

Nico Limbach

Mündige Nachfolge gemeinsam lernen

Theologische sowie bildungs- und lern-
theoretische Orientierungen für eine
Erwachsenenbildung im Glauben am
Lernort Gemeinde



Mündige Nachfolge gemeinsam lernen

MISSION UND KONTEXT (MUK)

Band 4

Herausgegeben von Felix Eiffler, Michael Herbst und Patrick Todjeras

Nico Limbach

Mündige Nachfolge gemeinsam lernen

Theologische sowie bildungs- und
lerntheoretische Orientierungen für
eine Erwachsenenbildung im Glauben
am Lernort Gemeinde



EVANGELISCHE VERLAGSANSTALT
Leipzig



Nico Limbach, Dr. theol., Jahrgang 1992, studierte evangelische Theologie in Neudettelsau, Durham (UK), Greifswald und Tübingen. Von 2019 bis 2022 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Greifswald. Seit April 2022 ist er Vikar in der Evangelischen Kirchengemeinde Neuenstein in der Württembergischen Landeskirche.

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2024 by Evangelische Verlagsanstalt GmbH · Leipzig
Printed in Germany

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Buch wurde auf alterungsbeständigem Papier gedruckt.

Cover: makena plangrafik, Leipzig
Satz: Nico Limbach, Neuenstein
Druck und Binden: BELTZ Grafische Betriebe, Bad Langensalza

ISBN Print 978-3-374-07565-2 // eISBN (PDF) 978-3-374-07566-9
www.eva-leipzig.de

Vorwort und Dank

Die vorliegende Arbeit wurde 2022 von der Universität Greifswald als Dissertation angenommen und für die Drucklegung nur minimal überarbeitet. Zum Anlass ihrer Veröffentlichung möchte ich einigen Menschen danken, die zum Zustandekommen der Arbeit beigetragen haben.

Allen voran danke ich meiner Frau Dorothea für alle Wegbegleitung und Ermutigung, für ihre Geduld und konstruktive Rückmeldung, für alles Rücken-freihalten und Anfeuern. Ohne ihre Unterstützung wäre das Verfassen der Arbeit nicht in dieser Form möglich und weit weniger mit Freude erfüllt gewesen. Deswegen gebührt ihr der größte und herzlichste Dank.

Danken möchte ich auch allen Kolleginnen und Kollegen, mit denen ich während meiner Zeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut zur Erforschung von Evangelisation und Gemeindeentwicklung in Greifswald zusammengearbeitet habe. Im Besonderen danke ich Benjamin Stahl, Kolja Koeniger und David Reißmann, mit denen ich mir zeitweise ein Büro teilen durfte und die mir durch ihre klugen Gedanken, konstruktiven Rückfragen, kleinen und großen Hinweise und ihre fortwährende Bereitschaft zum Austausch eine große Hilfe waren und mir manchen Umweg erspart haben. Ebenso dankbar bin ich Hans-Jürgen Abromeit, Susanne Drutsch, Felix Eiffler, Tabea Fischer, Uwe Hein, Antje Gusowski, Andreas Jansson, Kaja Kaiser, Manuela Kindermann, Benjamin Limbeck, Jens Monsees, Elise Reißmann, Elisabeth Schaser, Andreas Scheuermann, Patrick Todjeras, Georg Warnecke, Carla J. Witt und Miriam Wolf für das gemeinsame Forschen, Lehren und Arbeiten, aber vor allem für die weit über die kollegiale Ebene hinausgehende Weggemeinschaft in den Greifswalder Jahren, sowie Norina Ullmann für allen fachlichen und freundschaftlichen Austausch.

Geleitet wurde dieses inspirierende Team von Michael Herbst, der mein Forschen zugleich als Doktorvater begleitet hat. Ihm möchte ich in besonderer Weise danken, nicht nur für die wissenschaftliche Begleitung und die Begutachtung der Arbeit, sondern auch für das Ermöglichen einer ganzheitlichen Lernerfahrung. Durch seine zuverlässige Erreichbarkeit und seine stets zeitnahen Reaktionen, seine konstruktiven Rückfragen und weiterführenden Anregungen, durch seinen Blick für die persönliche Entwicklung seiner Mitarbeitenden und sein Zutrauen,

6 Vorwort und Dank

aber auch durch seine authentische und transparente Form der Leitung ist er für mich nicht nur zum Chef und Professor, sondern zu einem theologischen und geistlichen Lehrer geworden. Dafür bin ich ihm außerordentlich dankbar.

Tobias Braune-Krickau danke ich für die Verfassung des Zweitgutachtens und die damit verbundenen anregenden Gespräche auf der Zielgeraden des Arbeitsprozesses.

Sarah Herzog danke ich für die aufmerksame und ausdauernde Bearbeitung des Manuskripts im Vorfeld der Drucklegung.

Christian Hühn danke ich für den freundschaftlichen Austausch und die fachliche Beratung in pädagogischen und lerntheoretischen Fragestellungen.

Zuletzt möchte ich der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, dem Verein zur Förderung Missionarischer Dienste e.V. in Württemberg und dem Verein zur Förderung der Erforschung von Evangelisation und Gemeindeentwicklung e.V. dafür danken, dass sie die Veröffentlichung dieser Arbeit durch die Gewährung von Druckkostenzuschüssen unterstützen.

Neuenstein, im Sommer 2023

Nico Limbach

Geleitwort von Michael Herbst

Wer sich mit der Zukunft der Kirche befasst, sucht zumeist auch nach *dem* Faktor, der für Gelingen oder Scheitern von Veränderungsprozessen die entscheidende Rolle spielt. Denkbar ist dann vieles: »Die Ressourcen müssen vorhanden sein! « Das ist sicher richtig! »Wir brauchen zündende Ideen, frische Überlegungen für die Gestaltung gemeindlichen Lebens unter schwierigen Bedingungen. « Ohne Frage! »Wir brauchen Rückenwind von denen, die in der Kirche an den Schalthebeln sitzen, von Kirchenleitenden, Bischöfinnen und Synoden. « Auch das ist zutreffend! »Wir müssen Stellen schaffen! Wir müssen unsere Hauptamtlichen besser aus- und weiterbilden!« Wer wollte widersprechen? Nichts davon ist falsch! Es ist alles *notwendig*. Kirchliche Veränderungsprozesse sind komplex – niemand sollte denken, es gäbe so etwas wie *den* einen ›Zauberschlüssel‹, der die Tür zu einer besseren Zukunft öffnet. Vieles ist *notwendig*, aber dieses Notwendige ist noch nicht *hinreichend*.

Martin Luther hatte in den 1520er Jahren eine Reihe von Schriften über die Reform des Gottesdienstes verfasst. Die bekannteste dieser Schriften ist sicher die ›Deutsche Messe und Ordnung des Gottesdienstes‹ von 1526.¹ In diesem Text behandelte der Reformator liturgische Fragen und bot gottesdienstliche Formulare an, die dem neuen, reformatorischen Glauben entsprachen. Aber er tut weit mehr als das: In der Vorrede zur ›Deutschen Messe‹ entwickelt er zusätzlich die Idee einer dritten Gottesdienstform neben der lateinischen und der deutschen Messe, die sogenannte ›dritte Weise‹. Die aber beschreibt eigentlich eine *Gemeindereform* und nicht nur eine Generalüberholung der *Messbücher*. Luther wollte diejenigen versammeln, deren Ansinnen es war, »mit Ernst Christen zu sein«. Die Überlegungen, die Luther hier anstellte, werden seither immer wieder zitiert: »Diejenigen, so mit Ernst Christen wollen sein und das Evangelium mit Hand und Mund bekennen, müssten mit Namen sich einzeichnen und etwa in einem Hause allein sich

¹ Vgl. Martin Luther. Deutsche Messe und Ordnung des Gottesdienstes (1526). In: Borchardt, H.H. und Merz, Georg (Hg.): Schriften zur Neuordnung der Gemeinde, des Gottesdienstes und der Lehre. München: Christian Kaiser-Verlag, 3. Aufl. 1962, 128–155 (Luthers Werke Bd. 3). Alle Zitate finden sich auf den Seiten 130f. In der Weimarer Lutherausgabe findet sich der Text in WA 19, 72–113 und die Zitate auf S. 75.

8 Geleitwort von Michael Herbst

versammeln zum Gebet, zu lesen, zu taufen, das Sakrament zu empfangen und andere christliche Werke zu üben.« Luther entwickelt hier eine Form der Hauskirche, die seither die unterschiedlichsten christlichen Kreise inspiriert hat. Die knappe Skizze einer solchen Kirche benennt dann die Ausgangsbedingung für das Gelingen: »Kürzlich, wenn man die Leute und Personen hätte, die Ordnungen und Weisen wären balde gemacht.« Was (besser noch: Wer) spielt die entscheidende Rolle in kirchlichen Erneuerungsprozessen, beim Umbau der Kirche, bei der Suche nach einer zukunftsfähigen Gestalt gemeindlichen Lebens? Ganz einfach: »Leute und Personen«! Da aber wird es fast etwas tragisch, denn Luther beendet seinen Gedankengang mit einer sehr skeptischen Einschätzung: »Aber ich kann und mag noch nicht eine solche Gemeinde oder Versammlung ordnen oder anrichten: Denn ich habe noch nicht Leute und Personen dazu; so sehe ich auch nicht viel, die dazu dringen.« Seither wird immer wieder, nicht zuletzt im Kontext des Pietismus älterer und jüngerer Provenienz, Luthers ›Dritte Weise‹ zitiert und als Ideal einer erneuerten Kirche propagiert – woraufhin dann immer auch Luthers eigener Einwand und seine nachweisliche praktische Zurückhaltung in Erinnerung gerufen werden. Aber von den Collegia Pietatis bis hin zu den Hauskreisen und Kleingruppen unserer Tage finden sich stets auch Versuche, dem Ideal der ›Dritten Weise‹ näher zu kommen.

Könnte es aber auch sein, dass der Reformator hier zu schnell resignierte? Wäre es nicht auch denkbar, dass er genau an der richtigen Stelle ansetzte, dann aber den entscheidenden letzten Schritt nicht tat? Hätte Luther also nicht genauso gut sagen können: »Unsere Idee einer ›Dritten Weise‹ ist ein großer Schritt nach vorne. So können wir tatsächlich Kirche des Allgemeinen Priestertums werden! Leider Gottes haben wir die Leute noch nicht, die sich solch eine Gestalt der Kirche auch nur wünschen könnten, geschweige denn ein solches Gemeindeleben in ihren Häusern verantworten könnten! Leider ... Aber: Das muss ja nicht so bleiben. Offenbar sind nicht gute Ideen und Konzepte der Schlüssel, sondern Menschen, die motiviert sind, denen der Glaube am Herzen liegt, die in den grundlegenden Überzeugungen und Praktiken des Glaubens auch gebildet wurden und zu eigenständigem Tun ermutigt, freigesetzt, ja bevollmächtigt wurden. Ein geistliches ›Empowerment‹ der Getauften wäre dann der Einstieg in die Erneuerung unserer Gemeinden. Wir könnten jetzt sagen ›Leider haben wir die Leute nicht‹ – und es dabei belassen. Aber das tun wir nicht! Stattdessen tun wir etwas anderes: Wir sammeln die Interessierten, wir suchen nach den Neugierigen, und wir ermuntern die Zögernden und dann machen wir uns mit ihnen auf den Weg. Wir üben mit ihnen zusammen ein, was mündige Nachfolge ist, und wie ein Leben im Allgemeinen Priestertum Gestalt annimmt. Vielleicht fangen wir es so an, dass wir uns tatsächlich mit ihnen in den Häusern treffen und einüben, was sie am Ende selbsttätig übernehmen sollen: das Beten und Hören, das Feiern, das Opfern, das Bezeugen und Dienen. Dafür investieren wir Zeit und Kraft – auch wenn anderes deswegen zurückstehen muss! « Ach, hätte der Luther seinen schönen Text nur so zu Ende gebracht – und nicht so bald resigniert. Die nüchterne Analyse der kirchlichen Verhältnisse hat ihn da eher gelähmt als motiviert!

Nach meiner Überzeugung ist hier einer der entscheidenden Faktoren für Gelingen oder Scheitern kirchlicher Reformprozesse zu finden. Wer aktiv in der Kirche mitarbeitet und das Erlebte bedenkt, hat es ja schon erlebt: Mehr Geld schafft noch keine vitalen Gemeinden. Überzeugende Konzepte, die andernorts vieles möglich machten, können grandios scheitern. Stellen zu schaffen ist keine Garantie für ein blühendes kirchliches Leben. Gebäude können sowohl Heimathafen einer lebendigen Gemeinde als auch tote Immobilien sein (und damit nur noch Belastung derer, die für die Gemeinde zuständig sind). Pfarrpersonen und andere Hauptamtliche sind wesentliche Akteure unseres kirchlichen Lebens – aber allein eben noch nicht eine lebendige Gemeinschaft von Christenmenschen. Wenn irgendwo verstärkt investiert werden muss, dann ist es die Förderung, das Empowerment der Menschen, die ein Interesse an einer christlichen Lebensform und an der Gemeinschaft der Glaubenden haben. Wo Christenmenschen nicht nur ›delegierte‹ Aufgaben übernehmen und Hilfsdienste leisten, sondern aus Gründen ihrer Glaubensüberzeugung zu selbsttätigen Akteuren christlicher Gemeindepraxis werden, da – kann immer noch vieles schief gehen und muss nicht alles gelingen. Aber die Wahrscheinlichkeit, dass das gemeindliche Leben belebt und erneuert, ausstrahlungskräftig und anziehend wird, steigt auf jeden Fall an.

