Nachfolge Jesu nachzudenken. Bin ich bereit Jesus nachzufolgen? Bin ich bereit alles aufzugeben? Folge ich Jesus, weil es Jesus ist, der zur Nachfolge auffordert?

5.2.1.2. Erkenntnisse zur Darstellung der Lehrmethoden Jesu

Matthäus stellt in Mt 4:18-22 die Jünger so dar, dass sie Jesus bereitwillig folgen, ihm gehorchen und seine Nachfolger werden. Jesus wird auf der einen Seite als Person dargestellt, die mit Vollmacht spricht und die Jünger zum Folgen und einer neuen Berufung auffordert. Auf der anderen Seite wird in den Lesern eine Spannung erzeugt, mehr von diesem Jesus zu erfahren, dem die Jünger so kompromisslos folgen, dass sie ihren materiellen Lebensunterhalt und ihre sozialen Bedingungen für ihn aufgeben und sich von ihm gebrauchen lassen.

Wer Jesus für Matthäus ist bzw. *wer* Jesus für die Menschen ist, wird anschließend weiter entfaltet.⁴² Der Anspruch Jesu, ihm zu folgen und zu gehorchen und nicht den Schriftgelehrten und Pharisäern (vgl. 16:12; 23:1-36), wird im Laufe des MtEv gezielt herausgearbeitet, so dass Jesus als Kontrast zu diesen und, als der Messias, als Sohn Gottes und als Erfüller alttestamentlicher Verheißungen präsentiert wird (vgl. besonders Kap 1:1-4:17). Des Weiteren wird in den späteren Kapiteln ersichtlich, wie das Manche auf Jesus reagieren: Mit Ablehnung, Unglaube und Feindschaft. Auf diesem Hintergrund erhält die Aufforderung Jesu zur Nachfolge ein besonderes Gewicht, welches die Entscheidung zur Nachfolge herausfordernd macht.

Zudem ist die Begegnung Jesu mit den ersten Jüngern für Matthäus nicht nur eine Wiedergabe einer Begebenheit, sondern zugleich ein programmatisches und ekklesiologisches Ziel/Anliegen, das er an den Anfang seiner Erzählung über Jesus stellt (Osborne 2010:150; vgl. Luz 2002a:241-42).

An Lehrmethoden Jesu ist in diesem Abschnitt zum einen zu erkennen, dass Matthäus Jesus als Person präsentiert, die spricht und der Menschen bereitwillig folgen, was auf die göttliche Autorität und Vollmacht Jesu hinweist. Jesus wird zudem als eine Person dargestellt, die den

⁴² Bereits die ersten Kapitel zeigen auf, dass Jesus zum einen göttlichen Ursprungs ist (1:18-20), als auch ein Nachkomme Davids (1:1) sowie die Macht über den Satan hat (4:1-12). Johannes der Täufer weist auf Jesus hin und der Bericht über die Taufe Jesu zeigt die Verbundenheit zwischen Jesus, Gott und dem Heiligen Geist auf.

Lesern noch relativ unbekannt ist und neugierig macht: *Wer ist dieser Jesus? Warum* folgen die Jünger ihm so bereitwillig? *Was* werden die Jünger mit Jesus erleben? *Was* ist das Besondere an Jesus? Diese Fragen werden im weiteren Verlauf im MtEv aufgegriffen und die Bedeutung Jesu und der Nachfolge entfaltet.

Zum anderen sucht sich Jesus eine kleine Gruppe von Menschen, die er weiter lehren und in seine göttliche Sendung einbinden möchte („Menschenfischer machen“). Jesus geht gezielt auf die Jünger zu und beruft diese in die Nachfolge als seine Schüler und Lehrlinge. Zu Jesu Wirken gehören auch Menschen, die ihm folgen. Jesus möchte nicht in alleiniger Vollmacht wirken, sondern Menschen mit einbeziehen und so Gemeinschaft mit Gott ermöglichen aber auch die Verbreitung des Reiches Gottes vorantreiben. Er übergibt Verantwortung, fordert zum Dienen und zur Nachfolge auf und lässt somit die Teilhabe am Reich Gottes Wirklichkeit werden.

Diese Berufung der Jünger als seine Schüler steht im Kontrast zur frühjüdischen Praxis, wo sich der Schüler einen Lehrer sucht (Schnabel 2002:275-77; vgl. Riesner 1988:415). Jesus geht gezielt auf die Jünger zu und beruft diese als seine Schüler.

Des Weiteren begegnet Jesus den Jüngern im Alltag und fordert sie zur Handlung auf („folgt mir nach“). Er fordert die beiden Brüderpaare zu einer Entscheidung auf, Menschenfischer zu werden. In dieser Begebenheit lässt sich erkennen, dass Jesus nicht nur ein Lehrer ist, der an verschiedenen Stellen auftritt und lehrt, sondern dass die Lehre Jesu auch Taten und Gemeinschaft impliziert, zu denen Jesus auffordert.

Die Botschaft Jesu und die Nachfolge umfasst nicht nur Theorie, sondern auch Praxis. Es wird erkennbar, dass es Jesus nicht nur ums Hören geht, sondern auch darum, ein Nachfolger bzw. ein Täter zu sein (vgl. Mt 7:21; Jak 1:22). Die Jünger müssen entscheiden, ob sie dem Ruf Jesu Folge leisten, der Herausforderungen wie Ablehnung oder Verzicht beinhalten kann oder ob sie den Auftrag, wie Jesus unterwegs zu sein und „Menschenfischer“ zu werden, zurückweisen. Die Jünger hätten auch als Fischer weiterarbeiten können. Sie entschieden sich aber für den Ruf Jesu, was in der Darstellungsweise von Matthäus besonders charakterisiert wird: „Sogleich verließen sie ... und folgten ihm nach“ (Mt 4:20,22).

Mit der Perspektive der Erlebnispädagogik wird erkennbar, dass Jesus den Jüngern eine Entscheidungswahl gibt (Fischer zu bleiben/Menschenfischer zu werden). Jesus legt somit

Wert auf eine freiwillige Nachfolge. Jesus teilt zudem den Jüngern das Ziel deren Berufung mit: Nachfolger und Menschenfischer zu sein/werden. Somit ist die Berufung als Menschenfischer, der Start der Ausbildung und gleichzeitig das Ziel, was im Sendungsbefehl am Ende vom MtEv deutlich wird.

5.2.2. Die Aussendung der zwölf Jünger (Mt 10:1-15)

5.2.2.1. Narrative Analyse der Perikope

Mt 10:1-15 bilden die Einleitung in die zweite große Rede Jesu (Kapitel 10). Auffällig ist, dass Matthäus fünf Reden Jesu in größeren Blöcken darstellt (Kapitel 5-7; 10; 13; 18; 23-25). Dadurch zeigt Matthäus die Lehrautorität und Lehrmethode Jesu auf. Jesus kann zu unterschiedlichen Themen lehren, indem er Bekanntes (z.B.: Sprichwörter und Gesetzesvorgaben; Bergpredigt: Kapitel 5-7) aufgreift und verändert, aber auch neue Maßstäbe setzt (Aussendung zur Mission; Folge von Glauben und Unglaube; Leiden für Christus: Kapitel 10) und den Menschen in ihrer Welt begegnet (Gleichnisrede: Kapitel 13). Darüber hinaus spricht Jesus über die kindliche Demut der Gläubigen (Kapitel 18) und in der Endzeitrede warnt er vor den Schriftgelehrten (Kapitel 23). Des Weiteren trifft er in seinen Reden Aussagen über die Zukunft und spricht über die Herrschaft Gottes (Kapitel 13: 24-25). Jesus hält viele Reden und durch deren Wiedergabe zeigt Matthäus: Jesu war ein Lehrer.

Durch die Darstellung der Reden wird zudem ersichtlich, dass Jesus nicht nur „Lehre“ vermittelt, sondern auch in Bildern, Vergleichen, Hinweisen und den Bezug zur Realität Wahrheiten vermittelt und die Menschen auf sich hinweist und zur Nachfolge auffordert. Außerdem zeigt er die Konsequenzen auf und macht deutlich, dass Nachfolge etwas kostet aber auch Lohn beinhaltet.

Die Aussendungsrede umfasst den Auftrag an die Jünger (Verse 5-15), die Ansage kommender Verfolgungen (Verse 16-26), den Unterschied zwischen Gottes- und Menschenfurcht (Verse 26-33) sowie die Entzweiung (Verse 34-39) und Aufnahme um Jesu Willen (Verse 40-42).

Die Hinführung zur zweiten großen Rede beginnt mit der Berufung und der Erwähnung der Jünger (Verse 1-4). In Vers 1 nennt Matthäus zum ersten Mal die Anzahl der Jünger, die Jesus gezielt beauftragt und aussendet: Zwölf. *Wer* diese im Einzelnen sind, wird in den Versen

2-4 nur knapp mitgeteilt. Dabei wird deutlich, dass Matthäus nahezu dieselben Worte für die Bezeichnung der ersten vier Jünger benutzt (Petrus, Andreas, Jakobus und Johannes), wie in ihrer bereits beschriebenen Berufung (10:2; vgl. 4:18,21). Dadurch werden diese vier Jünger besonders hervorgehoben und die Leser an deren explizite Berufung erinnert.⁴³

Die anderen acht Jünger werden in einer Auflistung jeweils paarweise präsentiert. Matthäus gibt dennoch drei von ihnen einen Zusatz, damit sie besser unterschieden werden können: Matthäus, der als Zöllner bezeichnet wird (Vers 3), der die Leser an seine Berufung erinnert, die in Mt 9:9-10 geschildert wird.⁴⁴ Der zweite Jakobus wird mit dem Zusatz „Sohn des Alphäus“ (Vers 3) genannt, um ihn von Jakobus, dem Sohn des Zebedäus (Vers 2), zu unterscheiden. Judas Iskariot erhält von Matthäus hier den Zusatz, dass er Jesus verraten wird. Die Leser wissen nicht, dass Jesus verraten wird und erhalten hier eine Vorabinformation, die für den weiteren Verlauf der Erzählung von Bedeutung ist: Jesus wird von einem seiner Jünger verraten. Die Berufung bzw. Auflistung der Jünger in den Versen 1-4 bildet somit das *setting* (Rahmengestaltung), das zum Verständnis des Auftrages Jesu zu berücksichtigen ist.

In der Charakterisierung der Jünger in den Versen 1-4 werden mehrere Dinge offensichtlich: a) Die ersten vier Jünger bilden eine gewisse „Vorhut“, da diese voranstehen und wiederholt erwähnt werden. b) Des Weiteren befinden sich in Jesu Jüngerkreis Personen, die in der damaligen Gesellschaft nicht gern gesehen wurden: ein Zöllner und ein (späterer) Verräter. Jesus macht keinen Bogen um diese Menschen, sondern lädt sie auch zur Nachfolge ein (vgl. 9:9), da er sie einsetzen möchte (10:5). c) Die Jünger werden hier erstmals und einmalig von Matthäus als „zwölf Apostel“ (δώδεκα ἀποστόλων; Vers 2) genannt. Damit beschreibt er die kommende Funktion der Jünger, wenn sie als Jesu Repräsentanten ausgesendet werden. d) Die Erwähnung der Zahl „Zwölf“ im Zusammenhang der Aussendung ist bei Matthäus neu.

⁴³ Diese Jüngerpaare (Petrus/Andreas; Jakobus/Johannes) werden des Öfteren bei Matthäus hervorgehoben. Dies könnte daran liegen, dass sie von Jesus zu erst in die Nachfolge gerufen wurden. Diese vier Jünger gehörten zum engeren Jüngerkreis von Jesus. Petrus ist zudem der An- und Wortführer der Jünger (Schnabel 2002:265-66).

⁴⁴ Diese Angabe in Mt 10:3 und in der Verbindung mit Mt 9:9-13 kann ein Hinweis auf den Verfasser sein, der sich hier in Selbstbescheidung und Dankbarkeit für die erfahrene Berufung als Zöllner zu erkennen gibt. In allen Auflistungen des Jüngerkreises in den Evangelien wird Matthäus erwähnt, der hier in Mt 10:3 den Zusatz „Zöllner“ erhält. Die logische Schlussfolgerung wäre, dass Matthäus der Zöllner ist, der auch Levi genannt wird (vgl. Mk 2:14; Lk 5,27). Die mögliche Bezugnahme auf den Verfasser des MtEv wird kontrovers diskutiert. Zur ausführlichen Diskussion der Argumente zur Verfasserschaft von Matthäus als Zöllner vgl. Carson & Moo (2010: 169-81).

Die Zahl benutzt Matthäus im weiteren Verlauf des Öfteren, (vgl. 11:1; 14:20; 19:28; 20:17; etc.). Mit der Berufung der zwölf Jünger erhebt Jesus den Anspruch auf das ganze Israel, das er sammeln und wiederherstellen möchte. Die Bedeutung der zwölf Jünger wird spätestens mit Mt 19:28 und mit der Aussendung in Mt 10:5 offensichtlich, da diese zwölf Apostel von Jesus gesendet werden, als Stellvertreter der zwölf Stämme Israels gelten und den Kern der frühen Gemeinde bilden (vgl. Mt 16:18; Apg 2:42; Eph 2:20). Als solche Repräsentanten, werden die Jünger zu ganz Israel gesandt (France 2007:376; vgl. Maier 2015:547-49.561). Jesus ist nicht nur gemeinsam mit seinen Jüngern unterwegs, sondern er sendet die Jünger auch einzeln aus, so dass sie selbst wie Jesus, Wunder und Heilungen vollbringen sowie das Reich der Himmel verkündigen (10:1,5).

Zum Verständnis der Rahmgestaltung der Aussendung der zwölf Jünger muss Mt 9:35-38 hinzugezogen werden. Dort verwendet Matthäus ähnliche Worte, die den Dienst Jesu beschreiben. Die Aussendung der Jünger knüpft durch die Wortwahl an Mt 9:35-38 an. Die Aussendung erfolgt in Verbindung mit den Worten Jesu, dass die Ernte groß ist, es aber nur wenige Arbeiter gibt (9:37). *Warum* Jesus solch eine Aussage trifft, zeigt Matthäus durch die Beschreibung des Dienstes Jesu in Vers 35: Jesus predigt in den Synagogen, verkündigt das Reich der Himmel und heilt Krankheiten und Gebrechen. Aufgrund der Verwahrlosung und Hilfsbedürftigkeit des Volkes, trifft Jesus die Aussage in Vers 37. Damit wird die Rahmgestaltung (*setting*) skizziert: Die Aussendung und Beauftragung mit dem Dienst, wie Jesus ihn tat, erfolgt für alle zwölf Jünger, nachdem Jesus sie zu sich gerufen hat. Die Ernte ist groß und es bedarf Arbeiter, die die Ernte einsammeln. Das, was Jesus getan hat (9:35), sollen jetzt die Jünger ebenfalls als Arbeiter tun (10:1,5).

Matthäus verbindet die Aussendung der Jünger mit der Berufung der Jünger bzw. der Erwähnung der anderen Jünger, deren Berufungen nicht eigens dargestellt werden. Die knappe Skizzierung der zwölf Jünger gibt Aufschluss über die Bedeutung des Jüngerkreises: Zum einen bilden diese zwölf Jünger den engsten Mitarbeiterkreis Jesu, die sein Wirken (vgl. 4:23; 9:35) jetzt tun und später fortsetzen sollen. Er beruft sie in seine Nachfolge, unabhängig von ihrer Zukunft. Zum anderen wird erkennbar, dass die ersten vier Jünger eine Vorreiterrolle haben. Sie fördert Jesus stärker als die anderen Jünger. Gleichzeitig zeigt Matthäus auf, dass Jesus allen Jünger Macht gibt so zu handeln, wie er handelt und die Jünger auch als seine

Repräsentanten aussendet. Damit erhält die Botschaft Jesu eine stärkere Bedeutung und Gewichtung. Dass die Jünger gehorsam sind und im Dienst Jesu stehen, lässt sich auch dahin deuten, dass die Jünger als Stellvertreter für das gehorsame Israel stehen, das Jesus als Herrn bzw. König anerkennt.

Den Inhalt und Handlungsverlauf der Aussendung der zwölf Jünger stellt Matthäus in den Vordergrund. Jesus ruft die zwölf Apostel zusammen und gibt ihnen Macht über die unreinen Geister sowie Macht Krankheiten zu heilen (Vers 1-2,5). Maier (2015:549) sieht in der Bedeutung der Apostel den Sinn von „Missionare als Gesandte Jesu“, welches die Relevanz der Aussendung betont. Matthäus könnte hier schon einen Hinweis auf die umfassendere Mission in Mt 28:18-20 geben, die alle Völker im Blick hat. Die Jünger können in Mt 28:18-20 auf Erfahrung und Erlebnisse zurückgreifen, die ihnen in Mt 10:15-17 angesagt werden und auf die anfängliche Berufung in Mt 4 zurückgehen.

Der Inhalt der Aussendung wird in den Versen 5-15 durch die Wiedergabe der Rede Jesu ausführlich dargestellt, die sich an die Berufung und der Machtübertragung von Jesus auf die Jünger anschließt. Damit wird eine weitere Erzählebene eröffnet und explizite Empfänger genannt: Jesus spricht zu seinen zwölf Jüngern. So wird deutlich, dass der Auftrag Jesu und der Inhalt der Sendung nur für diese zwölf Jünger Gültigkeit besitzt – wobei sich durchaus Grundsätze erschließen lassen, die auch in der späteren Zeit Gültigkeit besitzen, wie z.B. die Annahme/Ablehnung der Botschaft das Verhältnis zum Heil/Unheil entscheiden lässt oder die Bedürfnislosigkeit oftmals Kennzeichen von Missionaren sind (vgl. Gnilka 1993:370; Maier 2015:573 Osborne 2010: 381-83; Turner 2008:266-67; gegen Luz 2007:92-93).

Im Handlungsverlauf (*discourse/plot*) lässt sich eine Struktur erkennen. Zunächst werden die Adressaten und der Auftraggeber genannt (die zwölf Jünger; Jesus; Vers 5a). Des Weiteren folgen die Adressaten der Tätigkeit der Jünger in den Versen 5b-6: Das Volk Israel. *Was* den Auftrag umfasst, wird in den Versen 7-8 geschildert (predigen, Kranke heilen, Tote aufwecken, Aussätzige reinigen und böse Geister austreiben). *Wie* die Jünger ihren Dienst ausüben sollen, wird in den Versen 9-14 wiedergegeben. *Welche* Reaktionen auf den Dienst der Jünger folgen können und *wie* sie sich dann zu verhalten haben, zeigen die Verse 13b-14, bevor die Ankündigung des Gerichts den Abschnitt in Vers 15 beendet. Der so beschriebene Handlungsverlauf macht deutlich, dass die Jünger zunächst gerufen werden (Vers 1) und ihnen als weiterer

Schritt Macht übertragen wird (Vers 1). Schließlich werden sie ausgesendet (Vers 5) und sie erhalten einen Auftrag, der in einem Gebot (Vers 5) und der mitzuteilenden Botschaft mündet (Verse 7-8).

Die Aussagen Jesu und das dadurch Vermittelte (*story*), die den Auftrag und die Sendung umfassen, offenbaren die Bedeutung, die sich mit dem deckt, was der matthäische Jesus bereits getan und beabsichtigt hat: Jesus ist die Autoritätsperson für die Jünger und den Auftrag. Dies wird sowohl in der Berufung in die Nachfolge (vgl. 4:18-22; 9:9), als auch in der Beauftragung und Aussendung (10:1,5) deutlich. Des Weiteren ist das Heil (Botschaft und Wirken = Heilungen; Wunder, etc.) zuerst an Israel gerichtet und nicht an die Heiden (Verse 5b-6). Jesus selbst wendet sich zuerst an das Volk Israel und befiehlt nun seinen Jüngern dasselbe zu tun. Jesus bezieht die Heiden zwar gelegentlich in sein Wirken mit ein (vgl. Mt 4:25; 8:5,28), gebietet hier jedoch seinen Jüngern, sich zunächst auf die „Schafe des Hauses Israels“ (Vers 6) zu beschränken. Besonders im MtEv wird die Priorität Israels erkennbar. Dabei bleibt es aber nicht: durch Jesus und anschließend durch die Jünger weitet sich die Sendung auch auf „alle Völker“ (πάντα τὰ ἔθνη) aus (vgl. Mt 24:14; 28:18-20; vgl. France 2007:380-81; Hengel & Schwemer 2007:26; Luz 2007:92).

Die hier ausgesprochene Aussendung zum Volk Israel ist befristet, zeigt aber in den anschließenden Versen 16-26 die Bedeutung der Mission in Zukunft an, die Jesus den Jüngern und allgemein den Nachfolgern gibt. Schnabel (2002:292) weist zurecht darauf hin, dass die Aussendung der zwölf Jünger einen exemplarischen Charakter hat, der die Verkündigung der Herrschaft Gottes und missionarische Tätigkeit umfasst, die auch den Zeugendienst vor Heiden einschließt (Mt 10:18).

Die Erwähnung der „Schafe Israels“ knüpft an Mt 9:36 an und erinnert daran, dass Jesus selbst das Volk Israel als Schafe bezeichnet, die keinen Hirten haben und verloren sind. Dass Jesus die Jünger in seinem Auftrag zu den „Schafen“ sendet, zeigt, dass sich Jesus mit seiner Person und Botschaft als guter und wahrer Hirte versteht, der das Volk Israel im Auftrag Gottes weiden möchte. Das Volk Israel ist als Herde von Gott entfernt und läuft falschen Hirten bzw. Lehrern hinterher (vgl. 5:20; 15:1-15; 16:11-12; 21:23-27; etc.). Jesus gibt hier (Vers 6; vgl. 9:36; 15:24; 18:12-14) indirekt den Hinweis, dass er im Gegensatz zu den Pharisäern und Schriftgelehrten der wahre Lehrer und Hirte ist, der sowohl die richtige Lehre als auch die

göttliche Macht hat, das Volk zu retten bzw. zu führen (vgl. 3:7; 9:33-36; 16:1-4; 23:1-36; Joh 10:1-17). Das Bild des Hirten und der Schafe ist den Juden bekannt, da im Alten Testament Gott als Hirte für das Volk Israel bezeichnet wird (vgl. Num 27:16; Ps 23:1-6; 74:1; 80:1; Jes 40:11; Jer 31:9). Darüber hinaus gibt es Stellen im Alten Testament, die einen messianischen Hirten prophezeien (vgl. Hes 34:23-24; Mi 4:6-8; Sach 13:7-9). Jesus nimmt mit der Aussage „die Schafe Israels“ einen deutlichen Bezug zum göttlichen Hirten des Volkes Israel und weist somit indirekt auf seine Göttlichkeit hin.⁴⁵

Der Umfang des Auftrages (*story*) beinhaltet das Handeln Jesu: predigen, Heilungen und Wundertaten (hier: unreine Geister austreiben und Tote erwecken). Deutlich wird zunächst die Lehre, die verkündet werden soll, die auch Jesus selbst verkündet (vgl. 4:17; 9:35): „Das Himmelreich ist nahe herbeigekommen“. Diese Botschaft schließt im Kontext des MtEv Buße und den bevorstehenden Beginn von Gottes Reich mit ein (vgl. 3:2; 4:17; 9:35), obwohl hier in Mt 10:7 der Zusatz mit dem Aufruf zur Buße fehlt.

Die Aussage „Das Himmelreich ist nahe herbeigekommen“ (ἤγγικεν γὰρ ἡ βασιλεία τῶν οὐρανῶν) verwendet Matthäus nur dreimal. Das erste Mal in der Wiedergabe der Verkündigung von Johannes dem Täufer (3:2), das zweite Mal zu Beginn von Jesu Wirken (4:17) und hier in Mt 10:7 zu Beginn des Wirkens der Jünger. In allen drei Fällen erscheint diese Ankündigung, bevor weitere Handlungen oder Worte der jeweils beschriebenen Personen erwähnt werden. Das griechische Wort ἐγγίξειν meint „nahe sein“ oder „nahe herbeigekommen“ im Zusammenhang mit dem Reich Gottes. Es bedeutet, dass die Herrschaft Gottes in Jesus so nahegekommen ist, dass ein Zugang dazu bereits möglich ist, es aber noch nicht in vollem Umfang erfasst werden kann (Schnabel 2010: 25-26).

Die Jünger sollen demnach die unmittelbare Nähe des Reiches Gottes verkündigen, wozu Jesus selbst einlädt, und aufzeigen, was die Herrschaft Gottes umfasst, was auch in der Gleichnisrede in Mt 13 sichtbar wird. Zudem ist Jesus selbst der Zugang zu diesem Reich (vgl. 5:3,20; 8:11; 13:44-52; 19:14; 20:1,28; 23:13; etc.). Zurecht formuliert Gnllka (1993:364), dass das nahe-stehende Himmelreich

⁴⁵ Vancil (1992:1189) weist darauf hin, dass das Bild des Hirten bei den Juden ein bekanntes Bild ist und das Jesus dieses Bild bewusst aufgreift und verwendet. Zur umfassenderen Darstellung von „Schaf“ und „Hirte“ vgl. Vancil (1992).

„die universale, weltumspannende, von Gott her auf uns zukommende, befreiende und rettende Herrschaft [betrifft], die wesentlich und in ihrer Vollendung etwas Zukünftiges ist, ... die aber auch schon in der Gegenwart, indem sie jetzt ausgerufen und zugesagt wird, erfahren werden kann.“

Wie der Lehrauftrag umfasst auch der Heilungsauftrag Jesu Handeln. Matthäus berichtet von zahlreichen Situationen, wo die Jünger erlebten, wie Jesus Kranke und Aussätzige heilte, Dämonen austrieb und Tote auferweckte (vgl. 4:23-24; 8:2-4; 8:31-32; 9:18-25; 9:27-30). Diese Begebenheiten fanden *vor* der Sendung der Jünger statt. Diese Vollmacht, die Jesus von Gott erhalten hat (vgl. 3:17; 9:6-8), überträgt er an die Jünger, dass sie nun in seinem Namen genauso handeln sollen (Vers 1). So wird deutlich, dass die Jünger im Auftrag Jesu handeln. Jesus ruft, befähigt und sendet sie. Die Aussage „Umsonst habt ihr es empfangen, umsonst gebt es auch“ (Vers 8) ist ein weiteres Indiz dafür, dass Jesus ihnen diese Vollmacht überträgt und dass die Kraft aus dieser Vollmacht, die sich u.a. in den Heilungen zeigt, an das Volk (die „Schafe Israels“) umsonst weitergegeben und nicht kommerziell entfremdet werden soll.

Die kommenden Aussagen Jesu (Verse 9-10) betreffen die Art und Weise, *wie* die Jünger ihren Auftrag umsetzen sollen. Jesus gibt den Jüngern mehrere Anweisungen, die sie unterwegs beachten sollen. Vers 9 wird mit $\mu\eta\ \kappa\tau\eta\sigma\eta\sigma\theta\epsilon$ eingeleitet, was zumeist mit „nicht besorgen“, „nicht verschaffen“ oder mit „nicht erwerben, erlangen, gewinnen“ übersetzt wird. In der Lutherübersetzung (2017) wird hingegen $\mu\eta\ \kappa\tau\eta\sigma\eta\sigma\theta\epsilon$ mit „nicht haben“ wiedergegeben, was eine andere Bedeutung ergibt und eher Mk 6:8-9 entspricht ($\mu\eta\delta\epsilon\nu\ \alpha\iota\lambda\omega\sigma\iota\nu =$ „sie sollen nichts nehmen“). Schnabel (2002:294) erklärt, dass Matthäus im Gegensatz zu Markus (vgl. Mk 6:8-9), der die Betonung auf „haben, tragen“ legt, die Betonung auf „zusätzlich erwerben“ legt.⁴⁶ Dies wäre möglich und passt dennoch zur Schlussfolgerung der Aussage Jesu, dass die Jünger auf Gottes Versorgen und Handeln angewiesen sind (:294; vgl. Maier 2015:567; vgl. Luz 2007:95-96 gegen Gnika 1993:365-66). Osborne (2010:378-79) weist daraufhin, dass sowohl Markus als auch Matthäus vermitteln wollen, dass die Jünger von Gott abhängig sind (vgl. France 2007:385).

Die Auflistung dessen, worauf die Jünger „verzichten“ sollen, zeigt, dass sie die finanzielle Versorgung und den Schutz Gott oder den Menschen überlassen sollen, was die Aussage „ein

⁴⁶ Zum weiteren Vergleich der „Verzichtsangaben“ von Mt 10:9-10/par vgl. Schnabel (2002:294-95) und Luz (2007:95).

Arbeiter ist seiner Speise wert“ (Vers 10) verdeutlicht. Die aufgeführten Gegenstände entsprechen der normalen „Ausrüstung/Besitz“ damaliger Reisender. Die Jünger sollten nicht mehr mitnehmen, als das, was sie besitzen. Gott wird sich um sie kümmern und das Notwendige (Speise; Versorgung mit Material, Schutz, etc.) entweder selbst schenken oder durch die Menschen bereitstellen, die die Jünger während ihres Dienstes aufsuchen werden. Deutlich wird auch, dass die Jünger nicht betteln sollen, sondern in der Gewissheit handeln sollen, dass Gott sie versorgt. Somit lassen sich zwei Instruktionen festhalten, die Jesus seinen Jüngern mitgibt: Der auszuführende Dienst führt nicht zur Selbstbereicherung (sie sollen umsonst geben) und sie sollen nicht auf ihre Fähigkeiten vertrauen, sondern auf Gott bzw. Jesus. Jesus sendet sie mit Vollmacht und einem Auftrag aus. Alles Weitere wird ihnen zu Teil werden (vgl. Mt 6:33).

Die anschließenden Verse (Verse 11-15) beinhalten zum einen die Anweisungen Jesu, wie die Jünger sich angesichts der Reaktion auf die Botschaft und den Dienst verhalten sollen (Verse 11-14). Zum anderen beinhalten sie die Gerichtsaussage Jesu über die Orte, die die Jünger und deren Botschaft ablehnen (Vers 15). So wird deutlich, dass nicht nur das Heil und die frohe Botschaft Israel gilt, sondern auch, dass das Volk mit Gericht rechnen muss, wenn es die Botschaft ablehnt. Sowohl die Annahme als auch die Ablehnung hat Konsequenzen (vgl. z.B.: 18:2).

Die Verse 11-13a stellen die positive Reaktion auf die Botschaft und das Wirken der Jünger dar, wohingegen die Verse 13b-14 die negative Reaktion oder negative Konsequenz aufzeigen. Die Jünger sollen verantwortlich handeln; sie sollen überlegen, wohin sie gehen und bleiben wollen. Ἐξετάσατε (Vers 11), meint „prüft genau“ und verdeutlicht, dass die Jünger nicht unüberlegt und überstürzt irgendwo hinkommen und vom Reich Gottes erzählen und Wunder tun sollen. Die Jünger sollen abwägen, ob diese Menschen empfänglich für den aufgetragenen Dienst sind. Sie sollen auch nicht zu schnell weiterziehen, sondern so lange bleiben, bis ihr Auftrag ausgeführt ist.

Nach Gnllka (1993:367), Maier (2015:569-70) und Osborne (2010:380) sollen die Jünger sich nicht nach einer besseren Bleibe umsehen, sondern von dem Haus aus agieren, wo sie zuerst eingekehrt sind. Es verdeutlicht die „Standortmission“, ähnlich wie es Jesus in Kapernaum tat, wo er im Haus des Petrus unterkam. Dieses Bleiben steht im Kontrast zu den frühjüdischen Wanderlehrern (Maier 2015:570). Die häufige Erwähnung des Hauses kann dahin interpretiert

werden, dass die „Hausmission“ in der urchristlichen Mission eine wichtige Rolle spielte. Schnabel (2002:296) erklärt diesbezüglich jedoch, dass der Text nicht von einer Verkündigung in Häusern spricht, sondern vielmehr von der Verkündigung zu den Menschen.

Auffällig ist, dass die Worte „würdig sein“ (ἄξιός) zunächst in Vers 10 für den Arbeiter verwendet wird, der „seine Speise wert ist“ und sich in Vers 11 auf die Person bezieht, die die Jünger aufnimmt und in Vers 13 auf „das Haus“, das die Botschaft annimmt. Ἀξιός beinhaltet, dass eine oder zwei Größen miteinander als gleichwertig angesehen werden. In diesem Sinne geht es um eine Tat, die Anerkennung oder Gericht nach sich zieht. Die Botschaft vom Reich Gottes ist es wert, aufgenommen zu werden. Wenn dies nicht geschieht, folgt Strafe (Bayer 2010: 1498), die im Entzug des Friedens und dem folgenden Gericht sich zeigt (Verse 13-15). Die Gastgeber erweisen sich dann als würdig, wenn die Jünger und ihre Botschaft aufgenommen werden. Die Aufnahme entspricht dem Wert der Botschaft, die Ablehnung entspricht dem Wert des Gerichts. Es ist somit ein „Verdienst“ erkennbar, der aber nicht die Bedeutung von „erwerben“ umfasst, sondern mehr die Implikation der Botschaft meint: Heil oder Strafe (vgl. Schnabel 2002:296; Turner 2008:272). Jesus stellt die Jünger in ein Lern- und Erfahrungsfeld hinein, wo sie, wie er selbst Ablehnung und Annahme erleben.

Der Verkündigung oder dem Bleiben an einem Ort, geht der Gruß voraus, den die Jünger aussprechen sollen (Vers 12). In der Parallelüberlieferung in Lk 10:5-6 wird ersichtlich, dass damit der Friedensgruß gemeint ist. Der „Grußvorgang“ war im Vorderen Orient weit verbreitet und gehört zu einer wichtigen Zeremonie (vgl. Mt 23:6-7; Lk 6:36-46). Dieses Grüßen beinhaltet zumeist die Formel „Friede sei mit dir“ (Maier 2015:570; vgl. Osborne 2010:380). Durch die Aufforderung Jesu, dem Haus oder dem Gastgeber zuerst Frieden zu wünschen, erhält der Friedensgruß eine „höhere Bedeutung“ (Osborne 2010:380; vgl. France 2007:387). Die Jünger sollen dem Haus/Person zuerst die Ehre erweisen und Frieden wünschen, was nicht nur höflich ist, sondern eine tiefere Bedeutung hat: Die Einladung zum Frieden mit Jesus.

Dieser Friede wird in Vers 13 aufgenommen und verdeutlicht, dass der Friede sich nicht auf die Gegenwart der Person – in diesem Fall die Zeit des Aufenthalts der Jünger – bezieht (so Luz 2007:101), sondern vielmehr im Zusammenhang mit dem „Würdig Sein“ die Botschaft anzunehmen, zu verstehen ist. Die Jünger handeln im Auftrag Jesu und damit in seiner Auto-

rität. Der Friedensgruß und der mit der Botschaft vom Reich Gottes verbundene Frieden entsprechen der Verheißung des Friedens von Gott, der mit dem Kommen Jesu verbunden ist und darüber hinaus zukünftigen Frieden beinhaltet (vgl. Jes 52,7; Mt 6:14; 10:32,40; 11:28-29; Joh 14:27; Apg 10:36-38; Röm 5:1). Die Jünger kommen im Auftrag Jesu und bringen den Menschen Frieden in Form von Botschaft (Predigen) und Taten (Heilungen, Wunder), die sie annehmen oder ablehnen können (vgl. Maier 2015:571; Osborne 2010: 380; Turner 2008:272).

Die Ablehnung der Botschaft und ihre Folgen wird in Vers 14-15 eingeleitet und in den Versen 16-42 weiter ausgeführt. Jesus gibt den Jüngern zu verstehen, dass ein Haus, welches die Botschaft ablehnt, auch den angebotenen Frieden und somit Jesus selbst, ablehnt. Das Haus lädt die Jünger ein zu bleiben. Ob die Botschaft angenommen wird, ist eine andere Sache. Die Jünger, die das Haus verlassen, entziehen dem Haus die Möglichkeit zum Frieden, da sie diesen wieder mitnehmen bzw. nicht vermitteln können. Dies ist ein Zeichen dafür, dass sich das Haus dem Gericht Gottes selbst hingibt, da es die Jünger und ihre Botschaft ablehnt (vgl. Fiedler 2006:230; France 2007:387; Nolland 2005:419).

Das Abschütteln des Staubes von den Füßen signalisiert den Abbruch der Gemeinschaft und kündigt das Gericht an. Es ist eine Symbolhandlung. Dieses Haus wird wie das Haus von Heiden betrachtet, da man sich von ihnen abwendet und sie als unrein ansieht (Luz 2007:101; vgl. Gnllka 1993: 369; France 2007:387). Es zeigt auch, dass derjenige, der das Abschütteln des Staubes ausübt, nicht schuld an der Reaktion der anderen ist (vgl. Apg 13:51; 18:6; Hengel & Schwemer 2007:373; vgl. Maier 2015:571). Jesu Boten abzulehnen bedeutet somit, Gott abzulehnen und ins Gericht zu kommen (gleiches gilt auch umgekehrt: die Aufnahme des Boten bedeutet die Aufnahme Jesu, welches Segen (Frieden) beinhaltet). Das „Auf sich ziehen des Gerichts“ bekommt durch die Aussage Jesu „Amen ich sage euch“ eine gewisse Schärfe. Die Ablehnung Jesu und seiner Botschaft ist gravierend.

Matthäus zeigt mit dieser Aussage, dass es ein Gericht geben wird, an dem einzelne Taten gerichtet werden (vgl. z.B.: Mt 11:22; 12:36; 13:41-42; 18:9). Die Ablehnung des Heils und die Unbußfertigkeit ziehen Gericht nach sich (vgl. z.B.: Mt 12:41; 19:28). Deutlich wird auch, dass sowohl Israel als auch Heiden gerichtet werden und dass Israel nicht auf Grund seiner Vor-

rangstellung verschont wird. Matthäus lenkt die Leser insofern indirekt, dass diese sich Gedanken machen müssen, *wie* sie mit der Botschaft umgehen und somit Frieden oder Gericht erfahren.

Die Erzählreihenfolge (*discourse*) unterstreicht, dass die Jünger im Auftrag Jesu handeln und die Erfahrung machen werden, dass die Botschaft Jesu und ihr Handeln auf Annahme und auf Ablehnung stoßen werden. Matthäus vermittelt den Lesern mit der Wiedergabe des Lehrauftrages und seiner Umsetzung durch die Jünger sowie dessen möglichen Folgen (Annahme/Ablehnung) die Brisanz der zu vermittelnden Botschaft und dass diese umstritten ist.

Das Himmelreich und der damit einhergehende Frieden sind jetzt (durch die Gegenwart Jesu) möglich und müssen angenommen werden, wozu Jesus und die gesendeten Jünger auffordern. Söding (2016b:86-88) schreibt diesbezüglich: „Entscheidend ist, wie [die Jünger] das Evangelium verkünden. Form und Inhalt müssen übereinstimmen. ... Sie können im Namen Jesus verkündigen, in seiner Kraft; denn er hat sie nicht nur beauftragt, sondern auch bevollmächtigt.“

Außerdem zeigt der *discourse* indirekt, dass die Jünger trotz der Herausforderungen bereit sind zu gehen, weil Jesus sie sendet. Sie handeln nach Jesu Vorbild und erfüllen hier schon zum Teil ihre Berufung, Menschenfischer zu sein. Matthäus greift somit indirekt auf die Berufung der Jünger in Mt 4 zurück, als auch auf die kommende weltweite Mission, wenn er betont, dass die Annahme und Ablehnung des Heils Konsequenzen nach sich ziehen (vgl. 10:18,40-42; 11:6; 12:30; vgl. 28,18-20).

Die Bereitschaft, sich von Jesus gebrauchen zu lassen, auch wenn die äußerlichen Umstände nicht gesichert sind, unterstreicht die Kosten der Nachfolge, zu der Matthäus indirekt einlädt.

5.2.2.2. Erkenntnisse zur Darstellung der Lehrmethoden Jesu

Nach Matthäus 10:1-15 folgen die Jünger Jesus bereitwillig, gehorchen ihm und werden seine Nachfolger und Nachahmer. Jesus wird einerseits als eine Person dargestellt, die mit Vollmacht spricht, die Jünger zum Folgen auffordert, Macht überträgt und einen Auftrag erteilt. Andererseits wird deutlich, dass Jesus nicht nur lehrt und Wunder wirkt, sondern auch Gericht androht.