Dabei muss (!) es freilich um mehr gehen als um kirchliche Nützlichkeitsabwägungen. Dass Menschen – um nun Nico Limbachs Buchtitel aufzunehmen – *gemeinsam mündige Nachfolge lernen*, ist nicht zuerst und vor allem allein ›im kirchlichen Interesse‹ zu betreiben. Allenfalls als konsequente Umsetzung des kirchlichen *Auftrags* könnte man es einordnen, der in prominenter Weise als ›Empowerment-Befehl‹ in Mt 28,19 ausbuchstabiert wird: ›Lehret sie halten, alles, was ich euch geboten habe!‹ Es geht also zuerst darum, als Gemeinde die Getauften (und die es werden wollen) zu bilden, zu fördern, ihr Wachstum im Glauben anzuregen, ihre Gaben zu Tage kommen zu lassen, ihre Resilienz im Glauben zu stärken, ihnen Kenntnisse und Praktiken des alltäglichen und sonntäglichen, des persönlichen und gemeinsamen geistlichen Lebens ans Herz zu legen. Und das alles: im Interesse der Menschen selbst, im ›Trachten nach Gottes Reich‹ und dann erst im Sinne einer Vitalisierung des kirchlichen Lebens. Wer Nachfolge mit anderen zusammen einübt, der tut sich selbst etwas Gutes. Und wer ihn dabei unterstützt, der folgt dem zweiten Teil des Taufauftrags aus Mt 28, eben dem ›Empowerment-Befehl‹. Dass Getaufte erleben, welche Kraft und Ermutigung, welche Freude und welchen Trost der Glaube im Leben und das Leben im Glauben entfalten können, das ist zuerst Sinn und Zweck des gemeinsamen Lernens mündiger Nachfolge. Aber gerade so ›fällt‹ der christlichen Gemeinde ›zu‹, was sie dringend braucht: im Glauben wachsende Menschen, die auch das gemeindliche Leben mit Überzeugung und persönlichem Einsatz mittragen. Sie sind der Schlüssel zum Gelingen kirchlicher Reform und gemeindlicher Erneuerung.

Nico Limbach hat sich als Mitarbeiter am Greifswalder Institut zur Erforschung von Evangelisation und Gemeindeentwicklung einige Jahre lang mit dem Thema ›Nachfolge‹ beschäftigt und legt nun mit diesem Band die Ergebnisse seiner Forschungsarbeit vor. Nach meiner Einschätzung fügt er so dem Puzzle mit

10 Geleitwort von Michael Herbst

dem Titel ›Kirchliche Zukunft hoffnungsvoll gestalten‹ ein entscheidendes Puzzlestück hinzu. Denen, die sich auf die Lektüre einlassen, werden gründliche Vorüberlegungen geboten: Der durchaus nicht unumstrittene Begriff ›Nachfolge‹ wird von allen Seiten betrachtet und illustriert. Dazu gehören komplexe exegetische Fragen, z.B.: Ist eigentlich in den neutestamentlichen Texten jeder und jede zur Nachfolge berufen? Dazu gehört ein konzentrierter Durchgang durch die historischen Rezeptionsversuche, aber auch die gegenwärtige Behandlung des Themas in der Systematischen und Praktischen Theologie. Nicht zuletzt wird mit Dietrich Bonhoeffers ›Nachfolge‹ der wohl prominenteste Entwurf einer praktischen Theologie der Nachfolge in Augenschein genommen.

Zu den besonderen Entdeckungen des württembergischen Theologen gehört aber sicher der pädagogische, erwachsenenbildnerische Aspekt des Themas. Darin steckt eine gehörige Portion Ermutigung: Nico Limbach entwickelt Ansätze einer ›Mathetik‹, also einer Lern- und Bildungstheorie in Sachen Nachfolge. Anders formuliert: Lieber Martin Luther, da kann man doch etwas tun und muss nicht resigniert feststellen, man habe leider die Leute nicht! Nico Limbach untersucht neben der ›geistlichen‹ Dimension der Nachfolge Christi eben auch die Frage, unter welchen Rahmenbedingungen und auf welche Weise Erwachsene lernen (wollen und können). Die Entdeckung der lerntheoretischen Grundlagen beim dänischen Pädagogen Knud Illeris hilft tatsächlich dabei, Lernen auch in der Gemeinde zu verstehen: die nötigen Inhalte, die förderliche Motivation und das unabdingbare interaktive Moment erfolgreichen Lernens. Dass Ortsgemeinden hier Potentiale haben, kann der inzwischen im kirchlichen Dienst tätige Autor nachweisen und an einigen Beispielen (z.B. der Hauskreisarbeit, dem Mentoring oder der persönlichen Andacht) auch illustrieren. Wesentlich ist (im Anschluss an David Heywood) der Hinweis, dass es nicht nur um formale Lernarrangements (z.B. Kurse) geht; vielmehr geschieht vieles auch im alltäglichen Miteinander in der Gemeinschaft der Glaubenden, auch ›en passant‹ im gemeinsamen Handeln, in Gesprächen auf dem Weg oder durch gezielte kurze Impulse im Verlaufe einer Sitzung, in der bestimmte Fragen nach einer christlichen Sicht aufkommen.

Gemeinden haben höchst unterschiedliche Ausgangsbedingungen. Darum bietet Nico Limbachs Buch auch keinen ›Masterplan‹ und animiert Leitende nicht nach dem Motto: ›Man nehme...‹ Ich hoffe aber, dass dieses Buch viele Leserinnen und Leser findet, überzeugt und motiviert. Egal, wie aufwändig oder bescheiden, wie innovativ oder traditionell, wie zahlenmäßig groß oder klein die Investition in das gemeinsame Lernen mündiger Nachfolge ausfällt – Eines sollte am Ende deutlich geworden sein: Dies ist ein entscheidender Faktor der Reform und Erneuerung von Gemeinden und Kirchen. Und die, die Verantwortung vor Ort oder für das ›Ganze‹ tragen, tun gut daran, diese Fragen weder ›mit links‹ zu behandeln noch dem Zufall zu überlassen. Verantwortliche Gemeinde- und Kirchenleitung wird in der Frage gemeinsamen Lernens von Nachfolge absichtsvoll und geplant agieren. Es geht ja um Entscheidendes!

Trunstadt bei Bamberg, den 7. September 2023

Inhalt

Einleitung.....	15
Erste Beobachtungen zum Thema und Forschungsinteresse.....	15
Aufbau der Arbeit und Reflexion der Methodik.....	23

ERSTER TEIL

NACHFOLGE

1	Begriffsgeschichte.....	31
1.1	Nachfolge im Neuen Testament.....	32
1.1.1	Die Nachfolge der Jüngerinnen und Jünger Jesu.....	32
1.1.2	Enges und weites Verständnis der Nachfolge.....	38
1.1.3	Das Nichtvorkommen der Nachfolge bei Paulus.....	43
1.2	Nachfolge in der Kirchengeschichte.....	45
1.2.1	Nachfolge in der Alten Kirche.....	47
1.2.2	Nachfolge im Mittelalter.....	52
1.2.3	Nachfolge in der Reformation und im Pietismus.....	58
1.2.4	Nachfolge bei Dietrich Bonhoeffer.....	63
1.2.5	Nachfolge im deutschsprachigen Protestantismus von Bonhoeffer bis in die Gegenwart.....	68
1.3	Zusammenfassung.....	77
2	Begriffsbestimmung.....	81
2.1	Systematisch-theologische Orientierungen.....	81
2.1.1	Die Verortung der Nachfolge in der Systematischen Theologie.....	81
2.1.2	Anthropologische Grundlagen: Der Mensch und seine Bestimmung.....	86
2.1.2.1	Schöpfung und Bestimmung: Gottebenbildlichkeit.....	86
2.1.2.2	Verfehlung der Bestimmung: Sünde.....	90
2.1.2.3	Wiederherstellung der Bestimmung: Glaube/Gemeinschaft mit Christus.....	92
2.1.2.4	Ausstehende Vollendung der Bestimmung.....	94
2.2	Konkretionen zum Verständnis der Nachfolge.....	95
2.2.1	Nachfolge als Synonym für das Christsein.....	96
2.2.2	Eine Verhältnisbestimmung: Nachfolge und Nachahmung.....	102
2.2.3	Annäherungen an eine inhaltliche Bestimmung der Nachfolge.....	108
2.3	Zusammenfassung und Ausblick.....	115

12 Inhalt

ZWEITER TEIL

MÜNDIGE NACHFOLGE

3	Ein evangelisches Verständnis von Bildung.....	121
3.1	Einleitende Klärungen und Strukturen.....	121
3.1.1	Verhältnisbestimmung: Lernen - Erziehung - Sozialisation - Bildung.....	121
3.1.2	Unterscheidung: Kirchliche Bildungsverantwortung als Mitverantwortung und als alleinige Verantwortung	128
3.1.3	Unterscheidung: Bildung zum Glauben und Bildung im Glauben	130
3.2	Nähere Bestimmung eines evangelischen Bildungsbegriffs	132
3.2.1	Bildung als theologischer Begriff.....	132
3.2.2	Bildung als »Realisierung der Bestimmung des Menschen«.....	135
3.2.3	Bildung als Subjektwerdung	140
3.2.4	Bildung als inter-aktives und unverfügbares Geschehen..	146
3.2.5	Bildung als Prozess und Ergebnis - Mündigkeit als Aufgabe von Bildung.....	157
4	Nachfolge und Bildung	165
4.1	Nachfolge als Bildungsprozess	165
4.1.1	Die Schrift als Quelle der Bildung durch den Glauben.....	167
4.1.2	Die christliche Gemeinde samt ihrem Bekenntnis als Quelle der Bildung durch den Glauben	169
4.1.3	Das Gebet als Quelle der Bildung durch den Glauben.....	172
4.2	Mündige Nachfolge zwischen Universalität und Individualität ...	176
5	Zusammenfassung und Ausblick: Mathetik	189

DRITTER TEIL

MÜNDIGE NACHFOLGE *LERNEN*

6	Menschliches Lernen - Ein komplexes Phänomen.....	199
6.1	Einleitende Überlegungen zum Lernen.....	199
6.2	Positionen im Lerndiskurs - ein paradigmatischer Überblick....	203
6.2.1	Lernpsychologische Paradigmen.....	203
6.2.1.1	Behaviorismus	203
6.2.1.2	Kognitivismus.....	206
6.2.1.3	Konstruktivismus.....	211
6.2.2	Neurowissenschaftliche Erkenntnisse zum Lernen.....	216
6.2.3	Philosophisch(-phänomenologisch)e Zugänge zum Lernen in der Pädagogik	221
6.2.4	Fazit und Ausblick	227
6.3	Menschliches Lernen im Anschluss an Knud Illeris	232

6.3.1	Illeris' Modell in seinen Grundzügen: Prozesse und Dimensionen des Lernens.....	232
6.3.2	Der Prozess der Aneignung.....	236
6.3.3	Die Dimension des Inhalts.....	240
6.3.4	Die Dimension des Antriebs.....	242
6.3.5	Die Dimension und der Prozess der Interaktion.....	251
6.3.6	Übergreifende Perspektiven und Begriffe.....	255
6.3.7	Lernbarrieren und Lernwiderstände.....	258
6.3.8	Fazit.....	263
6.4	Wer sind und wie lernen »Erwachsene«?.....	264
7	Lerntheorie und mündige Nachfolge.....	273
7.1	Mündige Nachfolge lernen – Reflexion anhand der Lerndimensionen.....	274
7.1.1	Die Dimension des Inhalts.....	274
7.1.2	Die Dimension des Antriebs.....	278
7.1.3	Die Dimension der Interaktion.....	281
7.2	Der Heilige Geist und das Lernen mündiger Nachfolge.....	287

VIERTER TEIL

MÜNDIGE NACHFOLGE *GEMEINSAM* LERNEN

8	Die Gemeinde als Lernort und Praxisgemeinschaft mündiger Nachfolge.....	299
8.1	Einleitende Überlegungen.....	299
8.2	Die Gemeinde als Lernort in der Lernort-Theorie.....	302
8.2.1	Grundlegendes zur Lernort-Theorie in der Religionspädagogik.....	302
8.2.2	Gemeinde als uneindeutiger Begriff.....	305
8.2.3	Gegenwärtige Voraussetzungen und besonderes Profil des Lernorts Gemeinde.....	312
8.3	Die Gemeinde als Praxisgemeinschaft.....	318
9	Die Förderung des Lernens mündiger Nachfolge in Gemeinden.....	327
9.1	Andragogische Lernformen und -formate in Gemeinden.....	327
9.2	Das formelle Lernen – exemplarische lerntheoretische Reflexionen.....	338
9.2.1	Haukreise.....	340
9.2.2	Geistliche Raumerschließung/Spirituelle Kirchenführung.....	345
9.2.3	Mentoring.....	349
9.3	Die Förderung des informellen Lernens – Anregungen und Beispiele.....	355
9.3.1	Informelles Lernen durch ehrenamtliches Engagement....	359
9.3.2	Theological Reflection.....	365

14 Inhalt

9.3.3 Die persönliche Andacht und ihre gemeindliche Förderung am Beispiel der »Exerzitien im Alltag«.....	369
9.4 Einige knappe Hinweise zur Gestaltung eines Gesamtkonzepts .	377
10 Zusammenfassung und Ausblick.....	383
 Abkürzungen und allgemeine Hinweise	 390
Literaturverzeichnis.....	391

Einleitung

Kommt her zu mir, alle, die ihr mühselig und beladen seid; ich will euch erquicken. Nehmt auf euch mein Joch und lernt von mir; denn ich bin sanftmütig und von Herzen demütig; so werdet ihr Ruhe finden für eure Seelen. Denn mein Joch ist sanft, und meine Last ist leicht. (Mt 11,28-30)

Erste Beobachtungen zum Thema und Forschungsinteresse

»*Discipleship* – ein Thema macht die Runden«² – mit dieser Überschrift leitet Reimer seinen Artikel in dem vom Evangelischen Missionswerk herausgegebenen Band zur Weltmissionskonferenz 2018 in Arusha ein. *Moving in the Spirit – called to Transforming Discipleship* lautete der Titel, unter dem sich der Ökumenische Rat der Kirchen bei der Konferenz in Tansania versammelte. Als Ergebnis des Austauschs wurde am Ende der Konferenz der *Arusha Call to Discipleship*³ veröffentlicht, in dem *discipleship* zu Beginn als »both a gift and a calling to be active collaborators with God for the transforming of the world (1 Thessalonians 3:2)«⁴ definiert wird. In zwölf anschließenden Thesen wird vor allem auf das mit dem christlichen Glauben einhergehende Potential zur Transformation gesellschaftlicher, ökonomischer und politischer Missstände hingewiesen und zu einem aktiven Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit in der Nachfolge Jesu aufgerufen.

Dass das Thema *discipleship* innerhalb der internationalen missionstheologischen Debatte dort nicht zum ersten Mal auf der Tagesordnung stand, zeigt Biehl im selben Aufsatzband. Er macht darauf aufmerksam, dass Fragen zu *discipleship* schon bei früheren Weltmissionskonferenzen (v. a. in San Antonio 1989 und in

² Reimer (2018), 123.

³ Vgl. Jukko/Keum u. a. (2019), 45–47.

⁴ Jukko/Keum u. a. (2019), 45.

16 Einleitung

Edinburgh 2010) verhandelt wurden und dass der Begriff zudem in der Kapstadt-Verpflichtung der Lausanner Bewegung von 2010 eine prominente Stellung einnimmt.⁵ Reimer verweist darüber hinaus auf eine Vielzahl an englischsprachigen Veröffentlichungen zum Thema, die meist dem freikirchlichen Bereich entstammen, in dem sich das Thema schon länger der Prominenz erfreut.⁶ Der katholische Missionswissenschaftler Vellguth hat überdies darauf aufmerksam gemacht, dass der Begriff der »missionarischen Jüngerschaft« auch für Papst Franziskus von großer Bedeutung sei. Franziskus habe ihn »bereits in seiner ersten Exhortatio ›Evangeli gaudium‹ als einen Schlüsselbegriff seines im Jahr 2013 beginnenden Pontifikats eingeführt«⁷ und ihn seither in verschiedenen päpstlichen Verlautbarungen verwendet, um die Gläubigen zu ermutigen, ihrem Glauben im Alltag Ausdruck zu verleihen und ihn gegenüber anderen Menschen zu bezeugen. Quelle und Inspiration sei dafür die persönliche Begegnung mit Jesus Christus und dem Evangelium sowie die daraus entspringende Freude. Vellguth fasst im Blick auf Franziskus' Verständnis zusammen: »Der Begriff der missionarischen Jüngerschaft betont die Taufwürde aller Christen und leitet von ihr die Motivation ab, dem Evangelium im eigenen Leben Gestalt zu geben.«⁸

Auch in der *Church of England* macht das Thema die Runde. Neben zahlreichen Schriften von anglikanischen Autorinnen und Autoren⁹ im Bereich der Gemeinde- und Erbauungsliteratur¹⁰ gibt es seit einigen Jahren eine breite kirchliche Debatte darüber, wie die *Church of England* die Spiritualität ihrer Mitglieder als *disciples* unterstützen kann. Beispielsweise legte eine vom erzbischöflichen Rat beauftragte Arbeitsgruppe im Jahr 2006 ein Bildungsprogramm mit dem Titel *Education for Discipleship* vor, das Vorschläge beinhaltet, wie das geistliche Leben und Lernen von Hauptamtlichen und Laien in der Nachfolge Jesu gefördert werden könne.¹¹ Für den Zeitraum von 2010 bis 2015 formulierte die *General Synod* als

⁵ Vgl. Biehl (2018), 109–112.

⁶ Vgl. Reimer (2018), 123.

⁷ Vellguth (2018), 121. Vellguth zeigt zudem auf, dass die Begriffsverwendung bei Franziskus auf seine Nähe zur südamerikanischen Befreiungstheologie zurückgeführt werden kann, und dass der Begriff für Franziskus schon vor seiner Zeit als Papst von Relevanz war.

⁸ Vellguth (2018), 120.

⁹ Das Anliegen einer gendersensiblen Sprache wird in dieser Arbeit dadurch verfolgt, dass – wo grammatikalisch möglich – auf geschlechtsneutrale Formulierungen und – wo inhaltlich angemessen – auf die inklusive Doppelform zurückgegriffen wird. Eine Ausnahme bilden Zitate, die im originalen Wortlaut übernommen werden. Von der Verwendung von Sonderzeichen wie Gendersternenchen, Doppelpunkten, Unterstrichen und dergleichen wird aufgrund eines noch nicht vorhandenen Konsenses in dieser Frage abgesehen.

¹⁰ Vgl. etwa das verbreitete Buch von Watson (1981), sowie exemplarisch aus der Fülle jüngerer Veröffentlichungen Morgan (2015); Williams (2016).

¹¹ Vgl. hierzu den vom erzbischöflichen Rat in Kooperation mit der *Methodist Church* und der *United Reformed Church* herausgegebenen Bericht »Shaping the Future«: *Council* (2006), 1–30.

eines ihrer drei vorrangigen Ziele die »promotion of spiritual and numerical growth«, was eine weiterführende Debatte zum Thema *discipleship* zur Folge hatte.¹² 2017 startete sodann die gesamtkirchliche Initiative *Setting God's People Free*. Sie hat zum Ziel, die Gläubigen innerhalb der *Church of England* zu befähigen, ihren Glauben zu allen Bereichen des alltäglichen Lebens in Beziehung zu setzen sowie Gaben zu entdecken und »for the good of God's Kingdom« einzubringen.¹³ Im Zusammenhang mit der Kampagne wurde ein achtköpfiges *Evangelism and Discipleship Team* angestellt, um die strategische Förderung der genannten Ziele voranzutreiben.¹⁴ Diese knappen Hinweise stehen nur exemplarisch für eine Vielzahl an Impulsen, die vor Augen führen, welche Bedeutung dem Thema *discipleship* aktuell in der *Church of England* beigemessen wird.¹⁵

Angesichts dessen überrascht es kaum, dass *discipleship* schließlich auch in Praxis und Theorie der *fresh expressions of Church (fxC)*-Bewegung, die in England ihren Ursprung, aber mittlerweile in verschiedenen Ländern ihre Ausläufer hat, eine wichtige Rolle spielt.¹⁶ Müller bezeichnet *discipleship* als einen »der zentralen Themenhorizonte«¹⁷ der Ekklesiologie der fxC. Unter den vier Grundwerten einer fxC findet sich der Wert *formational*, bei dem es im Wesentlichen um die Gestaltwerdung und Förderung von *discipleship* geht.¹⁸ Ebenso hat der Begriff einen festen Platz in der idealtypischen Beschreibung der Entstehung einer fxC: »exploring discipleship« bildet den vierten von sechs Schritten, die auf dem Weg zu einer

¹² Vgl. den synodalen Bericht GS 1977 »Developing Discipleship«, der gemeinsam von den Arbeitsgruppen für *education*, *ministry* und *missions and public affairs* verfasst wurde, unter: <https://www.churchofengland.org/sites/default/files/2017-12/gs%201977%20-%20developing%20discipleship.pdf> [2.2.2022]. Dort werden grundlegende Fragen zum Thema *discipleship* wie die nach einer Definition, nach der Bedeutung des Themas in der kirchlichen Tradition und der gegenwärtigen Situation sowie nach diesbezüglichen Bildungsprozessen thematisiert. Zudem bietet der Bericht zehn Thesen an, die in Diözesen und Gemeinden diskutiert werden können, um das Thema *discipleship* und dessen Förderung ins Bewusstsein zu rufen. Insgesamt versteht sich der Bericht als eine erste Anregung, um eine weiterführende Debatte zum Thema *discipleship* anzustoßen.

¹³ Vgl. hierzu wie zur Initiative allgemein <https://www.churchofengland.org/about/renewal-reform/setting-gods-people-free> [2.2.2022] sowie den gleichnamigen Bericht der Synode unter <https://www.churchofengland.org/sites/default/files/2017-11/gs-2056-setting-gods-people-free.pdf> [2.2.2022].

¹⁴ Vgl. den synodalen Bericht GS 2118 unter <https://www.churchofengland.org/sites/default/files/2019-01/GS%202118.pdf> [2.2.2022].

¹⁵ Eine grundlegende theologische Publikation zum Thema hat der ehemals in Oxford lehrende David Heywood vorgelegt, vgl. *Heywood* (2017). Auf einige seiner Ausführungen wird im vierten Hauptteil Bezug genommen.

¹⁶ Vgl. etwa das Kapitel zum Thema im Grundlagenwerk von *Moynagh* (2012), 329–351 und die Abschnitte in der Dissertation von *Müller* (2016), 173–176.281–285.

¹⁷ *Müller* (2018), 35.

¹⁸ Vgl. hierzu wie zu den weiteren drei Werten: <https://freshexpressions.org.uk/fx-values/> [2.2.2022].

18 Einleitung

neuen Ausdrucksform von Gemeinde durchlaufen werden.¹⁹ Müller pointiert: »Discipleship macht eine fresh expression of Church (fxC) überhaupt erst zu dem, was sie sein will.«²⁰

Nach diesen ersten knappen Beobachtungen verschiedener internationaler Diskurse zum Thema *discipleship* ist bei einem Blick auf die deutschsprachige Landschaft zunächst die Problematik einer angemessenen Begriffswahl zu bedenken. Der durchaus verbreitete Versuch einer möglichst wörtlichen Übersetzung als »Jüngerschaft« wird mitunter als ungewohnt,²¹ sprachlich unschön²² und in seiner inklusiven Form »als Jüngerinnen- und Jüngerschaft« als schwerfällig²³ kritisiert. Infolgedessen wird bei der Übersetzung englischsprachiger Texte häufig auf den Begriff »Nachfolge« zurückgegriffen.²⁴ Dabei handelt es sich zwar nicht um eine wörtliche Übersetzung, jedoch wird damit auf die gleiche neutestamentliche Motivik Bezug genommen.²⁵ Der Nachfolgebegriff wird auch in dieser Arbeit zur Beschreibung des Phänomens bevorzugt, da er im Deutschen zudem auf eine theologiegeschichtlich prominentere Tradition zurückgreifen kann. Besonders durch Bonhoeffers gleichnamiges Werk wurden Begriff und Thematik in der deutschsprachigen Theologie wesentlich geprägt. Den gegenwärtigen internationalen Diskurs dürfte Bonhoeffers *Nachfolge* – im Englischen übersetzt als *The Cost of Discipleship* – immer noch beeinflussen wie kaum ein anderes Buch.²⁶ Sein Beitrag wird

¹⁹ Vgl. Moynagh (2012), 208–210 und Weimer (2016), 34f.

²⁰ Müller (2018), 34.

²¹ Biehl (2018), 105.

²² Vgl. Herbst (2018b), 6: Herbst zeigt Zurückhaltung dabei, »englische Begriffe so nah am Original wie möglich zu übersetzen.« Zum Begriff der Jüngerschaft schreibt er diesbezüglich: »Dieses Wort gibt es tatsächlich im Duden, aber wirklich schön ist es nicht. Das liegt an der Silbe »schaft, die im Deutschen eine Personengruppe bezeichnet (z. B. Zuhörerschaft, Mannschaft), einen Zustand (z. B. Mitgliedschaft) oder das Ergebnis eines Geschehens (z. B. Erbschaft). Diese Begriffe sind alle eher statisch als dynamisch und für mich daher nicht passend. Unser Christsein sollte nämlich durch zwei Attribute bestimmt sein: Es sollte lebendig sein und mündig.« Herbst schlägt angesichts dessen vor, von »lebendigem, mündigem Christsein« zu sprechen. Dieser Ausdruck ist zwar inhaltlich präzise, ruft sprachlich jedoch nicht unmittelbar das neutestamentliche Bild der Beziehung zwischen Jesus und seinen Jüngerinnen und Jüngern wach. Ob Herbsts Begriffsvorschlag sich im deutschsprachigen Diskurs durchsetzen kann, bleibt abzuwarten.

²³ Biehl (2018), 105.

²⁴ Vgl. etwa die Übersetzung des Themas der Weltmissionskonferenz von Arusha im Titel des Buches (»... zu verwandelnder Nachfolge berufen«), das vom EMW herausgegeben wurde (EMW (2018)) oder im Kontext der fxC-Bewegung die deutsche Übersetzung von Moynaghs Grundlagenwerk: *Moynagh/Harroll* (2016), dort besonders Kapitel 17, sowie Weimers Übersetzung des vierten Schrittes in der idealtypischen Entstehung einer fxC: *Weimer* (2016), 34.

²⁵ Vgl. hierzu ausführlicher die Ausführungen unter 1.1.1.

²⁶ Vgl. hierzu Reimers Beobachtung, »dass die meisten angelsächsischen Entwürfe zur Discipleship/Nachfolge ihre Vorstellungen auf Dietrich Bonhoeffers Buch »Nachfolge«

im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch gesondert zu betrachten sein. Angesichts der Bedeutung, die Bonhoeffers Werk in der internationalen Debatte erlangt, können die folgenden inhaltlichen Beobachtungen zu einem aktuellen deutschsprachigen Nachfolge-Diskurs durchaus überraschen.