Zudem ist die Erzählung der Aussendung der Jünger nicht nur eine Wiedergabe einer Begebenheit, sondern auch eine programmatische, soteriologische und eschatologische Angelegenheit. Die Leser können dadurch erkennen, dass Jesus Heil und Frieden schenken kann und dass die Annahme oder Ablehnung Konsequenzen haben wird. Die Botschaft Jesu führt zu Spaltung im Volk.

Matthäus stellt Jesus wieder als eine Person dar, die mit Autorität und Vollmacht die Jünger ruft, befähigt und sendet. Er handelt im Auftrag und der Kraft Gottes. Diese Kraft Gottes und der Auftrag, den Menschen Frieden und Heil zu schenken, wird auf die Jünger übertragen (vgl. z.B.: 1:21; 3:17; 4:17,19; 5:17; 9:6,13; 10:1; etc.).

Mt 10:1-15 zeigt die Lehrmethodik Jesu. Es wird deutlich, dass Jesus nicht nur lehrt (vgl. z.B.: zweite große Rede; Verkündigung in Synagogen; etc.). Die Leser erfahren über das Dasein als Nachfolger, dass Nachfolge nicht nur mitgehen und zuhören impliziert, sondern auch eigenständiges Handeln im Auftrag und der Vollmacht Jesu. Zudem wird erkennbar, dass die Jünger Jesu Botschaft Glauben schenken und durch die Sendung die Reaktion der Menschen auf ihr Wirken erfahren werden.

Es wird ersichtlich, dass Jesus die Jünger zu sich ruft, um sie in seine göttliche Sendung einzubinden und damit der Berufung der Jünger (Menschenfischer und Apostel) tiefere Bedeutung zu verleihen. Jesus ermöglicht mit der Berufung und der Sendung die Existenz der Jünger. Es wird deutlich, dass Jesus Menschen gebrauchen kann, die ihm bereitwillig folgen und sich von ihm gebrauchen lassen. Er übergibt Verantwortung, gibt seine Kraft weiter, fordert zum Dienst an den Menschen auf und ermöglicht somit die Teilhabe an seiner göttlichen Sendung.

Mit der Perspektive der Erlebnispädagogik wird verstärkt erkennbar, dass die Jünger durch den Auftrag, selbst herauszufinden, was es bedeutet, die Botschaft Jesu zu verkündigen. *Wie* die Jünger diese Aufgabe/Auftrag („Geht aber und predigt ...“) konkret umsetzen sollen, wird durch Jesus vorgegeben. Er gibt ihnen die Möglichkeit sich zu beteiligen und so zu handeln wie er es tat. Dabei werden – wie von Jesus vorhergesagt – die Jünger Annahme oder Ablehnung sowohl der Botschaft als auch ihrer selbst erleben. Sie werden durch Jesus in ein Lernfeld hineingestellt.

Durch eigenes Handeln sammeln sie Erfahrungen und lernen. Jesus stellt die Jünger in eine Situation hinein, in der diese eine Möglichkeit zur Entdeckung erhalten, *wie* die Botschaft Jesu beim Volk ankommt. Dadurch erfahren die Jünger selbst, was es bedeutet, wie Jesus zu leben: Abhängigkeit von Gott, Heimatlosigkeit und Armut, aber auch Zugehörigkeit zu Gott und Bevollmächtigung durch ihn. Jesus stellt die Jünger in eine Herausforderung, so dass sie selbst erfahren können, was es bedeutet, die Taten Jesu zu vollbringen. Es wird somit ein Erfahrungslernen ersichtlich.

Durch diese Begebenheit fördert Jesus auf der einen Seite das Verständnis der Jünger in Bezug auf seine Person und auf der anderen Seite erweitert er ihren Horizont, da sie an Grenzsituation kommen werden (Ablehnung). Sie sind somit nicht mehr nur passive Nachfolger oder Lernende durch das Vorbild Jesu, sondern aktive Teilhaber an der Sendung Jesu, die eigene Erfahrungen sammeln. Die Jünger gelangen durch diese Erlebnisse zu Erfahrungen, die zu Erkenntnissen führen.

Gleichfalls wird ersichtlich, dass die Aussendung der Jünger eine ganzheitliche Lernerfahrung ist, da die Lehre Jesu (Theorie) auf das Gefühl und den Verstand trifft, das Vertrauen und die Persönlichkeit der Jünger miteinbezogen werden und die Jünger selbst Hand anlegen (eigenständiges praktisches Handeln). Ebenso, dass Jesus ihnen im Vorfeld eine Reflexion und den Transfer mitteilt. Sie werden abgelehnt oder angenommen werden, was auf die zu vermittelnde Botschaft und Handlung zurückzuführen ist, deren Inhalt und die Kraft dazu ihnen Jesus selbst gab.

Zusammenfassend ist diese Situation eine „bewusste Situation“, die den Glauben der Jünger durch Grenzerfahrungen und praktische Umsetzung fördert, stärkt und erweitert.

5.2.3. Jesu Gleichnisrede und der Sinn der Gleichnisse (Mt 13:1-3a,10-17,33-35)

5.2.3.1. Narrative Analyse der Perikope

Matthäus gibt mit der Wiedergabe der Gleichnisreden die dritte große Rede Jesu wieder. Die Gleichnisrede ist eine verbale Lehrform Jesu. Jesus hat seine Jünger des Öfteren unterwiesen sowohl in expliziten Jüngerunterweisungen als auch im Beisein der Volksmenge. Jesus hat nicht nur die Gleichnisrede als Lehrform verwendet, sondern weitere Reden (siehe Kapitel 5-7; 10, 18 und 23-25). In den Reden Jesu – v.a. in der Gleichnisrede – wird erkennbar, dass er die

Jünger mit in sein Wirken einbezieht und ihnen die Möglichkeit der Erkenntnis gibt, indem er ihr Verständnis seiner Botschaft erweitert (Collinson 2007:51).

Das Besondere an der Gleichnisrede ist, dass die Rede unterteilt wird. So wird der Ort gewechselt, wo Jesus spricht (13:10,36) und die Adressaten ändern sich zwischen dem Volk und den Jüngern (z.B.: 13:3,11,31,36; etc.). Außerdem sind mehrere Abschnitte auszumachen, die zumeist mit „das Himmelreich gleicht“ beginnen (z.B.: 13:24,31,33,44; etc.) und verschiedene Bilder verwenden. Zudem wird die Rede durch die Fragen der Jünger und die Aussagen Jesu mehrmals unterbrochen (z.B.: 13:10,18,36,51; etc.). Nach Luz (2007:291) ist die Gleichnisrede (in besonderer Weise) selbst eine Erzählung.

Der zentrale Inhalt der Gleichnisrede ist das Reich der Himmel (βασιλεία τῶν οὐρανῶν). Jesus verwendet gezielt diese Form der Lehre (Reden), um aufzuzeigen, dass das Reich Gottes verstanden und ergriffen werden kann, wenn der Rede Jesu geglaubt wird. Jesus erklärt den Zuhörern sein Verständnis vom Reich Gottes, welches im Kontrast zum damaligen Verständnis oder den Erwartungen der Zuhörer steht. Das Reich Gottes zeichnet sich durch den Gehorsam gegenüber Gott aus, indem die Herrschaft Gottes anerkannt wird. Dieser Gehorsam gilt nicht nur den Juden, sondern für jedem, der umkehrt (vgl. 18:3). Gleichzeitig ist die Annahme der Herrschaft Gottes das Größte, was einem Menschen widerfahren kann (vgl. 13:44-46). Ebenso breitet es sich von selbst aus (vgl. 13:33). Darüber hinaus ist es ein weiteres Merkmal des Reiches Gottes, dass nur bestimmte Menschen (denen die annehmen, glauben und danach handeln) dazugehören (vgl. 13:23,30,41-43). Die Herrschaft Gottes hängt nicht von der menschlichen Annahme ab; die Teilnahme an dieser ist von der persönlichen Annahme abhängig.

Zudem verdeutlichen die Gleichnisse über das Himmelreich, welche Bedeutung die Person und Lehre Jesu haben: Sie muss verstanden und angenommen werden, da sonst das Gericht folgt. Zimmermann (2013:197) erklärt in Bezug auf die Verwendung von Gleichnissen:

Gleichnisse sind kunstvolle Miniaturerzählungen, die in *fiktiver* Weise von *realen* Gegebenheiten berichten.... Gleichnisse übertragen diese Realia durch Einleitungen oder Transfersignale ... Sie sind deshalb immer schon „*metaphorisch*“. Metaphern bringen Erfahrungen und Visionen in Sprache, die nicht auf anderer Weise ausgedrückt werden könnten. Deshalb ist die gleichnishafte, metaphorische Rede die bevorzugte Rede, wenn es um das Reich Gottes, ja um Gottes Wirklichkeit geht, die sich nicht „einfach“ ausdrücken und erklären lässt. Gleichnisse wollen aber nicht verschleiern, sondern erschließen.

Diese Grundgedanken finden sich in der Gleichnisrede, wo zahlreiche Gleichnisse dieser Art verwendet werden. Matthäus bedient sich dabei eines kunstvollen Aufbaus, um ihre Bedeutung aufzuzeigen. So verwendet er wiederkehrende Elemente wie die Frage nach dem Verstehen, verschiedene Lebenssituationen der Hörer, Erwähnung des Gerichts sowie den indirekten Aufruf zum Handeln. Außerdem wird ersichtlich, dass das Volk die Lehre Jesu, bzw. die Bedeutung der Gleichnisse nicht versteht, wohingegen den Jüngern dieses gelingt (Vers 51). Den Rahmen der Gleichnisrede bilden zwei Gleichnisse, die nicht vom Reich der Himmel sprechen (vgl. Verse 3-9 und Vers 52).⁴⁷

Die Gleichnisse bilden eine Form der Verkündigung, die Jesus wählt, um zu seinen Hörern zu sprechen. Die Rede richtet sich an das Volk Israel und dient zur Vermittlung seiner Botschaft. Das Reich Gottes ist angebrochen und Jesus fordert mit den Gleichnissen zur Nachfolge auf (Fee & Stuart 2015:183).

Auch nach Snodgrass (1992:591) waren die Gleichnisse die Lehrmethode Jesu, die er am häufigsten wählte, um die Herrschaft Gottes zu erklären sowie den Charakter und die Erwartungen Gottes an die Menschen zu zeigen. Anderson (2013:651) hebt ebenfalls die charakteristische Form der Gleichnisse hervor: „There is perhaps no more characteristic feature of the proclamation attributed to Jesus than that he spoke in parables, and no aspect of his teaching is more memorable and influential than these unassuming similes and vivid stories.“ Zimmermann (2007:13) ergänzt: „Anders formuliert: Gleichnisse laden die Lesenden und Hörenden ein, sich auf einen Prozess des Verstehens einzulassen. ... Die Gleichnisse wollen nicht nur gehört und kognitiv erfasst werden, sie wollen auch begriffen, gefühlt oder sogar erlebt werden“. Die Gleichnisrede Jesu bildet somit eine besondere Form der Lehre Jesu, die Matthäus wiedergibt.⁴⁸

Auf Grund ihres Umfanges wird zur Betrachtung der Lehrmethode Jesu durch Gleichnisse, die Einleitung (13:1-3a), der Sinn der Gleichnisse (13:10-17), das Gleichnis vom Sauerteig

⁴⁷ Zum Vergleich der verschiedenartigen Aufbaumöglichkeiten der Gleichnisse, Bedeutungen des Aufbaus und der Interpretation dieses vgl. France (2007: 498-500); Gnilka (1993: 474-75); Luz (2007:293-94); Maier (2015:715); Turner (2008: 332-33); etc.

⁴⁸ Zur ausführlichen Betrachtung über die Hintergründe der Gleichnisse Jesu, sowie deren Bedeutung, Formen, Struktur und theologische wie hermeneutische Tragweite, sei auf den Überblick bei Anderson (2013:651-63) und Snodgrass (1992:591-601) verwiesen sowie auf die Werke von Bornkamm (1998) und Zimmermann (2007).

(13:33) und der Grund der Gleichnisse (13:34-35) näher erläutert. Dabei werden Bezüge zu anderen Aussagen in Kapitel 13 mitberücksichtigt.

Jesus spricht in Mt 12:46-50 über seine wahren Verwandten. Diejenigen, die den Willen Gottes tun, sind seine Brüder, Schwestern und Mütter (12:50). An demselben Tag (13:1) beginnt Jesus seine Gleichnisrede (13:3a).

Durch die Erwähnung in Mt 13:1 und im Kontext von Mt 12:46-47 wird ersichtlich, dass Jesus sich noch im Haus aufhielt. Das Haus fällt den Lesern auf, da es explizit erwähnt wird. Die Jünger, zu denen Jesus sagt, dass sie seine Familie bilden (12:49), sind im Haus gegenwärtig. Später zieht sich Jesus während der Gleichnisrede wieder dorthin zurück (13:36). Jesus wechselt nun den Ort vom Haus zum See Genezareth (13:1) und die Menschenmenge folgt ihm. Auf Grund der großen Anzahl der Menschen, setzt sich Jesus in ein Boot und redet zum Volk, das am Ufer steht (Vers 2). Diese Beschreibung oder Einführung stellt die Rahmgestaltung (*setting*) in die Gleichnisrede dar.

Mit der Einführung in die Gleichnisrede stellt Matthäus zudem eine neue Art der Verkündigung Jesu vor, die als Lehrmethode bezeichnet werden kann: Das „Reden in Gleichnissen“ (λαλεῖν ἐν παραβολαῖς). Neben Verkündigung und Lehren, spricht Jesus nun in Gleichnissen zu dem Volk. Das Reden in Gleichnissen ist den Lesern des MtEv bis zu dieser Stelle des Evangeliums fremd (Gnilka 1993:477). „Reden in Gleichnissen“ ist bei Matthäus konzentriert auf die Gleichnisrede in Kap 13. Eine weitere Verwendung von Gleichnissen findet sich in der Rede an die Pharisäer in Mt 21:28-22:14 sowie in der Endzeitrede in Mt 24:32-44; 25:1-13. Mit den Gleichnissen sind „Bildworte, Sprichwörter, Fabeln oder Rätsel“ gemeint, die dem hebräischen Wort *Maschal* und dem griechischen „Vergleich“ entsprechen und mit „Parabel“ oder „Gleichnis“ wiedergegeben werden (Luz 2007:297-98).⁴⁹

Neben der Angabe, dass Jesus am See Genezareth zur Volksmenge (ὄχλοι) in Gleichnissen redet, werden zwei Personen direkt charakterisiert. *Das Volk* sammelt sich stehend am Ufer und *Jesus* setzt sich zum Lehren in ein Boot. Damit entspricht Jesus der damals typischen Verhaltensweise eines Lehrers. Der Lehrer sitzt, während er lehrt (vgl. 5:1; 15:29; 23:2; 24:3). Die dritte Gruppe wird nicht explizit erwähnt, lässt sich aber durch den Rückverweis auf Mt 12:49

⁴⁹ Maier (2015:717) hebt zu der Bedeutung der Gleichnisrede Jesu heraus, dass Jesus, wie die Propheten, ebenfalls Gleichnisse und Sprüche verwendet (vgl. z.B.: Num 23:7; Jes 5:1-4; Ez 17:2) und sich damit bewusst in die Linie der Propheten als ein Zeichen für das Volk Israel einreicht.

und im Blick auf Mt 13:10 ausmachen: Die Jünger sind mit Jesus im Boot, wenn er zum Volk spricht. Die Nähe der Jünger zu Jesus ist charakteristisch (vgl. z.B.: 5:1; 10:1; 13:10, 23:1; 26:1; etc.). Dies verdeutlicht enge Verbundenheit und kennzeichnet sie als die Nachfolger Jesu.

Durch die Darstellungsweise des *plots* (Handlungsverlaufs) sowie der *story* (Erzählinhalt) wird erkennbar, dass die Distanz und Nähe eine tiefere Bedeutung haben. Jesus und seine Jünger bilden eine Gruppe und das Volk eine andere. In der Gleichnisrede wird deutlich, dass das Volk nicht versteht, während die Jünger verstehen und direkt nachfragen können. Jesus erklärt seinen Jüngern einige Gleichnisse, da „ihnen es gegeben ist, die Geheimnisse des Himmelreiches zu verstehen“ (Vers 11). Sie sind somit nahe bei Jesus. Das Volk versteht die Gleichnisse nicht und ist somit auf Distanz zu Jesus. Neben Nähe/Distanz sind weitere Gegensätze erkennbar: Jesus sitzt, das Volk steht (Vers 2); Jesus ist auf dem See, das Volk am Ufer (Vers 2); die Jünger sind bei Jesus, die Volksmenge von ihm entfernt; Jesus redet in Gleichnissen zum Volk, den Jüngern erklärt er diese (Verse 3,10-11,36-37). Durch die Darstellung und Hervorhebung des *settings*, des *plots* sowie der *story* und der Einleitung wird die Bedeutung der Gegensätze deutlich: Jesus sondert sich von der (ungläubigen) Volksmenge ab und pflegt die Gemeinschaft mit denen, die zu ihm gehören.

Die Rede Jesu ist dennoch an das Volk gerichtet und nicht primär an die Jünger (vgl. Verse 3, 36). Die Gleichnisse dienen dazu, in Bildern zum Volk zu reden und die Wahrheit zu vermitteln: Das Himmelreich ist angebrochen und es kann erlebt/erfahren werden, wenn der Einladung zur Nachfolge gefolgt wird.

Die Jünger scheinen zunächst ebenfalls unverständlich zu sein, da sie in Vers 10 zu Jesus treten und nach dem Sinn der Gleichnisrede fragen. Im Kontext der Verse 10-17 wird erkennbar, dass Jesus zu dem Volk in Gleichnissen spricht, da es das Auftreten und Handeln Jesu nicht versteht (Vers 13). Die Jünger können Jesu Handeln und Lehren ansatzweise begreifen (vgl. 13:11,16,51), da es ihnen geschenkt wird.

Die Verse 10-13 zeigen zudem auf, dass Jesus eine Mahnung ausspricht. Es geht Jesus um wahre Nachfolge und nicht um ein zeitweiliges Nachlaufen oder das Verlangen nach Wundern. Diejenigen, die nicht haben, können Habende werden, wenn sie die Gleichnisse Jesu verstehen und der Aufforderung zur Nachfolge nachkommen (Teilhaber des Reiches Gottes wer-

den und Erfahrung der damit verbundenen Segnungen). Jesu Worte (konkret Verse 11-13) zeigen zudem, dass es ihm darum geht, dass das Volk offen für Gottes Reich und Gott selbst wird, der durch Jesus zu ihnen spricht. Jesus zeigt der Volksmenge, dass die Teilhabe am Reich Gottes nicht durch Volkszugehörigkeit geschieht, sondern durch eine Entscheidung und gelebte Nachfolge (Annahme der Worte Jesu und Glauben). Die Geheimnisse des Himmelreiches können verstanden werden und die Teilhabe an den Segnungen des Himmelreiches erworben werden, wenn das Volk bzw. die Menschen Jesus vertrauen. Diese Gabe des Vertrauens ist wiederum ein Geschenk Gottes (Gnilka 1993:483; vgl. Osborne 2010:510).

Maier (2015:726) weist daraufhin, dass in Vers 12 und mit dem Zitat aus Jes 6 zum einen die menschliche Entscheidung und zum anderen der göttliche Wille sichtbar wird. Beides ist miteinander verwoben und muss als gegeben hingenommen werden (vgl. z.B.: Mt 6:33; 18:14; Phil 2:12-13).

Die Leser werden in diesem Abschnitt (Mt 13:10-17) mit der Tatsache konfrontiert, dass das Volk, das Jesus folgt und seiner Verkündigung zuhört, als „nicht sehend und hörend“ (Vers 13), als „verstockt“ (Vers 15) und als „nicht selig“ (Vers 16) bezeichnet wird. Diese Schlussfolgerung Jesu mag überraschen oder als unfair erscheinen. Mit Blick auf das Gleichnis vom Sämann (13:3-9) und dessen Deutung (13:18-23), wird ersichtlich, dass das Volk die Botschaft (das Himmelreich ist nahe herbeigekommen; tut Buße; etc.) aufnehmen muss, damit die Saat (die Botschaft Jesu) aufgehen kann. Da es dieses nicht tat, wird es als „verstockt“ und „unverständlich“ bezeichnet (vgl. Luz 2007:311-12).

Die Frage nach dem Grund der Gleichnisrede beantwortet Jesus mit dieser Tatsache. Dazu fügt Jesus ein Zitat aus Jes 6:9-10 an und zeigt damit die tiefere Bedeutung der Gleichnisrede auf. Diese Prophezeiung erfüllt sich jetzt. Das Volk kann nur schwer verstehen und erkennen, was ihm offenbart wird (Mt 13:14). Des Weiteren verhält sich das Volk genauso wie es Jes 6:10 in Vers 15 prophezeit. Eine Ablehnung Gottes bzw. Jesu und Verweigerung des Hörens, wird deutlich, welches hier seinen Lauf nimmt und zur Passion den Höhepunkt erreicht.

Diese Ablehnung des Volkes wird hier thematisiert. Die Aufnahme und das Verständnis der Botschaft Jesu bleibt auf einen kleinen Kreis beschränkt. Dieser Kreis (konkret die Jünger und diejenigen die glauben und vertrauen) werden als gesegnet bezeichnet. Die Jünger sind jetzt schon Teilhaber des Himmelreiches und der Segnungen. Die Jünger werden durch Gottes

Gabe, das Handeln und die Worte Jesu verstehen und sehen können, was das Reich der Himmel ist: Die Gemeinschaft mit Jesus; Teilhaber des Königreiches Gottes zu sein; die Vergebung der Schuld zu erhalten und die Hilfe Jesu zu erfahren. Dieses Privileg wurde von den Propheten des Alten Testaments begehrt. Den Jüngern wird dieses Privileg zu Teil, da sie Jesu Aufforderung zur Nachfolge gefolgt sind und von Gott das Geschenk des Glaubens/des Verstehens erhalten haben (Verse 16-17).

Einige Ausleger⁵⁰ sehen in dieser Perikope (13:10-17) die Absicht, mit der Betonung des Nichtverstehens des Volkes und des Verstehens der Jünger, u.a. eine Hinführung auf die Aussage Jesu in Mt 21:43. Weil das Volk nicht sieht, hört und versteht, wird die Möglichkeit der Teilhabe am Reich Gottes Anderen gegeben werden, die Frucht bringen.

Des Weiteren beinhalten die Verse eine eschatologische Gerichtsankündigung, die das Volk nicht verstehen wird, da es verstockt ist. Matthäus hebt den Kontrast zwischen dem Volk und den Jüngern hervor. Die Gleichnisrede darf nicht dahin gehend verstanden werden, dass Jesus in Gleichnissen zu dem Volk redet, *damit* es nicht versteht, sondern *weil* es nicht versteht. Die Gleichnisse sollen der Volksmenge zum Verständnis verhelfen, da sie nicht versteht und verstockt ist. Damit wird wiederum Jesu Anliegen deutlich, dass das Volk das Heil erkennt und versteht.

Der *discourse* (Erzählweise/Erzählreihenfolge) in den Versen 10-17 zeigt zusammen mit dem Handlungsverlauf (*plot*), die Aussageabsicht: Jesus redet in Gleichnissen zu denen, die nicht verstehen und nicht hören können. Gott ist es, der ein Verständnis ohne die Bildreden ermöglicht. Dieses ist den Jüngern zuteil geworden.

Matthäus offenbart somit zwei Möglichkeiten, die in den Versen 10-17 deutlich werden: die Ablehnung/Verstockung des Volkes und die Jünger als Empfänger der Offenbarung Gottes in Jesus. Damit zeigen sich zwei Reaktionen, die des Volks, das sich verschließt und ablehnt und zum anderen die der Jünger, die sich öffnen und bereit sind, sich von Jesus lehren und einsetzen zu lassen (Kingsbury 1988: 139).

⁵⁰ So zum Beispiel France (2007:513-14); Luz (2007:312-14); Maier (2015:726-28); Nolland (2005:536) und Osborne (2010:511-12).

Dennoch wird in der Wiedergabe der Gleichnisrede ersichtlich, dass das Volk nicht nur nicht versteht und ablehnt, sondern – wie schon erwähnt – Jesus dennoch sich dem Volk zuwendet und immer wieder die Möglichkeit gibt, ihn und seine Botschaft zu verstehen. Dies wird auch in den Versen 33-35 deutlich, wo Matthäus ein weiteres Gleichnis anführt sowie erneut den Grund der Gleichnisrede Jesu durch einen weiteren Rückgriff auf ein alttestamentliches Zitat aus Ps 78:2 nennt.

Das Gleichnis vom Sauerteig (13:33-35) ist ähnlich strukturiert und vom Inhalt her nahezu identisch mit dem Gleichnis vom Senfkorn (13:31-32). Beide Gleichnisse haben einen klaren Bezug zum Alltag und überraschen mit einem unerwarteten Ende. Dennoch lassen sich die Gleichnisse getrennt betrachten, da sie als einzelne Gleichnisse zu deuten sind und das Gleichnis vom Sauerteig das Ende der Rede einleitet (vgl. Verse 34,36). Des Weiteren wird im Gleichnis vom Sauerteig die Kraft des Himmelreiches stärker hervorgehoben als beim Gleichnis vom Senfkorn (Gnilka 1993:494-95; vgl. Fiedler 2006:267).

Das Gleichnis vom Sauerteig beginnt mit denselben Worten wie das Gleichnis vom Senfkorn und das Gleichnis vom Unkraut und dem Weizen: „Ein anderes Gleichnis ... ihnen“ (Ἄλλην παραβολὴν ... αὐτοῖς). Diese Gleichnisse sind an das Volk gerichtet. Matthäus gibt sie hintereinander wieder, bevor die Rede endet.

Auffällig ist, dass das Gleichnis vom Sauerteig von einer Frau handelt. Zwar ist die Frau die Handelnde, aber es geht um das Wirken des Sauerteigs.

Der Handlungsverlauf (*plot*) beschreibt die Handlung der Frau und die Eigenschaft des Sauerteiges. Die Frau gibt eine kleine Menge Sauerteig in eine große Menge Mehl. Der Sauerteig wird hinzugetan und durchsäuert den ganzen Teig. Das griechische Verb ἐγκρύπτω, kann auch mit „verbergen“ oder „verstecken“ übersetzt werden (Luz 2007:333; vgl. Maier 2015: 747; Nolland 2005:553). Das „Verbergen“ steht dabei nicht für ein bewusstes Geheimhalten oder Zurückhalten des Himmelreiches, sondern drückt bildlich die selbstständige Durchsäuierung des ganzen Teigs aus (Blomberg 1998: 257). Die Maßangabe 3 Sat zeigt die Menge, die durch wenig Sauerteig durchsäuert wird.

Bemerkenswert ist, dass Jesus dem Sauerteig eine positive Bedeutung beimisst, da er ihn auf das Himmelreich bezieht (Vers 33). Während des Passafestes durften die Israeliten sieben Tage lang nur ungesäuertes Brot essen und bei den Speiseopfern kein Sauerteig verwenden

(vgl. Ex 12:15,19; Lev 2:11; Num 28:16-18; Dtn 16:3-5). Jesus selbst übernahm die negative Konnotation des Sauerteigs in Mt 16:6. In Mt 13:33 deutet Jesus den Sauerteig positiv und setzt ihn mit dem Wirken des Reiches Gottes gleich (Luz 2007:334; vgl. Maier 2015:746-47).

In diesem Gleichnis wird die Kraft des Sauerteigs eindrücklich beschrieben. Eine kleine Menge vermag eine große Menge zu verändern, „bis es ganz durchsäuert war“. Dieser Kraft entspricht das Reich Gottes. Das Himmelreich fängt klein an und breitet sich unter den Menschen verborgen weiter aus, bis es zur ganzen Fülle gelangt. Das Ausbreiten des Himmelreiches ist durch das Kommen Jesu ausgelöst worden (vgl. Mt 4:17; etc.) und wird vollendet werden, wenn Jesus erneut kommt.

Matthäus wechselt nun die Perspektive (*point of view*) vom Erzähler Jesus, hin zu seiner Ergänzung, dass Jesus in Gleichnissen zum Volk redet und damit die Schrift erfüllt. Damit nennt Matthäus einen weiteren Grund der Gleichnisrede Jesu. Im Gegensatz zur Begründung der Gleichnisrede in Mt 10:14-15 ist es nicht Jesus selbst, der die Schrift zitiert, sondern Matthäus, der ein Zitat anfügt. Auch sind es nicht die Jünger, die nach dem Grund der Gleichnisrede fragen, sondern Matthäus, der die Begründung mit einem alttestamentlichen Zitat gibt.⁵¹ Dass Jesus „dies alles“ (= die vorangegangenen Worte/Rede) in Gleichnissen zum Volk redet, wird nicht damit begründet, dass das Volk nicht richtig hören und verstehen kann (vgl. 10:14-17), sondern damit, dass in Gleichnissen offenbart werden kann, was vorher verborgen war (13:35). Vom Handlungsverlauf und der Erzählweise her ist klar, dass das „Verborgene“, das Kommen des Himmelreichs und sein Wesen ist.

Durch die Erzählweise (*discourse*) in den Versen 33-35 wird ebenfalls deutlich, dass die Rede in Gleichnissen geschehen musste, damit die Schrift erfüllt würde und damit das Verborgene sichtbar werden kann. Die vorausgegangenen Kapitel und der Kontext der Gleichnisrede zeigt, dass das „Verborgene“ für das Kommen des Messias, dessen Bedeutung für das Heil und das damit verbundene Aufrichten und Ausbreiten des Himmelreiches steht.

Gleichfalls wird durch die Erzählweise (*discourse*) erkennbar, dass das Gleichnis in Vers 33 selbsterklärend ist und durch die zentrale Metapher des Sauerteigs ausgedrückt wird: Der Be-

⁵¹ Matthäus weist in seinem Evangelium des Öfteren auf die Erfüllung der Schrift durch alttestamentliche Zitate hin (vgl. besonders die Erfüllungszitate in der Kindheitsgeschichte Jesu).

ginn und das Ende des Gleichnisses stehen für den Beginn und die Vollendung des Himmelreichs (vgl. Blomberg 1998:257). Abschließend erweitert Matthäus die offensichtliche Bedeutung des Sauerteigs durch die Begründung für die Gleichnisrede. Damit teilt er den Lesern mit, dass all dies so geschehen muss.

Durch das angegebene Zitat weist Matthäus des Weiteren darauf hin, dass Jesus als Prophet den Willen Gottes offenbart und das Heilshandeln Gottes eschatologisch erfüllt, da Jesus der Knecht Davids ist und die Treue Gottes verkündet: Das Heil gilt immer noch Israel und kann durch den Glauben angenommen werden (vgl. Ps 78:70,72; Maier 2015:750).

Gleichzeitig präsentiert Matthäus Jesus als Lehrer des Volks und der Jünger in bildhafter Sprache. Die Gleichnisse greifen Bilder auf, die aus dem Alltag bekannt waren. Somit stellt Matthäus Jesus nicht nur als Lehrer in den Gleichnisreden dar, sondern auch als Erfüller der Ankündigungen Gottes, als Prophet und Offenbarer des Willens Gottes. Zugleich zeigt Matthäus Jesu Lehrmethode und stellt den Inhalt der Gleichnisrede in den Mittelpunkt. Luz (2007:379) schreibt dazu:

Das Verstehen matthäischer Himmelreichgleichnisse geschieht in einem Zirkel, der besteht zwischen hoffnungschaffenden Geschichten, Jesu Unterricht, Verstehen, Applikation im Leben und Gericht des Menschensohnes, von dem wiederum in den Geschichten die Rede ist. Kein Element aus diesem Zirkel lässt sich herausbrechen; er kennzeichnet im ganzen die *Bewegung*, die das Himmelreich auslöst und die auf es hinführt. Verstehen des Himmelreichs ist also für Matthäus ein integrierter Vorgang und gehört mit Glauben und Leben zusammen.

Die Gleichnisse Jesu bilden somit nicht nur eine Art der Verkündigung Jesu, sondern sind eine direkte Einladung, am Himmelreich teilzunehmen und in Übereinstimmung mit ihm zu leben. Sie erklären das Wesen des Reiches Gottes und die Kosten der Nachfolge, aber sie zeigen auch die Folgen von Unglauben und Ablehnung (vgl. Snodgrass 1992:596-97).

5.2.3.2. Erkenntnisse zur Darstellung der Lehrmethoden Jesu

Matthäus präsentiert durch die Gleichnisrede Jesus in einem anderen Licht. Jesus wurde im Alten Testament verheißen, er erhebt den Anspruch Gottes Sohn zu sein und fordert zur Nachfolge auf. Jesus ist ebenfalls mehr als ein Wundertäter, Exorzist und Heiler. Jesus verkündigt nicht nur in den Synagogen, sondern spricht nun auch in *παραβολή* zum Volk.

Die Gleichnisse bilden somit eine weitere Lehrmethodik Jesu. Matthäus hat im Vorfeld schon andere Lehrmethoden Jesu aufgezeigt, z.B. die Aussendung der Jünger in Mt 10 oder die Konversation in Mt 12. Die Verwendung von Gleichnissen waren im Alten Testament und dem Frühjudentum eine übliche Lehrmethodik. Jesus benutzt diese Gleichnisse, um das Wesen der Herrschaft Gottes zu lehren. Er fordert das Volk auf, zu hören, zu folgen und zu vertrauen, anzunehmen und zu erkennen.

Dabei bedient sich Jesus Situationen aus dem Alltag der Hörer und spricht in ihr Leben. Die Hörer können die Gleichnisse bzw. die Bildhälften der Gleichnisse nachvollziehen und verstehen. Durch überraschende Elemente in den Gleichnissen werden die Hörer ins Nachdenken gebracht (vgl. z.B.: Gleichnis vom Senfkorn und Sauerteig). Die alltäglichen Situationen regen die Hörer an, über die Botschaft bei der Verwendung oder das Sehen der Situation (z.B.: Säen auf dem Ackerfeld; Brotbacken; Ernte, etc.) erneut nachzudenken. Damit vollzieht sich eine indirekte Anwendung der Aussagen Jesu.

Durch die Rede in Gleichnissen zeigt Jesus das Wesen des Himmelreiches auf. Indirekt zeigt er damit seinen Hörern, *wer* er ist. Das Volk muss die Wahrheit erfahren und so spricht Jesus gezielt in Gleichnissen, damit das Volk verstehen kann (vgl. Vers 35). Dass dies das Volk als Ganzes nicht leisten kann, sondern nur Einzelne verstehen, liegt an der Verstockung und ihrer eschatologischen Bedeutung: Das Heil gilt nicht nur Israel, sondern allen Menschen.

Des Weiteren wird in der Gleichnisrede deutlich, dass Jesus als Lehrer nicht nur auf die Situation des Volkes eingeht (Unverständnis, daher Rede in Gleichnissen), sondern auch auf die Situation der Jünger. Die Jünger verstehen zum Teil. Was sie nicht sofort verstehen, fragen sie Jesus. Jesus geht auf ihre Situation ein, legt zwei Gleichnisse aus und verwendet weitere Gleichnisse, die die Jünger auf Anhieb verstehen können (vgl. Vers 51). Jesus lässt Rückfragen zu und erklärt den Jüngern geduldig, bis sie verstehen.

Jesus erscheint wieder als Person, die mit Autorität und Vollmacht das Volk und die Jünger lehrt. Er handelt im Auftrag und der Kraft Gottes. Diese Kraft Gottes und der Auftrag, den Menschen das Wesen des Himmelreichs zu erklären, wird in der Gleichnisrede besonders deutlich (vgl. z.B.: 13:21,31,33,44,47; etc.).

Dadurch wird erkennbar, dass Jesus das Verstehen ermöglichen kann und möchte. Den Jüngern ist das Verständnis gegeben, da es ihnen Gott schenkt (Vers 11).⁵² Damit wird der individuelle Bezug deutlich. Je nach Situation, Hintergrund und Verständnis begegnet Jesus den Menschen in ihrer Situation, fordert sie aber auch zugleich heraus und konfrontiert sie.

Durch den Schriftbezug Jesu wird ebenfalls deutlich, dass Jesus ähnlich wie frühjüdische Lehrer die Schrift kennt und gezielt einsetzt. Der Unterschied zu frühjüdischen Lehrern besteht darin, dass Jesus das Alte Testament nicht nur verwendet, sondern erfüllt (vgl. Vers 35; 5:17-18). Auch darin zeigt sich die Lehrmethodik Jesu: Er ist ein vollmächtiger Lehrer, der im Auftrag Gottes als Offenbarer handelt, lehrt und erklärt.

Es geht Jesus in den Gleichnissen wiederum nicht nur um das Hören der Lehre, sondern auch um das Verstehen und Handeln: Das Wort Jesu annehmen und glauben, damit Frucht entstehen kann (vgl. 13:8,16,23) und das Himmelreich Realität wird (vgl. 6:33). Somit stellt die Gleichnisrede Jesu nicht nur Lehre, sondern Erfüllung, Aufforderung und Zeichen der Vollmacht, sowie die Göttlichkeit und Autorität Jesu dar.

Söding (2016a:103) sieht in den Gleichnissen Jesu einen besonderen Charakter der didaktischen Gattung. Jesus lehrt oftmals in Gleichnissen und in Gleichnissen agiert er als Lehrer. In den Gleichnissen wird erkennbar, dass und warum Jesus als Lehrer handelt, um vom Reich Gottes zu lehren bzw. dieses zu proklamieren.

Durch Jesu Rede in Gleichnissen wird zudem deutlich, dass er eine Gelegenheit schafft, das Verständnis seiner Jünger zu erweitern und durch Lehre/vermittelten Inhalt den Verstehens- und Glaubenshorizont zu erweitern, der zum größeren Verständnis Jesu führen soll. So fördert Jesus das Verständnis der Jünger in Bezug auf seine Person und gleichzeitig bindet er sie näher an sich, weil sie erkennen und verstehen, *wer* Jesus ist und *was* Glaube beinhaltet.

Byrskog (1994:228) hält fest, dass das Verstehen der Jünger für Matthäus ein wesentlicher Bestandteil der Charakterisierung der Jünger ist. Ferner ist das Verständnis der Lehre Jesu für die Jünger lebenswichtig, da es ihre gegenwärtige und zukünftige Situation betrifft.

⁵² An anderen Stellen weist Jesus die Jünger zurecht, warum sie immer noch nicht verstehen oder einen kleinen Glauben haben, obwohl sie schon so viel mit Jesus erlebt haben (vgl. z.B.: Mt 14:31; 15:32-38; 16:8; 17:20).

Dieser Abschnitt zeigt, dass die Jünger verstehen und ihnen Jesus erklärt, dass ihnen dieses Verständnis gegeben worden ist sowie die Reichweite seiner Lehre Auswirkungen auf die Jünger hat, die sie in diesem Moment noch nicht vollständig erfassen konnten. Es wird deutlich, dass die Jünger im Prozess des Lernens sind, welches nicht nur Verstehen impliziert, sondern auch ein Handeln, das durch Jesus (erst) ermöglicht wird. Durch das Vorgehen Jesu wird deutlich, dass Jesus eine Gelegenheit schafft, das Verständnis seiner Jünger zu erweitern. Die Jünger werden von Jesus geschult, da sie in der Nachfolge sind und indirekt herausgefordert, die Botschaft nicht nur zu verstehen, sondern auch zu verinnerlichen (13:51-52).

5.2.4. Die Speisung der 5000 (Mt 14:13-21)

5.2.4.1. Narrative Analyse der Perikope

Der Bericht über die Speisung der 5000 erscheint in allen vier Evangelien. In den Synoptikern wird der Bericht im Anschluss an die Hinrichtung von Johannes dem Täufer überliefert, was darauf hindeutet, dass diese zeitlich nahe zusammengehören. Die Hinrichtung (14:1-12) und die anschließende Darstellung des „sinkenden Petrus“ (14:22-36) bilden den Rahmen der Speisung.

Die Verse 13-14 knüpfen unmittelbar an dieser Berichterstattung an und bilden die Einleitung zum Speisungswunder. Matthäus schildert dieses Wunder (im Vergleich mit Mk, Lk und Joh) in knapper Form. Matthäus gibt keine Darstellung der Reaktion des Volkes am Ende der Speisung wieder, noch thematisiert er die christologische Bedeutung dieses Wunders. Dennoch verfehlt Matthäus die Hauptaussage nicht und stellt Jesus in das Zentrum der Aufmerksamkeit dieses Wunders.

Jesus begegnet wider seinem Vorhaben einer großen Volksmenge und heilt ihre Kranken (Verse 13-14). Erst im Anschluss tauchen die Jünger in der Erzählung auf, die auf die Versorgung des Volkes bedacht sind (Verse 15-18). Jesus vollbringt das Speisungswunder (Vers 19) und das Ergebnis beschreiben die Verse 20-21. Diese Gliederung entspricht dem Erzählinhalt (*story*).

Die Erzählung wird durch die Angaben in der Einleitung und das Festhalten des Ergebnisses des Wunders gestaltet (= *setting*; Rahmengestaltung). Jesus möchte sich „allein in eine ein-

same Gegend“ (Vers 13) zurückziehen. Es kommt anders als erwartet und mehr als 5000 Personen werden durch das Wunder gesättigt (Vers 21). In diesen Versen wird nicht deutlich erkennbar, wo Jesus vorher war und wohin er sich zurückziehen wollte. Aus dem Zusammenhang von Vers 13 („Das Volk folgte ihm aus den Städten“), Vers 15 („Die Gegend ist dünn besiedelt“) und der Überfahrt der Jünger nach der Speisung (Vers 22), lässt sich der Ort an dem Jesus das Speisungswunder vollbringt, am Ufer des Sees von Genezareth ausmachen. Eine genaue Lokalisierung wird nicht mitgeteilt. Ortsangaben stehen nicht im Vordergrund, sondern die Rahmenbedingungen (Jesus möchte sich zurückziehen; das Volk empfängt ihn; Jesus heilt) und die Handlung (Speisungswunder), in die die Jünger involviert werden.

In diesem Bericht über das Speisungswunder, werden zunächst in den Versen 13-14 das Volk und Jesus charakterisiert. Erst in Vers 15 kommen die Jünger hinzu (*showing* und *telling*; indirekte und direkte Charakterisierung). Zunächst wird Jesus so charakterisiert, dass er sich – nach der Mitteilung über den Tod von Johannes – in eine einsame Gegend zurückziehen möchte. Dabei sind die Jünger zugegen, obwohl nicht explizit erwähnt, da Jesus in einem Boot den einsamen Ort ansteuert (Vers 13). Der Rückzug Jesu erscheint bereits in Mt 4:12, wo Jesus sich nach der Gefangennahme von Johannes nach Galiläa zurückzieht. Gleichfalls beschreibt Matthäus hier in Vers 13 den Rückzug Jesu nach der Nachricht vom Tod des Täufers. Maier (2015:793) sieht darin eine Korrelation der Tätigkeit Jesu und des Täufers. Hagner (1995:417) meint, dass der Tod des Täufers möglicherweise Jesus dazu bewogen hat, über seinen eigenen Weg nachzudenken und zu beten, wozu er sich an einen einsamen Ort zurückziehen wollte.

Fest steht, dass die Nachricht vom Tod des Täufers der Auslöser zum Verlassen des Ortes war. Die Jünger bringen Jesus an diesen unbekanntem Ort. Als Jesus dort aus dem Boot steigt, sieht er die Volksmenge. Die Volksmenge folgt Jesus, weil sie mitbekommen hat, dass Jesus sie verlässt. Das Volk kommt aus den Städten zusammen und erwartet Jesus am Ufer. Nach dieser Angabe muss das Volk in der gleichen Zeit an den Ort gelangt sein, wie Jesus mit seinen Jüngern über das Wasser. In dieser indirekten Charakterisierung (*showing*) des Volkes wird ersichtlich, dass es Jesus mit Interesse und Engagement folgt. Es will Jesu Wundertaten oder Worte weiterhin sehen und hören. Mit Blick auf Mt 4:12-15,23-25 lässt sich erkennen, dass Jesu Taten und Worte Frucht bringen und Menschen Jesus erleben bzw. sehen wollen.

Jesus selbst, der sich zurückziehen wollte, wird so charakterisiert, dass er sich über das Volk erbarmt und die Kranken heilt. Diese summarische Darstellung der Heilungen Jesu, stellt Matthäus des Öfteren heraus (vgl. 4:23; 8:16-17; 9:35-36; 12:15; später in 15:30; 19:2; 21:14). Obwohl Jesus ein anderes Ziel (Rückzug) anstrebt, handelt er aus Barmherzigkeit (Vers 14; vgl. 19:13). Dass Jesus nicht nur die „äußere Not“ (Krankheiten) heilt, sondern auch die „innere Not“ stillt (Hunger; Sehnsucht), zeigen die nächsten Verse.

Nach Söding (2016b:110) erfüllt Jesus hier seine eigenen Worte aus der Bergpredigt, dass die Hungrigen gesättigt werden. Dies umfasst sowohl den materiellen als auch den geistlichen Hunger.

Die Heilungen müssen sich mehrere Stunden hingezogen haben, denn als es Abend wird, werden die Jünger aktiv. Es wird ein *point of view* (Perspektivwechsel) deutlich. In den Versen 13-14 stehen Jesus und die Volksmenge im Vordergrund. Jetzt (Vers 15) treten die Jünger in Erscheinung. Die Charakterisierung (*telling*) der Jünger zeigt sich darin, dass sie die Initiative ergreifen und auf Jesus zugehen.

Es ist Abend geworden (zwischen 15 und 18 Uhr). Dies bedeutet, dass der Tag fortgeschritten ist. Die Jünger bemerken, dass die Volksmenge noch nichts gegessen hat bzw. keine Verpflegung bei sich hat. Des Weiteren wird die Gegend als „öde“ bezeichnet. Dies lässt darauf schließen, dass die Handlung nicht in bewohnter Gegend stattfindet, sondern in der freien Natur außerhalb der Dörfer, wo man Lebensmittel kaufen könnte. Die Jünger sind deshalb besorgt und schlagen daher vor, die Volksmenge zu entlassen (Vers 15).

Auffällig ist, dass Jesus diese Situation nutzt, um den Jüngern zu zeigen, wie elementar das Verständnis seiner Person ist (Verse 19-20). Jesus geht nicht auf die Forderung der Jünger ein, sondern beauftragt sie mit der Verpflegung der Volksmenge: „Gebt ihr ihnen zu essen“ (Vers 16). Mit der Aussage „Es ist nicht nötig, dass sie fortgehen“ (Vers 16a) leitet Jesus das Wunder bereits ein. Er möchte seine Jünger miteinbeziehen, was sie zu diesem Zeitpunkt aber noch nicht realisieren. Jesus deutet mit diesen Worten an, dass ein Wunder geschehen wird.

Dass die Jünger keine ausreichende Verpflegung für mehr als 5000 Personen dabei haben ist offensichtlich. Daher konnte den Jüngern klar gewesen sein, dass Jesus etwas Großes vollbringen muss, wenn er das Volk nicht gehen lässt. Die Jünger werden indirekt so dargestellt, dass sie grundsätzlich der Aussage Jesu Glauben schenken, dass sie das Volk versorgen sollen

mit dem, was sie haben werden: fünf Brote und zwei Fische. Das vorsichtige Fragen bzw. Erwähnen dieser Verpflegungsration, die die Jünger dabei haben, drückt indirekt aber ihren Kleinglauben aus. Sie können sich nicht vorstellen, dass dies für die Versorgung von 5000 Menschen reicht.

Die Aussage der Jünger zeigt nach Osborne (2010:566) nicht nur Zweifel oder mangelnden Glauben, sondern auch Entsetzen. Die Erwartung eines Wunders bei den Jüngern wird jedenfalls nicht sichtbar, weshalb sie betonen, dass sie „hier nichts als fünf Brote und zwei Fische haben“ (Vers 17). Der Glaube an die Macht Jesu scheint da zu sein, jedoch sind ihre Zweifel zu groß, um ein Wunder zu erwarten. Jesus übersieht die Zweifel oder den Unglauben der Jünger und fordert sie auf, ihm genau diese Speise zu bringen. Diese Aufforderung zeigt, dass das Wunder von Jesus ausgeht und nicht von den Jüngern. Jesus ist die zentrale Figur, die sowohl die Volksmenge als auch die Jünger im Blick hat.

Vers 19 markiert einen weiteren Punkt im Handlungsverlauf (*plot*) und bildet gleichfalls einen Perspektivwechsel (*point of view*). Zuvor wurde die Interaktion zwischen Jesus und dem Volk beschrieben (Ankunft Jesu am Ufer; Heilung der Kranken; Verse 13-14) und die Konversation zwischen Jesus und den Jüngern (Vortragen der Bitte, das Volk gehen zu lassen; Auftrag dem Volk selbst Speise zu geben; die Präsentation der vorhandenen Speise; Verse 15-18). Jetzt wird das Wunder konkret vorbereitet. Jesus lässt das Volk sich lagern, um die vorhandene Nahrung zu verteilen. Dies wird so beschrieben, als ob Jesus genau weiß, was passieren würde. Maier (2015:796) schreibt diesbezüglich: „er achtet alles hoch, was ihm sein Vater gibt, und weiß, dass er noch mit dem Geringsten im Segen arbeiten kann.“ Jesus nimmt daher die Brote und Fische entgegen, blickt zum Himmel empor, dankt, bricht das Brot und gibt es den Jüngern, damit sie es dem Volk geben können.⁵³

Die Einbindung der Jünger geschieht nicht zufällig. Die Korrelation der Verantwortung für die Versorgung des Volks zwischen Jesus und den Jüngern ist interessant: Im Vorfeld ergreifen die Jünger die Verantwortung, die sie aber mit der Bitte der Entlassung an Jesus abtreten. Jesus selbst gibt den Jüngern diese Verantwortung wieder zurück, indem er ihnen sagt: „Gebt ihr

⁵³ Die Formulierung von „nahm, dankte, brach und gab“ erinnert an das Abendmahl in 26:26-27. Diese Formulierung entspricht auch der jüdischen Tradition des Hausvaters bei der täglichen Mahlzeit und ist somit nichts Ungewöhnliches. Ob Matthäus mit dieser Formulierung hier schon ein Hinweis auf das Abendmahl geben wollte wird vielfach vertreten, bleibt jedoch offen (Maier 2015:797; vgl. Luz 2007:401-2; Hagner 1995:418); entschieden gegen die Parallele: Gnilka (1992:9).

ihnen zu essen“. Die Jünger kommen dieser Verantwortung zunächst nach und präsentieren Jesus die vorhandene Speise: fünf Brote und zwei Fische. Damit liegt die Verantwortung wieder bei Jesus. Jesus übernimmt die Verantwortung, da er die Speise annimmt und dafür dankt. Jesus gibt aber die Verantwortung der Versorgung des Volkes wieder an die Jünger ab, indem er ihnen das Brot und die Fische zurückgibt, damit diese sie verteilen können, welches sie auch tun. Die Sorge um „das Hungerns des Volkes“ (Vers 15) löst sich durch die wunderbare Vermehrung der Speise, so dass alle satt werden und zwölf Körbe voller Brocken übrigbleiben (Vers 20). Wie genau und zu *welchem* Zeitpunkt die Vermehrung (das Speisungswunder) stattfindet, wird nicht berichtet. Matthäus stellt es als vollendete Tatsache hin. Diese Angabe (alle wurden satt; zwölf Körbe bleiben übrig; Vers 20) und die Erwähnung in der Schlussbemerkung (Vers 21), dass mehr als 5000 Personen satt wurden, zeigt, dass Jesus im Überfluss gibt und die Bedürfnisse des Volkes sowohl innerlich als auch äußerlich zu stillen vermag.

Das Speisungswunder (Verse 15-20) bildet nebst der Einleitung (Verse 13-14) und der Schlussbemerkung (Vers 21) die *story* (Erzählinhalt). Durch den *discourse* (Erzählweise, Erzählreihenfolge) und den *plot* (Handlungsverlauf) wird ersichtlich, dass das Wunder durch Jesus vorbereitet wurde und er die Jünger bewusst miteinbindet. Jesus wusste mit seiner Aussage, dass es das Volk nicht nötig hat in die Dörfer zu gehen, weil ein Wunder geschehen wird. Die Jünger, die im Vorfeld das Volk nach Hause schicken wollten, nimmt er mit in die Verantwortung, wobei das Wunder durch Jesus geschieht und nicht aus der Mitwirkung der Jünger. Dennoch gibt Jesus den Jüngern die praktische Verantwortung und durch die Verteilung der Speise die Mitteilhabe an einem Wunder, welches den Glauben bzw. den Zweifel der Jünger übersteigt. Einmal bekommen sie gezeigt, *wer* Jesus ist und mit welcher Macht und Kraft er handelt. Des Weiteren werden die Jünger in ihrem Glauben herausgefordert. Sie sind zugleich passiv (Vermehrung vollbringt Jesus allein) und aktiv beteiligt (Bringen die Speise Jesus/bzw. dem Volk).

Die Speisung der 5000 zeigt zum einen, *wie* Jesus dem Volk begegnet (mit Barmherzigkeit und reichem Überfluss) und zum anderen *wer* Jesus ist: Jesus hat die Macht, Kranke zu heilen, die Bedürfnisse der Menschen zu stillen (Hunger; Wunder zu sehen; Zeichen der Macht Gottes) und aus wenigem viel zu machen (Vermehrung der Speise, Erkenntnis, Wachstum im Glauben).

Des Weiteren ist dieses Wunder christologisch bedeutsam, da Jesus durch das Speisungswunder sowohl Mose als auch Elia übertrifft. Anklänge an die Speisung des Volkes durch das Manna durch Mose, welches vom Himmel kam (Ex 16:11-36), lassen sich ebenso ausmachen, wie an die Speisung Elias von hundert Personen durch zwanzig Gerstenbrote, wo ebenfalls Nahrung übrigblieb (vgl. 2Kö 4:42-44). Diese Speisungswunder übertrifft nun Jesus mit der Speisung der 5000 und offenbart dadurch seine besondere Macht und Bedeutung (Maier 2015:796; vgl. Gnilka 1992:7; France 2007:236; Hagner 1995:418; Luz 2007:397; Nolland 2005:591; Osborne 2010:566). Anklänge an diese Wunder sind wahrscheinlich; aber die Aussage von Gnilka (1992:7): „ob Matthäus sich der atl. Analogie bewußt war, ist schwer zu entscheiden“ muss Berücksichtigung finden. Der Vergleich ist interessant, bleibt aber letztlich offen.

Unklar ist die Bedeutung der zwölf gesammelten Körbe mit Brocken. Hagner (1995:418), Maier (2015:799) und Nolland (2005:594) sehen darin einen alttestamentlichen Anklang (ähnlich wie bei der Speisung durch Mose und Elia), die hier die zwölf Stämme Israels darstellen und durch die die zwölf Jünger repräsentiert werden (Mt 19:28) und somit für eine Fülle der Versorgung durch den Messias stehen (dagegen France 2007:237; Luz 2007:402 und Osborne 2010:). Luz (2007:402) schreibt: „Durch nichts im Text ist angedeutet, daß die 12-Zahl hier einen Bezug zu den zwölf Jüngern haben könnte. Daß Matthäus an die zwölf Stämme Israels dachte, ist nach der Auslassung von Mk 6:40 sogar unwahrscheinlich“. Die 12-Zahl ist zwar auffallend, jedoch lässt sich auch hier eine alt. Analogie nicht sicher festmachen.

Deutlich wird hingegen, dass Matthäus Jesus als denjenigen darstellt, der souverän über die Wundermittel (Heilung und Speisungswunder) verfügt. Zudem wird ebenfalls ersichtlich, dass Jesus die Jünger herausfordert und sie dadurch in eine Situation bringt, in der sie sowohl die Bedeutung Jesu erkennen als auch in ihrem eigenen Glauben herausgefordert und gestärkt werden. Welch ein großes Wunder Jesus vollbrachte und wie die Jünger daran teilhaben durften, wird ferner durch die Schlussbemerkung explizit hervorgehoben: Alle 5000 Personen wurden satt und es blieben zwölf Körbe voll Brocken übrig (Verse 20-21).

5.2.4.2. Erkenntnisse zur Darstellung der Lehrmethoden Jesu

Die Heilungsaktion am Volk geht der Speisung der 5000 voraus. Obwohl Jesus ursprünglich sich zurückziehen wollte, nimmt er sich Zeit für das Volk und begegnet ihm mit Erbarmen und Zuwendung. Dieses Erbarmen und die Zuwendung wird auch im Speisungswunder ersichtlich, wobei Jesus die Jünger konkret miteinbezieht.

Aus Sicht der Erlebnispädagogik wendet Jesus die Methodik einer gestellten Aufgabe an und gibt den Jüngern die Verantwortung zum Handeln. *Wie* die Jünger diese Aufgabe/Auftrag („Gebt ihr ihnen zu essen“) konkret umsetzen, überlässt er dabei ihnen selbst. Damit fordert Jesus die Jünger heraus, zu überlegen, *wie* sie diesen Auftrag umsetzen können.

Die Jünger sind mit der Aufgabe bzw. Auftrag überfordert und kommen mit dem Wenigen, das sie finden konnten zu Jesus zurück und geben die Verantwortung in seine Hände zurück. Mit ihren Ressourcen können sie nicht viel ausrichten; Jesus schenkt das Gelingen durch das Speisungswunder. Jesus lässt die Jünger aber nicht passiv, sondern nimmt sie erneut in die Aufgabe mit hinein, das Volk zu versorgen.

In dem Speisungswunder wird somit deutlich, dass Matthäus nicht nur die Größe und Macht Jesu darstellen möchte, sondern auch, dass Jesus die Jünger mit einbezieht und Teilhaber des Speisungswunders werden lässt. Die Jünger können davon lernen und in ihrem Glauben wachsen. Die Reaktion seitens der Jünger wird nicht berichtet, noch ein Hinweis gegeben, inwiefern der Glaube der Jünger dadurch verändert wurde. In Mt 16:5-12 wird allerdings erkennbar, dass die Jünger das Speisungswunder der 5000 – und das Speisungswunder der 4000 in Mt 15:32-39 – nicht mehr präsent haben und somit auch keine Lehre bzw. Veränderung des Glaubens daraus gezogen haben. Dennoch dient das Speisungswunder der 5000 dazu, dass Jesus ihren Glauben fördern möchte und zum anderen aufzeigt, *wer* er ist und *wozu* er als Heiler und Versorger fähig ist.

Jesus benutzt eine Situation/Gelegenheit, um den Jüngern eine Möglichkeit zur Entdeckung zu geben, *wer* er ist. Es wird ein klares Erfahrungslernen erkennbar. Durch diese Begebenheit fördert Jesus das Verständnis der Jünger in Bezug auf seine Person und bindet sie erneut näher an sich, weil sie erkennen und verstehen, *wer* Jesus ist und *wozu* er fähig ist. Gleichzeitig dient es zum Wachstum der eigenen Erkenntnis, der Grenzerfahrung und erweitert den Horizont. Es findet eine aktive Jüngerbeteiligung statt.

Wiederum wird eine ganzheitliche Lernerfahrung ersichtlich, da der Auftrag Jesu auf das Gefühl und den Verstand trifft: Sie haben die Verantwortung, dass das Volk versorgt wird. Die Jünger müssen Jesus anschließend vertrauen, dass er mehr tun kann, als sie selbst. Die Jünger werden von Jesus mehrfach praktisch miteinbezogen (Speise zu finden; Speise zu verteilen; Aufsammeln vom Übriggebliebenen).

Zusammenfassend ist diese Situation wiederum eine „geschaffene Gelegenheit“, die ein praktisches Erfahrungslernen ist, das den Glauben fördert und erweitert.

5.2.5. Jesus und der „sinkende Petrus“ (Mt 14:22-33)

5.2.5.1. Narrative Analyse der Perikope

Matthäus berichtet von Petrus auf dem Wasser im Anschluss an die Speisung der 5000 (Mt 14:13-21). Die Speisung der 5000 gibt damit den Kontext vor. Die Jünger erleben, wie Jesus der Herr über die Nahrung ist (Vers 19) und wie die Volksmenge mit wenig durch ein Wunder versorgt wird (Vers 21). Am Ende bleiben sogar noch zwölf Körbe an Brotbrocken übrig (Vers 20).

Aus Mt 14:13 und Mt 14:22 wird ersichtlich, dass sowohl die Begebenheit der Speisung der 5000 als auch die Begegnung mit Jesus auf dem Wasser, am See Genezareth stattfinden. Jesus ist immer noch in Galiläa. Durch die Rahmengestaltung wird ebenfalls ersichtlich, dass die Begegnung mit Jesus auf dem Wasser früh in der Nacht erfolgt, da die Volksmenge am Abend isst und Jesus den Jüngern anschließend befiehlt, über den See (voraus) zufahren (vgl. Verse 15,22-23).

Gleichfalls teilt Matthäus mit, dass Jesus die Jünger bewusst fortschickt (Vers 22), um allein das Volk zu entlassen (Verse 22-23) und sich anschließend allein zum Gebet zurückzuziehen (Vers 23). Dies ist insofern ungewöhnlich, da Jesus die Jünger mit Nachdruck entlässt und vorausschickt und dadurch aktiv ein „Setting“ („Raum“ für erlebnispädagogische Elemente) schafft (vgl. den Kontrast in Mt 8:23-27, wo Jesus gegenwärtig ist).

Maier (2015:803-804), France (2007:568) und Osborne (2010:573) sehen den Grund, *warum* Jesus die Jünger zügig fortschickt/sofort nötigt (εὐθέως ἠνάγκασεν τοὺς μαθητὰς ἐμβῆναι εἰς τὸ πλοῖον), in der Situation der Speisung mit Blick auf Joh 6:14-15, dass die Jünger, wie die Volksmenge, ebenfalls dazu geneigt waren, Jesus als König auszurufen. Da die Zeit noch nicht

gekommen ist, schickt Jesus die Jünger fort, entlässt die Volksmenge und zieht sich zurück, um Gottes Plan nachzukommen und nicht dem der Menge. Der Grund im MtEv wird nicht näher beschrieben, dennoch fällt diese Anweisung Jesu an seine Jünger auf.

In der Erzählung von Matthäus scheint eine hektische Auflösung der brisanten Situation nicht vorzuliegen (vgl. Joh 6:14-15), sondern es geschieht gezielt und geordnet. Es ist aber das erste Mal, dass Matthäus Jesus getrennt von den Jüngern darstellt – auch wenn es nur für eine kurze Zeit ist.

Die Rahmengestaltung (*setting*) wird also dadurch bestimmt, dass im Vorfeld das Wunder der Speisung der 5000 geschieht und Jesus die Jünger im Boot fortschickt, damit er das Volk entlassen kann und Zeit zum Gebet hat. In diesem *setting* (Verse 19-23) werden sowohl die Jünger als auch die Volksmenge durch Matthäus in dem Sinne skizziert, dass sie den Anweisungen Jesu ohne Rückfragen folgen: Die Volksmenge geht satt nach Hause und die Jünger fahren mit dem Boot auf den See hinaus. Für die folgenden Ereignisse (Verse 24-33) sind nur noch die Jünger und Jesus im Fokus. Es erfolgt ein Perspektivwechsel (*point of view*). Die Volksmenge ist aus dem Blickfeld geraten und wird erst wieder beim Anlegen des Bootes am Ufer erwähnt (Verse 34-36). Dadurch ist eine deutliche Distanzierung wahrzunehmen: Jesus auf dem Berg, die Jünger auf dem See, das Volk ist weg.

Der eigentliche Erzählinhalt (*story*) kann in drei Teile gegliedert werden und beginnt mit Vers 23, als Jesus den Abend im Gebet verbringt, bis er zu seinen Jüngern stößt (1. Teil). Der zweite Teil ist die Begegnung von Petrus mit Jesus auf dem Wasser (Verse 24-31) und der dritte Teil beschreibt die Reaktion der Jünger auf die Begegnung mit Jesus, die in Anbetung mündet (Verse 32-33).

Der Handlungsverlauf (*plot*) verläuft linear und wird nur durch einen Blick in Vers 24 auf die Jünger unterbrochen. Matthäus knüpft mit der *story* an Vers 22 an, wo Jesus die Volksmenge entlässt und sich auf einen Berg zum Gebet zurückzieht.

Es ist auffällig, dass Jesus wieder auf einem Berg erscheint. Zunächst hat Jesus auf einem Berg die Volksmenge und die Jünger gelehrt (vgl. Bergpredigt; Kapitel 5-7). Jetzt ist Jesus auf dem Berg allein und betet. Einen Berg erwähnt Matthäus noch öfters, so z.B. in Mt 15:29; 17:1 und Mt 24:3. Der Berg lässt sich somit als einen Ort der besonderen Gottesnähe und Gottesof-

fenbarung bestimmen, wo Gott auch angebetet wird. Des Weiteren könnte dies auch unterstreichen, dass Jesus der neue Mose ist (vgl. Ex 19-21; Dt 33:2; Hab 3:3; 1Kön 18:19-21; Gnllka 1992:12; Luz 2007:406; Maier 2015:804; Osborne 2010:573).

Das Gebet ist Jesus wichtig und dieses kann er nur in Ruhe praktizieren, wenn seine Jünger nicht bei ihm sind und die Volksmenge ihn nicht bedrängt. Matthäus gibt keinen Hinweis, *was* Jesus betet, sondern *wie* und *zu wem*: In der Stille und zu seinem Vater. In bedrängten Situationen ist Gebet Jesus wichtig und er sucht bewusst die Nähe Gottes. Dies wird auch im Gebet Jesu im Garten Gethsemane kurz vor seiner Kreuzigung deutlich (vgl. Mt 26:36-42; Nolland 2005:599). Matthäus könnte hier schon einen Hinweis auf die Wichtigkeit des Gebets geben, die im Garten Gethsemane explizit herausgestellt und ebenfalls im „Vater Unser“ sichtbar wird.

Diese kurze Szene des Gebets Jesu bildet die Ausgangslage für die Begegnung Jesu mit seinen Jüngern mitten auf dem See (*plot*; Handlungsverlauf). Matthäus wechselt nun die Erzählperspektive (*point of view*) in Vers 24 und wendet sich den Jüngern zu, die seit einigen Stunden auf dem See unterwegs sind und sich in Seenot befinden, da ihnen ein Sturm entgegensteht. Die Situation kommt den Lesern bekannt vor, da die Jünger schon einmal zusammen auf dem See in Sturm geraten sind (vgl. 8:24). Der Unterschied zwischen der Situation hier und in Mt 8:23 ist auffällig: Die Jünger sind diesmal allein. Diese Trennung der Jünger von ihrem Herrn ermöglicht erst die kommende Situation und Erfahrung: Die Begegnung Jesu mit seinen Jüngern auf dem See.

Der Unterschied zu Mt 8:25 liegt auch darin, dass die Jünger in Mt 8 Panik und Angst haben und Jesus aus Furcht aus dem Schlaf wecken. In dieser Situation (14:24), lässt Matthäus die Charakterisierung der Jünger aus und erwähnt nur in kurzen Zügen die Situation: Die Jünger sind weit auf dem See im Sturm.

Erneut erfolgt ein Erzählperspektivenwechsel (*point of view*). Der Blick geht von den in Seenot geratenen Jüngern zu Jesus hin, der das Gebet beendet und sich wieder den Jüngern zuwendet. In der vierten Nachtwache kommt er zu den Jüngern (Vers 25). Die Angabe von „in der vierten Nachtwache“ (τετάρτη δὲ φυλακῇ τῆς νυκτός) ist ein Hinweis auf die Dauer des

Gebets Jesu und damit verbunden, auch die Zeit der Jünger allein auf dem See: mehrere Stunden, die sich über mehrere Nachtwachen erstreckte (ca. später Abend bis früh morgens; zwischen 18.00h bis 6.00h; vgl. France 2007:569; Maier 2015:806; Nolland 2005:600).

Jesus sucht, nachdem er die Gemeinschaft mit Gott hatte, wieder die Gemeinschaft mit den Jüngern auf und möchte ihnen helfen. Dabei geht Jesus auf dem Wasser zu den Jüngern hin. Sie erschrecken und meinen, ein Gespenst zu sehen, weshalb sie aus Furcht anfangen zu schreien (Vers 26). Der *discourse* (die Erzählweise) zeigt, dass die Jünger nicht damit rechnen, dass eine Person im Sturm auf sie zukommt, sondern vielmehr, dass der Tag anbricht und der Sturm sich legt. Stattdessen kommt zunächst keine Hilfe, sondern eine Panik tritt bei den Jüngern durch das Kommen Jesu auf.

Für die Jünger ist es unvorstellbar, dass jemand auf dem Wasser gehen kann. Des Weiteren, dass es Jesus sein könnte, da ihnen Jesus so nie zuvor begegnet ist und sie mit seiner Ankunft wohl erst am Seeufer gerechnet haben. Die Angst der Jünger wird durch die Reaktion auf das Übernatürliche hervorgerufen: Sie fürchten sich und schreien (Nolland 2005:600-1).

Obwohl die Jünger Jesu Macht gesehen und selbst verstanden haben, wer er ist, sind sie dennoch erstaunt darüber, dass sie Jesus so erleben. Matthäus bringt dies mit den Worten „sie erschrecken“ (ἐταράχθησαν), dem Ausruf „es ist ein Gespenst“ (φάντασμα ἔστιν) und dem „sie schrieen aus Furcht“ (ἀπὸ τοῦ φόβου ἔκραξαν) zum Ausdruck. Die Jünger werden dadurch als unvorbereitet und überrascht charakterisiert. Indirekt wird auch deutlich, dass nicht mehr die Gefahr des Sturms die Jünger in „Schwierigkeiten“ bringt, sondern das Sehen des Übernatürlichen. Aus den weiteren Versen wird ersichtlich, dass sich der Sturm durch die Präsenz Jesu nicht legt, sondern weiter anhält und erst später nachlässt (vgl. Verse 30,32).

Der Kontext dieser Begebenheit zeigt zudem, dass die Jünger nicht in Ufernähe sind, so dass Jesus am Ufer den Jüngern begegnet, sondern, dass die Begegnung auf dem See stattfindet. Des Öfteren wird versucht, den Seewandel mit alttestamentlichen Assoziationen auszulegen (z.B.: Durchzug durch das Schilfmeer), die sich aber nicht halten können. Die naheliegendsten Bezüge zum Alten Testament sind der Verweis auf Ijob 9:8, Ps 77:20 und Jes 43:16, wo Gott beschrieben wird, der die Macht hat, über das Wasser zu gehen und dort seine Pfade zu ziehen (Luz 2007:407; vgl. Maier 2015:806; Nolland 2005:600).

Erst der Ausruf Jesu „Seid getrost, ich bin es. Fürchtet euch nicht“ (θαρσεῖτε, ἐγώ εἰμι· μὴ φοβεῖσθε; Vers 27) ändert die Situation; die Jünger erkennen Jesus. Durch den Handlungsverlauf (*plot*) wird erkennbar, dass Jesus sich erst zu erkennen geben muss, bevor die Jünger verstehen, wer er ist. Jesus nutzt hier die Situation (das Gehen auf dem Wasser) damit die Jünger selbst erkennen und begreifen, welche Macht er besitzt. Die Jünger sind kleingläubig und erkennen Jesus nicht – erst als Jesus sie anspricht.

Auffällig ist dabei, *wie* Jesus sich seinen Jüngern zu erkennen gibt. Jesus sagt nicht „ich bin Jesus“, sondern er verwendet die ichbezogene Aussage als Sprecher (ἐγώ εἰμι). Damit „entgeistert“ Jesus zunächst das Gespenst und gibt den Hinweis, dass er es ist, der hier zu den Jüngern gekommen ist und sie anspricht. Des Weiteren ist mit dieser Aussage von „ich bin“ (ἐγώ εἰμι) ein deutlicher Bezug zur Göttlichkeit JHWH's gegeben, mit der er sich im Alten Testament u.a. mit „Ich bin, der ich bin“ (Ex 3:14) oder mit „Ich bin es, nur ich, und es gibt keinen Gott neben mir“ (Dt 32:39) zu erkennen gibt.⁵⁴ Besonders im Alten Testament sind „Name und Wesen bzw. Existenz der Person engstens verbunden“ (Egelkraut 2017: 207), so dass mit der Kundgabe des Namens Nähe und persönliche Beziehung ausgedrückt wird. Damit verbirgt sich in dem Namen Jahwes, in seinem Wirken und in seinem Handeln, wer er ist. Die Kundgabe seines Namens beinhaltet die Einzigartigkeit: „Er erhebt auf Israel und jeden, der sich ihm zuwendet, den Alleinanspruch“ (Egelkraut 2017: 209).

Jesus selbst zeugt von seiner Göttlichkeit und identifiziert sich so mit Gott. Die Identifizierung Jesu mit Gott in der Ich-bin-Aussage ist deutlich erkennbar und zeigt somit zum einen die Göttlichkeit Jesu, zum anderen auch seine soteriologische sowie eschatologische Bedeutung auf. Er ist derjenige, der die Rettung bringt, der Macht hat über Wind und Wellen zu herrschen und der von Gott als Sohn gesandt wurde, um für die Menschen, das Heil zu erwerben (vgl. die Aussage der Jünger: Du bist Gottes Sohn; Vers 33).⁵⁵

So wie Gott die Pfade über das Meer gehen kann, so ist es hier Jesus selbst. Damit zeigt Jesus sowohl mit seiner Handlung als auch mit seiner Aussage, dass er göttlichen Ursprungs ist und göttliche Kraft besitzt (Osborne 2010:575). Desgleichen wird den Jüngern mitgeteilt,

⁵⁴ In Jesaja erscheint diese Formel von „Ich bin“ regelmäßig und am eindrucklichsten (vgl. z.B.: Jes 41:4; 43:11,13; 46:4; 48:12).

⁵⁵ Die göttliche Identifikation Jesu mit dem ἐγώ εἰμι wird besonders in den bildhaften Ich-bin-Worten im Johannesevangelium erkennbar. Zur weiteren Bedeutung der ἐγώ εἰμι-Aussagen und dem „Ich-bin-Anspruch“ JHWH's sei beispielsweise auf die Artikel von Egelkraut (2017) sowie von Thyen (1996) verwiesen.

dass sie sich nicht zu fürchten brauchen, da Jesus sich ihnen zu erkennen gibt (Turner 2008:372).

Der Handlungsverlauf (*plot*) ergibt sich weiter durch die Erzählweise (*discourse*) in den Versen 28-33. Die Aussage/Handlung von Petrus schließt sich direkt an die Aussage Jesu an. Petrus antwortet auf die Aussage von Jesus in Vers 27 mit einer schier unmöglichen Absicht: Er will auch auf dem Wasser gehen, wie es Jesus tut. Dies ist keine abrupte Veränderung der Situation, sondern eine natürliche Reaktion auf die Worte Jesu: „Fürchtet euch nicht, ich bin's.“ Petrus wird besonders als derjenige charakterisiert, der Jesu Aussage Vertrauen schenkt und sich vergewissern will, ob es Jesus tatsächlich ist (Vers 28). In der Aussage verbirgt sich das Vertrauen in Jesu kommende Aussage: wenn Jesus ihn bitten würde zu kommen, dann kann er auch auf dem Wasser gehen.

Jesu Worte haben Kraft und Autorität, wie die Jünger selbst mehrfach erfahren haben (vgl. z.B.: die Brotvermehrung, 14:13-21; die Stillung des Sturms durch Jesu Worte, 8:23-27; das Übergeben von Jesu Macht an seine Jünger zur Aussendung, 10:1,7; diverse Heilungen, 12:13; 9:28-29; etc.). Dieses Vertrauen schenkt Petrus Jesus und er möchte an dem Wunder teilhaben. Allerdings wird in diesem Zusammenhang deutlich, dass Jesus erst den Befehl zum Kommen aussprechen muss, bevor Petrus handelt. Petrus hört den Ruf und folgt dem Auftrag, wie er es sich erbeten hat.

Mit Jesu zweiter Aussage „Komm“ (ἐλθέ) ist Petrus – und indirekt auch den anderen Jüngern – klar, was passieren wird: Petrus wird auf dem Wasser gehen können, weil Jesus es befiehlt. Dies wird Realität, als Petrus aus dem Boot steigt und das Wasser ihn trägt (Vers 29). Es wird zudem klar, dass in der Aussage Jesu „Komm“, die Befähigung zur unmöglichen Tat steckt: Der Mensch Petrus kann auf dem Wasser gehen, wie es „Gott“ Jesus tut (Luz 2007:409).

Das Vertrauen in Jesu Wort, sowie der direkte Ruf Jesu zu ihm zu kommen, helfen Petrus auf Jesus zu schauen und über das Wasser zu laufen. Die Konzentration von Petrus ist auf Jesus gerichtet und er glaubt dem Wort Jesu, dass er in der Lage ist, auf dem Wasser gehen zu können. Erst als Petrus den Blick von Jesus abwendet und auf den Sturm sieht, verschwindet das Vertrauen in Jesu Worte und er beginnt zu sinken. Er realisiert die Gefahr. France (2007:571) hält diesbezüglich fest: „Peter's problem was not so much lack of intellectual conviction as the conflict between the evidence of his senses and the invitation of Jesus.“

Sogleich erkennt Petrus die noch größere Gefahr, dass er auf Grund des Sturms ertrinken kann, wenn er Jesus nicht um Hilfe anruft. Petrus ist in der Lage zu handeln (schwimmen) und zu reden (Hilferuf). Petrus ist somit in der Situation nicht versunken, sondern nur eingesunken und wendet sich erneut mit Vertrauen an Jesus: „Herr, hilf mir“ (Vers 30).

Dieser Hilferuf von Petrus lässt Jesus agieren: Er streckt sofort die Hand aus und ergreift Petrus und zieht ihn zu sich (Vers 31). Das sofortige Handeln in der Not, ist in dieser Situation charakteristisch für Jesus. Bereits als die Jünger vor Furcht schreien, als sie das vermeintliche Gespenst sehen, spricht Jesus sofort zu „Seid getrost ...“ (Vers 27). Hier in Vers 31 ergreift Jesus sofort die Hand des Petrus, als dieser unterzugehen droht. In beiden Fällen wird Jesus so charakterisiert, dass er in der Not zur Seite steht und Macht hat einzugreifen. Das Ausstrecken des Arms zeigt die Kraft und Autorität Jesu (vgl. die Heilung des Aussätzigen in Mt 8:3).

Der Hilferuf erinnert zudem die Leser an die Sturmstillung in Mt 8:25, wo die Jünger als Gruppe „Herr, hilf uns ...“ ausriefen und Jesus den Sturm stillte. Jesus sprach dort die Jünger anschließend mit „ihr Kleingläubigen“ (ἐστε ὀλιγόπιστοι) an (8:26), was Jesus in Mt 14:31 ebenfalls zu Petrus spricht. Die Bezeichnung „kleingläubig“ darf nicht dahin verstanden werden, dass gar kein Glaube vorhanden ist, sondern so, dass der nötige Glaube mit Zweifel durchzogen ist. Der Glaube wird nicht mit dem Vertrauen gelebt. Jesus drückt dies mit dem Zusatz passend aus: „Warum hast du gezweifelt?“ (εἰς τί ἐδίστασας; Vers 31).

Das griechische Wort διστάζω („zweifeln“) bedeutet eine Verunsicherung oder ein Gespaltensein im Hinblick auf die Zusage Gottes (hier konkret die Aufforderung Jesu: „Komm!“). Der Zweifel (διάκρισις) steht damit im Kontrast zum Glauben und führt zum Kleinglauben (Bayer & Gärtner 2010:1719-20). Maier (2015:811) hält ebenfalls fest, dass durch den Zweifel eine Distanz zum Glauben auftritt und dadurch der Blick nicht mehr auf Gott gesetzt ist, sondern auf andere Elemente. Dadurch gerät Petrus in Anfechtung.