Denn nicht nur Reimer konstatiert, dass eine kirchliche Auseinandersetzung mit der Frage nach der Bedeutung des neutestamentlichen Bildes der Nachfolge der Jüngerinnen und Jünger Jesu für die Gegenwart hierzulande »erst in den allerersten Anfängen«²⁷ steckt. Zu den meist aus dem Englischen übersetzten Büchern im Bereich der Erbauungsliteratur²⁸ gesellen sich in jüngerer Vergangenheit zwar immer mehr Werke deutschsprachiger Autorinnen und Autoren unterschiedlicher Konfessionen und Denominationen.²⁹ Eine breite kirchliche Debatte zum Thema zeichnet sich jedoch nicht ab. Müller beobachtet besonders im landeskirchlichen und akademischen Umfeld nach wie vor Zurückhaltung bei der Beschäftigung mit der Materie: »Was in freikirchlichen Kreisen seit vielen Jahren zentrales Thema ist, mit Jüngerschaft umschrieben wird und theologisch eher eine pietistische, evangelikale oder charismatische Färbung hat, wurde universitär und in landeskirchlichen Kreisen zumeist ignoriert.«³⁰ Dieses Urteil trifft im Blick auf den wissenschaftlichen Kontext nicht vollumfänglich zu, liegen doch zumindest einige neutestamentliche und begriffsgeschichtliche Untersuchungen zur Nachfolge vor.³¹ Bezogen auf die Beschäftigung mit Bonhoeffers Werk aber dauerte es immerhin gut 75 Jahre, bis eine Monographie in Form einer systematisch-theologischen Dissertation erschien, die sich eigens mit seinen in der *Nachfolge* festgehaltenen Gedanken auseinandersetzt.³² Eine zweite systematisch-theologische Doktorarbeit zu Bonhoeffers Verständnis folgte jedoch sogleich 2016.³³ Dass Liebendörfer dort auch nach den Potentialen der Bonhoefferschen Gedanken für die Gegenwart fragt, stellt eine hervorzuhebende Ausnahme der wissenschaftlichen Studien zur Nachfolge dar. Zumindest im Blick auf den Fachbereich der Praktischen Theologie kann Müllers zitierter Einschätzung weitestgehend zugestimmt

zurückführen« (Reimer (2018), 125) sowie die unter 1.2.4 ausgeführten Hinweise zur internationalen Verbreitung des Buches.

²⁷ Reimer (2018), 129.

²⁸ Vgl. exemplarisch die in ihrer deutschen Übersetzung bereits in mehrfacher Auflage erschienenen Bücher von Willard (2015); Foster (2017); Platt (2019).

²⁹ Vgl. beispielhaft aus dem freikirchlichen Bereich Ahlbrecht (2018); Boppart (2020), aus dem katholischen Bereich Knittelfelder/Lang (2019) und aus dem evangelisch-landeskirchlichen Bereich Herbst (2018b); Büttel (2020); Engel (2020).

³⁰ Müller (2018), 37.

³¹ Einige davon werden im ersten Hauptteil in die Reflexion einbezogen, vgl. die dortigen Literaturangaben.

³² Vgl. Schmitz (2013).

³³ Vgl. Liebendörfer (2016).

20 Einleitung

werden.³⁴ Der Begriff der Nachfolge wird zwar von einzelnen Forschenden verwendet³⁵ und es finden sich einige kürzere Beiträge zur Nachfolge,³⁶ eine ausführliche praktisch-theologische Reflexion des Gegenstands liegt bisher jedoch nicht vor.³⁷ Auch Herbst/Stahl sehen in der praktisch-theologischen Diskussion »zumindest in kirchentheoretischer Hinsicht hier nahezu eine Leerstelle«.³⁸ Sie schreiben:

Überlegungen, die [...] das Leben der Jünger Jesu mit dem Christsein heute verknüpfen, finden sich jedenfalls unter dem Strich eher – im besten Sinne – in »erbaulicher« Literatur, die in praktischem Christsein helfen soll, aber nicht über praktisches Christsein und dessen kirchentheoretische Bedeutung theologisch reflektiert.³⁹

Über die Gründe für die beobachtete Zurückhaltung lassen sich nur Vermutungen anstellen. Herbst/Stahl verweisen auf eine theologisch begründete Abneigung gegenüber mit der Nachfolge verbundenen Fragen der Heiligung unter »Luthernern, die (nicht immer zu Unrecht) doch fürchten, es gehe darum, über die

³⁴ Ausdruck dessen ist auch die Tatsache, dass sich in den aktuellen Auflagen von RGG und TRE in den Kapiteln zu Nachfolge und Jüngerschaft keine Teilkapitel zur Praktischen Theologie finden.

³⁵ Liebendörfer hat analysiert, dass etwa Zimmerling den Begriff der »Nachfolge« in vielen seiner Schriften ganz natürlich verwendet, ohne ihn aber einer bestimmten Stelle genauer zu definieren, vgl. dazu *Liebendörfer* (2017a), 212–230.

³⁶ Vgl. neben dem bereits angeführten Aufsatz Müller außerdem *Herbst* (2016a); *Herbst/Stahl* (2018); *Kunz* (2021); *Müller* (2022).

³⁷ Dass und warum Liebendörfers Arbeit hier nicht als praktisch-theologische Arbeit im engeren Sinne der fachspezifischen Methodik angesehen wird, wird unter 1.2.5 weiter begründet.

³⁸ *Herbst/Stahl* (2018), 222. Müller beobachtet zudem, dass die meisten gegenwärtigen praktisch-theologischen Lehrbücher gänzlich ohne den Begriff der Nachfolge auskommen, vgl. *Müller* (2022), 4.

³⁹ *Herbst/Stahl* (2018), 222. Grethlein hat in jüngerer Vergangenheit Überlegungen zum »Christsein als Lebensform« in einer eigenen Monographie vorgelegt, vgl. *Grethlein* (2018a). Eine Orientierung am neutestamentlichen Sprachbild der Nachfolge der Jüngerinnen und Jünger Jesu bleibt dabei jedoch aus. Lediglich an einer Stelle wird der Begriff der Nachfolge in einer Überschrift genannt (*Grethlein* (2018a), 42) ohne in den anschließenden Ausführungen jedoch Beachtung zu finden. Grethleins Gedanken werden deshalb nur an einzelnen Stellen in die hiesige Reflexion einbezogen. Eine Berücksichtigung aller Quellen, die sich im weitesten Sinne mit dem Christsein oder auch christlicher Spiritualität in der Gegenwart befassen, kann hier nicht geleistet werden. Leitend für die Auswahl der im ersten Hauptteil untersuchten Werke ist deshalb das Kriterium, dass der Begriff und die Thematik der Nachfolge bzw. Jüngerschaft in den Darstellungen explizit in die Reflexion einbezogen werden. Prominenter ist in Grethleins Entwurf der ebenso neutestamentliche Begriff der Nachahmung/Mimesis, der besonders in den paulinischen Briefen eine wichtige Rolle spielt. Eine Verhältnisbestimmung der Nachfolge und der Nachahmung aus heutiger Sicht wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch zu leisten sein.

Rechtfertigung *sola gratia et sola fide* wenigstens ein bisschen hinauszuwachsen.«⁴⁰ In ähnlicher Weise findet sich diese Argumentation samt Hinweisen auf damit verbundene Schwierigkeiten auch schon bei Bonhoeffer.⁴¹ Ein daraus hervorgegangenes allgemeines Umdenken lässt sich bisher allerdings nicht beobachten. Müller teilt die theologische Vermutung und sieht damit verbunden eine »Angst vor theologischem *branding*« sowie »historische[...] Gegebenheiten«⁴² als mögliche Gründe für die landeskirchliche und universitäre Zurückhaltung. Zu letzterem schreibt sie: »In einer einstmals christlich geprägten Gesellschaft, in der die Menschen vorwiegend Mitglieder einer Kirche waren und diesen Werten und Normen zustimmten, überrascht es nicht, dass discipleship kein zentrales Thema bildete.«⁴³ An diese Analyse schließt Müller jedoch zugleich ein Plädoyer für eine weiterführende Beschäftigung mit der Nachfolge an, denn

in einer spätmodernen Gesellschaft, in der die Pluralisierung von Lebensstilen weiterhin zunimmt, in der Kirchen über ihren Bedeutungs- und Mitgliederverlust klagen und in der das Wissen um Inhalt des Christentums sinken [sic!], ist es grundlegend, auch diesen Themenkomplex erneut zu reflektieren.⁴⁴

Ähnlich argumentiert Herbst, wenn er dafür plädiert, inmitten aller gegenwärtiger Umbrüche, die Nachfolge als »das Warum« der Kirche wieder neu zu entdecken.⁴⁵ Neben der fundamentalen theologischen Bedeutung der Nachfolge in Verbindung mit der vorgetragenen kirchlichen Gegenwartsanalyse lässt sich jedoch noch ein weiterer Grund nennen, der eine Bearbeitung des Themenkomplexes nahelegt. So erreichen einige der oben angeführten internationalen Impulse auf unterschiedliche Weise die deutschsprachigen kirchlichen Diskurse und prägen diese mit. Besonders im Bereich der *fxC* wird dies deutlich, wenn im deutschen Fresh X-Netzwerk Übersetzungen des englischsprachigen Materials Verwendung finden und somit auch der Begriff der Nachfolge neue Aufmerksamkeit erhält. Damit verbunden hat der Nachfolgebegriff auch in die Formulierung der zentralen Kennzeichen für die Erprobungsräume Eingang gefunden,⁴⁶ welche in der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland konzeptionell entwickelt wurden und mittlerweile auch in

⁴⁰ Herbst/Stahl (2018), 223. Sie schreiben weiter: »Das ist ja in der Tat zu beachten: nur sollte es nicht im Überschwang lutherischer Rechtfertigungsbegeisterung dazu führen, die heilsame Veränderung des Lebens unter der Hand Jesu ganz aus dem Blick zu verlieren.«

⁴¹ Vgl. dazu die Ausführungen unter 1.2.4.

⁴² Müller (2018), 37.

⁴³ Müller (2018), 37f.

⁴⁴ Müller (2018), 38.

⁴⁵ Vgl. Herbst (2016a), 131.

⁴⁶ Vgl. hierzu <https://www.erprobungsraeume-ekm.de/allgemein/7-kennzeichen-von-erprobungsraeumen/> [2.2.2022].

22 Einleitung

anderen Landeskirchen Nachahmung finden.⁴⁷ Eine praktisch-theologische Reflexion dessen, was dabei mit Nachfolge gemeint ist, ob und gegebenenfalls wie eine diesbezügliche Praxis gefördert werden kann, liegt bisher jedoch nicht vor.

Im Anschluss an die bisher ausgeführten Gedanken will die hier vorgelegte Arbeit einen Beitrag dazu leisten, die angezeigte praktisch-theologische Forschungslücke zu schließen und zu einer weiterführenden Reflexion der Bedeutung der Nachfolge-Thematik für den gegenwärtigen deutschsprachigen Kontext anzuregen. Dazu böten sich prinzipiell verschiedene praktisch-theologische Disziplinen als Referenzrahmen an, aus deren Perspektive die Nachfolge in den Blick genommen werden kann: In Bezug zur missionswissenschaftlichen Debatte könnte die Nachfolge aus Perspektive der Gemeindeentwicklung beispielsweise als Zielhorizont missionarischer Bemühungen untersucht werden. Aus asketischer Perspektive ließe sich nach der Bedeutung des neutestamentlichen Leitbildes für die evangelische Spiritualität fragen. Aus homiletischer Perspektive könnte eruiert werden, wie Predigten zu gestalten sind, damit sie zu einer selbständigen und entschiedenen Gestaltung der persönlichen und kollektiven Nachfolge ermutigen. All dies wären legitime Zugangsweisen, die sich durch weitere Perspektiven ergänzen ließen. Für die vorliegende Studie ist jedoch ein anderes Interesse leitend. Die Nachfolge wird hier als Thema der Bildung und des lebenslangen Lernens verhandelt. Damit wird eine Spur verfolgt, die bereits im Blick auf den anglikanischen Diskurs angedeutet wurde und die – wie noch zu zeigen sein wird⁴⁸ – auch aus neutestamentlicher, theologiegeschichtlicher und systematisch-theologischer Perspektive plausibel erscheint. Die Leitfragen für die Untersuchung lassen sich zunächst wie folgt zusammenfassen: Wie lässt sich Nachfolge als Bildungs- bzw. Lernprozess begreifen, gestalten und fördern? Und: wie können Gemeinden einen solchen Prozess unterstützen? Damit werden die Religionspädagogik und die Gemeindepädagogik als primäre praktisch-theologische Bezugsdisziplinen für diese Studie gewählt.⁴⁹

⁴⁷ Vgl. etwa die Erprobungsräume in der Evangelischen Kirche im Rheinland (<https://erprobungsraeume.de> [2.2.2022]) und in der Lippischen Landeskirche (<http://www.erprobungsraeume-lippe.de> [2.2.2022]).

⁴⁸ Vgl. dazu vor allem die zusammenfassenden Beobachtungen am Ende des ersten Hauptteils unter 2.3.