Der Zweifel gehört für Matthäus zur Charakterisierung der Jünger (vgl. 6:30; 8:26; 14:31; 16:8; 17:20; 28:17). Dies zeigt, dass Matthäus ein realistisches Bild der Jünger zeichnet: Ihr Glaube beinhaltet durchaus Zweifel. Jesus selbst zeigt durch die Anrede „Kleingläubige“, dass er den Jüngern mehr Glauben zutraut und sie somit indirekt auffordert, ihm und seinem Handeln mehr Vertrauen zu schenken. Luz (2007:410) formuliert: „Nicht, daß Matthäus den Zwei-

fel zum notwendigen Wesensmerkmal des Glaubens erklärte, aber auch nicht, daß er ihn verdammt“. Maier (2015:811) betont hingegen: „Den Zweifel von Mt 14:28-31 ... fassen sowohl Jesus als auch Matthäus und Jakobus (1:6-8) negativ auf. Die im Protestantismus beliebte Formulierung, zu einem echten Glauben gehöre auch der Zweifel, muss von daher revidiert werden. Richtig ist vielmehr: Zu einem echten Glauben gehört auch die Anfechtung“.

Ebenfalls formuliert Söding (2016b:114): „Dieser Kleinglaube ist der Glaube der Jünger. Er ist Glaube, weil er glauben will; er ist Kleinglaube, weil er sich an der Menschlichkeit der Menschen bricht. Dieser Glaube wird von Jesus provoziert und kritisiert, gehalten und gestärkt.“

Die Anfechtung hat Petrus durch das Abwenden des Blickes von Jesus erfahren. Dennoch kann er auch die Hilfe erfahren, die Jesus in solch einer Situation anbietet. Jesus überwindet damit den Zweifel und verhilft zu einer größeren Glaubenserfahrung. Collinson (2007:53) beschreibt die Situation wie folgt: „Jesus seemed to be encouraging quite bizarre behaviour by calling Peter to come to him on the water, but the event was a master stroke he used to enlarge the faith of Peter and the other disciples in a situation involving possible danger“.

Nachdem Jesus Petrus gerettet hat, treten beide ins Boot zu den anderen Jüngern, die die Interaktion zwischen Petrus und Jesus nur beobachtet haben (Vers 32). Auffällig ist an der Darstellungsweise (*discourse*), dass Jesus erst nachdem er den „kleinen Glauben“ tadelt, den Sturm stillt (vgl. 8:26). Jesus muss nicht erst dem Wind und dem Meer befehlen zu verstummen (vgl. 8:26), sondern allein durch die Gegenwart Jesu legt sich der Sturm. Dabei wird ersichtlich, dass Jesus die „Stillung des Sturms“ zu einem bewussten Zeitpunkt setzt. Er geht selbst im Sturm auf dem See zu den Jüngern, Petrus muss im Sturm zu Jesus laufen. Jesus und Petrus gehen durch den Sturm zurück zum Boot. Erst danach legt sich der Sturm. Jesus wirkt zu seinem gewählten Zeitpunkt die Stillung des Sturms, um den Jüngern Erkenntnis zu ermöglichen. Zudem bietet er Petrus die Chance, seine ausgesprochene Aussage unter Beweis zu stellen, aber auch, dass der Glaube erfahrbar werden kann und dass Jesu Wort Kraft besitzt.

Die Jünger im Boot (Petrus eingeschlossen, da er bereits zurück ist) können nicht anders, als vor Staunen und Ehrfurcht niederzufallen und Jesus anbeten/huldigen. Die Anrede Jesu mit „Du bist Gottes Sohn“ lässt sich auch auf die Formulierung von Jesus mit ἐγώ εἰμι zurückführen, der dadurch schon zeigt, dass er Gottes Sohn ist bzw. göttlichen Ursprungs. Dieses bestätigen die Jünger mit der Aussage.

Im Kontext des Evangeliums muss gesehen werden, dass die Jünger bei dieser Aussage nicht bleiben, sondern immer wieder zweifeln, und nur schrittweise verstehen, *wer* Jesus ist. Osborne (2010:577) schreibt: „Matthew presents the gradual process by which the disciples come to understanding and overcome their failures as a result of Jesus’ presence with them. Of course, this hardly means full understanding, for Jesus will castigate their ignorance in 15:16; 16:9. The disciples have no concept of deity until John 20:28 and later“.

Der *discourse* (Erzählweise) zeigt, worauf es Matthäus ankommt und *wie* er Jesus charakterisiert: Jesus ist der Handelnde, der die Autorität und Kraft hat, sowohl die Jünger alleine auf den See zu schicken (Vers 22), als auch auf dem Wasser zu gehen (Vers 25) sowie die Jünger in ihrer Angst zu trösten vermag und sich als derjenigen präsentiert, der er ist: „Ich bin’s“ (Vers 27). Des Weiteren, dass er Petrus die Fähigkeit gibt, auf dem Wasser zu gehen (Vers 29), ihn rettet (Vers 31) sowie den Sturm stillen kann (Vers 32). Die Handlung und Worte Jesu zeigen zudem, dass er einen lebendigen Glauben fördert, mit Verantwortung, Erfahrungen und besonderen (Schlüssel-)Momenten. Überdies wird erkennbar, dass Jesus als Lehrer gegenüber den Jüngern auftritt und diesen Lernerfahrungen ermöglicht.

Gleichzeitig stellt Matthäus die Jünger so dar, dass sie zunächst voller Furcht und Unverständnis meinen, ein Gespenst zu sehen, dann erkennen, dass Jesu Wort Macht besitzt (Petrus kann auf dem Wasser gehen). Durch die Handlung Jesu (Jesus rettet Petrus und steigt mit ihm gemeinsam ins Boot zu den Jüngern; der Sturm legt sich durch Jesu Präsenz) beten die Jünger Jesus an und drücken aus, dass ihr Herr, der Sohn Gottes ist. Zudem wird der Glaube von Petrus als ein Höhepunkt beschrieben, der durch mangelndes Vertrauen wieder abfällt und erneut zum Höhepunkt gelangt, wenn Petrus mit den anderen Jüngern Jesu als Gottes Sohn bekennt.

Somit wird in der Erzählung erkennbar, dass die Jünger durch Jesus auf eine besondere Art und Weise eine Vermittlung seiner Göttlichkeit und Autorität erhalten haben. Zudem präsentiert Matthäus Jesus mit einem weiteren Aspekt: Er wird von den Jüngern erstmals als Gottes Sohn erkannt und angebetet. Dieses Bekenntnis lädt die Leser ein, ebenfalls darüber nachzudenken und überzeugt zu werden, *wer* Jesus ist.

5.2.5.2. Erkenntnisse zur Darstellung der Lehrmethoden Jesu

Die Begegnung Jesu mit seinen Jüngern auf dem See ist keine Lehreinheit Jesu. Er spricht oder lehrt nicht in der Synagoge, er redet mit seinen Jüngern auch nicht über das Reich der Himmel und benutzt keine Gleichnisse als Methode zur Unterweisung. Darüber hinaus spricht Jesus mit seinen Jüngern weder ein theologisches Thema an, noch gibt er ihnen neue Informationen über seinen weiteren Weg. Dennoch kann in diesem Abschnitt eine indirekte Lehrmethode Jesu konstatiert werden.

Durch die Geschehnisse auf dem See werden die Jünger zu einer Erkenntnis geführt, die zu Lehr- und Lernerfahrungen gezählt werden kann. Diese ist wiederum nur möglich, weil sie Jesus ihnen ermöglicht. Somit ist eine Unterweisung oder eine Vermittlung durch Jesus definitiv erkennbar.

Durch den Sturm und die Begegnung mit Jesus auf dem Wasser, sowie den Seewandel von Petrus und die anschließende Sturmstillung kommen die Jünger zu einer neuen Erkenntnis. Sie erkennen, dass Jesus „der wahrhaftige/wirkliche Sohn Gottes“ ist. Die Jünger sind somit die ersten Menschen, die diese Wahrheit aussprechen. Diese Erkenntnis zeigt zudem, dass die Jünger sich wahrscheinlich im Vorfeld Gedanken gemacht haben. Durch mehrere Hinweise und Aussagen konnten sie im Vorfeld erahnen, wer Jesus wirklich ist (vgl. z.B. die Rede von Johannes dem Täufer (3:11-12); die Aussagen der Dämonen bei der Austreibung (8:29) und die Frage der Jünger, dass Wind und Wellen Jesu Stimme gehorchen (8:27); vgl. weitere Bezüge z.B. in Mt 3:17; 4:3-6; 6:9; 10:32-33; etc.).

Matthäus zeigt, dass die Jünger verstanden und erkannt haben, wer Jesus ist. Trotz der unterschiedlichen Auffassungen, sowie der teilweisen Abweisung und Kritik der Juden (vgl. z.B. die Sendung der Jünger in Mt 10:1-15; die Verwerfung Jesu in seiner Heimatstadt in 14:53-58; etc.), erkennen die Jünger, wer Jesus ist.

Jesus benutzt somit eine alltägliche Situation, um die Jünger zu dieser Erkenntnis zu bewegen. Sturm und Wind auf dem See Genezareth war den Jüngern teilweise bereits vor ihrer Berufung vertraut, aus der Zeit, als sie noch Fischer waren. Auf der anderen Seite haben alle Jünger den Sturm mit Jesus erlebt, wo er schlief und anschließend den Sturm stillte (vgl. 8:23-27). Ein Sturm oder Wind auf dem See Genezareth ist nicht ungewöhnlich und somit eine Situation, die eintreten kann. Solch eine Situation nutzt Jesus, um die Jünger zu unterweisen.

Jesus gibt sich durch den ἐγὼ εἰμι-Bezug und seine Handlungen als denjenigen zu erkennen, den das Volk Israel erwartet: der Messias, der Sohn Gottes.

Des Weiteren wird deutlich, dass Jesus nicht nur auf die äußerlichen Umstände eingeht (Gefahr der Jünger = zu ihnen kommen und den Sturm stillen), sondern auch, dass er die Jünger herausfordert. Sie können es zunächst nicht begreifen, dass Jesus auf dem Wasser gehen kann. Erst als er Trost ausspricht und sich zu erkennen gibt, wissen die Jünger, dass er es ist. Die neu eingetretene Situation lässt Petrus mutig werden. Er vertraut Jesus und möchte in seiner Nähe sein, sowie am Wunder teilhaben, dass Jesus auf dem Wasser gehen kann. Interessant ist, dass Jesus ihm diesen Wunsch nicht verwehrt, sondern im Gegenteil ihn dazu herausfordert, sich diesen Wunsch zu erfüllen. Jesus geht auf die Situation ein, fordert Petrus heraus und nutzt so die Situation, um ihm und den anderen Jüngern tiefe Wahrheiten zu vermitteln.

Zudem wird erkennbar, dass Jesus den Glauben ermöglichen kann und möchte. Die Jünger sollen erkennen, *wer* er ist. Den Jüngern ist dieses Verständnis ansatzweise schon gegeben, da sie die Gleichnisse verstanden haben (vgl. 13:11,16,51). Hier ermöglicht Jesus den Jüngern ein noch größeres Verständnis seiner selbst. Dass dieses nur von kurzer Dauer ist, wird in mehreren weiteren Stellen im MtEv deutlich. Dennoch sind dieses Verständnis und die Erfahrung Schlüsselmomente für die treue Nachfolge und das Befolgen des Auftrages Jesus nach seiner Auferstehung, was aber Matthäus nicht mehr thematisiert, sondern die Apg.

Gleichzeitig gibt Jesus seinen Jüngern die Gelegenheit, ihren Glauben zu testen. Der Glaube oder das Vertrauen in Jesu Wort (dass Petrus auf dem Wasser gehen kann) ist bei Petrus nur temporär zu beobachten, da er sich ablenken lässt und somit den Blick von Jesus hin zu den Wellen bewegt. Petrus wird sich der Gefahr/Realität bewusst und beginnt zu zweifeln und zu sinken. Der Glaube wird zur Herausforderung und erfährt einen starken Einbruch. Trotz des Versagens der Jünger und des Petrus, lässt Jesus die Jünger nicht im Sturm zurück, sondern bietet seine Hilfe an, greift ein, handelt und verhilft den Jüngern zur größeren Erkenntnis.

Mit der Perspektive der Erlebnispädagogik wird in dieser Begebenheit erkennbar, dass Jesus den Jüngern eine weitere Erkenntnis schenken möchte. Dadurch, dass Jesus die Jünger zunächst allein lässt, sind sie auf sich gestellt und bedürfen eine Hilfestellung. Jesus stellt die

Jünger in eine Situation hinein, in der diese eine Möglichkeit zur Entdeckung erhalten, *wer* Jesu ist und *wozu* er fähig ist.

Durch diese Begebenheit erweitert Jesus ihren Horizont, da sie an Grenzsituation geführt werden (Sturm; Petrus droht zu sinken). Die Jünger gelangen durch dieses Erlebnis zu Erfahrungen, die zu Erkenntnissen führen (Kleinglaube; „Du bist wahrhaftig Gottes Sohn“). Darüber hinaus ist diese Situation eine ganzheitliche Lernerfahrung, da die Theorie auf das Gefühl und den Verstand trifft (auf dem Wasser gehen zu können), das Vertrauen und die Persönlichkeit der Jünger mit angesprochen werden (Erkenntnis) und die Jünger selbst agieren (Petrus geht auf dem Wasser, Miterleben der Situation).

Zusammenfassend ist diese Situation wieder eine „bewusste Situation“, die den Glauben der Jünger durch Grenzerfahrungen, einem Erlebnis und der praktischen Umsetzung fördert, stärkt und erweitert. Das Erlebnis und die damit verbundene Lehrstunde der Jünger ist vorüber und die Jünger sind um eine Erkenntnis reicher. Das Bekenntnis der Jünger lädt die Leser dazu ein, zu erkennen, dass Jesus der Sohn Gottes ist, der verschiedene Situationen und Möglichkeiten nutzt, um zu neuen Erkenntnissen zu verhelfen, sowie den Glauben zu stärken.

5.2.6. Die Frage der Jünger nach dem Kommen des Elias (Mt 17:10-13)

5.2.6.1. Narrative Analyse der Perikope

Die Frage der Jünger an Jesus, ob Elia nicht vor dem Messias kommen müsse, erschließt sich nur im Kontext der Verklärung Jesu, die in den Versen vorher geschildert wird (Mt 17:1-9). Diese Epiphanie und die Aussage Jesu in Mt 17:8 sind der Auslöser für die Frage nach dem Kommen von Elia und die Erklärung Jesu in Mt 17:10-13.

Die Verse 10-13 grenzen sich klar von Mt 17:14 ab. Vers 9 könnte man auch als Einleitung zu Mt 17:10-13 ansehen, jedoch liegt es nahe, dass die abschließende Ermahnung Jesu an die drei Jünger über die Verklärung zu schweigen bis Jesus auferstanden ist, eine Schlussbemerkung zu der Verklärung in Mt 17:1-8 bildet (Hagner 1995:496; vgl. Maier 2017:104).

Damit wird die Frage der Jünger nicht zufällig gestellt, sondern geschieht unmittelbar nach den Ereignissen in Mt 17:1-6 und in Anknüpfung an die Aussagen Jesu in Mt 17:7-9. Der Inhalt der Frage der Jünger (10), Jesu Antwort (11-12) und die Reaktion der Jünger (13) lassen sich

eigenständig – mit Rückblick auf die Epiphanie – betrachten, da das Gespräch mit dem Kommen Elias ein eigenes Thema hat. Diese Einteilung ergibt auch die Struktur des Gesprächs zwischen den Jüngern und Jesus: Die Frage der Jünger (10), die Antwort Jesu (10-12) und die Erkenntnis der Jünger (13). Diese Struktur bildet gleichfalls den Erzählinhalt (*story*).

Die Rahmgestaltung der Erzählung (*setting*) ergibt sich somit durch die vorherige Verklärung Jesu (17:1-9) sowie die anschließende Rückkehr zum Volk (17:14) und die Heilung eines epileptischen Kindes (17:15-18). Bei der Frage nach Elia sind nur Jesus und die Jünger zugegen⁵⁶. Es handelt sich somit um eine explizite Jüngerunterweisung.

In der Darstellung der Jünger wendet Matthäus indirekte Charakterisierung an (*showing*). Die Jünger haben eine Erfahrung gemacht und ergreifen nun die Initiative und fragen Jesus (Vers 10). Dabei wird ersichtlich, dass die drei Jünger nicht nur die Aussage der himmlischen Stimme (Vers 5) verstanden, sondern auch erkannt haben, dass Jesus der Messias ist. Die Jünger suchen nach einer Antwort auf ihre sich daraus ergebende Frage. Durch diese Handlung und die indirekte Charakterisierung wird deutlich, dass die Jünger verstehen wollen, was auch geschieht (Vers 13).

Erkennbar wird auch, dass Jesus die Frage nicht abweist. Mit seiner Ausführung verhilft er den Jüngern zur weiteren Erkenntnis. Jesus wird demnach so charakterisiert, dass er die Jünger durch eine Antwort auf ihre Frage unterweist und somit als Lehrer wahrgenommen wird. Gleichzeitig wird deutlich, dass Jesus die Frage der Jünger bestätigt. Damit wird erkennbar, dass Jesus die Schriften zu deuten vermag und auf sich anwendet.

Der eigentliche Erzählinhalt (*story*) ist zunächst die Frage der Jünger nach dem Auftreten Elias, der nach den Schriften und der jüdischen Überlieferung vor dem Messias kommen soll (Vers 10).⁵⁷ Jesus greift diese Frage auf. Daher bildet der Zeitpunkt des Kommens des Elias den zentralen Inhalt dieses Gesprächs.

Der Handlungsverlauf (*plot*) entspricht einer üblichen Konversation. Eine Gesprächspartei (die Jünger) sprechen eine andere Gesprächspartei (Jesus) an. Jesus gibt ihnen daraufhin eine

⁵⁶ Aus dem Kontext der vorherigen Verse sind mit „Jünger“ nicht die zwölf Jünger Jesu gemeint, sondern nur die bestimmten drei Jünger, die Jesus zur Verklärung mitnahm: Petrus, Jakobus und Johannes (vgl. Mt 17:1,6).

⁵⁷ Nach Sir 48:10 und der rabbinischen Überlieferung in Ed 8:7 sowie B. Mes. 3:5 wird Elia als Prophet wiederkehren (Hagner 1995:498-99; vgl. Maier 2017:105). Des Weiteren ist in Mal 3:23-24 die Verheißung ausgesprochen, dass Elia vor dem Tag des Herrn kommen wird: „Siehe, ich will euch senden den Propheten Elia, ehe der große und schreckliche Tag des HERRN kommt“.

Antwort bzw. erinnert an eine bereits getroffene Aussage. Auffällig hingegen ist – im Unterschied zu Mt 16:1-4 - dass das Gespräch anders endet (Jesus wendet sich nicht ab; vgl. 16:4) und im Gegensatz zu den Pharisäern und Sadduzäern verstehen die Jünger, was Jesus ihnen sagt (17:13).

Die Jünger wussten durch die jüdische Tradition, dass Elia vor dem Kommen des Messias auftreten wird bzw. muss. Da die Jünger bei der Verklärung erneut sehen und erkennen, dass Jesus nun der Messias ist, stellt sich ihnen die Frage, wo war das Kommen Elias, wenn Jesus als der Messias jetzt schon da ist (17:10)? Diese Frage resultiert aus der Verklärung Jesu und der dortigen Begegnung mit Mose und Elia (Mt 17:1-9). Eine Wolke überschattet diese drei Personen und eine himmlische Stimme erklärt, dass Jesus der Sohn Gottes ist, auf den die Jünger hören sollen (17:5). Auf Grund dieser Erscheinung und des Trostwortes Jesu „Fürchtet euch nicht“ (17:7) erkennen die Jünger erneut, dass Jesus der Messias ist. Petrus selbst spricht diese Erkenntnis bereits in Mt 16:16 aus, nachdem Jesus seine Jünger fragt, wofür sie ihn halten. Jesus greift die Frage der Jünger auf und bestätigt die Aussage der Schriftgelehrten und legt diese in Vers 12 aus. Elia wird kommen und alles wiederherstellen (Vers 11).

Luz (2007:512) sowie Hagner (1995:497) sehen in der Frage der Jünger des Weiteren einen Einwand der Schriftgelehrten gegenüber Jesus, dass dieser nicht der Messias bzw. der Sohn Gottes sein kann, da in ihren Augen Elia noch nicht gekommen sei.

Das griechische Wort ἀποκαθίστημι kann mit „zurückversetzen“ oder eben „wiederherstellen eines früheren Zustandes“ übersetzt werden (Link & Breytenbach 2010:1774-75). Dieser Zustand soll durch Elia wiederhergestellt werden und bezieht sich sowohl auf die Wiedereinsetzung Israels in seinen Besitz durch Jahwe (vgl. Jer 16:15; Hos 11:11; Ez 16:15, etc.) als auch auf die eschatologischen Erwartungen einer umfassenderen Wiederherstellung, die durch eine innerliche Einstellung und Reinheit bedingt wird (vgl. Am 5:15; Mal 3:24) (Luz 2007:513).

Jesus spricht hier aber nicht eine politisch-messianische Wiederherstellung durch Elia an, sondern vielmehr eine innere Wiederherstellung durch Umkehr. Dies wird besonders durch den Bezug auf Johannes den Täufer deutlich (Vers 12). Bereits in Mt 11:11-15 erklärt Jesus den Jüngern des Johannes im Beisein seiner eigenen Jünger, dass Johannes größer ist als alle Propheten und der verheißene Elia ist (11:14). Johannes predigte die Buße und das Reich Gottes

(vgl. Mt 3:1-2). Die Jünger wussten somit wer Johannes war, was aber in Vergessenheit geriet und wieder neu erkannt werden muss (Mt 17:13).

Mit der Aussage in Vers 12 („Doch ich sage euch: Elia ist schon gekommen ...“) formuliert Jesus eine „geschichtliche Feststellung“ (Maier 2017:105) und weist darauf hin, dass es kein Widerspruch zur Aussage der Schriftgelehrten ist, sondern sich das Kommen des Elia bereits erfüllt hat. Des Weiteren weist Jesus darauf hin, dass Johannes nicht entsprechend erkannt wurde, sondern stattdessen abgelehnt wurde.

Die Schriftgelehrten deuten somit die Prophezeiung aus Mal 3 korrekt, erkennen aber nicht die Erfüllung dieser Verheißung durch Johannes (Osborne 2010:650).

Die Bezeichnung „von ihnen“ oder „Sie“ in Vers 12 ist unbestimmt und umfasst somit diejenigen, die Johannes weder zuhörten und akzeptierten, aber auch diejenigen die ihn verhaften und umbringen ließen (vgl. Mt 3:7-8; 14:1-11). Dennoch wurden durch die Predigt des Johannes viele Menschen zur Buße hingeführt (Mt 3:6-7) und auf Jesus aufmerksam (Mt 3:11-12).

Auffällig ist dabei, dass Jesus das Leiden des Johannes ebenfalls auf sich bezieht. Damit gibt Jesus direkt einen Hinweis, dass ihn ein ähnliches Schicksal wie Johannes erwartet. Gleichermassen wird somit indirekt erkennbar, dass Jesus sich in die Reihe der Propheten einreicht (vgl. Mt 23:29-35,37), die vom Volk Israel bzw. seinen Führern nicht akzeptiert werden und viel leiden mussten (vgl. 1Kön 19:1-4; Jes 7-8; Jer 15:15; Ez 3:7-9) (Maier 2015:106-7). Jesus gibt damit eine weitere Leidensankündigung. Auf diesen Propheten, Jesus, den Messias, sollen die Jünger hören (vgl. Vers 5).

Keil (2016:699-700) hält diesbezüglich fest:

Mit der Erinnerung an das Gesetz Mose's und mit der Ankündigung des Propheten Elija vor dem Kommen des Herrn schließt die Prophetie des Alten Bundes. Nach Maleachi ist kein Prophet in Israel mehr aufgestanden, bis die Zeit erfüllet war, dass in Joannes dem Täufer der von ihm angekündigte Elija auftrat und alsbald auch der Herr zu seinem Tempel, der eingeborene Sohn Gottes in sein Eigentum kam, um alle, die ihn aufnahmen, zu Kindern Gottes ... zu machen. ... den Aposteln und uns zum tatsächlichen Zeugnisse, dass Jesus Christus, der sein Leben für uns in den Tod gegeben, um unsere Sünden zu tragen und uns von dem Fluche des Gesetzes zu erlösen, der geliebte Sohn des Vaters sei, den wir hören sollen.

Die Jünger verstehen durch die Auslegung bzw. den Hinweis Jesu nun zweierlei: Elia ist in Form von Johannes dem Täufer gekommen und Jesus ist definitiv der Messias, da Elia bereits gekommen ist.

Interessant zu beobachten ist, dass bereits das Volk zum Teil Jesus für den Propheten Elia hielt (Mt 16:14). Demnach wird offensichtlich, dass eine Erwartung an den Messias beim Volk existiert (vgl. Mt 11:3; 21:9) und auch die Vorstellung, dass zuvor Elias kommen muss (Mt 16:14). Dass das Volk die Zeichen der Zeiten nicht erkennt ist gleichermaßen tragisch als auch heilsgeschichtlich geführt (vgl. Mt 13:14-15).

Durch die Erzählweise (*discourse*) zeigt Matthäus auf, dass die Jünger erneut erkennen und die weitreichende Bedeutung der Aussage Jesu begreifen, wobei die Leidensankündigung den Jüngern immer noch unverständlich vorkommt (vgl. 16:22; 17:22). Luz (2007:513) formuliert: „V13 ... verdeutlicht so einmal mehr, wie die Jünger durch *Unterricht* bei Jesus zum Verstehen kommen. Ihnen gegenüber stehen die jüdischen Gegner, die nicht *erkannt haben*, wer Johannes war und *mit ihm machten, was sie wollten*.“ Die Erzählweise zeigt zudem auf, dass die Jünger nicht nur die Prophezeiung kennen, sondern durch die Deutung Jesu auch deren Bedeutung erkennen. Damit charakterisiert Matthäus die Jünger als verständig mit „offenen Ohren und Augen“, wie es ihnen Jesus zugesagt hat (Mt 13:16-17). Dieses Teilverständnis der Jünger wird sich erst nach der Passion vervollständigen und wird in der späteren Tätigkeit der Jünger ersichtlich, nachdem sie den Sendungsauftrag Jesu erhalten haben (Mt 28:16-20; vgl. Apg 2-3.)

Matthäus nimmt mit dieser Wiedergabe des Gesprächs zwischen Jesus und den Jüngern erneut eine Leserlenkung vor, da er die Jünger indirekt zum Vorbild im Verstehen macht und somit den Hinweis gibt: Jesus ist der Messias, die Prophetien bzw. Verheißungen sind erfüllt und zeigen auf, Jesus ist der Sohn Gottes. Auf diesen sollen nicht nur die Jünger hören, sondern auch die Leser. Matthäus zeigt somit die heilsgeschichtliche Bedeutung dieses Gesprächs auf und weist direkt auf die Passion hin. Damit wird indirekt ein Bezug der Christologie und Soteriologie von Matthäus vorgenommen.

5.2.6.2. Erkenntnisse zur Darstellung der Lehrmethoden Jesu

In der Konversation zwischen den Jüngern und Jesus zeigt sich, dass die Jünger die Initiative ergreifen und auf ihre Frage eine Antwort suchen. Die drei Jünger sind somit aktiv auf Jesus zugegangen und erwarten eine Antwort. In der Art und Weise *wie* Jesus den Jüngern antwortet, wird deutlich, dass dieses Gespräch um die Frage nach dem Kommen des Elias eine Unterweisung Jesu an seine Jünger ist.

Dabei wird ebenfalls die Methodik eines Dialogs ersichtlich. Zusätzlich gebraucht Jesus in diesem Dialog eine Metapher bzw. eine übertragende Anwendung eines bereits geschehenen Ereignisses (Kommen des Elias = Auftreten des Johannes des Täuflers). So stellt Jesus seine Jünger vor eine mögliche Erkenntnis, die sie selbst erlangen können, nachdem Jesus ihnen eine Antwort gegeben hat. Diese Erkenntnis bzw. das Verstehen gelingt den Jüngern im Gegensatz zu den Pharisäern und Sadduzäern in Mt 16:1-4.

Matthäus zeigt dadurch auf, dass die Jünger Verstehen können und es auch tun. Die Jünger werden als wissbegierig dargestellt. Sie haben Erkenntnis, sind offen für eine Antwort. Mit der mitgeteilten Antwort kommen die Jünger zu einer Schlussfolgerung, die dem Verständnis bzw. Bedeutung der Aussage Jesu entspricht: Johannes ist gekommen im Auftreten des Elia und Jesus kann deshalb der Messias sein.

Zum einen wird deutlich, dass Jesus mit der Unterweisung der Jünger, das Verständnis der Verheißung erklärt (Elia ist schon gekommen; Vers 12) und die Bedeutung seiner eigenen Sendung ankündigt (er wird ebenso leiden wie die Propheten; Vers 12). Zum anderen wird indirekt der Schlüssel zum Verstehen der Unterweisung Jesu ersichtlich: Die drei Jünger erleben und sehen die Verklärung (Verse 1-9). Sie stellen eine theologische Verständnisfrage (Vers 10) und erhalten eine Antwort (Verse 11-12). Sie hören zu und dadurch verstehen sie erneut (Vers 13).

Matthäus zeigt somit, dass Jesus die Schlüsselperson zum Verständnis ist. Nur durch seine Unterweisung konnten die Jünger ihr Verständnis vertiefen. Dabei nutzt Jesus das Vorwissen der Jünger, greift dieses auf und deutet es. Die Erkenntnis überlässt er den Jüngern aber selbst. Jesus fordert nicht auf „nun glaubt doch endlich“ oder reagiert mit der Aussage „o du ungläubiges und verkehrtes Geschlecht“ (17:17), sondern gibt den Jüngern mit ihrer Aussage recht, gibt ihr die richtige Deutung und lässt die Jünger mit seiner Aussage stehen: Die Jünger erkennen und verstehen im Gegensatz zu den Pharisäern und Sadduzäern (16:3-4).

Aus Sicht der Erlebnispädagogik wird erkennbar, dass Jesus den Jüngern erneut eine weitere Gelegenheit gibt, ihr Wissen, ihre Erkenntnis und ihre Erfahrung zu erweitern. Die Begebenheit der Verklärung fördert zum einen das Verständnis der Jünger, da diese die Zusammenhänge verstehen und erkennen, *wer* Jesus ist und *welche* Verheißungen sich bereits für das Kommen des Messias erfüllt haben. Zum anderen bindet die Begebenheit der Verklärung die

Jünger stärker an Jesus, da den Jüngern eine Erkenntnis und Erfahrung zuteil geworden ist, über die sie bis zur Auferstehung nicht sprechen sollen (Vers 9). Jesus stellt die Jünger in eine Situation hinein, in der diese eine Möglichkeit zur größeren Erkenntnis erhalten, indem er ihr Wissen aufgreift und erweitert. Somit wird dieses Erlebnis (Verklärung; Fragestellung) zum Erfahrungslernen, die zu Erkenntnissen führt bzw. Erkenntnisse sichert und den Glauben fördert.

5.2.7. Der Missionsbefehl (Mt 28:16-20)

5.2.7.1. Narrative Analyse der Perikope

Matthäus beendet seine Erzählung mit der erneuten Aussendung der Jünger Jesu (vgl. Mt 10), dem sogenannten „Missionsbefehl“. Matthäus schildert diese Begegnung in Galiläa auf einem bzw. dem Berg (der nicht weiter bestimmt wird; 28:16), welche Jesus im Vorfeld den Jüngern angekündigt hatte (26:32; 28:10). Die Aussendung der Jünger in Mt 28:16-20 erfolgt unmittelbar nach dem Bericht über die Auferstehung Jesu (28:1-15).

Die Verse 16-20 grenzen sich klar vom Bericht über die Auferstehung Jesu ab, da hier neue Inhalte (die Vollmacht Jesu und die Aussendung der Jünger) im Fokus stehen. Dennoch lässt sich eine Parallele erkennen, denn Matthäus gibt nur zwei Begegnungen des Auferstandenen wieder und trifft damit eine Auswahl: Jesus der Auferstandene wird somit von mehreren Zeugen gesehen (den Frauen in 28:9-10 und den Jüngern in 28:16). Jesus begegnet diesen Menschen und offenbart dadurch seine Vollmacht, den Tod zu bezwingen. Diese Überwindung des Todes (= Auferstehung) hatte er seinen Jüngern bereits mehrmals angekündigt (vgl. 16:21; 17:23; 20:19; 26:32).

Die Aussendung der Jünger durch den Auferstandenen erfolgt nicht zufällig, sondern geschieht unmittelbar nach den Ereignissen der Auferstehung (28:1-15) und in Anknüpfung an die Aussagen Jesu, dass er auferstehen und den Jüngern begegnen wird. Matthäus weist somit indirekt auf die Zuverlässigkeit der Worte Jesu hin und beendet seine gesamte Erzählung mit Worten Jesu und gibt so dem Missionsbefehl ein besonderes Gewicht.⁵⁸ Der Abschluss des Evangeliums mit der Sendung der Jünger lässt sowohl auf das Leben Jesu zurückblicken, als

⁵⁸ Matthäus beendet seine Erzählung (sein Evangelium) nicht wie die anderen Evangelien-schreiber mit eigenen Worten, sondern mit einer Aussage Jesu. Hengel & Schwemer (2007:229) halten diesbezüglich fest: „Solche *Worte des Messias* mußten darum festgehalten und als festgeformte, „verbindliche Lehre“ weitergegeben werden“. Vgl. Mt 11:29.

auch auf die Berufung und Ausbildung der Jünger selbst, die Matthäus jeweils ausführlich darstellt. Ferner betont Schnelle (2017:299) zum Abschluss des Evangeliums von Matthäus:

Die Erscheinung des Auferstandenen, seine Inthronisation zum Allherrscher und der Missionsbefehl in Mt 28,16-20 bilden nicht nur den Abschluss des Matthäus-Evangeliums, sie sind der Fluchtpunkt, auf den hin sich das gesamte Evangelium bewegt und von dem her es gelesen werden will.

Luz (2002b:436) sieht in diesen Worten Jesu die tiefere Bedeutung, da sie unter anderem von der Christologie (Jesu Allmacht und Weltherrschaft) zeugen, auf die Ekklesiologie (Gestalt der Kirche) hinweisen sowie die Missiologie (Auftrag der Weltmission) betrachten und zur Umsetzung auffordern. Maier (2017:700) ergänzt, dass in diesen Worten indirekt die eschatologische Perspektive erkennbar wird, nämlich dass Jesus wiederkommen wird, wenn die Welt ihr Ende hat (Maier 2017:700). Ebenfalls sieht Schnelle (2017:300-301) im Missionsbefehl die Bündelung zentraler Themen, die im Evangelium selbst entfaltet werden (vgl. Tropper 2012:201). Matthäus fasst somit gleichzeitig zusammen und entfaltet die kommenden Ereignisse.

Der Abschnitt von Mt 28:16-20 ist eine explizite Jüngerunterweisung, die darüber hinaus eine allgemeine Gültigkeit für diejenigen besitzt, die an Jesus und seine Auferstehung glauben. Die Rahmgestaltung (*setting*) dieser Begebenheit wird zum einen durch den Hinweis der Begegnung auf einem Berg in Galiläa (Vers 16) bestimmt. Zum anderen wird aus dem Zusammenhang deutlich, dass diese Begebenheit nach der Begegnung Jesu mit den Frauen stattfindet (28:9-10), da diese den Jüngern sagen, wohin sie gehen sollen (28:10-11.16). Jesus befindet sich wieder in Galiläa und wartet dort auf seine Jünger (Vers 16; vgl. 26:32).

Der sendende Auftrag an die Jünger lässt sich in drei Teilen gliedern. Zunächst wird von Matthäus berichtet, wo die Begebenheit stattfindet, was die Jünger und Jesus tun (Verse 16-18b). Anschließend erfolgt das Vollmachtswort Jesu in Vers 18b. Der Auftrag an die Jünger bildet den Abschluss der Worte Jesu und zeitgleich das Ende des MtEv (Verse 19-20).

Erneut begegnet den Lesern der Zusammenhang von „Berg“ und „Galiläa“, welche Matthäus des Öfteren erwähnt.⁵⁹ Der „Berg“ ist dabei Ort der Gottesbegegnung und weist auf die

⁵⁹ Vgl. der Versuchungsberg in Mt 4:8; die Bergpredigt in Mt 5:1 und die Verklärung auf einem Berg in Mt 17:1 neben der Erwähnung des Ölberges z.B. in Mt 21:1; 24:3 und anderen Erwähnungen von Bergen, wo Jesus sich z.B. zum Gebet zurückzieht (14:23) oder das Volk lehrt (15:29).

symbolische Bedeutung hin: Jesus ermöglicht die Begegnung mit Gott. Gnilka (1992:506) spricht von „einer Stätte der Offenbarung Gottes“. Des Weiteren wird Galiläa oftmals als ein heidnisches Gebiet identifiziert und weist somit darauf hin, dass sowohl die Botschaft vom Messias als auch der Messias selbst in diesem Gebiet wirken und angenommen werden, was besonders der Missionsbefehl indirekt zum Ausdruck bringt: Alle Völker der Erde.

Auffällig zum *setting* ist, dass Matthäus gezielt die elf Jünger erwähnt („Aber die elf Jünger gingen nach Galiläa...; Vers 16). Maier (2015:688) bemerkt, dass es für Matthäus anscheinend selbstverständlich ist, die Jünger als eine Elfergruppe zu charakterisieren. Dennoch ist diese Bezeichnung nicht selbstverständlich, da die Jünger vorher aus einer Zwölfergruppe bestanden. Judas Iskariot ist nach dem Verrat und seinem Tod aus dem Jüngerkreis geschieden (vgl. 27:1-10) und die Jünger bleiben als Elfergruppe zurück. Des Weiteren ist auffällig, dass die anderen Jünger trotz der „Verwirrungen“ um Jesu Tod und Auferstehung (vgl. Passionsbericht in Mt 26:36-28:15) zusammenbleiben und geschlossen nach Galiläa gehen, wohin ihnen Jesus befohlen hatte hinzukommen (Vers 16). Ebenfalls ist interessant zu sehen, dass Jesus weiterhin an seinen berufenen Jüngern festhält und sie einsetzen möchte, obwohl sie im Vorfeld versagt haben (Verse 18-20).

Im *showing* und *telling* (indirekte und direkte Charakterisierung) wird dies ebenfalls ersichtlich. Die Jünger folgen dem Auftrag Jesu, zu kommen, ohne Widerspruch. Die Jünger folgen somit immer noch bereitwillig Jesus nach, richten sich nach seinen Worten und vertrauen auf sein Handeln, auch wenn sie ihm als Auferstandenen noch nicht begegnet waren. Jesus wird hingegen als derjenige dargestellt, der einen Auftrag mit Vollmacht und Autorität erteilt, da die Jünger diesem Auftrag folgen (Verse 16-17).

Die elf Jünger gehen nach Galiläa auf den Berg, wohin sie Jesus bestellt hat. Interessant ist, dass in den Aussagen Jesu vorher immer nur die Rede von Galiläa war und nicht von einem Berg. In Vers 16 spricht Matthäus von *dem Berg*, wohin sie Jesus beschieden hat. Dies zeigt, dass den Jüngern ein Berg in Galiläa bekannt war, wo Jesus schon mit seinen Jüngern gewesen sein musste. Der Berg wird nicht näher bestimmt und bleibt somit nicht lokalisierbar. Auch hier in Vers 16 spielt der Berg eine Rolle: Jesu letzte Worte sind bedeutsam und offenbaren, dass Jesus die Vollmacht hat, der Auferstandene und damit der Sohn Gottes ist.

Die Jünger werden erneut – ähnlich wie bei der Verklärung – auf einen Berg berufen. Jesus offenbart sich ihnen dort in einer besonderen Erscheinung: Als Auferstandener. Damit dient der Berg als ein besonderer Ort der Begegnung mit Gott. Jesus teilt den Jüngern sein Vermächtnis mit. Es könnte dahin gedeutet werden, dass Jesus hier in Analogie zu Mose im Alten Testament als Vermittler auftritt und den Jüngern den Willen Gottes offenbart: Die Weiterführung seines Auftrages. Dieser Auftrag erstreckt sich jetzt auf alle Völker (πάντα τὰ ἔθνη; Vers 19).