⁴⁹ In der gegenwärtigen fachinternen Debatte wird diskutiert, wie genau das Verhältnis zwischen Religionspädagogik (RP) und Praktischer Theologie (PT) zu beschreiben ist. Karle beobachtet mit der fortschreitenden Ausdifferenzierung der einzelnen Fächer, dass die RP sich zunehmend von den anderen praktisch-theologischen Disziplinen unterscheidet, weswegen sie sie in ihrem praktisch-theologischen Lehrbuch nicht in die Reflexion einbezieht (vgl. *Karle* (2021), 14). Sie bezeichnet die RP dennoch als praktisch-theologische Subdisziplin. Schweitzer beschreibt das Verhältnis von PT und RP hingegen als Partnerschaft, da die RP als wissenschaftliche Disziplin sowohl in der Theologie als auch in der Erziehungswissenschaften beheimatet und damit doppelt verankert sei und nicht einseitig der PT untergeordnet werden könne (*Schweitzer* (2006), 271–275). Auch Schweitzer merkt jedoch an,

Aufbau der Arbeit und Reflexion der Methodik

Ein immer wieder betontes Charakteristikum praktisch-theologischer und religionspädagogischer Forschung liegt in der Fülle der ihr zur Verfügung stehenden Arbeitsweisen und Methoden und der damit verbundenen Aufgabe für das jeweilige Forschungsvorhaben eine gegenstandsadäquate Auswahl aus dem Methodenrepertoire zu treffen.⁵⁰ Schweitzer benennt sieben übergreifende Arbeitsweisen religionspädagogischer Forschung, die wiederum jeweils auf unterschiedliche Methoden zurückgreifen:⁵¹ 1) hermeneutische, 2) historisch-genetische, 3) systematische und analytisch-kritische, 4) empirische und phänomenologische, 5) vergleichende, 6) evaluative und 7) konstruktive Arbeitsweisen können je nach Frageinteresse und Forschungsfeld zum Einsatz kommen. In ähnlicher Weise erkennt Schröder fünf Dimensionen und Verfahren religionspädagogischer Reflexion als leitend, welche er gleichzeitig zum Gliederungsprinzip seines Lehrbuches macht. Er unterscheidet zwischen historischen, systematischen, vergleichenden, empirischen und handlungsorientierend-didaktischen Vorgehensweisen und Perspektiven.⁵² Die für diese Studie getroffene Auswahl aus dem Methodenbestand soll nun einleitend entlang des Aufbaus der Arbeit nachgezeichnet werden.

Als Voraussetzung für die Beantwortung der formulierten Forschungsfrage ist der *erste Hauptteil* einer präzisen Klärung des Gegenstands verschrieben. Leitend ist dabei die Frage, was im Rahmen dieser Studie gemeint ist, wenn der Begriff der Nachfolge in der Gegenwart zur Beschreibung des Glaubens verwendet wird, denn es liegt auf der Hand, dass er in seiner Bedeutung nicht eins zu eins aus den Evangelien auf heute übertragen werden kann. Zur Klärung des Begriffsverständ-

dass die RP an den theologischen Fakultäten zumeist als Teilbereich der PT verstanden werde. In ähnlicher Weise plädiert Schröder (vgl. *Schröder* (2012), 175–177) dafür, PT und RP als Geschwisterdisziplinen zu begreifen. Die RP sei besonders in ihrer institutionellen Anbindung an die Schule von den restlichen praktisch-theologischen Disziplinen unterscheidbar. Sie dränge im Blick auf die Ausbildung auf *wissenschaftsorganisatorische* Selbstständigkeit. In *wissenschaftstheoretischer* Hinsicht jedoch könne sie aufgrund des gemeinsamen Gegenstandes, der weitestgehend identischen Methoden und der geteilten handlungsorientierenden Absicht der PT zugeordnet werden. Wenn die RP im Folgenden als praktisch-theologische Disziplin behandelt wird, so geschieht dies auf Grundlage der von Schröder angeführten wissenschaftstheoretischen Gemeinsamkeiten. Eines Urteils über die Notwendigkeit einer wissenschaftsorganisatorischen Selbstständigkeit der RP wird sich an dieser Stelle enthalten.

⁵⁰ Vgl. dazu *Schweitzer* (2006), 279f.; *Wagner-Rau* (2017), 22; *Karle* (2021), 14–16.

⁵¹ Vgl. zur folgenden Aufzählung sowie zur näheren Erläuterung der einzelnen Arbeitsweisen *Schweitzer* (2006), 284–286.

⁵² Vgl. hierzu *Schröder* (2012), 13f. sowie den Aufbau des Lehrbuches.

24 Einleitung

nisses kann sich die Praktische Theologie als »Verbundwissenschaft«⁵³ auf Erkenntnisse ihrer theologischen Nachbardisziplinen stützen.

Im *ersten Kapitel*, in dem eine grobe Skizze der Begriffsgeschichte gezeichnet wird, liefern die neutestamentliche Exegese und die Kirchengeschichte wichtige Hinweise zum Ursprung und der theologiegeschichtlichen Entwicklung des Nachfolgeverständnisses. Das letzte Teilkapitel (1.2.5) bietet dabei gleichzeitig einen Forschungsüberblick zur Nachfolge-Diskussion im deutschsprachigen Kontext. Nicht zum Einsatz kommt die vergleichende Arbeitsweise. Zwar wäre es naheliegender angesichts der einleitend in Kürze benannten internationalen *discipleship*-Diskussionen nach darin enthaltenen Begriffsverständnissen zu fragen und diese auf deren Potential für die hiesige Fragestellung zu analysieren. Angesichts der großen Menge an englischsprachigen Veröffentlichungen würde eine solche Analyse jedoch ein Forschungsvorhaben eigener Art darstellen und den Rahmen dieser Studie sprengen. Deshalb findet in der jüngeren Geschichte eine Begrenzung auf deutschsprachige Beiträge statt, die zudem auf den evangelischen Bereich zugespißt wird. Insgesamt wird im ersten Kapitel vorrangig hermeneutisch und historisch-genetisch gearbeitet. Am Ende des ersten Kapitels werden die Beobachtungen anhand dreier Fragestellungen gebündelt, die aus der Begriffsgeschichte hervorgehend als Aufgabe an eine gegenwärtige Begriffsbestimmung gestellt werden müssen.

Eine Positionierung innerhalb der aufgeworfenen Fragehorizonte unternimmt das *zweite Kapitel*, in welchem die Dogmatik als leitende Gesprächspartnerin fungiert. Nach einer grundlegenden systematisch-theologischen (und dabei besonders anthropologischen)⁵⁴ Orientierung wird ein Antwortversuch auf die drei gestellten Fragen entworfen, an deren Ende eine zusammenfassende Definition der Nachfolge, verstanden als christusgemäßes Leben, angeboten wird. Die Definition samt der darin formulierten Kriterien übernimmt im weiteren Verlauf der Studie eine regulative Funktion und bietet erste theologische Leitlinien für das weitere Nachdenken über die Nachfolge an.

Der *zweite Hauptteil* nimmt einen im zweiten Kapitel gemachten Vorschlag, die Nachfolge theologisch im Zusammenhang mit dem Prozess der Heiligung auf Grundlage der Rechtfertigung zu verstehen, auf und beleuchtet diesen Prozess

⁵³ Meyer-Blanck/Weyel (2008), 262. Vgl. auch Schweitzer über die RP: »Für die wissenschaftliche Religionspädagogik ist eine interdisziplinäre Ausrichtung kennzeichnend. Die Religionspädagogik ist sowohl auf die anderen theologischen Disziplinen bezogen als auch auf nicht-theologische Wissenschaften. Deshalb wird die Religionspädagogik manchmal als »Verbundwissenschaft« angesprochen« (Schweitzer (2006), 271).

⁵⁴ Vgl. hierzu Karle (2021), 23f.: »Das Gespräch mit der Dogmatik ist für die Praktische Theologie unverzichtbar, wenn es um Fragen der Anthropologie, der Verletzlichkeit, um Schuld und Vergebung, um Leiden und Krankheit oder auch die Hoffnung auf ein ewiges Leben angesichts von Sterben und Tod geht, aber auch um Fragen der Anerkennung, der Identität, des Lebensglücks und der Dankbarkeit.«

praktisch-theologisch als einen Bildungsprozess. Damit werden die Überlegungen in die für diese Arbeit als primären Referenzrahmen ausgewählte Religionspädagogik, genauer in die Bildungstheorie, überführt. Der Bildungsbegriff stellt gegenwärtig einen der wichtigsten Leitbegriffe der Religionspädagogik dar,⁵⁵ den sie sich allerdings mit den Erziehungswissenschaften teilt. Nachdem im ersten Hauptteil das Gespräch mit den theologischen Nachbardisziplinen gesucht wurde, kommt es im zweiten Hauptteil nun zum Austausch mit den Erziehungswissenschaften, wenngleich bei der Orientierung in der pädagogischen Landschaft stets eine dezidiert (evangelisch-)theologische Position eingenommen wird. Nach einer einleitenden Verhältnisbestimmung zwischen dem Bildungsbegriff und weiteren pädagogischen Grundbegriffen sowie der Einführung zweier religionspädagogischer Unterscheidungen, die den Gegenstandsbereich dieser Studie genauer abzustecken helfen, wird im *dritten Kapitel* der Entwurf eines evangelischen Bildungsverständnisses vorgelegt. Dieser rekurriert auf aktuelle Fachpublikationen, setzt sich mit bildungstheoretisch zentralen Begriffen wie der Subjektwerdung auseinander und nimmt zur eigenen Positionierung besonders auf die christliche Anthropologie Bezug. Am Ende des dritten Kapitels wird Mündigkeit als in der erziehungswissenschaftlichen und religionspädagogischen Debatte prominenter Begriff zur Beschreibung eines Zielhorizonts von Bildungsprozessen eingeführt und theologisch interpretiert.

Allein auf Basis dieser Vorarbeit lässt sich eine Verbindung des Mündigkeitsbegriffs mit dem Nachfolgebegriff herstellen. Das *vierte Kapitel* vollzieht eine solche Verbindung, indem es die Nachfolge als einen Bildungsprozess im und durch den Glauben beleuchtet und nach besonderen Quellen für eine solche Glaubensbildung fragt, welche den Menschen in seiner Ganzheit betrifft. In konstruktiv-kritischer Auseinandersetzung mit Preuls Entwurf des gebildeten Christseins wird anschließend eine Kriteriologie mündiger Nachfolge vorgestellt, die für den eigenen Ansatz dieser Arbeit steht. Das Adjektiv mündig bildet dabei ein zweites Regulativ, das neben der Orientierung an Christus in der Nachfolge für eine Orientierung an der Individualität der Nachfolgenden und deren Subjektwerdung Sorge trägt. Die diesbezüglichen Gedanken werden in einer zweiten Definition zugespitzt.

Das kurze *fünfte Kapitel* nimmt diese Definition auf und bündelt die bis dahin angestellten Überlegungen durch die Einführung des Begriffs der Mathetik. Der Mathetik-Begriff taucht in der erziehungswissenschaftlichen und der religionspädagogischen Forschung bisher eher am Rande auf. Aufgrund der mit ihm in beiden Diskursen verbundenen, jeweils unterschiedlichen Kernanliegen erweist er sich jedoch als geeignet, um wesentliche Gedankengänge der Arbeit zusammenzuführen.

Nachdem die ersten beiden Hauptteile sich im Besonderen mit der Klärung normativer Fragestellungen beschäftigen, wird im *dritten Hauptteil* der für die Praktische Theologie und Religionspädagogik typischen Empirieorientierung und

⁵⁵ Vgl. dazu etwa Schröder (2012), 14; Schweitzer (2006), 280f.

26 Einleitung

der damit verbundenen deskriptiven bzw. empirischen Arbeitsweise Raum geschaffen. Das empirische Wissen wird dabei nicht selbst generiert, sondern aus empirisch arbeitenden Nachbardisziplinen eingespeist. Der Annäherung an einen Zielhorizont des Bildungsprozesses mündiger Nachfolge im zweiten Hauptteil folgt im dritten Hauptteil die Untersuchung der Frage, welche lerntheoretischen Faktoren einen solchen Bildungsprozess beeinflussen. Lernen wird im Gegensatz zum stärker normativen Begriff der Bildung dabei als eher deskriptiver Begriff behandelt und das Lernen als Modus der Bildung verstanden.⁵⁶ Das *sechste Kapitel* bietet zunächst einen Überblick über die multidisziplinäre Erforschung menschlichen Lernens, bevor Erkenntnisse aus den lerntheoretisch gewichtigen Disziplinen der Psychologie, den Neurowissenschaften und der philosophisch-phänomenologisch orientierten Pädagogik paradigmatisch dargestellt werden. Angesichts der aufgezeigten Menge an verschiedenen, teilweise sich widersprechenden Theorien, wird anschließend aus forschungspragmatischen Gründen eine Lerntheorie des dänischen Lernforschers Illeris ausgewählt, welche Erkenntnisse diverser Wissenschaften in ein kohärentes Modell zu integrieren versucht. Illeris' Ansatz wird ausführlich vorgestellt und kritisch gewürdigt, bevor er im Folgenden dazu dient, den Prozess mündiger Nachfolge aus lerntheoretischer Perspektive zu beleuchten.

Dazu wird das von Illeris entworfene Lerndreieck im *siebten Kapitel* auf den Gegenstand dieser Arbeit, das Lernen mündiger Nachfolge, angewendet. So entsteht eine Reflexionsfolie, die empirische und normative Überlegungen verbindet und der Reflexion und Gestaltung von Bildungsprozessen im Glauben dient. Die dort formulierten Gedanken und Fragen sind bereits dem Anliegen der Handlungsorientierung verschrieben, welche fester Bestandteil Praktischer Theologie als »positiver Wissenschaft«⁵⁷ bzw. als »Theorie der Praxis«⁵⁸ ist. U. a. beschreibt Domsgen die Religionspädagogik als »ein theoriegeleitetes Praxisfach, insofern sie als wissenschaftliche Reflexion auf eine herausfordernde Praxis Bezug nimmt (Wahrnehmung), sie interpretiert (Deutung) und mit dieser Theorie diese Praxis anleiten und verbessern will (Handlungsorientierung).«⁵⁹ Handlungsorientierung darf dabei nicht »als bloße Anwendung vorab fixierter Grundsätze«⁶⁰

⁵⁶ Vgl. dazu die Ausführungen unter 3.1.1 und 6.1.