Des Weiteren wird in dieser Begebenheit erkennbar, dass Jesus als der Sohn Gottes der Empfänger von Gottes Willen ist und diesen auch ausführt. Wiederum ist eine Ähnlichkeit zu Mose erkennbar: wie Mose der Empfänger des Willen Gottes war und als Sprachrohr und Vermittler dem Volk Israel diente, hat nun Jesus diese Rolle. Er gibt den Jüngern als Vermittler den Willen Gottes weiter. Die Jünger wiederum sollen ebenfalls als Vermittler den Willen Gottes an alle Menschen weitergeben. Damit sind die Jünger zugleich Empfänger und Vermittler des Auftrags Jesu, der letztlich von Gott selbst kommt. Inwiefern eine bewusste Verbindung zu Mose und dem Berg als „Begegnungs- und Offenbarungsort“ gezogen werden kann, bleibt offen. Festzuhalten ist aber, dass die Lokalität (ein Berg in Galiläa) nicht zufällig gewählt ist, sondern absichtlich und Ähnlichkeiten mit der Mosestradition vorhanden sind. Jesus möchte bewusst den Jüngern begegnen und ihnen „etwas“ offenbaren.⁶⁰

Mit der letzten geschilderten Handlung Jesu in der Gesamterzählung wird Galiläa nochmals erwähnt (Vers 16). Der Dienst Jesu endet hier und erinnert an den Beginn des Wirkens Jesu, der in Mt 4:15-16,19 explizit erwähnt wird. Demnach kommt Galiläa ein besonders Gewicht im MtEv zu. Der Abschluss des Evangeliums mit der erneuten Erwähnung Galiläas ist deshalb kein Zufall. Er ist eine bewusste Lenkung, dass die Botschaft, dass Jesus der Sohn Gottes ist und an ihn geglaubt werden muss (vgl. z.B.: Mt 4:17; 17:5; 20:28; 26:26-28) nicht nur den Juden gilt, sondern auch den Heiden. Dies wird ebenfalls durch den Sendungsauftrag Jesu deutlich.

Die Jünger kommen nach Galiläa und sehen Jesus nach der Auferstehung zum ersten Mal. Die Reaktion der Jünger ist verständlich: sie fallen vor ihm nieder (Vers 17). Diese Handlung

⁶⁰ Osborne (2010:1077), France (2007:412) sowie Söding (2016a:114-15) und Maier (2017:93.689) sehen durchaus in der Erwähnung des Berges und dem Auftrag Jesu Parallelen zu Mose und dem Berg Sinai. Gnilka (1992:506) sowie Luz (2002b:434-36) sehen hingegen in diesen Parallelen keine deutlichen Analogien und können diesen Gedanken nur ansatzweise zustimmen. Zur weiteren möglichen Bedeutung des „Berges“ im MtEv's sowie der Moses-Tradition sei auf die Werke von B.J. Hubbard (1985) und Davies & Allison (1993) verwiesen.

wird nicht weiter erläutert. Sie offenbart vielmehr die Erkenntnis der Jünger: Jesus ist göttlich zu verehren, da er Gottes Sohn ist. Diese Anbetung und Huldigung ist für Matthäus die einzig richtige Reaktion (Osborne 2010:1077; vgl. Wright 2013:241) (vgl. auch die Huldigung der Weisen; Mt 2).

Vers 17 berichtet, dass, nachdem die Jünger Jesus sehen und huldigen, einige zweifeln (οἱ δὲ ἐδίστασαν).⁶¹ Offen bleiben muss, wer zweifelt: ein Teil der elf Jünger, alle anwesenden Jünger oder weitere Anwesenden, die ebenfalls mit anwesend sein können (Gnilka 1992:506; vgl. Hagner 1995:884; Nolland 2005:1262; Maier 2017:690). Das griechische Wort für „einige“ (οἱ δέ) lässt auch die Bedeutung „andere“ zu.⁶² Aufgrund der möglichen Optionen und der fehlenden expliziten Angabe, wer gezweifelt hat, ist eine eindeutige Identifizierung unmöglich. Der Zweifel ist jedoch verwunderlich und deutet auf den Zustand der Jünger hin.

Mit dem Hinweis des Zweifels von einigen der Anwesenden, schließt Matthäus die Charakterisierung der Jünger (Verse 16-17) und wechselt die Perspektive auf die Worte Jesu (Verse 18-20). Dieser Perspektivwechsel (*point of view*) von den Jüngern (gehorsam nach Galiläa kommen; Jesus huldigen und dennoch zum Teil zweifeln) hin zu den Worten Jesu markiert den *plot* (Handlungsverlauf). Die Jünger sind nach Jesu Wunsch erschienen (Verse 16-17) und er spricht nun programmatische Worte, die in drei Teilen gegliedert werden: das Allmachtswort Jesu (Vers 18), der Sendungsauftrag (Verse 19-20) und das Verheißungswort Jesu, welches die Gegenwart und Zukunft umfasst (Vers 20). Diese Darstellung (das Kommen der Jünger nach Galiläa; die Reaktion der Jünger auf das Sehen Jesu; das Vermächtnis Jesu) bildet gleichermaßen die *story* (Erzählinhalt) und den *discourse* (Erzählreihenfolge/Erzählweise).

In der *story* stehen neben den einleitenden Aussagen über die Jünger und den Ort des Geschehens besonders die Worte Jesu im Fokus. Die einleitenden Worte: „Und Jesus trat herzu und sprach zu ihnen...“ (Vers 18) zeigen, dass Jesus die Nähe zu seinen Jüngern sucht. Dies könnte eventuell ein Zeichen der Wiederannahme nach dem Versagen der Jünger während

⁶¹ Gegen Fiedler (2006:429), der das Zweifeln auf alle Anwesenden bezieht.

⁶² Wie bei der Bergpredigt könnte sich die Rede nicht nur an die Jünger gerichtet haben, sondern auch an die anderen Anwesenden (vgl. Mt 5:1-2). Naheliegender ist nach Hengel & Schwemer (2007:645) die zeitnahe Begegnung Jesu vor mehr als 500 Zeugen (1Kor 15:6) der Begegnung der Jünger in Galiläa.

der Passion sein. Dass Jesus auf die Jünger zugeht und zu ihnen spricht, deutet auf eine leibhaftige und identifizierbare Gestalt hin und ist ein weiterer Beleg für die Auferstehung (nebst der Erscheinung vor den Frauen in 28:9, wo Jesus ebenfalls diesen begegnet).

Es erfolgt ein erneuter Perspektivwechsel (*point of view*). Zuvor wurde beschrieben, was getan wurde (Handlung). Jetzt wird das Gesprochene in den Vordergrund gestellt (Rede Jesu). Jesu erste Worte an die Jünger beziehen sich auf seine Vollmacht. Diese Vollmacht über Himmel und Erde, die auch die endzeitliche Macht miteinschließt, hat Jesus mehrmals verkündigt (vgl. 11:27; 16:21,27; 19:28; 20:18; 24:19-31; 26:64). Sie hat Jesus von Gott mit der Auferstehung erhalten (vgl. z.B. die erwähnten Stellen oben). Nolland (2005:1265) betont diesbezüglich: „It seems, then, that Mt 28:18 is most likely to represent a reaffirmation of authority after the rejection of Jesus by the Jerusalem authorities which led to his death. Through the resurrection God has vindicated Jesus, who is now able to freshly affirm his authority.“

Gleichfalls betont Schnabel (2002:349), dass die Macht Jesu durch die Auferstehung eine neue Dimension erhält, aber doch seine Messianität bereits im Vorfeld begründet liegt. Jesu Macht erstreckt sich nun über alle Himmel und Welt. Der Satan ist besiegt und hat keine Macht mehr über diese Bereiche (vgl. Versuchung Jesu). Jesus wurde durch den Kreuzestod und die Auferstehung erhoben und ihm der Name gegeben, vor dem sich jeder wir beugen müssen (vgl. Phil 2:6-11). Diese neu geschenkte Autorität Jesu bildet die Grundlage für den Sendungsbefehl. Die Botschaft Jesu breitet sich weiter aus und somit die Herrschaft Gottes. Die Macht Jesu ist somit präsent und futurisch und umfasst zugleich alles. Matthäus ist die Darstellung der Macht Jesu wichtig, wobei der Schwerpunkt auf dem Sendungsbefehl liegt (Verse 19-20). Gerade in diesem offenbart sich die Auswirkung der Macht Jesu: Sie sind mit der Ausbreitung seiner Herrschaft betraut.⁶³

Der zweite Teil der Worte Jesu richtet sich an die Jünger und umfasst auch die Lebens- und Handlungsweise Jesu, die die Jünger selbst miterlebt haben. Ein erneuter Perspektivwechsel (*point of view*) wird deutlich. Nicht mehr Jesus steht im Fokus der Rede, sondern die Jünger selbst. Wie die Jünger zu Beginn von Jesus in die Nachfolge gerufen (vgl. 4:18-22), begleitet und angeleitet wurden, so sollen die Jünger nun selbst hingehen und andere Menschen zu

⁶³ Zur Wirkungsgeschichte des Sendungsauftrages und deren Bedeutung sei auf die kurze Zusammenfassung bei Luz (2002b:443-47) hingewiesen.

genau solchen Jüngern machen, wie sie es selbst durch Jesu geworden sind. Sie werden erneut ausgesendet, beauftragt und befähigt als Jünger zu fungieren.

Der Begriff für dieses Handeln ist μαθητεύω. Er kommt vom gr. Begriff μαθητής, welches „Jünger“ oder „Schüler“ bedeutet. „Jünger“ bedeutet im matthäischen Gebrauch ein aktives Nachfolgen bzw. Lernen. Die Bezeichnung „Jünger“ kann auch mit „Anhänger“ wiedergegeben werden, der die weitergegebene Lehre annimmt, als Richtschnur/Maßstab verwendet und seinem Lehrer folgt. Der Begriff „Jünger“ bzw. ein „Jünger“ Jesu zu sein beinhaltet auch, den Willen Gottes zu tun. In der Nachfolge Jesu zu stehen, bedeutet gleichermaßen das Leiden und die Gefahren auf sich zu nehmen, wie Jesus es selbst getan hat und so zum Vorbild wurde (vgl. z.B. 8:20; 10:24,38; 16:24) (Müller & Haacker 2010:1372).

Die Jünger Jesu kennen daher die umfassendere Bedeutung und Inhalt des Jüngerseins und werden beauftragt (und durch den Zuspruch in Vers 20 und dem Vollmachtswort Jesu in Vers 18 dazu befähigt) Menschen zu Jüngern zu machen. Dazu gehört fernerhin die Taufe, die die Jünger bei Jesus durch Johannes dem Täufer erlebt haben (vgl. 3:13-17). Dort haben sie die Stimme Gottes vernommen und den Heiligen Geist in Form einer Taube gesehen.

Ebenfalls beinhaltet das Jüngersein das Halten der Lehre Jesu. Der Auftrag Jesu bedeutet für die Jünger nicht nur Menschen zur Umkehr zu bewegen (Buße), sondern auch sie in der Praxis anzuleiten (Nachfolger/Jünger). Dies ist die Bedeutung von „Lehre halten“. Es ist nicht nur ein Hören der Lehre Jesu, sondern zugleich ein Verstehen und Halten, welches aktives Handeln miteinschließt (vgl. Mt 5-7; 5:16; 12:50).

Mit diesem Sendungsauftrag (Verse 19-20) wird das ganze Leben Jesu zusammengefasst: Hingehen und Menschen in die Nachfolge berufen, sie lehren und im Vorleben, welches die Taufe und das Leiden miteinschließt, ein Vorbild werden. Dieses Leben soll geteilt und durch die Jünger zu allen Völkern (πάντα τὰ ἔθνη; Vers 19) gebracht werden. Alle Völker umfasst die Heiden und die Juden selbst. Die Inklusion der Heiden hatte Jesus von Beginn an im Blick (z. B. 4:23; 5:14; 10:17-18; 12:21; 13:38), auch wenn das zentrale Anliegen Jesu auf Israel gerichtet war (vgl. 1:21; 4:23; 10:5; etc.).

Schnabel (2002:350-51) schreibt dazu:

Die im Wirken Jesu nur latent und zögernd wahrgenommene Universalität seines Anspruches soll jetzt im Hingehen der Jünger in einem weltweiten Wirken verkündigt werden. ... die Jünger [gehen] hin im Vertrauen auf diese Autorität Jesu, die

garantiert, dass der Herr „alles im Himmel und auf der Erde“ in seiner Gewalt hat. ... Sie sind damit und darin Paradigma aller Jünger. Alle sollen zu Jüngern gemacht werden.

Für die Umsetzung des Auftrages spricht Jesus ihnen eine Verheißung aus, die auf seiner Vollmacht gründet. Er, der Auferstandene, der die Macht über Himmel und Erde hat, spricht seinen Jüngern seine Gegenwart zu. Diese Gegenwart bezieht sich nicht nur auf eine bestimmte Zeitepoche, sondern umfasst die Zeitdauer bis zum Ende der Welt. Das „Ende der Welt“ erwähnt Jesus bereits in der Rede der Gleichnisse beim Gleichnis vom Unkraut und vom Fischnetz, wo es um das Ende der Welt geht, wenn die Zeit gekommen ist und die Menschen gerichtet werden (13:47-52). Gleichfalls begegnet es in der Endzeitrede Jesu, die vom Ende der Welt und dem Kommen Jesu spricht (24:14-36). Nicht das Ende der Welt ist die zentrale Aussage der letzten Aussage Jesu, sondern vielmehr die Verheißung seiner Gegenwart, die den Jüngern Trost, Schutz und Beistand verspricht, da der Auferstandene gegenwärtig sein wird.

Nach Zimmermann (2013:165) beendet die Zusage des Beistands Jesu die Worte von ihm an die Jünger, die einen Kerngedanken des Verständnisses von der Person und dem Wirken Jesu im MtEv zum Ausdruck bringt: Er ist bei den Jüngern und das „personifizierte Mitsein Gottes“ (Zimmermann 2013:165) mit den Menschen. Diese Zusage gilt nicht nur den anwesenden elf Jüngern, sondern allen die durch die Jünger zu Jüngern werden.

In der letzten Erwähnung der Gegenwart Jesu an allen Tagen sieht Luz (2002b:430) eine interessante Parallele zu Mt 1:23: Jesus erhält den Namen Immanuel, das übersetzt heißt: Gott mit uns. Diese Parallele ist auffällig und könnte eine weitere Absicht von Matthäus sein, die Bedeutung und damit die Wichtigkeit der Gegenwart Jesu zu Beginn und am Ende seines Evangeliums hervorzuheben (vgl. Tropper 2012:206).

Eine abschließende Reaktion oder eine Antwort der elf Jünger auf die Aussage Jesu wird nicht überliefert. Somit werden im letzten Abschnitt (Verse 18-20) die Jünger nicht mehr charakterisiert, sondern nur noch Jesus selbst, der mit Vollmacht spricht. Das offene Ende in Bezug auf die Reaktion der Jünger, fordert die Leser auf, über diesen Abschnitt nachzudenken und selbst zu reflektieren, inwiefern dieser Auftrag für sie selbst Gültigkeit besitzt, da zunächst explizit die Jünger angesprochen sind.

Der Handlungsverlauf (*plot*) wird durch den Erzählinhalt bestimmt (*story*). Mit der Erzählweise (*discourse*) zeigt Matthäus zudem, dass es für ihn elementar ist, sein Werk mit den Worten Jesu abzuschließen. Die Worte Jesu laden gleichzeitig zum Nachdenken des Gelesenen ein. Damit ist die „Ausbildung“ der Jünger vordergründig zu Ende, bleiben aber als Lehrende stets Lernende, wie alle darauffolgenden Jünger auch.

Für Matthäus scheint es klar zu sein, was die Aussage Jesu bedeutet, da er sie selbst niederschreibt und somit dem Auftrag indirekt nachkommt. Der Sendungsauftrag bleibt das Kernanliegen des Auferstandenen. Dies geschieht durch die Beendigung seines Evangeliums mit genau diesen Worten. Luz (2002b:455) schreibt diesbezüglich: „Durch sein Verständnis der Missionsverkündigung macht der Evangelist sein Buch unentbehrlich. Man könnte von einer *Selbstkanonisierung* in nuce sprechen.“

Matthäus nimmt zum letzten Mal eine Leserlenkung vor, da er die Jünger indirekt als Vorbild des Verstehens aufzeigt, indem er zeigt: Jesus beruft sie zur Ausbreitung seines Reiches auf und somit den Hinweis gibt: Jesus ist der Auferstandene, der nicht nur die Jünger sendet, sondern jeden der an ihn glaubt. Matthäus stellt diese Aufforderung gezielt ans Ende seines Evangeliums und hebt damit auf indirekte Art und Weise das Leben Jesu und seine Lehre nochmals besonders hervor.

5.2.7.2. Erkenntnisse zur Darstellung der Lehrmethoden Jesu

In der Wiedergabe des Teilhabens vom Aufbau des Reiches Gottes bzw. dem Sendungsauftrags wird ersichtlich, dass Jesus in erster Linie eine Unterweisung nutzt, um seine Jünger auszusenden und mit seinem Vollmachtswort und dem Sendungsauftrag die Jünger zur Handlung auffordert.

Jedoch steht für Matthäus der Sendungsauftrag im Vordergrund. Durch diesen Schwerpunkt lässt sich eine Aufforderung zur Umsetzung dieser Worte erkennen. Dies ist neben der Vergewisserung der Auferstehung, sowie der Überzeugung der Macht Jesu ein wichtiges Ziel der Begegnung des Auferstandenen mit seinen Jüngern.

Die Absicht Jesu ist demnach die Aufforderung, seine Worte umzusetzen. Ähnlich wie bei der Speisung der 5000 (vgl. 14:16) gibt Jesus den Jüngern einen Auftrag und überlässt es ihnen, diesen auszuführen. Schnabel (2002:355) betont, dass die Jüngerschaft, wie es die Jünger durch

Jesus erfahren haben, durch Lehre entsteht und durch Lehre dauerhaft gesichert wird. Diese Jüngerschaft sollen die Jünger nun umsetzen und werden dazu von Jesus befähigt. Jesus ergänzt den Auftrag dadurch, dass er ihnen seinen Beistand verspricht: „Ich werde bei euch sein alle Tage“ (Vers 20). *Wie dies konkret aussieht (Umsetzung der Jünger und Beistand Jesu) wird im MtEv nicht mehr erörtert.*

Mit der Perspektive der Erlebnispädagogik wird erkennbar, dass Jesus die Möglichkeit bzw. Gelegenheit gibt, das Verständnis seiner Jünger zu erweitern („Mir ist gegeben ...“) und durch eigenständiges Handeln („Gehet hin ...“) den Erfahrungs- und Glaubenshorizont zu erweitern, die zum größeren Verständnis führen soll. Jesus benutzt erneut eine Situation/Gelegenheit, um den Jüngern eine Möglichkeit zur Entdeckung zu geben, *wer* er ist.

Die Jünger werden somit erneut Repräsentanten, die den Menschen nun vom Reich Gottes erzählen sollen, nach Jesu Maßstäben leben und den Menschen das geben sollen, was Jesus ihnen selbst gegeben hat (vgl. Mt 4; Mt 10). Darüber hinaus sollen nun die Menschen den Jüngern und den späteren Aposteln Glauben schenken und auf ihre Worte hören, ihre Zeichen glauben und ihren Handlungen vertrauen, sowie sie es einst bei Jesus hätten tun sollen.

Söding (2016a:113) formuliert diesbezüglich: „Die Jünger können lehren, weil sie – in all ihrem Kleinglauben – von Jesus gelernt haben. Wenn sie die Heidenvölker lehren sollen, dann mit dem Ziel, dass sie in genau dieselbe Nähe zu Jesus, dem Lehrer, gelangen, in der sie selbst sich befinden.“

Die Jünger sollen aktiv hingehen und dabei Grenzen überschreiten. Die Jünger haben nun von Jesus die Verantwortung bekommen, ihr Handeln nach dem Vorbild Jesu umzusetzen. Menschen zur Gemeinschaft/Nachfolge mit Jesus zu bringen. Da dies den Jüngern, auch angesichts des Zweifels, nicht einfach fällt, spricht Jesus ihnen seinen Beistand in Form einer Verheißung zu. Sie werden nicht allein sein, sondern Jesus wird mit ihnen in ihrer Schwäche sein.

Ebenfalls wird erkennbar, dass Jesus durch den Auftrag den Jüngern eine weitere Gelegenheit gibt, ihr Wissen, ihre Erkenntnis und ihre Erfahrung zu erweitern. Jesus greift auf ihr Wissen und ihre Erfahrung zurück („was ich euch befohlen habe“) und sendet sie aus („gehet hin“). Mit ihm, und dem Wissen seiner Macht („ich bin bei euch“), werden die Jünger die Fähigkeit haben, den Auftrag umzusetzen und damit dem Willen Gottes zu entsprechen. Sie

werden als Nachfolger des Lehrers, selbst als Lehrer auftreten und weitere Erfahrungen machen.⁶⁴

5.3. Die Darstellung der Lehrmethoden Jesu in Bezug auf die Passionsereignisse

Detailliert erzählt Matthäus die Passionsereignisse.⁶⁵ Sie sind als separates Lernfeld oder Lernsituation für die Jünger auszumachen (26:1-27:66). Die Passionsereignisse sind deshalb ein besonderes Lernfeld für die Jünger, weil sie mehrfach besonders charakterisiert werden, vor Herausforderungen stehen, ihr Glaube auf die Probe gestellt wird und Jesus sie vor diesen Ereignissen nicht bewahrt (z.B.: Verrat, Verleugnung, Jesus lässt die Jünger anschließend zurück), sondern vielmehr mit einbezieht.

Aus diesen Gründen wird ein Überblick über die Ereignisse der Passion gegeben, in denen die Jünger explizit erwähnt werden. Anschließend wird die Darstellung der Lehrmethoden Jesu in Bezug auf die Passionsereignisse analysiert.

5.3.1. Überblick über die Ereignisse der Passionsgeschehnisse

Bevor Matthäus die Passion Jesus berichtet, wurde das bevorstehende Leiden Jesu mehrfach angekündigt (vgl. 16:21; 17:22-23; 20:17-19). Darüber hinaus sprach Jesus ebenfalls über sein „Bleiben von drei Tagen und Nächten im Schoß der Erde“ (12:40) bei der Zeichenforderung der Pharisäer (12:38-42) sowie über seine Leiden und über seine Auferstehung von den Toten bei der Verklärung in Mt 17:9-12. Darüber hinaus wird deutlich, dass Jesus sein „Leben als Lösegeld für viele geben wird“ (20:28). Diese Aussagen setzt Jesus als bekannt voraus, wenn Jesus zu seinen Jüngern spricht: „Ihr wisst, dass ... der Menschensohn wird überantwortet werden, dass er gekreuzigt werde“ (16:2). Mit diesen Worten leitet Matthäus die Passion ein.

⁶⁴ Matthäus zeigt somit die eschatologische und ekklesiologische Bedeutung dieses Gesprächs auf und weist direkt auf die kommende Zeit hin: Jesus wird gegenwärtig sein, der Glaube an Jesus wird weiter verkündigt und bildet durch die bereits existierenden Jünger und der entstehenden Jünger die (zukünftliche) Gemeinde.

⁶⁵ Unter den Passionsereignissen werden die Ereignisse oder Geschehnisse verstanden, die von der Leidensgeschichte Jesu bis zur Totenruhe (Grablegung Jesu und Bewachung des Grabes) geschehen. Die Leidensgeschichte beginnt mit der Erwähnung Jesu bzgl. seiner Überantwortung und seiner Kreuzigung vor dem bevorstehenden Passahfest gegenüber seinen Jüngern und den Plan der Hohenpriester und Ältesten Jesus nicht beim Fest zu ergreifen (vgl. Mt 26:1-5). Einige Ausleger nehmen zu den Passionsereignissen die Auferstehung Jesu hinzu. Da die Leidensgeschehnisse Jesu im eigentlichen Sinn mit der Grablegung endet, werden im Überblick über die Ereignisse der Passionsgeschehnisse auch nur diese betrachtet.

Inwiefern sich die Jünger an die Ankündigungen der Passion erinnern können oder wie präsent das eintretende Leiden Jesu bei den Jüngern ist, wird nicht mitgeteilt.

Mit Blick auf die Ereignisse der Passion, werden die Jünger als unvorbereitet und überrascht charakterisiert. Deutlich wird zudem, dass die Jünger letztlich alle versagen. Sie staunen und rätseln, wer ihn verraten wird; sie wachen nicht mit Jesus bzw. können nicht beten; Judas verrät ihn; die Jünger fliehen vor der Gefahr und Petrus verleugnet Jesus (vgl. 26:21-22,35,51,56,75). Trotz dieses Versagens versucht Matthäus die Jünger nicht positiv zu charakterisieren oder trifft Aussagen, die das Verhalten der Jünger entschuldigen und die Jünger im besseren Licht dastehen lassen, sondern beschreibt das Verhalten der Jünger nüchtern. Die Jünger werden nicht als vorbildliche Helden dargestellt, sondern vielmehr mit Schwächen und Fehlern.

Die erste Begebenheit aus den Passionsgeschehnissen⁶⁶ ist – im Anschluss an die Einleitung (26:1-5) – die Salbung Jesu in Betanien (26:6-12). Jesus ist dort mit seinen Jüngern zu Gast bei Simon dem Aussätzigen (Vers 6). Eine Frau tritt zu Jesus und salbt ihn mit einem kostbaren Öl. Die Jünger reagieren auf diese Handlung mit Empörung, da sie diese Tat als Verschwendung ansehen (Verse 7-8).

Jesus erkennt ihre Gedanken und weist sie zurecht. Des Weiteren kündigt er wiederum an, dass er nicht mehr lange bei ihnen sein wird, sondern sterben wird (= Kreuzigung und Grablegung; Verse 10-12). Damit gibt Jesus eine weitere Ankündigung der bevorstehenden Ereignisse. *Wie* die Jünger darauf reagieren wird nicht mitgeteilt. Der Fokus ist die Zuspitzung der Ereignisse hin zur Kreuzigung Jesu.

Im Abschnitt Mt 26:17-30 wird die gemeinsame Passafeier dargestellt. Zur Vorbereitung sendet Jesus die Jünger, die ihn fragen, *wo* er das Passa feiern möchte, in die Stadt. In der Stadt würden sie jemanden treffen, zu dem sie sagen sollen, „Jesu Zeit ist nahe und er möchte mit den Jüngern bei ihm das Passa feiern“ (Vers 18). Die Jünger tun, was Jesus ihnen aufträgt.

In dieser kurzen Szene ist auffällig, dass Jesus den Jüngern erneut einen Hinweis auf den besonderen Moment gibt: „meine Zeit ist nahe“. Im Vorfeld hatte Jesus den Jüngern mitgeteilt, dass die Ereignisse demnächst eintreffen werden (vgl. die mehrmalige Ankündigung seiner

⁶⁶ Die einzelnen Ereignisse bzw. Abschnitte der Passionsgeschehnisse sind zur besseren Orientierung im Überblick dieser unterstrichen markiert.

Leiden und seiner Auferstehung). Hier wird das Zeitfenster weiter eingeschränkt: die Ereignisse stehen jetzt unmittelbar bevor. Am selben Abend findet die Passafeier statt (Vers 20). Jesus offenbart ihnen die erschreckende Nachricht, dass einer aus ihrem Kreis ihn verraten wird (Vers 21). Die Jünger werden betrübt. Sie sind verwirrt und wollen die Gewissheit haben, dass sie nicht der Verräter sind und fragen deshalb Jesus (Vers 22).

Auffällig ist, dass Matthäus den Nebensatz „jeder einzelne“ (Vers 22) einfügt. Auffällig ist es deshalb, weil Matthäus im Vorfeld der Passahfeier den geplanten Verrat des Judas mitteilt (26:14-16). Somit fragt Judas ebenfalls bei Jesus nach, ob er der Verräter sei, obwohl er bereits weiß, dass er es sein wird. Jesus antwortet, dass derjenige ihn verraten wird, der seine Hand mit ihm in die Schüssel tunken wird (Vers 23). Im Anschluss warnt Jesus indirekt den Verräter davor, seinen Plan umzusetzen, da diese Tat verheerende Konsequenzen haben wird und es besser wäre für diesen Menschen nie geboren zu sein (Vers 24). Die Frage von Judas, ob er es sein wird, irritiert, da die Leser wissen, dass er Jesus verraten wird (Vers 25). Judas verhält sich bis zum Schluss wie die anderen Jünger.

Matthäus verdeutlicht damit die Niederträchtigkeit seiner Tat. Ferner ist es interessant zu beobachten, dass die Jünger selbstverständlich davon ausgehen, dass Jesus allwissend ist und somit weiß, wer ihn verraten wird. Die Jünger werden zudem zum einen indirekt so charakterisiert, dass sie immer noch nicht die kommenden Geschehnisse einordnen können. Zum anderen werden die Jünger so präsentiert, dass sie ohne eine Reaktion oder Handlung auf die Erkenntnis, dass Judas Jesus verraten wird, die Passafeier halten und sich damit wiederum an Jesus orientieren (Verse 26-30).

In den Versen 26-28 gibt Jesus dem Passahfest eine neue Bedeutung. Indem er das Brot auf seinen Leib, den er hingeben wird, bezieht und den Kelch auf das Blut, welches er vergießen wird, gibt Jesus einen erneuten Hinweis bzw. eine weitere Erklärung, *was* mit ihm passieren wird und wie sein Sterben zu verstehen ist. Dadurch ist eine Vorstellung der kommenden Ereignisse möglich: Jesus wird keines natürlichen Todes sterben, sondern gekreuzigt werden (Vers 2). Jesus wird sterben und begraben werden (Vers 12). Dieser besondere Tod bzw. die Überantwortung zu diesem Tod wird durch den Verrat des Judas möglich (Vers 21). Dabei wird Jesus seinen Leib freiwillig hingeben und sein Blut vergießen (Verse 26-28), keinen Widerstand leisten und seine göttliche Macht zu seinen Gunsten einsetzen (vgl. Gebet Jesu im

Garten Gethsemane). Diese Ereignisse stehen unmittelbar bevor. Die Jünger können es (noch) nicht ergreifen und beenden die Passafeier mit dem frühjüdischen traditionellen Lobgesang (Vers 30).

In der weiteren Darstellung der Passionsereignisse folgt auf die Passafeier die Ankündigung der Verleugnung des Petrus (Verse 31-35). Nicht nur wird Petrus Jesus verleugnen, sondern alle Jünger werden in den kommenden Ereignissen herausgefordert. Jesus hatte den Jüngern mehrfach mitgeteilt, was geschehen wird. Nun kündigt er an, wie sie sich angesichts der eintretenden Ereignisse verhalten werden: Sie werden alle Ärgeris an ihm nehmen und sich zerstreuen (Vers 31). Fast gleichzeitig gibt Jesus den Jüngern einen hoffnungsvollen Ausblick: „Wenn ich aber auferstanden bin, will ich vor euch hingehen nach Galiläa“ (Vers 32).

Ein weiteres Detail der zukünftigen Geschehnisse wird den Jüngern (wiederholt) mitgeteilt: Jesus stirbt nicht nur, sondern wird von den Toten auferstehen und den Jüngern begegnen. Gleichzeitig wird ihnen verheißen, dass sie sich nach der Zerstreung (Vers 31) wieder sammeln werden, wo Jesus ihnen weitere Zusagen und Anweisungen erteilen wird (vgl. Mt 28:16-20). Die Jünger hätten aufgrund der Aussagen und der eintretenden Ereignisse verstehen können, was diese Aussagen Jesu bedeuten, was aber nicht passiert. Im Gegenteil: Petrus möchte sich behaupten und verspricht Jesus, dass er an ihm kein Ärgeris nehmen wird, egal was geschehen mag (Vers 33). Jesus weist ihn zurecht und kündigt die Verleugnung noch in derselben Nacht an (Vers 34). Stellvertretend für alle anderen Jünger erwidert Petrus, dass sie Jesus nicht verleugnen würden (Vers 35). Jesus bereitet ein weiteres Mal die Jünger auf die eintretenden Ereignisse vor.

Die Jünger können seine Aussagen immer noch nicht (er)fassen. Dies zeigen die dargestellten Reaktionen der Jünger (Widerspruch seitens der Jünger in Bezug auf die Aussage Jesu). Zudem teilt Jesus weitere Einzelheiten mit: Die Jünger werden Anstoß nehmen, ihn verleugnen und ein Hahn wird krähen. Dies ist ein indirekter Hinweis, dass die Ereignisse (Verrat; Überlieferung in die Hände der Feinde sowie Anstoß und Verleugnung) im Anschluss an die nächtliche Passafeier bis zum Morgengrauen (= Krähen des Hahns) eintreten werden. Matthäus hebt das Versagen des Petrus hervor. Petrus fällt tief und wird Jesus verleugnen. Matthäus versucht das Versagen der Jünger nicht zu vertuschen.

Nach der Passafeier geht Jesus mit den Jüngern zum Ölberg an dessen Fuß der Garten Gethsemane liegt (Verse 30,36). Im Garten Gethsemane bereitet Jesus die Jünger und sich selbst im Gebet vor (Verse 36-46). Jesus lässt die Jünger zurück und zieht sich zum Gebet zurück (Vers 36). Zu diesem Gebet nimmt Jesus die Jünger mit, die er bereits bei der Verklärung ausgewählt hat: Petrus, Johannes und Jakobus (Vers 37). Diesen drei Jüngern offenbart Jesus seine Gefühle und seinen Gemütszustand (traurig, verzagend, betrübt; Vers 37-38). Diese drei Jünger sollen mit ihm „wachen“. Was genau damit gemeint ist, wird nicht näher erläutert. Es könnte ein Beobachten dessen bedeuten, was Jesus tut, da dieser sich von den drei Jüngern zum Beten entfernt (Vers 39).⁶⁷ Jesus kommt nach dem Gebet zu den drei Jüngern zurück und findet diese schlafend vor. Diese Situation wird dreimal beschrieben, wobei Jesus die drei Jünger jeweils nach dem ersten und letzten Gebet weckt (Verse 40,45).

Mit seinen letzten Worten an die Jünger nach dem dritten Gebet gibt er die Gewissheit: Jetzt ist die Stunde da und alles wird eintreten, was er zuvor angekündigt hat: Der Verrat und die Überlieferung in die Hände der Feinde (Verse 45-46). Die Jünger sind zu müde, um mit Jesus zu wachen (Vers 43). Jesus selbst ringt im Gebet mit seinem Vater und muss die Jünger ermahnen stark zu sein bzw. zu bleiben (Vers 41). Die Jünger schaffen es nicht und sind keine Hilfe für Jesus (vgl. Ps 22:12). Im Gegenteil, sie benötigen die Hilfe und Unterstützung Jesu. Sie können allein nicht wachen und sind in der für sie überforderten Situation zu schwach. Zudem sind sie müde vom langen Tag und den vorherigen Ereignissen. Dies alles steht im Gegensatz zur langen und intensiven Ausbildung der Jünger: Sie hätten anders reagieren können/müssen.

Matthäus legt hier den *point of view* (Erzählperspektive) auf Jesus. Er handelt bzw. wird handeln ganz nach dem Willen Gottes. Dies wird im Gebet Jesu deutlich (Verse 39,42). Die Jünger werden als zu schwach charakterisiert, um den Auftrag Jesu umzusetzen, mit ihm zu wachen – entgegen ihren vorherigen Beteuerungen (Verse 31,34-35). Dies verstärkt den Kontrast zu Jesus, der in seinem Ringen und inneren Kampf allein gelassen wird. Jesus versucht erneut vergeblich die Jünger vorzubereiten und zu stärken.

⁶⁷ Maier (2017:548) weist daraufhin, dass Jesus hier entsprechend nach dem Zeugenrecht aus dem AT handelt (vgl. Num 35:30; Deut 17:6). Das gleiche Vorgehen wird auch bei der Verklärung Jesu in Mt 17 erkennbar.

Nachdem Jesus wieder zu den anderen Jüngern zurückkehrt, erfolgt die Gefangennahme Jesu (Verse 47-56). Judas kommt mit einer großen Zahl an bewaffneten Männern, die bereit sind Jesus gefangen zu nehmen (Verse 47,55). Judas wird dabei betont als einer der zwölf Jünger präsentiert (Vers 47). Dadurch wird seine eigentliche Zugehörigkeit unterstrichen und deutlich, dass die Tat des Judas umso verwerflicher ist. Dies wird wiederum durch die Identifikation Jesu für die bewaffneten Männer deutlich: Judas tritt auf Jesus zu, spricht ihn an, begrüßt und küsst ihn, was damals als „Liebes- oder Verehrungszeichen“ (Maier 2017:561) gilt. Dies galt als Erkennungszeichen, damit die Schar Jesus ergreifen kann (Verse 48-49).

Jesus, der wusste *was* Judas tun wird, reagiert nicht überrascht oder empört, sondern begegnet ihm souverän mit der Aufforderung, das zu tun, was er vorhat.⁶⁸ Dabei spricht Jesus ihn mit der Bezeichnung an, die der Begrüßung durch Judas entspricht: „Freund“. Die Reaktion Jesu zeigt, dass er bereitwillig annimmt, was auf ihn zu kommt und gleichzeitig, dass er immer noch für seine Jünger da ist. Er gibt ihm die letzte Chance, seine Tat sein zu lassen (vgl. Verse 11-12, 24). Judas Reaktion auf die Antwort Jesu bleibt offen. Die mitgezogene Schar ergreift Jesus (Vers 48).

Eine weitere Reaktion auf den Verrat wird mitgeteilt: Einer, der bei Jesus war (demnach einer seiner Jünger – nach Joh 18:10-11 war es Petrus), versucht Jesus zu verteidigen und schlägt dem Knecht des Hohenpriesters ein Ohr ab (Verse 51-52). Jesus weist seinen Jünger zurecht und weist darauf hin, dass er sich selbst verteidigen könnte, wenn dies nötig wäre: er könnte mehr als zwölf Legionen Engel vom Vater erbeten (Vers 53). Mit dieser Aussage und der folgenden, dass all dies geschehen muss damit die Schrift erfüllt werde, (Vers 54) gibt Jesus den Jüngern, aber auch den Beistehenden den Hinweis, dass dies nicht alles zufällig geschieht, sondern bereits vorausgesagt wurde (Verse 55-56; vgl. z.B.: Ps 22:2-4; Ps 31:10-12; Jes 53:4-6; Jer 37:11-13; Sach 12:9-11). Es wird dadurch ersichtlich, dass diese Ereignisse nicht durch Menschen gesteuert werden, sondern durch Gottes Plan und Willen.

Die Jünger versuchen erneut Jesus beizustehen, scheitern aber und ergreifen nach diesen Worten Jesu die Flucht (Vers 56) – Hier erfüllt sich die Aussage Jesu, dass die Jünger zerstreut werden (Vers 31). Ihre Reaktion steht im Gegensatz zur Ankündigung der Jünger (Verse 31-

⁶⁸ Nach dem griechischen Text zu urteilen, wäre ein fünffache Bedeutungsmöglichkeit der Aussage Jesu in Vers 50 möglich und kann somit auch eine Frage sein. Zum Überblick über die Variationen sei auf Hagner (1995:789), Luz (2002b:164-65) sowie Maier (2017:562-63) verwiesen.

35). Jesus lässt sie in das Versagen hineinlaufen. Die Jünger werden von Jesus in das vorausgesehene und angekündigte Versagen ihrer selbst mitgenommen. Des Weiteren werden sie Zeugen seiner Gefangennahme.

Matthäus schildert die Anhörung Jesu vor dem Hohen Rat (Verse 57-68) im Anschluss an die Gefangennahme. Jesus wird vor dem Hohen Rat und dem Hohenpriester verhört, die ein falsches Zeugnis gegen ihn suchen, um ihn zu töten (Vers 59). Die Jünger werden nicht erwähnt, mit Ausnahme von Petrus, der der Gruppe folgt, um zu beobachten, was mit Jesus geschieht (Vers 58). Petrus will selbst sehen, was mit Jesus geschieht. Nach Maier 2017:572-73, ist diese Handlung von Petrus mutig, da er sich der Gefahr aussetzt, selbst verhaftet zu werden.

In dem weiteren Bericht des Verhörs spielen die Jünger keine Rolle mehr. Dagegen steht in der anschließenden Verleugnung des Petrus (Verse 69-75) ein Jünger im Fokus. Petrus, der das Geschehen beobachtet (vgl. Vers 58), wird dreimal von verschiedenen Personen darauf angesprochen, dass auch er mit Jesus aus Galiläa unterwegs war bzw. zu ihm gehöre. Petrus verleugnet diese Aussage. Nachdem Petrus die dritte Verleugnung ausspricht, kräht der Hahn. Petrus erinnert sich an die Worte Jesu, dass er ihn verleugnen würde (Verse 74-75). Jesu Ankündigung des Verhaltens der Jünger erfüllt sich erneut.

Die Bezeichnung, dass Petrus einer der Jünger von Jesu sei, kann als anerkennende Aussage bezeichnet werden. Petrus war ein Teil von Jesu Gefolgschaft, ein Nachfolger, sowie es Jesus gefordert hatte. Jedoch ist die Angst bei Petrus zu groß, als dass er dieser Bezeichnung zustimmt. In der dreifachen Verleugnung des Petrus dieser Bezeichnung ist eine Steigerung zu erkennen: Er beteuert zunächst seine Unwissenheit (Vers 70) und steigert diese mit seiner vermeintlichen mangelnden Kenntnis von Jesus (Vers 72), die zum Höhepunkt der Verleugnung führt, als er seine Aussage so zu beteuern versucht, dass er sich selbst verflucht (bzw. bereitwillig den Zorn Gottes auf sich zieht, wenn seine Aussage nicht der Wahrheit entsprechen sollte; Maier 2017:589) (Vers 74; vgl. Mt 10:32-33). Als der Hahn kräht erinnert sich Petrus augenblicklich an die Aussage Jesu in Mt 26:34. Daraufhin geht er hinaus und weint bitterlich.

Einmal mehr zeigt Matthäus die Schwäche des vermeintlich starken Petrus auf. Petrus sinkt tief, wie von Jesus angekündigt, zugleich ist er erschüttert von seinem Verhalten. Die Worte

„er ging hinaus und weinte bitterlich“ sind ein starker Ausdruck dessen. Sie zeigen die Erkenntnis, Reue und damit die Buße des Petrus auf. Somit wird Petrus ambivalent dargestellt. Er ist mutig und naiv, kann die Situation nicht erfassen und versucht sich selbst zu schützen. Er fällt und verleugnet Jesus. Gleichzeitig erinnert er sich, erkennt und bereut. Diese Erfahrung geschieht, weil Jesus die Jünger seine Passion miterleben lässt.

Im weiteren Verlauf der Passionsereignisse wird Jesus vor Pilatus geführt und das Ende des Judas beschrieben (27:1-14). In diesem Abschnitt werden die zwei Handlungsstränge unterbrechend überliefert. Die Verse 1-2 zeigen den Entschluss des Volkes und des Hohenpriesters auf, Jesus zu töten. Um dieses Urteil ausführen zu können, führen sie Jesus vor Pilatus.

Ähnlich wie bei Petrus, wird in den Versen 3-10 die Einsicht Judas geschildert. Nachdem er mitbekam, dass Jesus zum Tode verurteilt wurde, reut ihn seine Tat. Er geht zu den Hohenpriestern und möchte das Geld zurückgeben, was diese aber ablehnen. Sie wollen mit der Tat (dem Verrat) nichts mehr zu tun haben. Sie lassen Judas mit seiner Tat allein. Aufgrund dessen geht Judas davon, wirft die erhaltenen 30 Silberlinge (26:15) in den Tempel und erhängt sich.⁶⁹ Die Hohenpriester erkennen, um welches Geld es sich handelt (Blutgeld) und kaufen davon einen Acker. Durch die Verse 9-10 erfahren die Leser, dass dies (Ende des Judas; Kauf des Ackers) wiederum geschehen musste, damit die Schrift erfüllt werde (vgl. Jer 32:9; Sach 11:12-13). Es zeigt, dass beides dem Plan und Willen Gottes entsprach.

Auffällig ist jedoch, dass bei der Kreuzigung und der Grablegung Jesu (27:31-61) jeweils Frauen erwähnt werden, die den Lesern u.a. bereits bekannt sind: Maria von Magdala; Maria, die Mutter von Jakobus und Josef und die Mutter der Söhne des Zebedäus (Vers 56). Diese gehören mit zur Gefolgschaft Jesu und erfüllen somit wieder das Zeugenrecht der Kreuzigung Jesu (vgl. Gebet im Garten Gethsemane und Verklärung Jesu; Deut 19:15). Diese Frauen verfolgen die Kreuzigung und erweisen damit Jesus Treue. Zwei dieser Frauen werden erneut bei

⁶⁹ Nach dem Verrat und der Verleugnung gehören Judas und Petrus immer noch zum Kreis der Jünger. Gott hat den Verrat und die Verleugnung geführt. Maier (2017:602) schreibt, dass im Gegensatz zu Petrus Judas nicht bei den Aposteln bleibt und somit auch nicht den Missionsbefehl erlebt. Judas hat Jesus nicht nur verraten, sondern begehrt Selbstmord. Eine Buße wird bei ihm nicht erkennbar, sondern nur Reue (vgl. Reaktion von Petrus). Inwiefern dadurch der „Jüngerstatus“ für Judas gerechtfertigt ist, ist umstritten. Die Begebenheit zeigt aber, dass Jesus an Judas weiterhin ein Interesse am Jüngerdasein hatte (vgl. Aussage Jesu bei der Passahfeier in Mt 26:24; Jesu Worte im Garten Gethsemane in Mt 26:50). Entscheidend war bei Judas: Er hielt sich nach seiner Tat nicht zu den Jüngern und Jesus und erlebte damit keine Vergebung. Alle Jünger versagen in den Passionsereignissen, aber sie können unterschiedlich aus ihnen hervorgehen.

der Grablegung erwähnt (Vers 61), die Josef bei Pilatus erbittet (Verse 57-60). Interessant zu sehen ist, dass in den letzten Stunden Jesu die Frauen eine besondere Erwähnung finden und somit Zeugen der Kreuzigung und Grablegung sind. Die Frauen können den tatsächlichen Tod Jesu bezeugen und wissen genau, wo Jesus bestattet wurde. Von den elf Jüngern wird nichts berichtet. Sie sind nicht zugegen und begegnen Jesus erst nach seiner Auferstehung in Galiläa wieder (Mt 28:16).

Im Gegensatz zu den zwölf Jüngern handeln diese Frauen vorbildlich, stehen Jesus zur Seite und sind die ersten, die Jesus nach der Auferstehung sehen (vgl. Mt 28:1-10). Inwiefern die Frauen die gesamte Ausbildungszeit der Jünger miterlebt haben und somit mitbekommen haben, was Jesus den zwölf Jüngern lehrte ist spekulativ. Auffällig ist, dass diese Frauen Jesus bis zum Schluss treu zur Seite stehen und bei der Auferstehung Jesu als erste erwähnt werden. Dies ist nicht nur den Lesern damals auffällig, sondern regt auch den heutigen Leser zum Nachdenken an.

5.3.2. Erkenntnisse zur Darstellung der Lehrmethoden Jesu

In den Passionsereignissen wird deutlich, dass Jesus die Anfangsgeschehnisse nutzt, um die Jünger auf die bevorstehenden Ereignisse vorzubereiten. Bei der Salbung in Betanien nutzt Jesus die Handlung der Frau, um den Jüngern erneut einen Hinweis zu geben, *was* mit ihm passieren wird. Auf der einen Seite ist die Handlung der Frau besonders und auf der anderen Seite nutzt Jesus diese Handlung, um den Jüngern etwas zu verdeutlichen. Die Salbung wird als Symbolhandlung für sein späteres Begräbnis interpretiert. Die Symboldeutung ist die besondere Methodik, durch die Jesus die Lehrinhalte vermitteln möchte.

Bei der Passahfeier verwendet Jesus abermals eine bestimmte Handlung (das Passahmahl) als ein Symbol für das, *was* mit ihm geschehen wird. Damit gibt er den Jüngern erneut einen Hinweis. Jesus bezieht die Jünger mit ein und offenbart ihnen, *was* geschehen wird und *wie* die Ereignisse zu verstehen sind. Ferner wird erkennbar, dass Jesus die Jünger auf die Ereignisse vorbereiten möchte (Rückgriff auf die Ankündigungen des Leidens und Auferstehung Jesu, als auch die erlebten Ereignisse mit Jesus, wie z.B. die Verklärung). In beiden Begebenheiten (Salbung und Passamahl) greift Jesus auf eine Symbolhandlung als Methode zurück, um die

Jünger vorzubereiten und zur Erkenntnis zu verhelfen, *wer* Jesus ist und *wozu* die Passionsergebnisse eintreten werden.

Die Ankündigung Jesu, wie die Jünger sich verhalten werden, nutzt Jesus gleichermaßen, um die Jünger zum einen wieder auf die Geschehnisse vorzubereiten und zum anderen wieder, um zu zeigen, *was* mit ihm geschehen wird. Darüber hinaus erfolgt eine Aussage, die den Jüngern Zuversicht hätte geben können: Jesus wird auferstehen und den Jüngern begegnen.

Bei der Begegnung Jesu mit seinen Jüngern im Garten Gethsemane wird wie in den anderen Begebenheiten zuvor, eine Vorbereitung der Jünger für die kommenden Ereignisse sichtbar. Jesus will die Jünger vorbereiten und sie teilhaben lassen, *was* mit ihm passiert. Gleichzeitig lässt sich erkennen, dass Jesus den Jüngern helfen will, die kommenden Ereignisse zu verstehen und ermahnt sie, mit ihm zu beten und zu wachen, da eine Zeit vor ihnen liegt, die sie nicht verstehen werden. Erneut wird den Jüngern gezeigt, wie wichtig für Jesus das Gebet ist und er fordert sie auf, das Gleiche zu tun. In diesem Ereignis wird eine Aufforderung aber auch eine erlebte negative Erfahrung (die Jünger haben die Anweisung Jesu nicht erfüllt und werden zurechtgewiesen) als Lernmethode erkennbar. Die drei Jünger schaffen es nicht, wach zu bleiben und zu beten und werden dafür ermahnt (Vers 41). Dieses Ereignis lässt sich als ein begleitetes Lernen definieren, das mit einer Unterbrechung zum Lernerfolg führt. Aus dieser Situation können die Jünger lernen und in Zukunft davon profitieren.

Mit der Gefangennahme Jesu beginnt die Erfüllung der Ankündigungen Jesu. Judas verrät Jesus und dieser wird gefangen genommen. Die Jünger versagen und fliehen. Selbst in den Geschehnissen der Gefangennahme setzt sich Jesus für seine Jünger ein und versucht ihnen erneut aufzuzeigen, *wer* er ist und dass all dies geschehen muss, damit deutlich werden kann, *wozu* Jesus gekommen ist. Jesus nutzt somit erneut die Geschehnisse, um den Jüngern seine Sicht zu vermitteln. In Mitten der Ereignisse erklärt Jesus deren Bedeutung den Jüngern. Er bindet die Jünger mit ein und lässt sie teilhaben an der gefährlichen Situation.

Diese „Lehrstunde“ ist den Jüngern nicht bewusst, wird aber durch die Aussagen Jesu in den Versen 52-56 erkennbar. Durch das „Versagen“ der Jünger bzw. das „Nicht-Halten“ ihrer eigenen Ankündigung, wird deutlich, dass die Jünger indirekt durch Jesus geschult werden.

Mt 28:16-20 zeigt, dass die Jünger daraus gelernt haben, sich wieder zu Jesus halten, wieder vereint sind und sich von ihm rufen lassen sowie in der Erkenntnis wachsen, dass Jesus der

Messias und der Auferstandene ist. Jesus lässt die Jünger diese Erfahrung machen, damit sie aus diesem Ereignis lernen. Sie werden zu Zeugen dieser Ereignisse.

Ebenfalls ist die Verleugnung von Petrus eine negative Lernerfahrung. Solch ein Versagen dient ihm dazu zu erkennen, wer er selbst ist (menschlich; schuldig) und zum anderen *wer* Jesus ist: Sein Herr, der Christus. Petrus hat dies erkannt, als der Hahn kräht und Jesus ihn ansieht. Er bereut seine Handlung und ist über sich selbst erschüttert. Hier wird ein Lernen durch ein Versagen bzw. durch ein negatives Erlebnis gefördert und ermöglicht. Dieses Ereignis hat bei Petrus weitreichende Veränderungen ermöglicht (vgl. Joh 21:15-19; Apg 1:15-22; 2:14-36,38-39; 4:8-12; etc.).

Die Situation von Jesus vor Pilatus zeigt keine besondere Lehrmethodik Jesu in Bezug auf die Jünger auf, da diese nicht zugegen sind. Die geschilderten Ereignisse um das Ende von Judas zeigen ebenfalls die Möglichkeit des Lernens aus einer negativ erlebten Situation auf (Verrat; Jesus wird zum Tod verurteilt). Judas kommt in der Tat zur Erkenntnis, dass er selbst zur Verurteilung Jesu beigetragen hat. Er erkennt, dass seine Tat nicht richtig war. Allerdings lernt er nicht aus dieser Situation und zeigt nur ansatzweise aufrichtige Reue, was zur Beendigung seines Lebens durch Selbstmord führt, da er nicht die Buße in Anspruch nimmt und bei den anderen Jüngern bleibt sowie sich an Jesus wendet.

Bei den weiteren Ereignissen wird den Lesern nicht mitgeteilt, dass die Jünger zugegen waren und somit bleibt eine mögliche Lernsituation für die Jünger spekulativ. Die anderen Passionsereignisse, in denen die Jünger im Bericht vorkommen, lassen sich allerdings als eine Gesamtlernsituation ausmachen, die die Jünger erleben, um selbst mitzuerleben, *wer* Jesus ist und somit sehen können, dass das, *was* Jesus zuvor lebte, sagte und tat, der Wahrheit entspricht, da die Schriften und Jesu eigene Worte in Erfüllung gehen.

Die Jünger erleben so z. B. selbst, dass die Nachfolge Jesu Kosten beinhaltet, wie Jesus es mehrmals angesprochen hatte (vgl. Mt 5-7; 8:18-22; 10:16-26; 12:50; 16:24-26). Des Weiteren wird erkennbar, dass Jesus diesen Weg gehen musste, da es den Willen des Vaters entspricht und so verheißen wurde (vgl. z.B. Mt 2:5-6; 4:14; 5:18; 8:17; 12:15-21; 20:17-19.28; 26:21.45). Die Jünger sehen aber auch, dass Jesus mit dem Vater eins ist und Jesus der Sohn Gottes, auf den sie hören sollen (vgl. Mt 3:17; 7:21; 17:5). Die Jünger erkennen nicht nur, *wozu* Jesus gekommen

ist, sondern auch, dass er souverän in die Leidensereignisse gegangen ist und dass diese mit zum Plan Gottes gehören (Vorbild Jesu).

Jesus nimmt die Jünger mit nach Jerusalem, lässt sie das Passa vorbereiten und geht mit ihnen in den Garten, wo er die Jünger mit in seinen Leidensweg einbezieht. Die Jünger bekommen mit, was mit Jesus geschieht (er wird sterben) und geschehen wird (er wird auferstehen). Dadurch werden die Jünger zu Zeugen seines Leidens, seines Todes und seiner Auferstehung.

Ferner wird erkennbar, dass das Miterleben der Passionsereignisse den Jüngern im Nachhinein offenbarte, dass ihnen dieses Leid und der Tod selbst bevorstehen wird, wenn sie Nachfolger Jesu sind (vgl. Mt 10:38; 16:24; 28:18-20; siehe auch: Apg 12:1-3; Eph 5:1-2; Phil 2:5-8). Gleichzeitig dienen diese Ereignisse dazu, um aus Fehlern oder Versagen zu lernen, Erfahrungen zu machen und Jesus besser kennen zu lernen. Jesus benutzt dieses Setting der Passion und lehrt die Jünger (bzw. verhilft ihnen zur Erkenntnis) durch seine Aussagen und das Handeln, sowie der eigenständig gemachten Erfahrung, dass er mehr ist als nur ein Mensch und Wundertäter.

All das, was er wirkt und wie er handelt, aber auch die Erfahrungen und Erlebnisse in diesen Ereignissen der Passion dienen dazu, dass die Jünger erkennen, *wer* er ist, *wozu* er gekommen ist und dass er ein Vorbild für sie selbst ist (vgl. Mt 7:21; 28:20). Durch diese Begebenheiten fördert Jesus das Verständnis der Jünger in Bezug auf seine Person und bereitet sie für die Zeit vor, wo er nicht mehr unter ihnen sein wird. Jesus benutzt erneut Situationen, Gelegenheiten sowie das Versagen der Jünger, um ihnen eine Möglichkeit zu geben, aus diesen Begebenheiten zu lernen. Es wird ein Erfahrungslernen erkennbar.

Die Jünger lernen darüber hinaus Verantwortung für ihre Aussagen und Handlungen zu übernehmen. Der Glaube der elf Jünger wird im Nachhinein gestärkt und erweitert sich durch diese besonderen Erfahrungen bzw. das Zulassen dieser Situation für die Jünger durch Jesus.

6. Vergleich der Lehrmethoden Jesu mit den Methoden der Erlebnispädagogik

Im vorherigen Kapitel wurden verschiedene Perikopen betrachtet, um einen Blick auf die Lehrmethoden Jesu zu werfen. Dabei wurden diese Perikopen narrativ analysiert, um durch die Charakterisierung Jesu und der Jünger mögliche Erkenntnisse zur dargestellten Vorgehensweise Jesu zu erlangen. Des Weiteren wurden Anliegen und Vorgehen der Erlebnispädagogik skizziert, um einen Einblick in diesen methodischen Ansatz zu erhalten. Beide Bereiche (narrative Analyse der Mt-Perikopen und die Darstellung der Erlebnispädagogik) werden zunächst separat im Überblick zusammenfassend dargestellt (s. Kapitel 6.1. und 6.2.), um anschließend einen Vergleich beider Bereiche zu ermöglichen. Beim Vergleich (Kapitel 6.3.) wird zuerst die Vorgehensweise erklärt und im Weiteren der eigentliche Vergleich vorgenommen.

6.1. Überblick über die Ergebnisse der Mt-Perikopen

Die folgende Tabelle ist eine summarische Analyse der untersuchten Perikopen und stellt die Ergebnisse der narrativen Analyse dar⁷⁰: Worte Jesu, die Handlungen Jesu, die Handlungen der Jünger sowie die Handlungen von anderen Personen, die Reaktion der Jünger und die Ergänzung durch einen Kommentar von Mt als auch die ursprüngliche Zielgruppe in den einzelnen Perikopen.

Diese Kategorien werden deshalb verwendet, um erstens die implizierten Absichten Jesu zu erkennen, die es ermöglichen, seine Lehrmethoden genauer zu beschreiben. Als zweites kann durch die Untersuchung des Verhaltens der Jünger deren Charakterisierung und dadurch auch die Lehrmethodik Jesu erfasst werden. Somit wird ein Blick auf die Jünger ermöglicht, wie Jesus konkret die Jünger lehrt, auf ihren gegenwärtigen und zukünftigen Dienst vorbereitet und ob diese Jesus verstanden haben. Des Weiteren wird klar, was Matthäus den Lesern mitteilen möchte. Anschließend an die Tabelle wird in einer Zusammenfassung das Wesentliche festgehalten. Im darauffolgenden Vergleich werden auch die Ereignisse der Passion mitberücksichtigt (vgl. Abschnitt 6.3.5.).

⁷⁰ Eine ähnliche Vorgehensweise hat Brown für die Darstellung der Jünger im MtEv verwendet (Brown 2002:55-58).

Perikope	Worte Jesu	Handlungen Jesu	Handlungen Jünger	Handlungen anderer Personen	Reaktion der Jünger	Kommentar vom Erzähler	Zielgruppe
4:18-22	Der Ruf in die Nachfolge und zur Aufgabe als Menschenfischer	Geht am See entlang Spricht die Jünger an	Lassen die Netze liegen Folgen Jesus nach	Zebedäus lässt seine Söhne ziehen	Lassen die Netze liegen Folgen Jesus nach	Lassen die Netze liegen Folgen Jesus nach	Jünger (Speziell Petrus, Jakobus und Johannes)
10:1-15	Ruft die Jünger zu sich und gibt ihnen Macht über die unreinen Geister Anweisungen zum Dienst/zur Aussendung	Aussendung zu zweit	Umsetzung der Ausübung der Macht über die unreinen Geister		Sie nehmen den Auftrag an und ziehen los	Auflistung der zwölf jünger	Jünger
13:1-3, 10-17, 33-35	Erklärung des Sinnes und der Absicht der Gleichnisreden	Jesus geht aus dem Haus und lehrt das Volk vom Boot aus Erklärung seiner Absicht mit der Gleichnisrede an die Jünger	Treten auf Jesus zu und fragen ihn nach dem Grund der Gleichnisrede	Das Volk kommt zu Jesus und hört zu	Die Jünger verstehen (hören und sehen)	Jesus redet in Gleichnissen zum Volk Die Jünger treten auf Jesus zu und fragen ihn; Jesus erfüllt die Propheten	Volk & Jünger

Perikope	Worte Jesu	Handlungen Jesu	Handlungen Jünger	Handlungen anderer Personen	Reaktion der Jünger	Kommentar vom Erzähler	Zielgruppe
14:13-21	Jesus antwortet den Jüngern (Konversation)	<p>Jesus fährt mit einem Boot weg</p> <p>Jesus steigt aus und sieht die Menge</p> <p>Jesus hat Mitleid mit der Menge und heilt die Kranken</p> <p>Lässt das Volk sich setzen</p> <p>Jesus dankt und teilt die Nahrung den Jüngern aus</p>	<p>Die Jünger kommen zu Jesus und bitten ihn (Konversation)</p> <p>Die Jünger verteilen die Nahrung</p>	<p>Das Volk folgt ihm zu Fuß</p> <p>Das Volk wartet</p> <p>Das Volk setzt sich</p> <p>Das Volk isst und wird satt; zwölf Körbe werden gesammelt</p>	<p>Die Jünger sind besorgt und gehen auf Jesus zu</p> <p>Die Jünger verteilen die Nahrung</p> <p>Die Jünger sammeln die Brocken (mit) auf</p>	<p>Alle wurden satt; es werden 12 Körbe an Brocken gesammelt; Die Speisung des Volkes umfasst mehr als 5000 Personen</p>	Jünger & Volk

Perikope	Worte Jesu	Handlungen Jesu	Handlungen Jünger	Handlungen anderer Personen	Reaktion der Jünger	Kommentar vom Erzähler	Zielgruppe
14:22-36	<p>Jesus gibt sich zu erkennen</p> <p>Jesus befiehlt Petrus zu kommen</p> <p>Jesus spricht den Zweifel von Petrus an</p>	<p>Jesus schickt seine Jünger auf den See</p> <p>Jesus entlässt das Volk</p> <p>Jesus zieht sich zum Gebet zurück</p> <p>Jesus kommt auf dem See zu den Jüngern</p> <p>Jesus befiehlt Petrus zukommen</p> <p>Jesus ergreift Petrus</p>	<p>Die Jünger fahren ohne Jesus auf den See hinaus</p> <p>Die Jünger schreien vor Angst</p> <p>Petrus will auf dem Wasser gehen</p> <p>Petrus geht auf dem Wasser</p> <p>Petrus sieht den Sturm und sinkt</p> <p>Die Jünger beten an</p>		<p>Die Jünger folgen Jesu Auftrag (Fahrt auf dem See)</p> <p>Nach der Selbstoffenbarung Jesus, ergreift Petrus die Initiative</p> <p>Petrus steigt mit Jesus ins Boot</p> <p>Die Jünger beten an</p>	<p>Das Boot der Jünger ist weit auf dem See und gerät durch den Wind in Seenot</p> <p>Petrus und Jesus treten in das Boot; der Sturm legt sich, Anbetung der Jünger</p>	Jünger (speziell Petrus)

Perikope	Worte Jesu	Handlungen Jesu	Handlungen Jünger	Handlungen anderer Personen	Reaktion der Jünger	Kommentar vom Erzähler	Zielgruppe
17:10-13	Erklärung zum Kommen des Elias	Konversation; Jüngerunterweisung	Fragen Jesus nach der Bedeutung des Kommens des Elias		Die Jünger verstehen	Die Jünger verstehen	Jünger (Speziell Petrus, Jakobus und Johannes)
28:16-20	Jesus hat die Macht und erklärt den Jüngern ihr zukünftiges Tun	Jesus geht auf die Jünger zu	Die Jünger gehen nach Galiläa Die Jünger fallen vor ihm nieder		Die Jünger folgen Jesu Auftrag nach Galiläa zu gehen Einige zweifelten	Einige zweifelten	Jünger (speziell die elf Jünger, ausgenommen Judas)

Im Überblick wird erkennbar, dass Jesus die primäre Handlungsperson ist, wenn es sich um eine Begegnung zwischen Jesus und den Menschen – vor allem mit seinen Jüngern – handelt. Jesus spricht an (Berufung; Mt 4), beruft und sendet aus (Mt 10; Mt 28), er erklärt (seine Absichten mit der Gleichnisrede; Mt 13; die Bedeutung des Johannes des Täuflers in Bezug zum Kommen des Elias; Mt 17; die Deutungsunfähigkeit der Pharisäer und Sadduzäer; Mt 16) sowie rettet (Sturmstillung; Mt 14) und versorgt (Speisung; Mt 14). Deutlich wird auch, dass Jesus die Jünger mit in seine Handlungen/sein Geschick einbindet. Dies wird sowohl in den einzelnen Perikopen ersichtlich als auch in dem Setting der Passion. Jesus zeigt seinen Jüngern verstärkt die Bedeutung seines Kommens und Wirkens.

Der Überblick zeigt: Jesus fordert und fördert die Jünger in der Nachfolge durch Lehre und Tat. Er gibt den Jüngern immer wieder die Möglichkeit, durch Lehre, Anweisungen, Herausforderungen, Alltagssituationen und Gelegenheiten sowie Grenzsituationen und mit praktischen Tätigkeiten seitens der Jünger, zum einen Jesus besser kennen zu lernen (wer er ist, wozu er fähig, wozu er gekommen ist, was seine Absicht ist, etc.) und zum anderen in ihrem Glauben gestärkt und gefestigt zu werden. Jesus ermöglicht den Jüngern Lernwege. Seine Jünger sollen verstehen und erkennen, deshalb bildet Jesus sie als „Menschenfischer“ und Jünger aus (vgl. Mt 4:19; 28:20).

Es wird auch ersichtlich, dass die Jünger trotz Jesu intensiver Lehre und möglichen Lernfeldern versagen, zeitweise nicht verstehen und nur kleinen Glauben aufweisen. Trotz dieser Herausforderungen sendet Jesus die Jünger aus und beteiligt sie dadurch erneut an seiner Sendung. Die Jünger werden auf die Zeit nach der Himmelfahrt vorbereitet und sind dann fähig, den Auftrag Jesu umzusetzen. Die Jünger sollen andere Menschen zu Jüngern machen, wie sie selbst durch Jesus dazu angeleitet wurden.

Dabei wird Jesus nicht als schlechter Lehrer dargestellt, der darin versagt, dass seine Jünger ihm nicht treu sind, sondern als derjenige, der es versteht, die Jünger vorzubereiten und zu stärken, damit sie als seine Nachfolger fungieren können. Trotz des zeitweiligen Versagens und schwachen Glaubens der Jünger, erhalten sie Möglichkeiten, Erkenntnisse zu gewinnen, im Glauben zu wachsen, Erfahrungen zu sammeln, Taten zu vollbringen und zu lernen. Jesus nutzt diese Gelegenheiten und wird dabei als souverän, allwissend, vorausschauend, weise und als Lehrer charakterisiert, der seine Lehre selbst verkörpert.

6.2. Überblick über die Ergebnisse der Methoden der Erlebnispädagogik

Die Erlebnispädagogik ist ein umfassender und vielseitiger Ansatz. In der Erlebnispädagogik werden verschiedene Methoden angewendet, um einen ganzheitlichen Lern- und Erfahrungsprozess bei den Teilnehmenden zu bezwecken. Die Erlebnisse, Methoden und die Reflexion der Erlebnispädagogik in einem bestimmten Setting (eine oder mehrere erlebnispädagogische Aktivitäten/Aktionen) sollen den Teilnehmenden Horizonterweiterungen und Entwicklungsprozesse ermöglichen.

Die Erlebnispädagogik ist vielseitig. Dennoch gibt es Kriterien, an denen sich Erlebnispädagogik messen lassen kann bzw. an der deutlich wird, wie die Erlebnispädagogik „funktioniert“ und was deren Kennzeichen sind.

Ganzheitlicher Ansatz

Der ganzheitliche Ansatz der Erlebnispädagogik liegt in den historischen Wurzeln. Menschen müssen ganzheitlich gelehrt werden (vgl. Platon). Dabei kommt der praktischen Umsetzung durch Kopf, Herz und Hand (vgl. Pestalozzi) eine wesentliche Bedeutung zu. Anders ausgedrückt: die Theorie trifft auf Wissen, Gefühl, sowie Verstand (Kopf); Vertrauen, Gemüt und Persönlichkeit (Herz) und praktische Erlebnisse, das Handeln (Hand). In der Erlebnispädagogik kommt es auf alle diese Aspekte an, um Lern- und Entwicklungsprozesse bei den Teilnehmern auszulösen und zu fördern.

Lernen durch Erlebnisse (E-Kette)

Das angestrebte Ziel soll durch verschiedene Aktivitäten erreicht werden. Dabei wird durch ein Ereignis, das geschieht oder künstlich erzeugt wird, ein Erlebnis hervorgerufen, das zur Erfahrung wird und dadurch zu Erkenntnissen führen kann. Zu diesem Prozess können sowohl positive als auch negative Grenzerfahrungen oder Herausforderungen beitragen.

Zielformulierung

Ein erlebnispädagogisches Setting (=gestalteter Rahmen, das Umfeld oder die Zusammenstellung, in dem eine oder mehrere Aktionen stattfinden) hat ein bestimmtes Ziel (z.B.: verantwortungsbewusstes Handeln eines jeden Einzelnen innerhalb einer Gruppe (er)lernen). Dieses

Leitziel wird durch verschiedene Aktivitäten, Reflexion und Transfermöglichkeiten angestrebt. Ohne eine Zielsetzung ist eine erlebnispädagogische Aktivität nur eine Aktivität, ein Spiel ohne bestimmte Absicht. Die Frage nach der Zielsetzung ist somit entscheidend, wenn erlebnispädagogische Elemente verantwortungsvoll und nachvollziehbar eingesetzt werden sollen. Die Zielsetzung richtet sich individuell nach der Gruppe und ihren Bedürfnissen. Um das gesetzte Ziel zu erreichen sind „Teilziele“ notwendig, die das Ziel konkretisieren und das jeweilige Handeln begründen. Die Teilziele können dabei aufeinander aufbauen.

Reflexion und Transfer

Die Reflexion und der anschließende Transfer sind unabdingbar mit erlebnispädagogischen Aktivitäten verknüpft. Ohne diese kommt es nur selten zu nachhaltigen Erkenntnissen und Lernerfahrungen. Die Reflexion und der Transfer ermöglichen es, die Erlebnisse und Handlungen bewusst zu hinterfragen, Entdeckungen zu machen, Erkenntnisse zu gewinnen und damit einen nachhaltigen Lerneffekt zu sichern. Den unterschiedlichen Reflexionsmöglichkeiten kommt hierbei eine wichtige Rolle zu.

Methoden/Merkmale

Die Erlebnispädagogik kann zum einen selbst als eine Methode bezeichnet werden. Zum anderen wendet diese selbst wieder Methoden an, um ihre Ziele zu erreichen. Hierzu gehören sowohl die oben beschriebenen Aspekte als auch die Freiwilligkeit des Einzelnen, die Selbststeuerung der Gruppe, die Herausforderungen/Grenzerfahrungen oder die Echtheit (=Bezug zum Alltag) eines Settings. Weitere Merkmale, die die Methodik und die Struktur eines Settings ausmachen, sind (vgl. Kapitel 4.3.1.):

- Didaktik (geleitetes Lernen durch Vermittlung von Lehre durch Erlebnis, Handeln, Interaktion, Abenteuer, Natur, Wildnis)
- Räume (Outdoor, Indoor)
- Medien (Fluss, Berg, Meer, Seilgarten, Natur, ...)
- Aktivitäten (Handlungen, Umsetzungsweisen, ...)
- Methoden (Handwerkszeug, Ziele, Vorgehensweise, ...)
- Teilnehmende (Zielgruppe)
- Anbietende (Erlebnispädagoge, anbietender „Verein/Firma“)

Diese Methoden unterstützen den Lernprozess der Teilnehmenden und sind daher für erlebnispädagogische Aktivitäten relevant.

6.3. Der Vergleich

6.3.1. Allgemeines zum Vergleich und seine Berechtigung in der Wissenschaft

Ein Vergleich ist eine Methode, durch die mindestens zwei Objekte in mindestens mehr als einer Hinsicht als gleich oder ungleich erkannt bzw. untersucht werden.⁷¹ Um einen Vergleich mit verschiedenen Objekten durchzuführen, sind u.a. Wahrnehmungsvermögen (Objekte erkennen) und Synthesevermögen (Ergebnisse erkennen) notwendig.

Die Objekte müssen hingegen selbst wahrnehmbar sein und können dabei materiell oder immateriell sein, um zu messbaren Ergebnissen zu gelangen. Die Möglichkeiten der zu untersuchenden Objekte können dabei je nach Vergleichsobjekt variieren. Dabei können durch Vergleiche z.B. Gleichheit und Ungleichheit/Gegensatz, Identität oder Ähnlichkeit als Ergebnis konstatiert werden.

Diese Vorgehensweise dient somit als Verfahren zur systematischen Untersuchung verschiedener Objekte. Das Ziel eines Vergleiches ist es, mit der Überprüfung eines Objektes eine Darstellung vom Unbekannten zu erhalten und somit neue Erkenntnisse zu gewinnen. Vergleiche werden in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen angewendet.

Die Methode des Vergleichs soll auch in dieser Studie angewendet werden, um die dargestellten Objekte („Lehrmethoden Jesu“) zu überprüfen, schärfer zu skizzieren und zu profilieren sowie neue Erkenntnis zu gewinnen.

6.3.2. Zweck des Vergleichs

Der Vergleich zwischen den Ergebnissen aus den betrachteten Perikopen und der Erlebnispädagogik soll neue Perspektiven auf die dargestellte Lehrmethodik Jesu ermöglichen. Die Erlebnispädagogik wird dabei als „Brille“ verwendet, um die Darstellung der Lehrmethodik Jesu neu zu verstehen bzw. um zu prüfen, welche Entdeckungen zur Lehrmethodik Jesu als auch den „Lernerfolgen“ bei den Jüngern möglich sind. Darüber hinaus dient die Brille der Erlebnispädagogik dazu, die Ergebnisse der narrativen Analyse genauer zu reflektieren. Mit dem Vergleich sollen dabei die anfangs gestellten Fragen nach der Darstellung der Lehrmethodik

⁷¹ Die Inhalte zum Überblick über „Allgemeines zum Vergleich und seine Berechtigung in der Wissenschaft“ ist aus dem Blogbeitrag von Wordpress (2019) auf <https://vergleichsmethode.wordpress.com/kurz-info/> (Stand: 2019-09-26) entnommen.

Jesu im MtEv sowie der erzählten Reaktion auf die Handlungen oder Worte Jesu beantwortet werden. Des Weiteren dient der Vergleich dazu, eine Kategorisierung vorzunehmen, in der die Merkmale der Lehrmethodik Jesu zusammengefasst werden, um daraus mögliche Rückschlüsse zu ziehen bzw. zu erhalten.

Es geht darum, herauszufinden, *wie* Jesus den Lehr- und Lernprozess gefordert und gefördert hat, um den Jüngern zu eigenständigen Erkenntnissen, neuen Horizonten und veränderten Persönlichkeiten zu verhelfen.

6.3.3. Vorgehensweise

Bei der narrativen Betrachtung der Perikopen wurden schon erste Erkenntnisse zur Darstellung der Lehrmethoden Jesu festgehalten. In diesen sind zum Teil schon erlebnispädagogische Handlungs- bzw. Vorgehensweisen sichtbar geworden. Dennoch sollen in einem ersten Schritt des Vergleichs die untersuchten Perikopen der Reihenfolge nach mit den Ergebnissen der Erlebnispädagogik verglichen werden, um so zu weiteren Erkenntnissen zu gelangen. Dabei wird jede Perikope und die Passionsereignisse einzeln betrachtet und von den Methoden der Erlebnispädagogik her (vgl. Kapitel 6.2.) analysiert. Dies erfolgt in einem deskriptiven Verfahren.

In einem weiteren Schritt wird geprüft, ob die Vorgehensweise – die Betrachtung der einzelnen Perikopen aus der Sicht der Erlebnispädagogik – notwendig ist, um weitere Erkenntnisse zur Lehrmethodik Jesu zu erhalten.

6.3.4. Probleme/Herausforderungen des Vergleichs

Der Vergleich zwischen den Methoden der Erlebnispädagogik und der matthäischen Darstellung der Lehrmethodik Jesu ist herausfordernd. Der Vergleich bzw. das Ergebnis kann zum einen schnell dazu führen, dass Jesus zum „ersten Erlebnispädagogen“ stilisiert wird. Zum anderen besteht die Gefahr, in die Erzählungen Elemente hineinzulesen, die nicht wirklich vorhanden sind.

Ferner betrifft dieser Vergleich völlig verschiedene Größen. Dies muss unbedingt berücksichtigt werden. Jedoch bietet der Vergleich die Chance, Neues zu entdecken und frische Perspektiven auf Jesus und die Jünger und den Evangelisten Matthäus zu erhalten.

6.3.5. Der eigentliche Vergleich

Die erste betrachtete Perikope ist die Berufung der Jünger in Mt 4:18-22.⁷² Jesus geht am See entlang, sieht Petrus, Andreas, Jakobus und Johannes und beruft diese in seine Nachfolge. Der *ganzheitliche Ansatz* der Erlebnispädagogik wird hier nur teilweise erkennbar. Jesus spricht das Wissen und das Gefühl bzw. den Verstand der Jünger an (Kopf). Die Jünger wussten, wer Jesus ist. Dieser spricht sie nun persönlich an und möchte sie als Nachfolger. Damit spricht Jesus gleichzeitig das Herz an. Er möchte die Jünger zu „Menschenfischern“ machen (4:19). Dies zeigt zugleich auch *das Ziel* der Berufung. Die Ausbildung zum „Menschenfischer“. In der Perikope 4:18-22 wird das Handeln („Herz“) der Jünger nur in dem Sinn erkenntlich, dass sie alles zurücklassen und Jesus nachfolgen (Verse 20,22). Demnach ist der ganzheitliche Ansatz nur zum Teil erkennbar. Zieht man jedoch die anderen Begebenheiten im MtEv als Gesamtkonzept der Ausbildung der Jünger zu „Menschenfischern“ hinzu, wird auch das Handeln der Jünger ersichtlich. Diese Handlungen (Nachfolge Jesu, Teilhaber an seiner Sendung, Erfahrungen und Erlebnisse mit Jesus, hören seiner Lehre, etc.) führen die Jünger in einen Lern- und Entwicklungsprozess, den Jesus als Ziel formuliert hat. Diese Handlungen ermöglichen Erlebnisse, die zu Erfahrungen und Erkenntnissen führen.