⁵⁷ Der Begriff geht auf Schleiermacher, der als Begründer der Praktischen Theologie gilt, zurück. Wagner-Rau schreibt: »Grundlegend für seinen Entwurf ist das Verständnis der Theologie als einer *positiven Wissenschaft*. Damit ist gemeint, dass die Theologie bezogen ist auf eine Praxis, die ihr vorausliegt. Diese Praxis zu rekonstruieren, sie zu verstehen und schließlich auch zu ihrer Orientierung beizutragen, stellt den Zweck der Theologie insgesamt dar« (Wagner-Rau (2017), 20).

⁵⁸ Auch dieser Begriff geht auf Schleiermacher zurück, vgl. dazu Karle (2021), 26; Wagner-Rau (2017), 20f.; Schröder (2012), 269.

⁵⁹ Domsgen (2019), 21.

⁶⁰ Domsgen (2019), 380. Domsgen legt in diesem Zusammenhang Wert darauf, dass der methodische Dreischritt von Wahrnehmen, Urteilen und Handeln nicht als linearer Ablauf

missverstanden werden. Vielmehr geht es darum, auf Grundlage wissenschaftlicher Theoriebildung Reflexionskriterien zu entwerfen, die in der konkreten Praxis sodann erprobt werden können. Die damit gemachten Praxiserfahrungen bieten wiederum den Ausgangspunkt für ein weiteres theoretisches Nachdenken.

Der *vierte Hauptteil* komplettiert schließlich eine solche handlungsorientierende Reflexion der Praxis. Dazu ist es zunächst geboten, die zu untersuchende Praxis möglichst genau zu definieren. Als ein Forschungsinteresse dieser Studie wurde bereits die Frage formuliert, was Gemeinden zur Förderung des Bildungsprozesses in der Nachfolge beitragen können. Damit wird der Bereich der Gemeindepädagogik fokussiert. Da eine weitere Begrenzung des Forschungsfeldes der präziseren Analyse dienlich erscheint, konzentriert sich die vorliegende Studie auf den bisher in der religionspädagogischen Forschung und Lehre weniger beachteten Bereich gemeindlicher Erwachsenenbildung (Andragogik).⁶¹ Infolgedessen lässt sich die oben formulierte, zweite Forschungsfrage wie folgt präzisieren: Wie können Gemeinden den Bildungsprozess der Nachfolge *bei Erwachsenen* unterstützen? Aufgrund der eingrenzenden Entscheidung wird schon im dritten Hauptteil ein Teilkapitel (6.4) integriert, das erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse zum Lernen Erwachsener gesondert betrachtet.

Das *achte Kapitel* rückt zunächst die Gemeinde als Kontext des zu untersuchenden Lernprozesses ins Blickfeld. Neben prinzipiellen Überlegungen zur Verwendung des Gemeindebegriffs steht im Anschluss an die religionspädagogische Lernorthorie die Wahrnehmung der gegenwärtigen Voraussetzungen⁶² und des besonderen Profils der Gemeinde als Lernort am Beginn des Kapitels. Die Ausführungen werden sodann durch die Aufnahme der in der allgemeinen Erwachsenenbildung breit rezipierten Theorie der Praxisgemeinschaften ergänzt und die Gemeinde als eine solche Praxisgemeinschaft vorgestellt. Sowohl aus Sicht der Lernorthorie als auch aus Sicht der Theorie der Praxisgemeinschaften wird eine besondere Chance des Lernens in der Gemeinde darin ausgemacht, dass dort formelle und informelle Lernprozesse miteinander verbunden werden können.

Diese aus dem lerntheoretischen Diskurs aufgenommene Unterscheidung zwischen formellem und informellem Lernen strukturiert schließlich das *neunte Kapitel*. Nach einer einführenden systematischen Grundlegung nimmt eine Analyse ausgewählter Modelle und Lernformen gemeindlicher Praxis den umfangreichsten Teil des Kapitels ein. Bei diesem mit Schweitzer als evaluativ zu

zu verstehen ist, sondern als zirkuläres Geschehen, da sich die jeweiligen Schritte wechselseitig aufeinander beziehen.

⁶¹ Vgl. hierzu ausführlicher die Beobachtungen unter 8.1.

⁶² Schweitzer sieht in der Situationserschließung eine der drei religionspädagogischen Hauptaufgaben neben der Traditionerschließung und der Analyse religionspädagogischer Handlungsmodelle (vgl. *Schweitzer* (2006), 281–284). Der Analyse der gegenwärtigen Situation sind besonders die Teilkapitel 7.1.3 im Blick auf die gesellschaftlichen Voraussetzungen religiösen Lernens und das Kapitel 8.2.3 im Blick auf die Gemeinde verschrieben. Die Traditionerschließung steht besonders im ersten Hauptteil im Mittelpunkt; die Analyse religionspädagogischer Handlungsmodelle ist Gegenstand des neunten Kapitels.

28 Einleitung

bezeichnenden Verfahren dient die im siebten Kapitel erarbeitete Reflexionsfolie als Hilfsmittel. Anschließend runden einige zusammenfassende Anregungen zur konstruktiven Gestaltung eines gemeindlichen Nachfolge-Bildungsprogramms das Kapitel ab.

Die wesentlichen Erträge der vollzogenen Forschungsarbeit werden abschließend im *zehnten Kapitel* thesenartig gebündelt und mit einem knappen Ausblick verbunden.

Im Gesamten bildet die Arbeit besonders den interdisziplinären Ansatz praktisch-theologischer Forschung ab, indem sie sowohl theologisch als auch pädagogisch den Anschluss an und das Gespräch mit benachbarten Fächern sucht und bei diesem Unternehmen eine »doppelseitige Erschließung erfahrungswissenschaftlicher und theologischer Wissensbestände«⁶³ anstrebt. Als Kennzeichen praktisch-theologischer Forschung kann dabei die Verbindung deskriptiver und normativer Aussagen festgehalten werden. »Denn ohne Deskription ist sie keine *Praktische* Theologie und ohne normative Selbstvergewisserung ist sie keine *Theologie*.«⁶⁴

⁶³ Schröder (2012), 5.

⁶⁴ Meyer-Blanck/Weyel (2008), 48.

Erster Teil

Nachfolge

1 Begriffsgeschichte

Der erste Hauptteil ist der grundlegenden, theologisch verantworteten Gegenstandsklärung dieser Arbeit verschrieben. Dazu wird das Gespräch mit benachbarten theologischen Disziplinen gesucht. Die Begriffsbestimmung stellt ein vornehmlich systematisch-theologisches Unternehmen dar, das aus evangelischer Sicht nicht ohne eine Wahrnehmung des biblischen Befundes auskommt. Im Falle der christlich verstandenen Nachfolge als Nachfolge Jesu Christi ist deshalb ein Rekurs auf die neutestamentliche Forschung unumgänglich.⁶⁵ Darüber hinaus wäre es vermessen, sich in geradezu geschichtsvergessener Weise einer aktuellen Begriffsdefinition zuzuwenden, ohne die christliche Tradition zu bedenken, durch die der eigene Zugang zum Thema maßgeblich bedingt ist. Aus diesem Grund folgt den neutestamentlichen Überlegungen ein kirchengeschichtlicher Überblick. Erst auf Grundlage dieser beiden Schritte und unter Berücksichtigung der dort gewonnenen Erkenntnisse kommt es im zweiten Kapitel zur angestrebten systematisch-theologischen Begriffsbestimmung.

Die interdisziplinäre Breite des Vorgehens bringt es im Kontext dieser praktisch-theologischen Untersuchung mit sich, dass es zu Einschränkungen hinsichtlich der Tiefe der Darstellungen kommt. Den Vertreterinnen und Vertretern der

⁶⁵ Die Entscheidung, im Neuen Testament anzusetzen, ist darin begründet, dass die christliche Nachfolgevorstellung stets auf die Person Jesu Christi bezogen worden ist. Damit ist nicht gesagt, dass nicht etwa die Motivik des Hinter-Gott-her-Gehens schon im Alten Testament vorkommt. Liebendörfer weist beispielsweise auf das Hinterherziehen des Volkes Israel hinter der Feuer- und Wolkensäule hin (vgl. *Liebendörfer* (2016), 285), Bonhoeffer nennt gar Abraham als Beispiel der Nachfolge (vgl. *Bonhoeffer* (1994b), 92f.). Terminologisch ist aber bei beiden alttestamentlichen Stellen nicht vom »Nachfolgen« (הלך אחריו) die Rede (vgl. *Betz* (1967), 44). Kittel meint insgesamt eine Zurückhaltung im Alten Testament bei der Verwendung der Formel הלך אחריו im Blick auf eine Gottesnachfolge zu beobachten, weil der Terminus auch negativ mit dem Nachfolgen anderer Götter konnotiert war (vgl. *Kittel* (1966), 211). In den Berufungsgeschichten der Propheten und der Bildung von Schülerkreisen finden sich weitere alttestamentliche Parallelen zur Nachfolge Jesu, wie sie in den Evangelien vor Augen gemalt wird (vgl. unten Kap 1.1.1). Daraus aber abzuleiten, dass eine Nachfolge Jesu Christi schon im Alten Testament beschrieben ist – wie etwa Bonhoeffer dies tut –, scheint nicht gerechtfertigt.

jeweiligen Fachdisziplinen mögen die überblicksartigen Ausführungen an vielen Stellen als zu undifferenziert, verengt und oberflächlich erscheinen. Alternativ ließe sich im Umfang dieser Untersuchung nur gänzlich auf den Diskurs mit den anderen theologischen Fächern verzichten. Im Vergleich dazu erscheinen die notwendigen und bewusst in Kauf genommenen Verkürzungen beim hier gewählten Vorgehen als der deutlich niedrigere zu zahlende Preis. Die konkreten methodischen Einschränkungen werden in den jeweiligen Kapiteln kenntlich gemacht und begründet.

1.1 Nachfolge im Neuen Testament

1.1.1 Die Nachfolge der Jüngerinnen und Jünger Jesu

Bei einem ersten Blick in den griechischen Urtext des Neuen Testaments ist festzustellen, dass es dort das Substantiv »Nachfolge« nicht gibt. Das Verb »nachfolgen« (ἀκολουθῆω) hingegen findet etwa achtzigmal Verwendung,⁶⁶ wobei auffällt, dass das Vorkommen sich mit einer Ausnahme (Apk 14,4) auf die Evangelien und innerhalb dieser sich weitestgehend »auf die Nachfolge Jesu beschränkt.«⁶⁷ Subjekt des Nachfolgens können dabei die Volksmengen (Mk 3,7; Mt 8,1; 12,15; u. a. m.) sein, größtenteils sind jedoch die Jüngerinnen und Jünger⁶⁸ Jesu als Nachfolgende dargestellt. Im letzten Fall schwingt neben der rein äußerlichen Beschreibung des Hinterhergehens die Bedeutung eines inneren »Anschlusses an Jesus«⁶⁹ mit. Die ausschließlich verbale Verwendung von »nachfolgen« wird von einigen Exegeten so gedeutet, dass die Evangelisten keinen abstrakten Begriff, sondern ein dynamisches, konkretes und sichtbares Geschehen vor Augen hatten.⁷⁰

Eng verwoben mit der Rede vom Nachfolgen ist in den Evangelien die Verwendung des Begriffs *μαθητής*, der wörtlich »Schüler« oder »Lehrling« bedeutet. Die deutsche Übersetzung als »Jünger« ist erst seit dem 8. Jahrhundert verbreitet; durchgesetzt hat sie sich vor allem, seit Luther sie konsequent in seiner Bibelübersetzung verwendete.⁷¹ Ähnlich wie ἀκολουθῆω taucht *μαθητής* nur in den Evangelien und in der Apostelgeschichte auf, insgesamt ca. 250 mal. »Der Sprachgebrauch ist von vornherein dadurch charakterisiert, daß *μαθητής* – von wenigen Ausnahmen abgesehen – die Männer bezeichnet, die sich Jesus als ihrem Meister

⁶⁶ Vgl. *Lohfink* (2018), 111.

⁶⁷ Vgl. *Kittel* (1966), 214. Auf die einzigen beiden Ausnahmen in der synoptischen Tradition verweist *van Ool* (2000), 179.

⁶⁸ Dass hierbei von Frauen und Männern auszugehen ist, legt etwa Lk 8,1–3 nahe.

⁶⁹ *Kittel* (1966), 214.

⁷⁰ Vgl. *Lohfink* (2018), 111; *Kittel* (1966), 215; *van Ool* (2000), 179.

⁷¹ Vgl. <https://www.dwds.de/wb/dwb/jünger> [2.2.2022].

angeschlossen haben.«⁷² Aufgrund der Ausnahmen⁷³ wäre es zu weit gegriffen, ἀκολουθῆναι und μαθητής im neutestamentlichen Sprachgebrauch einfach miteinander zu identifizieren. Dennoch ist eine große Überschneidung der Wortfelder festzustellen, weswegen die Begriffe als zusammengehörig betrachtet werden.

Die Tatsache, dass Jesus Lernende um sich sammelt, ist zu seiner Zeit kein Alleinstellungsmerkmal. So kommen in den römischen Schulen oder im Rahmen des jüdischen Rabbinate Schüler zusammen, um von ihrem Meister zu lernen. Die neutestamentliche Forschung hat sich ausführlich um einen Vergleich dieser Phänomene mit dem Lernen in der Nachfolge Jesu bemüht. In angemessener Kürze wird nun zusammenfassend erläutert, worin Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausgemacht werden und was diese für ein christliches Verständnis des Schüler-Jesu-Seins austragen.