In der Perikope selbst lässt sich *das Lernen durch Erlebnisse* nicht bestimmen (nur im gesamten Kontext der Jünger Ausbildung; s.o.). Das formulierte Ziel Jesu für die Jünger ist das „eigenständige Jünger sein“ und die Ausbildung weiterer Jünger durch die Jünger (vgl. Mt 28:19-20). Alle darauffolgenden Begebenheiten dienen dazu, dieses formulierte Ziel zu erreichen. Das erste Teilziel zur Erreichung des Hauptziels ist die Nachfolge, die die Jünger bereitwillig mit Verzicht auf Arbeit und Familie antreten.

Eine *Reflexion und Transfer* der Berufung der Jünger wird nirgends in den Versen 18-22 ersichtlich. Die Jünger hinterfragen auch nicht die Absicht Jesu, sondern sie lassen sich ohne eine Abwägung der Kosten auf den Ruf Jesu ein. Sie hören somit nicht nur die Worte Jesu (die Einladung zur Nachfolge), sondern folgen ihr. Sie überlegen nicht, welche Konsequenzen die Nachfolge und die Ausbildung zum „Menschenfischer“ mit sich bringen wird. Sie vertrauen der Aussage Jesu, gehorchen seinem Ruf und folgen ihm nach – und lassen sich dabei auf eine

⁷² Zur besseren Orientierung des Vergleichs, sind die einzelnen Perikopen unterstrichen und die einzelnen Methoden/Aspekte der Erlebnispädagogik *kursiv* dargestellt.

Herausforderung ein. Dabei wird deutlich, dass die Jünger zum einen in einer alltäglichen Situation von Jesus angesprochen werden und zum anderen freiwillig Jesus folgen. Gleichfalls wird erkennbar, dass Jesus den Jüngern in ihrer Lebenswirklichkeit begegnet und er das „Fischen“ als Metapher verwendet. Diese Aspekte lassen sich als *Methode/Merkmale* festhalten.

Des Weiteren lassen sich Elemente, die die *Methodik und Struktur* eines Settings ausmachen erkennen: Jesus bindet die Teilnehmer (Jünger) in einen Auftrag/Ziel ein und benutzt als Medium zur Verdeutlichung die Tätigkeit der Jünger (Fischer). Besondere Formen der Didaktik, Aktivitäten seitens der Jünger, Medien oder genutzte Räume lassen sich nicht definieren. Deutlich wird, dass Jesus die Jünger gezielt aussucht und beruft. Durch die Art und Weise wie er es tut, fördert er diese und verhilft ihnen zur Erkenntnis.

In der zweiten Perikope geht es um die Aussendung der zwölf Jünger (Mt 10:1-15). Jesus beruft seine Jünger und gibt ihnen die Macht über die unreinen Geister und Krankheiten zu heilen. Des Weiteren sendet er sie aus, um das Reich Gottes zu verkündigen. Dabei sollen die Jünger bestimmte „Anweisungen“ befolgen. *Der ganzheitliche Ansatz* von Kopf, Herz und Hand lässt sich hier erkennen. Die Jünger werden kognitiv auf die Umsetzung der Sendung vorbereitet. Jesus befähigt sie und erklärt ihnen die Vorgehens- und Verhaltensweise („Kopf“). Gleichzeitig wird das „Herz“ angesprochen. Die Jünger haben die Gaben, die Befähigung von Jesus umsonst empfangen, daher sollen sie diese Gabe auch umsonst einsetzen (Vers 8). Sie sollen dabei aktiv werden und den Menschen helfen und an ihnen handeln, wie Jesus die Menschen behandelt hat (Vers 8). Die Handlung umfasst dabei den ganzheitlichen Bereich des Tuns. Jesus erklärt den Jüngern *was* passieren wird und *wie* sie sich zu verhalten haben. Dadurch lernen sie und können durch diese Handlungen Erfahrungen sammeln und an ihnen wachsen. Dass die Jünger dabei nicht nur Erfolg haben werden, sondern auch auf Ablehnung und Feindschaft stoßen werden, sagt Jesus ihnen voraus.

In diesen Situationen (Erfolg/Misserfolg) liegt die Möglichkeit des *Lernens durch Erlebnisse (E-Kette)*. Misserfolg/Erfolg in der Umsetzung des Auftrags wird zu einem Erlebnis, welches zu einer Erfahrung wird und dadurch zu Erkenntnissen führt, die im nächsten Haus/Dorf oder die nächste Stadt angewendet werden können. Damit werden den Jüngern unterschiedliche Lernfelder ermöglicht (z.B.: Grenzerfahrung; Umgang mit Ablehnung; etc.). Auffällig ist dabei,

dass Jesus jedem Jünger die gleiche Aufgabe überträgt. In seinen Augen ist jeder Jünger dazu in der Lage, diesen Auftrag umzusetzen.

Gleichfalls wird in der Berufung und Sendung der zwölf Jünger *die Zielformulierung* ersichtlich: Die Verkündigung des Reiches Gottes und das barmherzige Handeln an den Menschen (Vers 6).

Matthäus berichtet nirgends von einer *Reflexion* oder einem Austausch zwischen Jesus und seinen Jüngern über die gemachten Erfahrungen und Erlebnisse der Aussendung. Die Erlebnisse und Handlungen der Jünger bleiben unreflektiert und dienen als „the mountains speak for themselves“- Methode. Die Jünger müssen selbst aus der Situation lernen.⁷³ Allerdings wird in der Aussendung der Jünger erkennbar, dass Jesus sie in eine Lernsituation stellt, die fremd für sie war, auch wenn sie die Handlungen bei Jesus beobachten konnten. Dies ist ein *Merkmal* eines Settings. Weitere Merkmale lassen sich bestimmen: Die Jünger sind auf sich gestellt und haben die Möglichkeit, durch diese Herausforderungen oder Grenzerfahrungen zu lernen. Dabei verwendet Jesus die Didaktikform der Belehrung und der praktischen Umsetzung. Er fordert und fördert dadurch die Aktivitäten den Lern- und Entwicklungsprozess der Jünger. Jesus beschränkt dabei die Sendung und den Auftrag auf die Jünger und das Zielpublikum: das Haus Israel (im Gegensatz zum Missionsbefehl in 28:18-20.).⁷⁴ Diese bilden die Teilnehmenden des arrangierten Settings.

Die Wiedergabe der Gleichnisrede beginnt in Mt 13:1-3. Um die Absicht dieser Rede zu verstehen, wurden die Verse 10-17 sowie 33-35 hinzugenommen. Jesus beginnt das Volk zu lehren und benutzt dabei Gleichnisse, um das Reich Gottes zu erklären. Ein *ganzheitlicher Ansatz* ist nicht erkennbar. Jesus appelliert zwar an den Verstand („Kopf“), indem die Theorie (die Botschaft von der Herrschaft Gottes) durch Metaphern und Bilder bzw. Beispiele aus dem alltäglichen Leben den Menschen Wissen vermittelt. Jesus benutzt Gleichnisse, damit die Menschen ihn und seine Botschaft verstehen. Jesus geht dabei auf das Unverständnis des Volkes

⁷³ Matthäus berichtet nirgends von einer Reflexion oder Austausch mit Jesus über die gemachten Erlebnisse. In der Parallelstelle in Mk 6 wird von Markus eine Reflexion erwähnt (6:30). Warum Matthäus die Reflexion weglässt, lässt sich nicht genauer bestimmen.

⁷⁴ Durch die Einschränkung auf Israel überfordert Jesus seine Jünger nicht und vermeidet die Fragen/Herausforderungen, die bei der späteren Heidenmission aufgetreten sind (z.B. Identität, Halten des Gesetzes, Halten von Vorschriften, Inklusion zum Volk Gottes, etc.). Nach der Auferstehung und dem Missionsbefehl können die Jünger das Leben Jesu rückwirkend besser verstehen und somit auch den Heiden das Evangelium verkündigen. Diese Veränderung/Einsicht war ein Prozess, der stückweise erkannt wurde (vgl. Apg 10:34-36; Apg 11 und 15).

ein und gleichzeitig auf die gegebene Erkenntnis der Jünger. Die Persönlichkeit („Herz“) und das praktische Handeln („Hand“) wird dagegen nicht erkennbar.

Ebenso lässt sich *Lernen durch Erlebnisse* nicht konstatieren. Die Jünger verstehen nicht alles, welches als Erfahrung festgehalten werden kann. Es findet aber kein Ereignis/Erlebnis statt, welches zur Erfahrung wird und wodurch Erkenntnisse gewonnen werden können, bzw. ein Lernfeld ermöglicht wird. Die Rede Jesu ist indes ein Ereignis, aber keines durch das die Jünger zu Erfahrungen und Erkenntnissen gelangen.

Hingegen lässt sich in der Gleichnisrede ein *Ziel* erkennen. Jesus spricht dieses selbst aus. Da das Volk nicht sehen noch hören und verstehen kann was er ihnen verkündigt, spricht er zu ihnen in Gleichnissen, um dem unverständigen Volk durch Bilder dennoch die Wahrheit zu vermitteln und um die Schrift zu erfüllen (vgl. Mt 13:34-35).

Die Jünger fragen Jesus nach dem Grund der Gleichnisrede und er gibt ihnen daraufhin die Antwort (s.o.). Jesus selbst fragt die Jünger am Ende seiner Rede, ob sie verstehen, was er ihnen gesagt hat. Die Jünger bejahen diese Frage (13:51). Damit ist eine *Reflexion* der Rede Jesu deutlich erkennbar. Der *Transfer* in den Alltag geschieht zunächst nicht und wird erst durch die kommenden Ereignisse und der Sendung in Mt 28 ausgelöst.

Eine bestimmte *Methodik* Jesu lässt sich erkennen, da sich Jesus – wie zur damaligen Zeit üblich als Lehrer – setzt und die Hörer lehrt. Dabei gebraucht er Bilder, Alltagssituationen und Metaphern, um die Menschen zu unterweisen, ohne auf weitere Medien zurückzugreifen.

Die Jünger sollen die Lehre Jesu in sich aufnehmen und begreifen, so dass sie selbst davon profitieren und erkennen können, wie sie als Nachfolger Jesu wirken können (Söding 2016a:109). Jesus benutzt eine klassische Unterweisung zur Vermittlung von Lehre.

Die Speisung der 5000 (Mt 14:13-21) ist für die Jünger ein *ganzheitliches Lernen*. Die Jünger erleben mit, wie Jesus die Kranken heilt, obwohl er sich eigentlich zurückziehen wollte. Es wird Abend und die Jünger treten mit der Bitte zu Jesus, die Volksmenge rechtzeitig zu entlassen, damit diese sich noch eine Mahlzeit kaufen kann (14:15). Jesus geht indirekt auf ihre Bitte ein und fordert die Jünger auf, dem Volk selbst Nahrung zu geben. Jesus fordert damit den „Kopf“ der Jünger und macht ihr Anliegen zu ihrem „Problem“ (= „Herz“). Er stellt die Jünger vor eine Herausforderung, die sie lösen sollen. Man könnte diese Aufgabe als eine „Problem-Löse-Aufgabe“ definieren, die in der Erlebnispädagogik oft verwendet wird. Die

Jünger erkennen, dass es ihre Aufgabe ist, sich um Nahrung zu kümmern und bringen die vorhandene Nahrung zu Jesus, da es in ihren Augen nicht für die Anzahl der Menschen ausreicht. Jesus dankt seinem Vater für diese Speise und gibt sie den Jüngern zum Verteilen unter dem Volk zurück. Die Jünger verteilen die wenige Speise und erleben das Vermehrungswunder konkret mit. Sie sind Teil des Wunders von Jesus. Die Jünger sind Handelnde und machen ein Erlebnis („Hand“). Die wundersame Vermehrung geschieht in ihren Händen.

Das Einbinden Jesu der Jünger in das Wunder ermöglicht ihnen, ein *Lernen durch ein (bzw. mehrere) Erlebnisse (E-Kette)*. Das Ereignis (die Volksmenge ist hungrig, die Aufgabe der Jünger ist es, diesen Hunger zu stillen) wird zum Erlebnis (die Speise vermehrt sich; alle werden satt), das zur besonderen Erfahrung der Jünger wird. Der letzte Teil der E-Kette (Erkenntnisse) wird in dem Geschehen der Speisung nicht erwähnt. Aus Mt 16:8-10 wird ersichtlich, dass die Jünger die Speisungswunder zwar erlebt haben, sie aus ihnen aber keine bleibenden Erkenntnisse gewinnen konnten.

Eine *Zielformulierung* wird nicht erkennbar. Jesus gibt den Jüngern zwar den Auftrag bzw. die Verantwortung zur Versorgung des Volkes, welches aber nur ein indirektes Ziel des Wunders ist. Das eigentliche Ziel, Jesus zu vertrauen und sich von ihm die Hände füllen zu lassen, wird nicht formuliert, sondern lässt sich nur indirekt und mit Rückgriff auf Mt 16:7-10 erkennen.

Die *Reflexion und Transfer* dieses Ereignisses finden nicht statt. Die Lernerfahrung der Jünger (sie brauchen sich nicht zu sorgen, da Jesus versorgt) wird ihnen nicht durch den Transfer ermöglicht, da das Geschehen nicht reflektiert wird. Man könnte in dieser Situation die Reflexion „The mountains speak for themselves“ erkennen, da Jesus die Situation nicht reflektiert und für sich allein stehen lässt. Dies wird auch durch das Übrigbleiben der zwölf Körbe voll Brocken ersichtlich. Somit dient die Situation von sich aus zur Erkenntnis und Lernerfahrung, zu der die Jünger gelangen können, ohne eine angeleitete Reflexion und Übertrag von Jesus zu erhalten.

Jesus benutzt zum Lernen verschiedene *Methoden* bzw. lassen sich verschiedene Merkmale ausmachen, die zum Lernen führen: Die Jünger erhalten einen konkreten Auftrag zur Umsetzung, welche eine Herausforderung ist (sie haben nur wenig und können damit die Menge nicht ernähren). Sie befinden sich in einer Situation, die Jesus zu einem geschaffenen Setting

macht. Die Jünger müssen sich als Gruppe selbst steuern und organisieren, um die Aufgabe zu lösen. Diese Situation zeichnet sich durch ein Erfahrungslernen und der Problem-Löse-Aufgaben-Stellung aus, indem die Jünger lernen können. Des Weiteren ist eine Zielgruppe erkennbar, das aktive Handeln der Jünger sowie die Grenzerfahrung, dass sie aus sich heraus nicht viel bewirken können. Gleichzeitig dient das „Stehenlassen“ der Situation zur Reflexion und zum Lernen.

Bei der Begegnung der Jünger mit Jesus auf dem See, wo Petrus auf dem Wasser zu Jesus kommt (Mt 14:22-33), ist ebenfalls ein *ganzheitlicher Ansatz* zu erkennen. Nachdem Jesus sich den Jüngern zu erkennen gibt, erkennt Petrus, was hier gerade geschieht und möchte an diesem Wunder teilhaben (Jesus geht auf dem Wasser) und verstehen bzw. mitfühlen, was hier gerade geschieht, was als „Kopf“ zu definieren ist. Er vertraut den Worten Jesu „Komm“ und trifft die Entscheidung, aus dem Boot zu steigen und auf Jesus zuzugehen („Herz“ und „Hand“).

Durch diese Handlung wird das Ereignis für Petrus zu einem starken Erlebnis, welches zur Erfahrung führt, die in eine Erkenntnis mündet. Das *Lernen durch Erlebnisse* wird nicht nur Petrus zu Teil, sondern auch den anderen Jüngern, die zwar nicht selbst aktiv werden, aber durch das Sehen der Aktion von Petrus und der anschließenden Sturmstillung, mit Petrus zur Erkenntnis gelangen: Jesus ist der Sohn Gottes. Petrus erfährt eine doppelte Erfahrung durch das Erlebnis. Das Laufen Jesu und des Petrus auf dem See, die Zusage Jesu „fürchtet euch nicht“ sowie die anschließende Sturmstillung sind ein klares Erfahrungs- und Grenzsituationslernen – nicht nur für Petrus.

Die *Zielformulierung* ist nirgends erwähnt, jedoch lässt sie sich indirekt erkennen, da Jesus die Jünger im Vorfeld allein auf den See schickt und er sich zum Gebet zurückzieht. Er begegnet den Jüngern im späteren Verlauf des Geschehens (Sturm) und ermöglicht ihnen durch sein Kommen auf dem See ein Erfahrungslernen.

Das Abwenden von Petrus Blick auf Jesus und das daraus resultierende Sinken wird von Jesus direkt *reflektiert*. Jesus hilft Petrus in der Not und konfrontiert ihn mit seinem Kleinglauben. Die Reflexion Jesu hilft Petrus und den Jüngern den *Transfer* des Geschehenen zu fassen: Sie erkennen, wer Jesus ist (Gottes Sohn).

Die Jünger erkennen zudem, dass sie nicht vor allen Stürmen bewahrt werden, sondern dass sie im Sturm Jesu Handeln und Gegenwart in besonderer Art und Weise erfahren (Luz 2007:409).

Jesus gebraucht die Natur (See), das Ereignis (Sturm) sowie sein Kommen auf dem See als *Medium/Methodik*. Des Weiteren fordert er Petrus nach seiner Frage zur Handlung auf und lässt ihn in spezieller Weise ein „Abenteuer“ erfahren. Dabei greift Jesus nur in der Not ein und überlässt es sonst den Jüngern, die Situation zu bewältigen. Dieses Vorgehen entspricht auch einem Setting in der Erlebnispädagogik. Der Erlebnispädagoge greift nur helfend, ergänzend oder zur Reflexion ein und überlässt es der Gruppe, die Aufgabe oder das Problem zu lösen. Jesus ist da und greift zur richtigen Zeit ein und hilft den Jüngern, die Situation zu überstehen. Dies sind *Hilfen/Methoden* eines Settings, die dazu dienen, aus einem Ereignis Lernerfahrungen zu sammeln. Sie unterstützen dabei den Lernprozess der Jünger.

In der Frage der Jünger nach dem Kommen des Elias (Mt 17:10-13) wird hingegen ein *ganzheitlicher Ansatz* nur teilweise deutlich. Jesus appelliert an den „Kopf“, indem die Jünger verstehen können, was ihnen Jesus vermittelt. Das „Herz“ (Vertrauen) und die Praxis „Hand“ wird nicht angesprochen. Die Jünger fragen nach, erhalten eine Antwort und durch das im Voraus Geschehene (Verklärung Jesu) können die Jünger verstehen, was Jesus ihnen mitteilt bzw. ihre eigene Unkenntnis wird zur Erkenntnis.

Da die Jünger nur eine Frage stellen, lässt sich ein *Lernen durch ein Erlebnis (E-Kette)* nicht klar definieren. Dennoch lässt sich im Zusammenhang der Verklärung ein Erlebnis erkennen, da die eigentliche Frage nach dem Kommen des Elia, die aus sich heraus kein eigenständiges Ereignis ist, aus dem Kontext der Verklärung resultiert. Das Erlebnis geht der Frage voraus: Die Verklärung Jesu. Das Wissen der Jünger, dass Elia vor dem Kommen des Messias in Erscheinung treten muss, ist die Voraussetzung für die Erkenntnis, dass dieser bereits gekommen ist. Durch dieses Erlebnis (Sehen der Verklärung; Stimme aus dem Himmel; Zureden Jesu; Mt 17:2-3,5-7), machen die drei Jünger eine Erfahrung, die ihnen zur Erkenntnis verhilft.

Eine *Zielformulierung* ist nicht offensichtlich. Sie wird indirekt ersichtlich, da Jesus die drei Jünger mit zu diesem Ereignis nimmt und ihnen anschließend gebietet, darüber nicht zu sprechen, bis er auferstanden sei (17:1,9). Er bindet somit die Jünger gezielt in dieses Ereignis ein, ohne ihnen dabei die genauere Absicht mitzuteilen.

Eine *Reflexion* wird ebenfalls nicht sichtbar. Das Ereignis (Verklärung und die Fragestellung der Jünger) bleibt unreflektiert. Jesus gibt ihnen zwar indirekt die Antwort auf ihre Frage, welches die Jünger auch verstehen, aber die Verklärung wird nicht reflektiert. *Warum* (siehe Zielformulierung) Jesus die Jünger dieses Ereignis erfahren lässt, bleibt offen. Damit wird auch ein Transfer nicht erkennbar.

Eine bestimmte *Methodik* wird in dem Sinne erkennbar, dass die Jünger selbst die Initiative ergreifen und Jesus um eine Antwort bitten lässt sowie mit dem Verweis auf Elia die Bedeutung des Täufers aufzeigt. Des Weiteren erhalten die Jünger eine Löseaufgabe in Form einer Aussage, die sie lösen können, da sie die Erkenntnis erhalten haben.

Der *ganzheitliche Ansatz* ist hingegen im Missionsbefehl an die Jünger (Mt 28:16-20) wieder ersichtlich. Jesus spricht sowohl den „Kopf“, als auch das „Herz“ an und fordert zur Tat auf („Hand“). Jesus gibt den Jüngern den Beweis seiner Auferstehung, da er selbst präsent ist, dem die Jünger immer noch vertrauen dürfen („Kopf“). Ihre Sendung ist das „Herz“, da Jesus sie persönlich beruft und im Voraus (durch die Zeit der Jüngerschaft) befähigt hat. Das Tun („Hand“) wird im Befehl erkennbar, aber nicht in der Ausführung.

Die *E-Kette* ist daher nur unvollständig zu erkennen. Das Ereignis (die Jünger begegnen dem Auferstandenen; er sendet sie aus) führt nicht zu einem sofortigen Erlebnis, aber zur Erkenntnis. Jesus lebt und begleitet sie weiterhin. Zudem stellt er sie in die Verantwortung, sein Handeln fortzuführen. Dieses Wissen wird durch den Befehl und den Zuspruch Jesu zu einer ersten Erkenntnis, die später zu weiteren Erfahrungen und Erkenntnissen führt, da sie Erlebnisse mit dem Auftrag haben werden.

Das *Ziel* dieses Ereignisses lässt sich nur indirekt herleiten. Im Vorfeld hatte Jesus den Jüngern angekündigt, dass sie ihm in Galiläa begegnen werden (26:32). Zudem spricht Jesus den Auftrag aus, seine Lehre an alle Menschen weiterzugeben (Juden und Heiden), diese zu taufen und zu Jüngern zu machen. Dies hatte Jesus als Ziel bei der Berufung (4:19) und über die Nachfolge (11:29) sowie als kommendes Ereignis (8:11) bereits formuliert. Der Zeitpunkt ist jetzt gekommen, dass die Jünger nun selbst in vollem Umfang aktiv werden, wozu Jesus sie befähigt und aussendet (= zukünftiges Ziel). Dabei ist Jesus selbst das Vorbild. Des Weiteren teilt er ihnen nochmals mit, welche Macht er hat und dass er ihnen allezeit beistehen wird.

Eine *Reflexion und der Transfer* dieser Begegnung werden nicht erwähnt. Jesus unterweist sie in einem Gespräch und stellt sie vor eine Aufgabe, deren Umsetzung durch die Jünger mit der Beendigung des MtEv offenbleibt. Als *Methodik* zur Schulung der Jünger, lässt sich die Unterweisung und die Präsenz Jesu bestimmen. Ferner wird die gestellte Herausforderung an die Jünger ersichtlich: Sie sollen hingehen und zu Jüngern machen. Dabei können die Jünger durch die bereits geschehene Aussendung (Mt 10), das Leben Jesu selbst und die eigenen Erfahrungen als Jünger profitieren.

Die Passionsereignisse (Mt 26:1-27:66) lassen sich als eigenständiges Setting definieren, auf das die Erlebnispädagogik ebenfalls ein Licht wirft. So wird der *ganzheitliche Ansatz* klar erkennbar. Jesus bereitet im Vorfeld die Jünger auf diese Ereignisse vor und auch während dieser Zeit erklärt er ihnen mehrmals, was bzw. wozu all dies geschehen wird („Kopf“). Die Jünger werden persönlich mithineingenommen und erleben viele Ereignisse selbst mit. Dabei lernen sie erneut das Vertrauen auf Jesus und sind sowohl überrascht, entsetzt, als auch überfordert („Herz“). Jesus lässt sie in den Ereignissen der Passion nicht passiv, sondern bindet sie mit ein. So bereiten sie u.a. die Passahfeier vor, sollen mit Jesus beten und ihn begleiten („Hand“).

Das Lernen durch Erlebnisse (E-Kette) wird in den Passionsereignissen gleichermaßen erkennbar. Die Ereignisse führen zu Erlebnissen, die zu Erfahrungen werden und die Jünger daraus zu Erkenntnissen führen. Die Jünger erleben, wie sie ihre eigenen Worte und Zusagen, Jesus beizustehen, nicht einhalten können; sie sehen, wie Judas, einer der ihren, Jesus verrät und erfahren, wie Jesu Worte sich erfüllen. Diese Erlebnisse führen zur Erfahrung, dass sie ihre Unzulänglichkeit und Versagen erkennen und zum Teil bereuen und Vergebung erfahren. Gleichfalls erfahren sie, dass die Aussagen Jesu der Wahrheit entsprechen und die Ereignisse so eintreten. Jedoch verstehen sie die Ereignisse nicht und können sie nicht annehmen. Die Erfahrungen, die die Jünger erst machen – und in die Jesus die Jünger mit hineingenommen hat – helfen den Jüngern im Nachhinein, die Leiden und Auferstehung richtig zu interpretieren.

Jesus nimmt die Jünger mit in seine Leidensereignisse hinein, ohne dabei ein klares *Ziel* zu formulieren. Er spricht ihnen zwar im Vorfeld zu, dass dies geschehen muss und auch dass er

auferstehen und den Jüngern begegnen wird, aber nicht, dass sie durch das Miterleben/Mitsehen der Ereignisse, glaubhafte Zeugen der Ereignisse werden sollen. Als ein mögliches indirektes Ziel, können die angedeuteten Leiden als Bestandteil der Nachfolge definiert werden. Die Jünger erleben, was es bedeutet, sich zu Jesus zu stellen, bzw. erfahren, was es bedeutet, in seiner Nachfolge zu stehen (vgl. die Aussendung der Jünger und die Gefahren in Mt 10 und Mt 28). Die gelernte Lektion wird erst später erkennbar.

Eine unmittelbare *Reflexion* nach den Leidensereignissen ist nicht möglich, da Jesus stirbt. Dennoch sind während der einzelnen Ereignisse immer wieder Reflexionen zu erkennen, wie z.B. die Reaktion bei der Salbung in Betanien. Des Weiteren beim Gebet der Jünger, wobei sie aufgrund ihrer Müdigkeit versagen und beim Eingreifen von Petrus bei der Gefangennahme Jesu sowie der Rückfrage Jesu bei Judas. Der *Transfer* gelingt nicht. Die Jünger hören die Worte Jesu, erleben die Ereignisse mit. Jesus lässt diese als Gesamtsetting auf die Jünger wirken („the mountains speak for themselves“), damit sie darüber nachdenken, sich selbst reflektieren, Erkenntnisse gewinnen und ihren Glauben sowie das Verständnis stärken können. Dies geschieht aber erst nach der Auferstehung, als die Jünger von Jesus den Sendungsauftrag erhalten haben.

In den Passionsereignissen lassen sich verschiedene *Elemente* erkennen. Die Jünger kommen in Grenzsituationen, in denen sie überfordert sind, die Geschehnisse nicht einsortieren können und am Ende versagen. Diese Grenzerfahrungen helfen den Jüngern, ihre eigene Unzulänglichkeit und Versagen zu erkennen. Jesus überlässt zudem die Jünger der Selbststeuerung, nachdem er gefangen genommen wird. Die Ereignisse der Passion dienen zur Vermittlung von Lehre und Botschaft Jesu. Gleichzeitig dienen sie zur Stärkung des Glaubens der Jünger (Gebet, Zeugen der Erlebnisse; Erkenntnis), obwohl dieser erst zu zerbrechen droht (Versagen, Flucht, Verrat, Verleugnung, Selbstmord von Judas). In die Erlebnisse werden die Jünger miteinbezogen und dienen gerade deshalb als ein besonderes Lernpotenzial.

6.3.6. Schlussfolgerung und Überprüfung der Vorgehensweise

Das Ziel dieser Studie ist es, die matthäische Darstellung der Lehrmethoden Jesu zu untersuchen und mit den Ergebnissen der Erlebnispädagogik ins Gespräch zu bringen. Dabei wurden verschiedene Perikopen aus dem MtEv betrachtet. Der tabellarische Überblick über die Ergebnisse der narrativen Analyse hat gezeigt, dass Jesus die Jünger mit unterschiedlichen Methoden und in verschiedenen Situationen/Ereignissen fördert, fordert und ihnen Lernfelder präsentiert.

Die Betrachtung der Perikopen des MtEv mit der „Brille“ der Erlebnispädagogik hat gezeigt, dass durch die Sichtweise der Erlebnispädagogik weitere Erkenntnisse in Bezug auf die Lehrmethodik Jesu und auf die Reaktion der Jünger gewonnen werden können. Eine gewisse „Tiefe“ und neue Sichtweisen auf Jesus sowie auf die Jünger konnten erreicht werden. Somit war dieser Schritt notwendig, um die eingangs gestellten Fragen beantworten zu können.

Es wird jedoch auch ersichtlich, dass die Perspektive der Erlebnispädagogik zwar hilfreich ist, aber auch nicht alles zu erklären vermag. Die Ergebnisse des Vergleichs sollen im nächsten Abschnitt zusammengetragen werden.

6.3.7. Ergebnisse

Durch die narrative Analyse ist ersichtlich geworden, dass Matthäus Jesus als Lehrer besonders darstellt. Besonders Riesner (1988) hebt in seinem Werk „Jesus als Lehrer“ hervor, dass Jesus in den Evangelien als Lehrer dargestellt wird. Ebenso kommen Bock (2002), Byrskog (1994), Tropper (2012) u.a. zu der Erkenntnis, dass Jesus als *der* Lehrer in den Evangelien – und vor allem bei Matthäus – präsentiert wird. Dieses Ergebnis ist per se nichts Neues. Dennoch lassen sich in dieser Studie Erkenntnisse in Bezug auf das *Wie* und die Art (*welche*) der Vorgehensweise Jesu gewinnen.

Matthäus hebt immer wieder Jesus als Lehrer hervor. Am auffälligsten ist dabei die Bergpredigt oder die Rede in Gleichnissen. Darüber hinaus wird in weiteren Abschnitten deutlich, dass Jesus seine Jünger in unterschiedlichen Situationen lehrt. Dies geschieht sowohl im Beisein des Volkes (z.B. bei der Gleichnisrede in Mt 13; Speisung der 5000 in Mt 14) sowie in separaten Jüngerunterweisungen wie z.B. beim Seewandel Jesu in Mt 14 und der Aussendung

in Mt 10. Darüber hinaus nimmt Jesus den engeren Jüngerkreis mehrmals zu besonderen „Momenten“ mit und lehrt sie bzw. zeigt ihnen die Bedeutung seines Kommens (z.B. Verklärung in Mt 17; Gebet im Garten Gethsemane in Mt 26). Neben diesen Situationen erklärt Jesus seinen Jüngern mehrfach, was mit ihm geschehen wird. Dies passiert sowohl im Einzelgespräch als auch im Beisein des Volkes. Jesus geht dabei auf die Anliegen des Volkes ein. Jesus hat dabei im Ganzen das Anliegen, mit seiner Botschaft der Buße und des Kommens (bzw. Nahesein) des Himmelreiches, das Volk zu erreichen.

Die Betrachtung der Perikopen aus der Perspektive der Erlebnispädagogik hilft, einen tieferen Einblick in die Lehrmethoden Jesu zu erhalten. Sie zeigt, dass Jesus mit einem grundsätzlichen Ziel die Jünger fördert und ihnen dabei negative Erfahrungen nicht vorenthalten hat, sondern erleben lässt, damit sie lernen können. Der Lernprozess der Jünger erfolgt dabei zumeist ganzheitlich, so dass die Jünger nicht nur über die Vermittlung von Wissen lernen, sondern auch durch konkretes Erleben und Handeln. Nicht immer werden die Ereignisse reflektiert oder als „ausgeschriebene Lernsituationen“ deklariert, sondern stehen des Öfteren für sich. Dennoch tragen auch Ereignisse ohne Reflexion zum Lernen bei. Jesus gebraucht verschiedene Geschehnisse, um die Jünger auszubilden.

Auffällig ist dabei, dass Jesus sich seinen Jüngerkreis selbst sucht und diese mit einem bestimmten Ziel bildet (vgl. Mt 4). Jesus benutzt zur Förderung und für die Erkenntnis der Jünger jeweils unterschiedliche Methoden. Dabei sind es nicht nur die Gespräche, die Lehreinheiten oder der Austausch/Diskussion oder die Wunder, die die Erkenntnis über die Person Jesu, seiner Botschaft und die Bedeutung seines Kommens fördern, sondern oftmals auch Herausforderungen und Grenzsituationen. Jesus bindet die Jünger praktisch mit ein, fördert sie mehr als andere und ermöglicht ihnen breitere Lernfelder, als dem Volk. Jesus bildet zu Menschenfischern aus.

Jesus lässt die Jünger im Zuge dessen auch Erfahrungen machen, in denen sie scheitern und ihre Schwäche deutlich wird. Die Jünger machen nicht nur positive Erfahrungen und müssen durch unterschiedliche Erfahrungen erkennen, wer sie sind und wozu sie fähig sind. Dies gilt allerdings auch für die positiven Erlebnisse und Erfahrungen, die die Jünger als Nachfolger erleben. Durch die Erlebnisse, das Gehörte sowie das Wissen der Jünger fordert und fördert

Jesus sie als Jünger, so dass sie Lehr- und Lernprozesse erfahren können, die ihnen neue Horizonte ermöglichen und zu veränderten Persönlichkeiten verhelfen, um letztlich wirksame Zeugen zu sein.

Dabei steht Jesus stets im Fokus der Ereignisse/Geschehnisse. Das Augenmerk liegt auf der Präsentation Jesu, *wie* er ist, *wozu* und *warum* er gekommen ist, *wer* er ist, *was* seine Absichten und Motivation sind. Jesus wird u.a. als souverän, allwissend, gerecht, einzigartig und allmächtig beschrieben. Matthäus vermittelt den Lesern, dass Jesus der versprochene Messias, der Sohn Gottes ist, der das Heil den Menschen bringt und ihnen die Möglichkeit gibt, Teilhaber des Reiches Gottes zu werden, indem sie seine Nachfolger werden.

Ein weiterer Fokus wird durch die narrative Analyse sichtbar. Matthäus stellt in erster Linie Jesu Leben dar und zugleich die Situationen/Ereignisse, die Jesus nutzt, um die Bedeutung seines Kommens aufzuzeigen. Dafür beruft Jesus den Jüngerkreis. Diesen stellt Matthäus ebenfalls in den Fokus. Damit sind die Jünger die am zweithäufigsten charakterisierten Personen im MtEv. Der Schwerpunkt bei Matthäus liegt dabei in der Art und Weise, *wie* die Jünger die Lehr- und Lernmethoden Jesu auffassen. Die Jünger werden dabei als Lernende präsentiert, die nicht immer alles verstehen und einsortieren können sowie einen zeitweiligen Kleinglauben haben, aber dennoch stückweise verstehen, erkennen und lernen. Ihre Reaktionen, ihr Handeln und ihre Worte sind nicht immer eine Folge des Erlebten und stehen oft im Widerspruch zu den gemachten Erfahrungen oder dem vermeintlichen Wissen. Dennoch tragen diese Aspekte zum Lernprozess bei.

Die Jünger befinden sich in Lernsituationen, weil sie in der Nachfolge Jesu sind. Matthäus stellt diese Lernsituationen sowohl der Gesamtgruppe, einzelner Personen oder einer bestimmten Personengruppe aus dem Jüngerkreis dar, die Jesus benutzt, um die Jünger gezielt zu fördern. Die Jünger lassen zurück, folgen, lernen neue Sichtweisen und Fähigkeiten, halten sich an Jesus und seine Worte, sammeln Erfahrungen und gewinnen Erkenntnisse, die sie weiterbringen und erhalten ein größeres Verständnis Jesu.

Die Jünger wachsen in der Beziehung zu Jesus. Die Förderung der Jünger durch Jesus hatte das Ziel, dass sie selbst Förderer und Vorbilder von und für andere Menschen werden (vgl. Mt 10 und Mt 28). Die Jünger erleben das Vorbild Jesu selbst, sammeln eigene Erfahrungen (positive/negative) und gewinnen Erkenntnisse.

In allen Perikopen wie auch in der Zusammenfassung der Passionsereignisse wird ersichtlich, dass Jesus bei seinen Jüngern begleitend dabei war (mit Ausnahme der Situation des Sturms auf dem See, wo Jesus später zu den Jüngern kommt (Mt 14) und der Aussendung in Mt 10, wo die Jünger zu zweit unterwegs sind). Durch die Begleitung der Jünger in den einzelnen Situationen wird erkennbar, dass Jesus diese Situationen mit Autorität begleitet und die Jünger auf Jesus zurückgreifen können – sowohl mit Fragen als auch mit dem benötigten Eingreifen bzw. seiner benötigten Hilfe. Diese Begleitung der Ereignisse ist eine Methodik, die sich durchzieht. Diese Methodik, die Didaktik (= geleitetes Lernen durch Vermittlung von Lehre durch Erlebnis, Handeln, Interaktion) ist nebst anderen Methodiken ein zentraler Bestandteil der Erlebnispädagogik.

Betrachtet man die Berufung der Jünger in Mt 4 als grundsätzliche Zielformulierung und die Sendung in Mt 28 als Abschluss der Berufung der Jünger, so lässt sich die gesamte Zeit der Nachfolge als ein Gesamtsetting konstatieren, das die Jünger verändert. Dies zeigt sich durch die verschiedenen Ereignisse, die zu Erlebnissen wurden, in denen die Jünger Erfahrungen machen und die Erkenntnisse gewinnen, die sie benötigen, um selbst andere Menschen zu Jüngern zu machen.

Damit zeigt Matthäus ein Gesamtkonzept der Schulung der Jünger auf, die durch Jesus stattfindet. Jesus wird dadurch u.a., wie schon Byrskog (1994:207-8) feststellt, im MtEv nicht nur als „Lehrer“ dargestellt, sondern als „der eine Lehrer“ (ὁ διδάσκαλος). Die Jünger werden von Jesus als *dem* Lehrer dazu befähigt, selbst andere zu Jüngern zu machen, indem sie andere Menschen lehren und taufen, damit diese wiederum andere zu Jüngern machen können. Dabei bleibt Jesus stets derjenige, der über ihnen steht (vgl. Mt 28:18,20; 23:8-10). Der Lernprozess ist dabei nicht abgeschlossen, sondern geht über die Jünger hinaus, welches im Missionsbefehl in Mt 28 ersichtlich wird.

Söding (2016a:126) formuliert in Bezug auf die besondere Schulung der Jünger:

Die Jünger durchlaufen nach dem Matthäusevangelium einen regelrechten Religionskurs: Zuerst werden sie mit den entscheidenden Inhalten vertraut gemacht – in der Bergpredigt (Mt 5-7); dann wird ihnen gesagt, wie sie das, was sie gelernt haben, weitergeben sollen – in der Aussendungsrede (Mt 10), und wie sie mit ihren Erfolgen und Misserfolgen umgehen sollen – in der Gleichnisrede (Mt 13), wie sie aber auch ihre internen Konflikte lösen sollen – in der Gemeinderede (Mt 18); den Schluss bildet der Blick voraus auf die Vollendung der Gottesherrschaft – in den Endzeitreden und -gleichnissen Jesu (Mt 23-25).

Es wird klar erkennbar, dass es Jesus ein Anliegen ist, dass seine Jünger erkennen und verstehen (vgl. z.B. mehrmalige Hinweise auf sein Leiden Sterben und Auferstehen; Reden, Gleichnisse und Wunder sowie Hinweise zur Nachfolge). Dies zeigt einmal mehr, dass Jesus Nachfolger gewinnen möchte, die er lehrt und begleitet, damit diese wiederum seinen Dienst fortführen können und seine Botschaft weitertragen. Dabei geht Jesus auf die Bedürfnisse der Jünger ein, konfrontiert sie aber auch mit Versagen und Niederlagen, um sie im Glauben zu stärken und zu dem zu formen, was sie geworden sind: Menschenfischer, Nachfolger und Jünger.