Eine differenzierte Studie über das römische Bildungswesen zur Zeit der Evangelien bietet Ebner.⁷⁴ Er widmet sich nicht der Frage nach dem historischen Jesus und der Wahrscheinlichkeit seines Lehrerdaseins.⁷⁵ Vielmehr konzentriert er sich darauf, wie die Evangelien Jesus als Lehrer darstellen und in der römischen Lehrertopographie verorten. Dabei könne, so Ebner, nicht einfach »der erzählte Jesus in den Evangelien auf der einen Seite mit den Lehrern der Antike auf der anderen Seite verglichen werden – noch umgekehrt.«⁷⁶ Stattdessen seien die Darstellungen der Evangelisten je einzeln zu betrachten und die verschiedenen Lehrer-Schüler-Konstellationen im römischen Reich zu berücksichtigen. Ebner bietet zunächst anhand der – auf Rieß zurückgehenden – vier Kategorien »Einsatzfelder, Bildungsstufen mit dem jeweiligen Unterrichtsniveau, Rechtsstatus und Vermögenslage«⁷⁷ eine Typisierung dieser allgemeinen Lehrer-Schüler-Konstellationen. Seine zentrale These: Die Evangelisten setzen klar voneinander unterschiedene Akzente, doch bilden sie Jesus alle am ehesten als philosophischen Lehrer seiner Zeit ab.⁷⁸ Die Philosophie habe sich seit dem dritten Jahrhundert v. Chr. auf die »Ethik und ars vitae«⁷⁹ konzentriert. Analog dazu, so Ebner, »präsentieren alle vier Evangelien Jesus als Lehrer mit einem bestimmten ethischen Programm – und gleichzeitig als Tatzeugen seiner ars vitae«.⁸⁰

⁷² Rengstorf (1966), 444.

⁷³ So ist in den Evangelien etwa von den Jüngern des Johannes (Lk 11,1 u. a.), des Paulus (Apg 9,25), der Pharisäer (Mk 2,18 u. a.) und des Mose (Joh 9,28) die Rede.

⁷⁴ Vgl. Ebner (2018).

⁷⁵ Dieser Frage wendet sich Tropper (2012) zu. Die folgenden Gedanken schließen sich der methodischen Vorentscheidung und der Fragerichtung Ebners an.

⁷⁶ Ebner (2018), 148.

⁷⁷ Ebner (2018), 149.

⁷⁸ Ebner (2018), 153.

⁷⁹ Ebner (2018), 153.

⁸⁰ Ebner (2018), 158.

Andere Exegetinnen und Exegeten haben sich mehr auf das jüdische Umfeld Jesu und einen Vergleich mit dem zeitgenössischen Rabbinat bemüht. Jesus wird nach dem Zeugnis der Evangelisten nicht nur von seinen Schülerinnen und Schülern als »Rabbi« bezeichnet,⁸¹ auch in seinem Verhalten lassen sich gewisse Analogien zu den jüdischen Gelehrten erkennen. Riesner sieht neben dem Sammeln einer Schülerschar auch in der Methodik des Lehrer-Schüler-Gesprächs, durch welches Jesus seine Verkündigung erläutert und sie seinen Schülerinnen und Schülern in Form von Lehrsummarien einprägt, eine Gemeinsamkeit.⁸² Schröter weist weiter auf die Tatsache hin, dass Jesus »im Disput mit anderen jüdischen Lehrern zu Fragen der Interpretation des Gesetzes Stellung genommen und seine eigene Auffassung über dessen Bedeutung entwickelt hat.«⁸³ Auch das räumliche Hinterhergehen der Schüler hinter dem Rabbinen, der entweder zu Fuß voranschreitet oder auf einem Esel reitet,⁸⁴ hat in den Darstellungen der Evangelien eine Parallele.⁸⁵

Neben diesen Ähnlichkeiten sind jedoch zahlreiche Differenzen festzustellen. Eine erste liegt in der Konstitutionsbedingung des Kreises der Lernenden. Während bei den Rabbinen die Initiative von den Schülern ausgeht, wird die Beziehung der Jüngerinnen und Jünger Jesu zu ihrem Meister in der Regel durch dessen Ruf etabliert.⁸⁶ Folgen die Gerufenen dem Ruf, führt dies zur Aufgabe sozialer Beziehungen und Berufe und mündet in eine ortsungebundene Wanderschaft.⁸⁷ Im Unterschied zu den Rabbinen, die an ein Lehrhaus gebunden sind,⁸⁸ hat der Sohn des Menschen keinen Ort, an dem er sein Haupt niederlegt (Mt 8,20). Während es für die Lehrlinge eines jüdischen Rabbis außerdem möglich ist, sich im Laufe ihres Lebens unterschiedlichen Lehrern anzuschließen, ist für Jesu Schülerinnen und Schüler charakteristisch, dass sie nur einen Lehrer haben, an den sie ihr Leben

⁸¹ Vgl. etwa Mk 9,5.

⁸² Vgl. Riesner (1988), 500.

⁸³ Schröter (2001), 115.

⁸⁴ Vgl. Kittel (1966), 213.

⁸⁵ Vgl. auch Benke (2018), 30.

⁸⁶ So u. a. Lohfink (2018), 115; Riesner (1988), 416f.500; Luz (1994), 679.; Bornkamm (1979), 125.

Ebner hat darauf hingewiesen, dass diese Gegenüberstellung auf die Philosophen-Schulen nicht generell zutrifft, da dort auch Berufungen überliefert sind, vgl. Ebner 168. Er nimmt zudem wahr, dass es bei Johannes auch die Initiative der Schüler gibt, z. B. in Joh 1,35–39. In der Tat scheinen die ersten Schritte der Nachfolge dort von den beiden Jüngern auszugehen. Die Nachfolge wird allerdings durch Jesu Aufforderung (Joh 1,39) legitimiert.

Eine ähnliche Form des Rufes in die Nachfolge eines charismatischen Lehrers sieht Lohfink noch bei den Zeloten. Diese haben sich aber wesentlich dadurch unterschieden, dass sie zum gewaltsamen Widerstand aufriefen, was von Jesu Nachfolge nicht gesagt werden kann. Vgl. Lohfink (2018), 119–123.

⁸⁷ Vgl. Heckel/Pokorny (2007), 419; Schröter (2001), 112; Lohfink (2018), 118f.

⁸⁸ Vgl. Benke (2018), 31; Lohfink (2018), 119.

lang gebunden bleiben.⁸⁹ Das Ziel der jüdischen und auch der Philosophen-Schüler ist es, eines Tages selbst in Unabhängigkeit von ihren Lehrern bzw. als deren Suksessoren eigene Meister zu werden.⁹⁰ Zwar beauftragt Jesus nach dem Zeugnis des Neuen Testaments die Jüngerinnen und Jünger ebenfalls, seine Lehre weiterzutragen, aber seine Stellung »ist durch einen prinzipiellen, unerreichbaren Vorsprung gekennzeichnet.«⁹¹ Die genannten Unterschiede sind auf den wohl wesentlichsten Kontrast zurückzuführen, der im Inhalt der Lehre und dem damit verbundenen Selbstverständnis des Lehrers zu finden ist: Während die Philosophen sich der Welt der Ethik, der Ideen und der Prinzipien widmen und die jüdische Schule sich der angemessenen Auslegung der Tora verschreibt, spielen in Jesu Schule die Tora und die Ethik zwar auch eine bedeutende Rolle, sie dienen aber vielmehr einem anderen Zweck: Zentral geht es in der Schule Jesu um dessen Person und eine Bindung an ihn.⁹² Diese Bindung wurzelt in Jesu Anspruch, »derjenige Repräsentant zu sein, mit dem Gott seine Herrschaft aufzurichten beginnt.«⁹³

Dunn hat die Nachfolge Jesu in diesem Sinne als »kingdom oriented discipleship«⁹⁴ bezeichnet und dabei betont, dass die jesuanische Lehre vom Gottesreich zunächst auf ein bestimmtes Gottesbild rekurriert: Gott werde einerseits als souveräner König vorgestellt, dem die Menschen in Ehrfurcht entgegenzutreten und an dessen Willen sie sich auszurichten haben. Andererseits male Jesus Gott als einen liebenden Vater vor Augen, an welchen sich die Nachfolgenden in kindlichem Vertrauen im Gebet wenden können.⁹⁵ Dunn arbeitet weiter heraus, dass Jesu ethische Unterweisung der Jüngerinnen und Jünger sich zwar durchgehend aus der Auseinandersetzung mit der Tora ergibt, er in seiner Auslegung aber einen weniger systematischen Weg als die Schriftgelehrten seiner Zeit wählt: Jesus frage vielmehr nach dem Willen Gottes in konkreten Situationen und stelle dabei das Liebesgebot als höchstes Prinzip in den Mittelpunkt.⁹⁶ Aus dieser Haltung der Liebe gingen sodann die Vergebungsbereitschaft aufgrund der selbst erfahrenen Vergebung⁹⁷ sowie die Offenheit und Grenzenlosigkeit seiner Gemeinschaft hervor.⁹⁸ Letztere zeige sich vor allem in der Mahlpraxis Jesu, für den es im

⁸⁹ Vgl. Kittel (1966), 214; Riesner (1988), 500.

⁹⁰ Vgl. Rengstorf (1966), 451; Benke (2018), 31.

⁹¹ Ebeling (1982), 467. vgl. dazu auch Bornkamm (1979), 125.

⁹² Vgl. Rengstorf (1966), 448–450; Benke (2018), 28; Riesner (1988), 417f.

⁹³ Schröter (2001), 115.

⁹⁴ Dunn (2003), 608.

⁹⁵ Vgl. zum Gottesbild und der daraus hervorgehenden Konsequenzen für die Jünger Dunn (2003), 544–555.

⁹⁶ Vgl. v. a. Dunn (2003), 582f.609f.

⁹⁷ Vgl. Dunn (2003), 589–592.

⁹⁸ Vgl. Dunn (2003), 599–607.

Unterschied zu den anderen jüdischen Gelehrten geradezu charakteristisch war, mit »Sündern« zu speisen.⁹⁹

In Anbetracht dieser bedeutenden Unterschiede zu anderen Lehrer-Schüler-Beziehungen aus der Zeit Jesu hat schon Hengel in seiner Studie herausgearbeitet, dass der in den Evangelien beschriebene Anspruch Jesu und dessen Charisma »die Möglichkeiten einer religionsphänomenologischen Einordnung«¹⁰⁰ durchbricht. Am ehesten ist der Ruf in die Nachfolge Jesu noch – so weitgehender exegetischer Konsens¹⁰¹ – mit der Berufung alttestamentlicher Prophetenschüler und speziell der Nachfolge Elias durch Elisa zu parallelisieren, die in 1Kön 19 beschrieben wird. Auch dort komme es zum Bruch mit den bisherigen Lebensbedingungen und unmittelbarer Nachfolge,¹⁰² wobei selbst in diesem Vergleich Jesu Anspruch, an Gottes Stelle zu stehen, den des Propheten übersteigt.¹⁰³

Die Beziehung, die Jesus zu seinen Jüngerinnen und Jüngern hat, beschreibt eine umfassende »Lebens- und Schicksalsgemeinschaft«.¹⁰⁴ Der Ruf in Jesu Nachfolge »bindet das ganze Leben an die Person Jesu«,¹⁰⁵ weil er selbst den Inhalt seiner Lehre verkörpert. Von daher ist Schröter zuzustimmen, der festhält, dass »das Wirken Jesu mit der Kategorie des Lehrers nicht vollständig zu erfassen ist.«¹⁰⁶ Nichtsdestotrotz fällt auf, dass das Motiv des Lernens für das Nachfolge-Verständnis der Evangelien fundamental ist. Damit ist bereits im Neuen Testament ein Ansatzpunkt für den diese Arbeit leitenden Impuls, die Nachfolge Jesu als ein Bildungs- bzw. Lerngeschehen zu erfassen, gegeben. Es bleibt – wie Schröder in seiner Untersuchung des Neuen Testaments aus religionspädagogischer Perspektive markiert¹⁰⁷ – zu beachten, dass das Neue Testament keine systematische Religionspädagogik bzw. Bildungstheorie im analytischen Sinne bietet. Dennoch können einige der dort beschriebenen Prozesse mit den Kategorien moderner (Religions-)Pädagogik rückblickend als Lehr-Lern-Prozesse beschrieben werden.¹⁰⁸

⁹⁹ Dunn schreibt dazu: »[I]t would appear that Jesus' practice of table fellowship was a bone of contention between Jesus and his chief critics. The issue highlights what was evidently a marked difference in attitude on the point. Many Pharisees saw their practice of table-fellowship as characterizing Israel set apart to Yahweh, as therefore requiring separation from the impure, the non-observant, the sinner, precisely at and by means of the meal table. Jesus in contrast enacted an *open* table fellowship«, vgl. *Dunn* (2003), 603.

¹⁰⁰ *Hengel* (1968), 97.

¹⁰¹ Vgl. z. B. *Hengel* (1968), 98; *Schröter* (2001), 113; *Heckel/Pokorny* (2007), 418; *Lohfink* (2018), 124f.; *Benke* (2018), 25f.; *Luz* (1994), 679f.

¹⁰² *Lohfink* (2018), 124f.; *Benke* (2018), 25f.

¹⁰³ *Benke* (2018), 28.

¹⁰⁴ *Hengel* (1968), 98.

¹⁰⁵ *Heckel/Pokorny* (2007), 419.

¹⁰⁶ *Schröter* (2001), 11.

¹⁰⁷ Vgl. *Schröder* (2009), 503.

¹⁰⁸ Vgl. *Schröder* (2009), 521–523.