Darüber hinaus bestehen Aspekte, wie Jesus die Jünger und das Volk gelehrt hat, die mit der erlebnispädagogischen Perspektive nicht zu erfassen sind, wie z.B. die persönliche Förderung, die durch die Beziehung zwischen Jesus und seinen Jüngern entstehen kann; die einzelnen konkreten Ziele der Ereignisse; und warum Jesus genau diese Jünger berufen hat. Ebenso bleibt offen, welche Auswirkungen die Worte, Dialogpausen und Wendungen der Gespräche hatten.⁷⁵

Abschließend lässt sich nicht behaupten, dass Jesus erlebnispädagogische Methoden verwendet hat, sondern vielmehr, dass die Art und Weise, wie Jesus gelehrt und die Jünger ausgebildet hat, dazu beigetragen hat, dass sie zu dem wurden, was sie waren. Gleichzeitig lässt sich erkennen, dass die Vorgehensweise und die Methoden Jesu in der matthäischen Darstellung ganzheitlich sind, Ziele besitzen und Erlebnisse ermöglicht haben, die zu Erkenntnissen beigetragen haben. Diese sind auch in der Erlebnispädagogik wichtige Merkmale für einen Lernerfolg.

Die Methode, die dargestellten Perikopen aus der Sicht der Erlebnispädagogik zu betrachten, hat dazu beigetragen, die Bedeutung von Jesu Leben, die Befähigung der Jünger durch Ereignisse zu Nachfolgern zu formen, als auch die Passionsereignisse, als Lernfelder aufzuzeigen. Desgleichen, dass Jesus in besonderer Weise als Lehrer wirkt. Matthäus entfaltet dies als einen weiteren Aspekt von Jesus (nebst dem Aufzeigen, dass er der verheißene Messias ist) in seinem Evangelium. Darüber hinaus präsentiert er die Jünger als Lernende und als Vorbilder für die Leser.

⁷⁵ Zur weiteren Betrachtung der Ausbildung der Jünger sei u.a. auf das Werk von Betz (1967), Brown (2002), Bruce (1980) sowie Collinson (2007) und Riesner (1988) verwiesen.

7. Schlussbemerkungen

7.1. Zusammenfassung des Befunds

Matthäus stellt Jesus besonders als Lehrer dar. Dabei charakterisiert Matthäus Jesus so, dass dieser mit Autorität und Vollmacht dem Volk, den Jüngern sowie den Schriftgelehrten und Sadduzäern gegenübertritt. In mehreren Begebenheiten lehrt Jesus, spricht in anschaulichen Gleichnissen und zeigt durch Wunder, Zeichen, Handlungen und Worten, wozu er gekommen ist und was das Reich Gottes sowie Nachfolge bedeutet.

In besonderer Weise werden die Jünger im MtEv dargestellt und fokussiert. Die Jünger werden von Jesus zu „Menschenfischern“ berufen. Er nimmt sie mit auf seinen Weg und lässt sie an seiner Sendung teilhaben. Als Nachfolger Jesu erleben die Jünger verschiedene Situationen und Ereignisse, die als Lernfelder definiert werden können. Die Jünger werden zugleich mit ihrer Lernfähigkeit, ihrem Verständnis als auch mit ihrer Unzulänglichkeit, ihrem Kleinglauben und ihrem Versagen bei den einzelnen Begebenheiten charakterisiert. Zugleich stellt Matthäus die Jünger so dar, dass sie durch die verschiedenen Situationen und Begebenheiten (=Lernfelder) herausgefordert werden, aber trotzdem an Jesus festhalten.

Es ist durch die narrative Analyse und der Perspektive der Erlebnispädagogik deutlich geworden, dass Jesus den Lehr- und Lernprozess der Jünger gefordert und gefördert hat, um sie zu eigenständigen Erkenntnissen und neuen Horizonten zu führen. Jesus hat die Jünger in Situationen, Ereignisse und Begebenheiten geführt, damit sie zum einen erkennen können, wer er ist und wozu er gekommen ist und zum anderen, dass sie Erfahrungen sammeln können. Dazu ruft Jesus die Jünger aus ihrer Alltagssituation heraus, bringt sie in Lern- und Grenzsituationen, fordert sie heraus, gibt ihnen neue Orientierung, ermöglicht ihnen, ihr Denken und Verhalten zu hinterfragen und sich selbst zu reflektieren. Hierzu gehören auch Ereignisse, die ein Versagen und Nichtbegreifen implizieren.

Nach der Darstellung des MtEv hat Jesus mehrere und verschiedenen „Situationen“ bzw. „Ereignisse“ gezielt genutzt, um die Jünger zu verantwortungsbewussten Nachfolgern zu formen. Die matthäische Darstellung der Lehrformen und Methoden Jesu zeigt auf, dass Jesus die Jünger im Laufe der Zeit zu seinen Zeugen ausbildet und sie deshalb aussendet (Mt 28).

Somit war der Vergleich der Ergebnisse der narrativen Betrachtung der Perikopen mit den Perspektiven der Erlebnispädagogik eine gute Methode, um die eingangs gestellten Fragen zu beantworten.

7.2. Zusammenfassung des eigenen Beitrags zur Forschung

Wie eingangs angeführt, haben sich mehrere Forscher mit dem Thema „Jesus als Lehrer“ auseinandergesetzt. Aufgefallen ist dabei, dass nur ansatzweise die Darstellung der Lehrmethodik Jesu untersucht wurde.

So kommt Byrskog beispielsweise zu dem Ergebnis, dass Jesus im MtEv als *der* Lehrer präsentiert wird (Byrskog 1994:207). Brown (2002:53) und Collinson (2007:57), die die Jüngerdarstellung im MtEv untersuchen, kommen zu dem Ergebnis, dass die Jünger im MtEv durch Handlungen und neu erlernten Fähigkeiten, aber auch durch den Kleinglauben und ihre Grenzen charakterisiert werden.

Collinson (2007:57) zeigt darüber hinaus, dass Jesus verschiedene Methoden anwendet, um die Jünger zu formen. Dies findet sowohl in der Kleingruppe (einzelne Jünger), im Kollektiv (gesamte Jüngerzahl) oder einzeln statt. Die Jünger lernen dadurch, ihr Glaube wird gefördert und führt schließlich zur Sendung an alle Nationen. Die Methoden, die Jesus nach Collinson (:51-54) dabei verwendet sind die verbale Lehre (z.B. die Bergpredigt und Gleichnisrede, aber auch die Rede gegen die Pharisäer und Schriftgelehrten), das eigene Vorbild, das Bilden der Jüngergruppe, Erlebnisse mit zeitweiligem Versagen zur Förderung des Glaubens (z.B. Stillung des Sturms (Mt 8); Petrus auf dem Wasser (Mt 14); Speisung der 5000 (Mt 14) sowie das Training, um als Jünger, andere auszubilden. Collinson geht dabei nicht weiter auf diese Methoden ein, sondern hält diese Ergebnisse im Allgemeinen fest und erklärt, dass sie einen wertvollen Beitrag dafür leisten, dass die Jünger ausgebildet wurden. Collinson (2007:164) definiert das Ergebnis der biblischen Jüngerschaft wie folgt:

Christian discipleship is an intentional, largely informal, learning activity. It involves two or a small group of individuals, who typically function within in a larger nurturing community and hold to the same beliefs. Each makes a voluntary commitment to the other/s to form a close personal relationship for extended period of time, in order that those who at particular time are perceived as having superior knowledge and /or skills will attempt to cause learning to take place in the lives of

others who seek their help. Christian discipling is intended to result in each other becoming an active follower of Jesus and a participant in his mission to the world.

In der Definition und den Ergebnissen von Collinson wird erkennbar, dass Jesus die Jünger als Gruppe formt, um andere Menschen zu prägen und zu lehren sowie aktive Nachfolger Jesu zu sein. Dabei verwendet er verschiedene Methoden.

Collinsons Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen dieser Studie und zeigt: Jesus hat verschiedene Methoden verwendet. Gleichfalls stimmen die meisten Forscher damit überein, dass Jesus die Jünger mit unterschiedlichen Methoden lehrte und förderte, ohne die Methoden explizit zu nennen. Sowohl Collinson als auch die anderen Forscher bleiben bei allgemeinen Aussagen stehen, ohne ins Detail zu gehen.

Diese Studie hat versucht, in den ausgewählten Perikopen die einzelnen Methoden Jesu genauer zu betrachten und zu definieren. Dabei wurden die obenstehenden Ergebnisse festgehalten. Somit ermöglicht die Studie einen guten Einblick in die verschiedenen dargestellten Lehrmethoden Jesu und in die Absicht von Matthäus. Der Einblick ermöglicht ferner die Methoden präziser zu formulieren und in ihnen die Ganzheitlichkeit der Ausbildung der Jünger zu erkennen, ohne dabei den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.

7.3. Schlussfolgerungen

Die Herangehensweise dieser Studie, die narrativen Ergebnisse aus der Perspektive der Erlebnispädagogik zu analysieren, ermöglichten in einem begrenzten Rahmen neue Entdeckungen im Hinblick auf die Vorgehensweise Jesu in Bezug auf seine Lehrmethoden.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen auf, dass Matthäus die Lehren Jesu hervorhebt, ihn als Lehrer charakterisiert sowie die „Ausbildung“ der Jünger fokussiert und die Herausforderungen der einzelnen Ereignisse für die Jünger thematisiert. Dabei benutzt Jesus verschiedene Methoden, verfolgt ein übergeordnetes Ziel und hilft den Jüngern durch Erlebnisse zur größeren Erkenntnis.

Es ist ersichtlich geworden, dass Jesus Situationen und Begebenheiten nutzt, um die Jünger sowohl verstandesmäßig als auch gefühlsmäßig und mit eigenständigem Handeln gezielt zu fordern und zu fördern. Die Jünger können durch positive und negative Erlebnisse Erfahrungen machen, die ihnen Erkenntnisse ermöglichen.

Gleichzeitig verschweigt Matthäus den Kleinglauben und das Versagen der Jünger nicht und zeigt auf der anderen Seite die Möglichkeiten des Verstehens und der gelernten Erkenntnisse auf. Jesus gebraucht die einzelnen Situationen, um sie zu Menschenfischern, Nachfolgern und Zeugen zu formen.

Die narrative Analyse der Perikopen erweist sich dabei als gute Methode, die Charakterisierung durch Matthäus zu erkennen. Die Perspektive der Erlebnispädagogik bietet neue Einsichten in die Lehrmethoden Jesu. Die Erlebnispädagogik ist eine moderne Sichtweise, die es jedoch ermöglicht, Jesu Lehrmethoden genauer zu reflektieren. Dabei ist ferner ersichtlich geworden, dass diese Sichtweise die Thematik der Lehrmethode Jesu nicht umfassend abdecken kann und weitere Fragen unbeantwortet bleiben (vgl. Ergebnisse des Vergleichs unter Kapitel 6.3.7.).

Die Untersuchung der Lehrmethoden Jesu ist auch aus anderen Perspektiven möglich. Die Lehrmethoden Jesu und die Vorbereitung der Jünger sind Bereiche, die fruchtbare Ergebnisse für die neutestamentliche Wissenschaft versprechen, die sowohl Jesus, seine Lehrmethoden als auch die die Jünger näher charakterisieren. Zum Teil wurden diese Themen bereits aufgegriffen (vgl. Brown, Byrskog, Collinson und Riesner).

7.4. Weiterer Forschungsbedarf

Die Betrachtung der Mt-Perikopen aus der Perspektive der Erlebnispädagogik ermöglichte zwar eine genauere Darstellung der Lehrmethoden Jesu. Deutlich geworden ist aber auch, dass damit nicht alle Bereiche der Vorbereitung der Jünger, die Darstellung der Lehrmethoden Jesu sowie die Darstellung der Jünger und Jesu selbst erfasst werden konnten, was auch nicht das Ziel dieser Studie war.

Dabei sei hervorgehoben, dass die in dieser Studie vorgenommene Fokussierung auf die Betrachtung der Mt-Perikopen aus der Perspektive der Erlebnispädagogik nicht impliziert, dass dies die einzige Möglichkeit wäre, um die Lehrmethoden Jesu zu betrachten. In Anknüpfung an dieser Studie ergeben sich weitere Forschungsfragen zur Lehrmethodik Jesu und der Ausbildung der Jünger.

Mit Hilfe der Didaktik (z.B.: Was hat Jesus wann wie gesprochen? Welche Redeweise hat er verwendet oder wie hat er das Gespräch oder die Diskussion/Lehre geführt und gesprochen?), der Sozialpädagogik, der Religionspädagogik oder weiteren Betrachtungsmöglichkeiten können beispielsweise ebenfalls (neue) Ergebnisse erzielt werden.

Eine Möglichkeit wäre, die persönliche Förderung der Jünger durch die Beziehung zwischen Jesus und ihnen zu betrachten, die auch die Frage nach der Auswahl der Jünger miteinbezieht. Eine weitere Komponente wäre die Berücksichtigung der Göttlichkeit und Allmacht Jesu in Bezug auf die Lehrmethoden als auch die Förderung der Jünger, die nur ansatzweise angeklungen ist. Gleichfalls wäre die Berücksichtigung des Glaubens bzw. Nichtglaubens auf die Förderung der Jünger oder des Volkes von Interesse. Diese Ergebnisse sind für die Darstellung Jesu als Lehrer bzw. seiner Lehrmethoden relevant.

Da die Erlebnispädagogik als eine handlungs- und erlebnisorientierte Lehrmethode angesehen wird und als ein eigenständiges Teilgebiet der Pädagogik gilt, bieten die Mt-Perikopen als auch die der gesamten Evangelien unter Berücksichtigung der Religionspädagogik weitere Erkenntnisse.⁷⁶

Die Religionspädagogik bedenkt und gestaltet die religiöse Erziehung und das Lernen der Inhalte der Glaubensgemeinschaft – in diesem Sinn die christlichen Glaubenssätze.

Das Ziel der Religionspädagogik ist es, dem Kind/Menschen zu ermöglichen, den Glauben zu entdecken und zu entwickeln. Dabei stehen das Kind bzw. der Schüler im Vordergrund und gleichzeitig die Lehre. Das religionspädagogische Lernen legt zum einen den Schwerpunkt auf die Förderung der Beziehung zu Jesus des Einzelnen, das Ermöglichen von positiven Grunderfahrungen, und zum andern, dass der Glaube im Alltag relevant wird (Wunderli 2018:124-25). Dabei kann die Religionspädagogik beispielsweise auf Symbole, Fragen und Probleme des Glaubens zurückgreifen und diese betrachten, so dass schrittweise der Glaube erlebt und verstanden werden kann (:130).

In der Religionspädagogik wird ebenfalls auf das Erfahrungslernen zurückgegriffen, welches in Verbindung mit dem „Ästhetischen Lernen“ angewendet wird. Das ästhetische Lernen versucht „nicht nur den Wirklichkeitssinn zu fördern, sondern einer menschenwürdigen und

⁷⁶ Die Wunder vom MkEv werden immer wieder in der Religionspädagogik aufgegriffen. Vgl. Kollmann (2013) und Eckey (1998).

gottgefälligen Wirklichkeit zuliebe auch den Möglichkeitssinn bei den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln“ (Hilger 2005:312). Das Ästhetische Lernen möchte dem Leben des Schülers und dessen Glauben Gestalt geben, was dadurch erreicht werden soll, dass mit Kopf, Herz und Hand gelernt wird (:308; vgl. Brinkmann 2013:167).

Das Lernen und Lehren ist nicht nur auf die vermittelten Inhalte des MtEv zu beschränken, sondern geht darüber hinaus. Söding (2016a:101) formuliert diesbezüglich: „... die Lehre Jesu [legt], wie die neutestamentlichen Evangelien sie in Erinnerung rufen, die christliche Didaktik nicht auf genau diejenigen Inhalte und Methoden fest, die in den Texten stehen, sondern lädt zur kreativen Weiterarbeit ein.“

Die Erlebnispädagogik ist eine pädagogische Alternative, die sich sowohl an kulturellen Bedürfnissen als auch an sozialen Zuständen in den Alltags-, Berufs-, und Bildungsgewohnheiten orientiert und auch in der Religionspädagogik Berücksichtigung findet (Zimmermann & Zimmermann 2013:605-61). Somit wäre eine Betrachtung aus Sicht der Religionspädagogik oder die Überlegung, wie die Lehrmethoden Jesu die Religionspädagogik befruchten können, eine weitere Forschungsmöglichkeit. Ebenfalls von Bedeutung wäre die Betrachtung der Evangelien unter dem Aspekt der praktischen Absicht zur Unterweisung. Daher bieten die Wunder Jesu, die Gleichnisse, die Reden und die Ausbildung der Jünger ausreichend Lehr- und Lernstoff für die Religionspädagogik, der Didaktik oder der Arbeit in den Gemeinden.

Darüber hinaus wären weitere Methoden zur Umsetzung der Lehre Jesu hilfreich sowie weitere Methoden zur Erforschung der Lehrmethoden Jesu und zur Vorbereitung der Jünger ein wichtiger Beitrag zur neutestamentlichen Forschung. Eine entsprechende Analyse kann in dieser Studie nicht geleistet werden, würde dieser Studie aber eine zusätzliche Charakteristik und Originalität verleihen.

8. Literaturverzeichnis

8.1. Erlebnispädagogik und pädagogische Werke

- Baig-Schneider, Reinald. 2012. *Die moderne Erlebnispädagogik: Geschichte, Merkmale und Methodik eines pädagogischen Gegenkonzepts*. Augsburg: Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen. ZIEL.
- Bauer, Hans G. 2001. *Erlebnis- und Abenteuerpädagogik: Eine Entwicklungsskizze*. 6. Aufl. München: Hampp.
- Beard, Colin & John P. Wilson. 2013: *Experiential Learning: A handbook for education, training and coaching*. 3. Aufl. London: Kogan Page.
- Brinkmann, Frank Thomas. 2013. *Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesverband für Individual- und Erlebnispädagogik e.V. 2016. "Ziele der Erlebnispädagogik." Pages 1-6. *Informationen zur Aus- und Weiterbildung in der Erlebnispädagogik*. Online: https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/fileadmin/user_upload/be-ep.de/Dateien/Pdf/Downloads/16-08-02_infoblatt_AuW-EP.pdf [Stand: 2019-09-26].
- Bundesverband für Individual- und Erlebnispädagogik e.V. 2018. "Kompetenzorientierung in der Aus- und Weiterbildung." Pages 1-11. *Qualitätsgrundlagen für Anbieter erlebnispädagogischer Aus- und Weiterbildungen, die im Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. organisiert sind*. Online: https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/fileadmin/user_upload/be-ep.de/Dateien/Pdf/Downloads/18-06-07_qualitaetsgrundlagen_erlebnispaedagogischer-aus-und-weiterbildung_aktiv.pdf [Stand: 2019-09-26].
- Eisinger, Thomas. 2016. *Erlebnispädagogik kompakt*. 2. Aufl. Augsburg: Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen. ZIEL.
- Engelhard, Horst & Albin Muff. 2013. *Erlebnispädagogik und Spiritualität: 52 Anregungen für die Gruppenarbeit*. 2. Aufl. München: Ernst Reinhardt.
- Fiedler, Cornelius. 2008. *Menschenbilder in der Erlebnispädagogik: Bedeutung und Auswirkungen*. Augsburg: Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen. ZIEL.
- Fischer, Torsten & Jens Lehmann. 2009. *Studienbuch Erlebnispädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Fischer, Torsten & Jörg W. Ziegenspeck. 2008. *Handbuch Erlebnispädagogik: Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Gilsdorf, Rüdiger. 2004. *Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie: Perspektiven erfahrungsorientierten Lernens auf der Grundlage systemischer und prozessdirektiver Ansätze*. Edition humanistischer Psychologie (EHP). Bergisch-Gladbach: EHP.
- Heckmair, Bernd & Werner Michl. 2012. *Erleben und Lernen: Einführung in die Erlebnispädagogik*. 7. Aufl. München: Ernst Reinhardt.

- Hilger, Georg. 2005. "III.1 Ästhetisches Lernen." Pages 305-318 in *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. Ed. by Georg Hilger, Stephan Leimgruber & Hans-Georg Ziebertz. München: Kösel-Verlag.
- Hobmair, Hermann. Ed. 2013. *Pädagogik*. 5. Aufl. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Jugendprogramm. 2014. "Kurt Hahn: Die sieben Salemer Gesetze." No pages. Online: <https://www.yumpu.com/de/document/view/23717445/kurt-hahn-die-sieben-salemer-gesetze> [Stand: 2019-09-26].
- Klein, Tanja & Christian Wustrau. 2019. "Citybound." No pages. Online: <https://www.citybound.org> [Stand: 2019-09-26].
- Kollmann, Bernd. 2013. „Wundergeschichten.“ Pages 202-210 in *Handbuch Bibeldidaktik*. Ed. by Mirjam Zimmermann & Ruben Zimmermann. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Lang, Sabine & Gregor Rehm. 2010. *Erleben Denken Lernen: Arbeitsbuch Erlebnispädagogik*. Marburg: Francke-Buchhandlung.
- Lang, Sabine. 2016. "Erlebnispädagogik (EP) und Autorität – eine Frage der Balance." Pages 67-75 in *Autorität. Jahrbuch 2016/17 der mbs*. Ed. by Klaus Meiß & Thomas Weißenborn. Marburg: MBZ.
- Liedtke, Gunnar. 2018a. "Natur und Stadt: Erlebnispädagogische Raumnutzung." Pages 10-11 in *e&l – erleben und lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen*. eds. by Janne Fengler, Michael Jagenlauf & Werner Michl. 26. Jg. Februar 2018. Augsburg: ZIEL.
- Liedtke, Gunnar. 2018b. "Naturerfahrung als Kernaufgabe der Erlebnispädagogik?" in *e&l – erleben und lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen*. eds. by Janne Fengler, Michael Jagenlauf & Werner Michl. 26. Jg. Februar 2018. Augsburg: ZIEL.
- Michl, Werner. 2015. *Erlebnispädagogik*. 3. Aufl. München: Ernst Reinhardt.
- Paffrath, F. Hartmut. 2013. *Einführung in die Erlebnispädagogik*. Augsburg: Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen. ZIEL.
- Pálffy, Martin. 2017. "Die sieben Salemer Gesetze." No pages. Online: <http://www.checksalem.eu/allgemein/die-sieben-salemer-gesetze/> [Stand: 2019-09-23].
- Rehm, Michael. 1997. "Didaktische Analyse zu Spielen und erlebnispädagogischen Aktionen: Einleitung, Durchführung und Nachbereitung." Pages 36-38 in *e&l – erleben und lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen*. eds. by Janne Fengler, Michael Jagenlauf & Werner Michl. 5. Jg. Juli 1997. Augsburg: ZIEL.
- Rehm, Michael. 1997. "Was ist 'Erlebnispädagogik'?" No pages. Online: <http://erlebnispaedagogik.de/texte.htm>. [Stand: 2019-09-26].
- Rehm, Michael. 1997. "Berufsbild Erlebnispädagoge." No pages. Online: <http://erlebnispaedagogik.de/texte.htm>. [Stand: 2019-04-26].
- Reiners, Annette. 2013. *Praktische Erlebnispädagogik: Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele*. 9. Aufl. Augsburg: Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen. ZIEL.

- Rousseau, Jean-Jacques. [1971] 1998. *Emil oder über die Erziehung*. 13. Aufl. Vollständige Ausgabe in neuer deutscher Fassung ed. by Ludwig Schmidts. Nachdruck. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Royer, Hans Peter. 2016. *Nur wer loslässt, wird gehalten: Christuszentrierte Erlebnispädagogik*. 7. Aufl. Holzgerlingen: SCM.
- Schott, Thomas. 2009. *Kritik der Erlebnispädagogik*. 2. Aufl. Systematische Pädagogik. Bd. 5. Würzburg: Ergon.
- Uzelmaier, Gerhard. 2014. "Definition und Grundlagen der Erlebnispädagogik." Pages 16-23 in: *Sinn gesucht – Gott erfahren: Erlebnispädagogik im christlichen Kontext*. Ed. by Fachausschuss Erlebnispädagogik im Evangelischen Jugendwerk in Württemberg (ejw). 3. Aufl. Stuttgart: buch + musik.
- Wunderli, Armin. 2018. *Freikirchliche Religionspädagogik: Ein Entwurf*. Nürnberg: VTR.

8.2. Neutestamentliche Wissenschaft

- Allison, D.C. 1993. *The New Moses: A Matthean Typology*. Eugene: Wipf and Stock Publishers.
- Anderson, G.P. 2013: "Parables." Pages 651-663 in *Dictionary of Jesus and the Gospels*. Ed. by Joel B. Green, Jeannine K. Brown & Nicholas Perrin. 2. Aufl. Nottingham: InterVarsity Press.
- Bar-Efrat, Shimon. 2006. *Wie die Bibel erzählt: Alttestamentliche Texte als literarische Kunstwerke verstehen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bayer, H. F. 2010. "ἄξιός." Pages 1497-99 in *Theologisches Begriffslexikon zum Neuen Testament*. Ed. by Lothar Coenen & Klaus Haacker. 2. Aufl. Witten: Brockhaus.
- Bayer, H. F. & B. Gärtner. 2010. "διάκρινω." Pages 1719-20 in *Theologisches Begriffslexikon zum Neuen Testament*. Ed. by Lothar Coenen & Klaus Haacker. 2. Aufl. Witten: Brockhaus.
- Becker, Jürgen. 1996. *Jesus von Nazaret*. Berlin: De Gruyter.
- Betz, Hans Dieter. 1967. *Nachfolge und Nachahmung Jesu Christi im Neuen Testament*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Beyer, Hartmut. 2005. *Die Pharisäer in der Darstellung des Lukasevangeliums: Eine Charakterisierung unter Anwendung der narrativen Exegese*. MTh Dissertation. University of South Africa, Pretoria.
- Blendinger, C. & R. Studemund. 2010. "ἀκολουθέω." Pages 1365-67 in *Theologisches Begriffslexikon zum Neuen Testament*. Ed. by Lothar Coenen & Klaus Haacker. 2. Aufl. Witten: Brockhaus.
- Blomberg, Craig L. 1998. *Die Gleichnisse Jesu: Ihre Interpretation in Theorie und Praxis*. BWM Bd. 3. Wuppertal: Brockhaus.
- Blomberg, Craig L. 2000. *Jesus und die Evangelien: Einführung und Überblick*. Nürnberg: VTR.

- Bock, Darrel L. 2002. *Jesus according to Scripture: Restoring the Portrait from the Gospels*. Grand Rapids: Baker.
- Bockmuehl, Markus. 1999. *Jesus von Nazareth: Messias und Herr*. Wuppertal: R. Brockhaus.
- Bornkamm, Günther. [1956] 1995. *Jesus von Nazareth*. 15. Aufl., Nachdruck der 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bruce, A.B. [1894] 1980. *The Training of the Twelve*. Erstaufgabe 1971. 8. Nachdruck 1980. Michigan: Kregel Publications.
- Brown, Jeannine K. 2002. *The Disciples in Narrative Perspective: The Portrayal and Function of the Matthean Disciples*. SBLAB Bd. 9. Atlanta: Society of Biblical Literature.
- Byrskog, Samuel. 1994. *Jesus the Only Teacher: Didactic Authority and Transmission in Ancient Israel, Ancient Judaism and the Matthean Community*. Coniectanea Biblica: New Testament Series (ConBNT) Bd. 24. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Carson, Donald A. & Douglas J. Moo. 2010. *Einleitung in das Neue Testament*. Gießen: Brunnen.
- Chancey, Mark A. 2002. *The Myth of a Gentile Galilee*. SNTSMS Bd. 118. Cambridge: University Press.
- Chatman, Seymour. 1978. *Story and Discourse: Narrative Structures in Fiction and Film*. Ithaca: Cornell University Press.
- Collins, Billie J., Buller, Bob & John F. Kutsko, eds. 2014. *The SBL Handbook of Style: For Biblical Studies and Related Disciplines*. 2. Aufl. Atlanta: SBL.
- Collinson, Sylvia Wilkey [1988] 2007. *Making Disciples: The Significance of Jesus' Educational Methods for Today's Church*. Erstaufgabe 1988. 3. Nachdruck 2007. Milton Keynes: Paternoster. Paternoster Biblical and Theological Monographs.
- Ebner, Martin. 2003. *Jesus von Nazareth in seiner Zeit: Sozialgeschichtliche Zugänge*. SBS 196. Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk.
- Eckey, Wilfried. 2008. *Das Markusevangelium: Orientierung am Weg Jesu. Ein Kommentar*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Egelkraut, Helmuth. 2017. *Das Alte Testament. Entstehung – Geschichte – Botschaft*. 6. Auflage. Gießen: Brunnen.
- Egger, Wilhelm & Peter Wick. 2013. *Methodenlehre zum Neuen Testament*. 6. Aufl. Freiburg: Herder.
- Eisen, Ute E. 2009. "Erzählende Literatur: II. Neutestamentlich." Pages 156-57 in *Lexikon der Bibelhermeneutik: Begriffe – Methoden – Theorien – Konzepte*. Ed. by Oda Wischmeyer. Berlin: De Gruyter.
- Eisen, Ute E. 1998. "Das Markusevangelium erzählt: Literary Criticism und Evangelienauslegung." Pages 135-53 in *Exegese und Methodendiskussion*. Ed. by Stefan Alkier & Ralph Brucker. Tübingen: A. Francke.

- Eisen, Ute E. 2016. *Gott als Figur: Narratologische Analysen biblischer Texte und ihrer Rezeption*. Freiburg: Herdes.
- Evans, Craig A. 1997. "Life of Jesus." Pages 427-75 in *Handbook to Exegesis of the New Testament*. Ed. by Stanley Porter. Leiden: Brill.
- Fee, Gordon D. & Douglas Stuart. 2015. *Effektives Bibelstudium: Die Bibel verstehen und auslegen*. 7. Aufl. Asslar-Berghausen: ICI.
- Fiedler, Peter. 2006. *Das Matthäusevangelium*. ThKNT Bd. 1. Stuttgart: Kohlhammer.
- Finnern, Sönke 2010. *Narratologie und biblische Exegese: Eine integrative Methode der Erzählanalyse und ihr Ertrag am Beispiel von Matthäus 28*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Finnern, Sönke & Jan Runggemeier. 2016. *Methoden der neutestamentlichen Exegese: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Fokkelmann, Jan P. 2009. "Erzählung/Erzählen/Erzähler: I. Alttestamentlich." Pages 159-60 in *Lexikon der Bibelhermeneutik: Begriffe – Methoden – Theorien – Konzepte*. Ed. by Oda Wischmeyer. Berlin: De Gruyter.
- France, R.T. 2007. *The Gospel of Matthew*. NICNT Bd. 1. Grand Rapids: Eerdmans.
- Gnilka, Joachim. 1992. *Das Matthäusevangelium: 2. Teil*. 2. Aufl. HThKNT Bd. I/2. Freiburg: Herder.
- Gnilka, Joachim. 1993. *Das Matthäusevangelium: 1. Teil*. 3. Aufl. HThKNT Bd. I/1. Freiburg: Herder.
- Hagner, Donald A. 1995. *Matthew 14-28*. WBC Bd. 33b. Dallas: Word Books.
- Hahn, Ferdinand. 2011. *Theologie des Neuen Testaments: Bd. I: Die Vielfalt des Neuen Testaments. Theologiegeschichte des Urchristentums*. 3. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Haacker, Klaus & D. Müller. 2010. „μαθητής.“ Pages 1368-74 in *Theologisches Begriffslexikon zum Neuen Testament*. Ed. by Lothar Coenen & Klaus Haacker. 2. Aufl. Witten: Brockhaus.
- Haubeck, Wilfried & Heinrich von Siebenthal. 2015. *Neuer sprachlicher Schlüssel zum griechischen Neuen Testament: Matthäus – Offenbarung*. 3. Aufl. Gießen: Brunnen.
- Hengel, Martin. 2007. "Nachfolge und Charisma." Pages 40-138 in *Jesus und die Evangelien: Kleine Schriften V*. Ed. by Claus-Jürgen Thornton. WUNT 211. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hengel, Martin & Anna Maria Schwemer. 2007. *Jesus und das Judentum. Geschichte des frühen Christentums*. Bd. 1. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hilbrands, Walter. 2007. "Literarische Analyse: Exkurs: Neuere hermeneutische Ansätze." Pages 116-21 in *Das Studium des Alten Testaments. Eine Einführung in die Methoden der Exegese*. BWM Bd. 10. Ed. by Manfred Dreytza, Walter Hilbrands & Hartmut Schmidt. 2. Aufl. Wuppertal: Brockhaus.
- Hubbard, Benjamin J. 1985. *The Matthean Redaction of a Primitive Apostolic Commissioning: An Exegesis of Matthew 28: 16-20*. Michigan: University Microfilms International.

- Keil, Carl Friedrich. [1866] 2016. *Biblischer Commentar über die Zwölf kleinen Propheten*. Nachdruck. Classic Reprints Series. London: Forgotten Books.
- Kingsbury, Jack Dean. 1981. *Matthew*. Proclamation Commentaries. 3. Aufl. Philadelphia: Fortress Print.
- Kingsbury, Jack Dean. 1988a. *Matthew as Story*. 2. Aufl. Philadelphia: Fortress Print.
- Köhlmoos, Melanie. 2009. "Erzählung/Erzählen/Erzähler: III. Systematisch-theologisch." Pages 161-62 in *Lexikon der Bibelhermeneutik: Begriffe – Methoden – Theorien – Konzepte*. Ed. by Oda Wischmeyer. Berlin: De Gruyter.
- Link, H.-G. & C. Breytenbach 2010. "ἀποκαθιστημι." Pages 1774-76 in *Theologisches Begriffslexikon zum Neuen Testament*. Ed. by Lothar Coenen & Klaus Haacker. 2. Aufl. Witten: Brockhaus.
- Luz, Ulrich. 2007. *Das Evangelium nach Matthäus: Mt 8-17*. EKK Bd. I/2. 4. Aufl. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Luz, Ulrich. 2002a. *Das Evangelium nach Matthäus: Mt 1-7*. 5. Aufl. EKK Bd. I/1. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Luz, Ulrich. 2002b. *Das Evangelium nach Matthäus: Mt 26-28*. EKK Bd. I/4. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Maier, Gerhard. 2015. *Das Evangelium des Matthäus: Kapitel 1-14*. HTA. Witten: SCM.
- Maier, Gerhard. 2017. *Das Evangelium des Matthäus: Kapitel 15-28*. HTA. Holzgerlinegn: SCM.
- McKnight, Scot. 1992. "Matthew: Gospel of." Pages 526-40 in *Dictionary of Jesus and the Gospels*. Ed. by Joel B. Green, Scot McKnight & I. Howard Marshall. Nottingham: InterVarsity Press.
- McLean, Bradley H. 2009. „Reader-Response-Criticism: II. Neutestamentlich.“ Pages 479 in *Lexikon der Bibelhermeneutik: Begriffe – Methoden – Theorien – Konzepte*. Ed. by Oda Wischmeyer. Berlin: De Gruyter.
- Nestle, Eberhard & Kurt Aland. Eds. 2012. *Novum Testamentum Graece*. 28. Aufl. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Nolland, John. 2005. *The Gospel of Matthew*. NIGTC Bd. 1. Cambridge: Eerdmans.
- Osborne, Grant R. 2010. *Matthew*. Zondervan Exegetical Commentary on the New Testament Bd. 1. Grand Rapids: Zondervan.
- Oeming, Manfred. 2013. *Biblische Hermeneutik: Eine Einführung*. 4. Aufl. Darmstadt: WBG.
- Powell, Mark Allan. 2010. "Narrative Criticism." Pages 240-58 in *Hearing the New Testament: Strategies for Interpretation*. Ed. by Joel B. Green. 2. Aufl. Grand Rapids: Eerdmans.
- Pokorný, Petr & Ulrich Heckel. 2007. *Grundzüge des Neuen Testaments: Theologie und Entstehung*. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Propp, Vladimir. 1972. *Morphologie des Märchens*. München: Hanser.

- Resseguie, James L. 2005. *Narrative Criticism of the New Testament: An Introduction*. Grand Rapids: Baker.
- Riesner, Rainer. 1988. *Jesus als Lehrer: Eine Untersuchung zum Ursprung der Evangelien-Überlieferung*. 3. Aufl. WUNT 2/7. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Rhoads, David, Dewey, Joanna & Donald Michie. 2012. *Mark as Story: An Introduction to the Narrative of a Gospel*. 3. Aufl. Minneapolis: Fortress.
- Schnabel, Eckhard J. 2002. *Urchristliche Mission*. Wuppertal: R. Brockhaus.
- Schnabel, Eckhard J. 2010. "ἐγγύς." Pages 22-27 in *Theologisches Begriffslexikon zum Neuen Testament*. Ed. by Lothar Coenen & Klaus Haacker. 2. Aufl. Witten: Brockhaus.
- Schnackenburg, Rudolf. 1993. *Die Person Jesu Christi im Spiegel der vier Evangelien*. HThKNT Supplementband Bd. 4. Freiburg: Herder.
- Schnelle, Udo. 2017. *Einleitung in das Neue Testament*. 9. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schweizer, Eduard. 1989. *Theologische Einleitung in das Neue Testament*. GNT Bd. 2. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schwertner, Siegfried. 1994. *Theologische Realenzyklopädie: Abkürzungsverzeichnis*. 2. Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Snodgrass, K.R. 1992. "Parable." Pages 591-601 in *Dictionary of Jesus and the Gospels*. Ed. by Joel B. Green, Scot McKnight & I. Howard Marshall. Nottingham: InterVarsity Press.
- Söding, Thomas. 1998. *Wege der Schriftauslegung: Methodenbuch zum Neuen Testament*. Freiburg: Herder.
- Söding, Thomas. 2016a. *Das Christentum als Bildungsreligion. Der Impuls des Neuen Testaments*. Freiburg: Herder.
- Söding, Thomas. 2016b. *Kommt zu mi! Die Botschaft des Matthäusevangeliums*. Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk.
- Stamps, Dennis L. 1997. "Rhetorical and Narratological Criticism." Pages 219-39 in *Handbook to Exegesis of the New Testament*. Ed. by Stanley Porter. Leiden: Brill.
- Tate, W. Randolph 2006. *Interpreting the Bible: A Handbook of Terms and Methods*. Peabody: Hendrickson.
- Theißen, Gerd & Annette Merz. 2011. *Der historische Jesus. Ein Lehrbuch*. 4. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thyen, Hartwig. 1996. "Ich-Bin-Worte." Pages 147-213 in *Reallexikon für Antike und Christentum*. Ed. by Ernst Dassmann, RAC Bd. XVII. Stuttgart: Anton Hiersemann.
- Turner, David L. 2002. *Matthew*. BECNT. Grand Rapids: Baker.

- Tropper, Veronika 2012. *Jesus Didáskalos: Studien zu Jesus als Lehrer bei den Synoptikern und im Rahmen der antiken Kultur- und Sozialgeschichte*. Frankfurt: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Wischmeyer, Oda. 2009. "Bedeutung: II. Neutestamentlich." Pages 68 in *Lexikon der Bibelhermeneutik: Begriffe – Methoden – Theorien – Konzepte*. Ed. by Oda Wischmeyer. Berlin: De Gruyter.
- Wordpress. 2019. "Die Vergleichsmethode: Definition, Elemente und Klassifikation der Vergleichsmethode." No pages. Online: <https://vergleichsmethode.wordpress.com/kurzinfo/> [Stand: 2019-09-26].
- Wright, N.T. 2013. *Matthäus für heute*. Bd. 2. Giessen: Brunnen.
- Vancil, Jack W. "Sheep, Shepherd." Pages 1187-1190 in *The Anchor Bible Dictionary*. Bd. 5. Ed. by David Noel Freedman. New York: Doubleday.
- Zimmermann, Ruben. 2007. "Die Gleichnisse Jesu." Pages 3-46 in *Kompendium der Gleichnisse Jesu*. Ed. by Ruben Zimmermann. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Zimmermann, Ruben. 2013. "Gleichnisse/Parabeln Jesu." Pages 197-201 in *Handbuch Bibeldidaktik*. Ed. by Mirjam Zimmermann & Ruben Zimmermann. Tübingen: Mohr Siebeck.