Methodisch sticht beim Lernen in der Schule Jesu einerseits die mündliche Unterweisung durch den Meister hervor. Sie kann sich in der Form öffentlicher Verkündigung, aber auch in einem kleineren, dialogischen Rahmen mit Fragen und Antworten vollziehen. Dabei fällt auf, dass die Lernenden weit davon entfernt sind, dem Anspruch ihres Lehrers durchgehend zu genügen, sondern immer wieder der Korrektur bedürfen.¹⁰⁹ Schröder beobachtet, dass Jesu Lehre sich indes dadurch auszeichnet, dass sie sprachlich gut auf die Zuhörenden abgestimmt, sowie »anschaulich und einprägsam«¹¹⁰ gestaltet ist. Die alltagsnahe Sprach- und Bildwelt der Gleichnisse, sowie die »mnemotisch geformte[n] und bewußt hervorgehobene[n] Lehrsummarien«¹¹¹ erleichtern den Lernenden das Verstehen, Behalten und Memorieren der Lehre.¹¹²

Andererseits ist an der Lehre Jesu die aktionale Dimension beachtlich. Zum einen können Jesu eigene Zeichenhandlungen und Wunder als Authentizitätsbeweis und »Untermauerung seiner Lehre«¹¹³ betrachtet werden,¹¹⁴ wenngleich sie natürlich nicht auf ihre pädagogisch verstärkende Wirkung begrenzt werden dürfen. Vielmehr sind sie selbst bereits als Anbruch des in Jesus kommenden Gottesreiches zu verstehen. Zum anderen ist das Lernen in Jesu Schule dadurch ausgezeichnet, dass die Lehre für die Jüngerinnen und Jünger »in praktische Vollzüge«¹¹⁵ mündet bzw. diese begleitet und somit zu einem großen Teil informell stattfindet. Die Lernenden werden zum Gebet angeleitet, an Jesu Wirken beteiligt und ausgesandt, um »[d]ie Nähe der Gottesherrschaft zu verkünden und ihre heilenden, schon gegenwärtigen Kräfte zu erweisen«.¹¹⁶ Dabei orientieren sie sich an Jesu Beispiel. Grethlein erkennt darin aus heutiger Sicht eine Form der »Mimesis als

¹⁰⁹ Bornkamm schreibt dazu: Das Bild der Jünger »bleibt in den ersten beiden Evangelien ohne idealisierenden Glanz. Nur Lukas mildert und beseitigt, wo er kann, die anstößigen Züge. Auch die Jünger verstehen, immer wieder nicht, werden mutlos, wo es zu glauben gilt, sie wehren die Kinder ab, die man zu Jesus bringt (Mk 10,13ff.), oder den blinden Bettler, der am Wege schreiend nach ihm verlangt (Mk 10,48). Sogar die drei des engsten Jüngerkreises halten die Wache des Gebets mit ihrem Herrn im Garten Gethsemane nicht durch und schlafen ein. Petrus verleugnet, Judas verrät den Herrn. Sie fliehen, als es zur Gefangennahme Jesu kommt« (*Bornkamm* (1979), 131).

¹¹⁰ *Schröder* (2009), 508.

¹¹¹ *Riesner* (1988), 430.

¹¹² Letzteres hält vor allem Riesner im Rahmen seiner Traditionsthese für ein elementares Moment des Lernens der Jüngerinnen und Jünger Jesu. Er beschreibt die Lernmethoden unter den Überschriften »Hören und Sehen«, »Fragen und Antworten« und »Memorieren«. Letzteres sichert aus seiner Sicht die Zuverlässigkeit der in den Evangelien erhaltenen Jesu-Tradition, vgl. dazu *Riesner* (1988), 429–453.

¹¹³ *Schröder* (2009), 508.

¹¹⁴ Ähnlich vertritt dies auch Ebner, wenn er Jesus als »Tatzeugen seiner *ars vitae*« (*Ebner* (2018), 158) bezeichnet.

¹¹⁵ *Grethlein* (2016), 261.

¹¹⁶ *Bornkamm* (1979), 129.

Grundmodell des Lernens«,¹¹⁷ wobei zu beachten ist, dass der Begriff der Nachahmung im Wortschatz der Evangelien nicht auftaucht.¹¹⁸

Zusammenfassend lässt sich mit Dunn festhalten, dass die Schule Jesu wesentlich auf das Reich Gottes ausgerichtet ist. Neben dem Lernen sieht Dunn die Beteiligung an Jesu Mission, den Dienst, das Gebet und die Leidensbereitschaft für Jesu Sache als wesentliche Aspekte der Nachfolge.¹¹⁹ In dieser ganzheitlichen Ausrichtung auf das Gottesreich übersteigt die Nachfolge Jesu die Kategorie des Lernens und unterscheidet sich wesentlich von anderen zeitgenössischen Lehrer-Schüler-Konstellationen. Hasitschka pointiert: »Nachfolgen bedeutet zugleich Teilhaben an der Sendung Jesu. Darüber hinaus bedeutet Nachfolge Lebensgemeinschaft und Schicksalsgemeinschaft mit ihm.«¹²⁰

1.1.2 Enges und weites Verständnis der Nachfolge

Nach einer religionsphänomenologischen Abgrenzung nach außen, soll nun die Perspektive nach innen gerichtet werden: Wer ist gemeint, wenn vom Nachfolgen bzw. von den *μαθηταί* die Rede ist? In der exegetischen Literatur wird dabei zwischen einem engen und einem weiten Verständnis der Nachfolge bzw. Jüngerschaft Jesu unterschieden. Bei genauer Betrachtung lässt sich diese Differenzierung in zwei Unterscheidungen auffächern, die im Folgenden als Unterscheidung 1 und Unterscheidung 2 bezeichnet werden.

Unterscheidung 1 liegt auf der Erzählebene der Evangelien über das vorösterliche, irdische Wirken Jesu und bezieht sich eher auf den Begriff des *μαθητής*. Was diese Ebene angeht, beobachtet Tropper bei der Wortverwendung von *μαθητής*:

Die AnhängerInnen Jesu können in zwei Gruppen eingeteilt werden: Der großen, offenen Schar der interessierten ZuhörerInnen steht ein geschlossener, kleinerer Kreis der mit Jesus Umherziehenden gegenüber. Für die große Schar wird *μαθητής* selten (Lk 6,13.17; 19,37.39) verwendet. Der Begriff ist in den meisten Fällen dem engeren Kreis um Jesus vorbehalten.¹²¹

¹¹⁷ Grethlein (2016), 261.

¹¹⁸ Riesner spricht in einem ähnlichen Sinne von einer »imitatio magistri« (Riesner (1988), 431), wobei auch hier aufgrund des sprachlichen Befundes Zurückhaltung im Blick auf die Evangelien geübt werden muss. vgl. hierzu die Ausführungen unter 1.1.3.

¹¹⁹ Vgl. Dunn (2003), 555–562. Dunn ist sich dabei bewusst, dass die fünf von ihm herausgearbeiteten Charakteristika keine erschöpfende Beschreibung der Jüngerschaft darstellen, aber sieht sie dennoch als wesentlich und richtungsweisend für die Orientierung der Jüngerinnen und Jünger an Jesus.

¹²⁰ Hasitschka (2010), 36.

¹²¹ Tropper (2012), 25.

Trotz der von Tropper beobachteten Tendenz lässt sich der Begriff des *μαθητής* semantisch nicht ausschließlich auf eine kleine Gruppe, die Jesus dauerhaft leiblich hinterhergeht, reduzieren. Es gibt nach dem Zeugnis der Evangelien offenbar auch Jüngerinnen und Jünger, die Jesus nicht nachfolgen,¹²² ebenso wie es eine punktuell nachfolgende Menge gibt, die nicht zur Schülerschaft Jesu gezählt wird.¹²³

Diese Beobachtungen widersprechen den im Folgenden dargestellten Ausführungen Lohfinks zwar in terminologischer Hinsicht, denn Lohfink sieht die Bezeichnung des *μαθητής* als nur auf den engen Kreis, der Jesus leiblich nachfolgt, begrenzt an. In phänomenologischer Hinsicht entfaltet Lohfink jedoch genau das, was mit der oben genannten Unterscheidung von engem und weitem Verständnis gemeint ist, wenn er eine Typologie zur Beschreibung verschiedener Verbundenheitsgrade mit Jesus vorlegt. Seine Grundthese kommt in folgendem Zitat zum Ausdruck:

Jesus ruft nicht alle in seine Nachfolge. Die Proklamation der Gottesherrschaft gemäß Markus 1,15 mündet in die Aufforderung »Kehrt um und glaubt an die frohe Botschaft!«, nicht aber in den Ruf: »Folgt mir nach und werdet meine Jünger!« Es gibt keinen Text, in dem Jesus ganz Israel zur Jüngerschaft beziehungsweise zur Nachfolge auffordern würde. Vor allem aber macht er das Jüngersein nirgendwo zur Bedingung für die Teilhabe an der Gottesherrschaft.¹²⁴

Ausgehend von der Beobachtung, dass sich die Verbundenheit mit Jesus nicht ausschließlich in der räumlichen Nachfolge ausdrückt, hält Lohfink für wichtig, »dass das Leben auf die Gottesherrschaft hin – soziologisch gesprochen: die Teilnahme an der Jesusbewegung – ganz verschiedene Formen zuließ.«¹²⁵ Er nennt fünf Beispiele, die für unterschiedliche Formen der Verbundenheit mit Jesus stehen: Es gebe neben dem nachfolgenden und besonders an der Verkündigung beteiligten *Jüngerkreis* die *Teilnehmer an der Geschichte Jesu*,¹²⁶ denen etwa der Geheilte von Gerasa zuzuordnen wäre (Mk 5), welchem Jesus die Nachfolge verweigert und ihn in seine Heimat zurücksendet, um dort von seiner Heilung durch Jesus weiterzuerzählen. Zu den Teilhabenden an der Gottesherrschaft gehören weiter die *ortsgebundenen Anhänger*,¹²⁷ zu denen auch Lazarus und seine Schwestern gezählt werden. Diese Gruppe sei mitunter deshalb von großer Bedeutung für die Jesus-Bewegung, weil sie den Umherreisenden ihre Häuser als Unterkunft zur Verfügung stellen. Eine weitere Gruppe werde durch Josef von

¹²² Vgl. Kittel (1966), 215.

¹²³ Vgl. 1.1.1.

¹²⁴ Lohfink (2018), 130f.

¹²⁵ Lohfink (2018), 131.

¹²⁶ Vgl. Lohfink (2018), 135–137.

¹²⁷ Vgl. Lohfink (2018), 137–139.

Arimathäa repräsentiert (Mk 15,43–47). Lohfink nennt sie die *gelegentlichen Helfer*.¹²⁸ Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie nur in einzelnen Situationen »Jesus und seiner Sache zu Hilfe«¹²⁹ kommen. Zuletzt bezeichnet Lohfink den fremden Heiler aus Mk 9,38ff. als einen *Nutznießler des Neuen*.¹³⁰ Er sei nur entfernt mit der Sache Jesu verbunden und profitiere davon, obwohl er »nicht zu ihm und seinen Anhängern gehör[e]«.¹³¹

Wenngleich Lohfinks Ausführungen und Typologie nicht in allen Einzelheiten überzeugen können,¹³² so gelingt es ihm dennoch zu zeigen, dass die Anhängerschaft Jesu als ein »differenziertes Gebilde«¹³³ zu beschreiben ist. Durch den gesamten Argumentationsgang hindurch verbindet Lohfink mit seinen exegetischen Beobachtungen die Forderung, dem Beispiel der Evangelien zu folgen und auch in der Gegenwart bestimmte Glaubensformen nicht als minderwertig im Vergleich zu anderen zu betrachten.¹³⁴ Diese Forderung soll an anderer Stelle erneut bedacht werden, wenn es um ein gegenwärtiges Verständnis christlicher Nachfolge geht.

Zuletzt sei als Komponente der Unterscheidung 1 eines engen und eines weiten Verständnisses noch die Erwählung der Zwölf aus einem größeren Kreis heraus genannt. Eine ausführliche Diskussion der Bedeutung des Zwölferkreises würde hier den Rahmen sprengen, da die Thematik nicht nur in den Evangelien unterschiedlich dargestellt,¹³⁵ sondern auch in der exegetischen Forschung kontrovers diskutiert wird.¹³⁶ Für die vorliegende Arbeit scheint es ausreichend, davon

¹²⁸ Vgl. Lohfink (2018), 139–141.

¹²⁹ Lohfink (2018), 141.

¹³⁰ Vgl. Lohfink (2018), 141–143.

¹³¹ Lohfink (2018), 142.

¹³² An dieser Stelle seien nur zwei Beispiele genannt:

1. Die Zuordnung des Bartimäus in die Gruppe der *Teilnehmer an der Geschichte* Jesu: Lohfink beschreibt zunächst, dass Bartimäus – gegen Jesu Aufforderung – ihm nachfolgt, aber »nicht als Jünger« (Lohfink (2018), 135), während er an anderer Stelle ausdrücklich als Definitionskriterium eines Jüngers nennt: »Jünger wird man dadurch, dass man Jesus »nachfolgt« (Lohfink (2018), 132).

2. Ebenso fraglich ist m. E. Lohfinks Vorgehen, entgegen des matthäischen (Mt 27,57) und johanneischen Sprachgebrauchs (Joh 19,38) Josef von Arimathäa explizit nicht als Jünger zu bezeichnen, ohne dies, zumindest im Blick auf Matthäus, ausreichend zu begründen (Vgl. Lohfink (2018), 140f.).

¹³³ Lohfink (2018), 143.

¹³⁴ Vgl. z. B. Lohfink (2018), 144: »Die Offenheit der Evangelien, ja die Offenheit Jesu muss uns davor warnen, Menschen, denen die Lebensform der Nachfolge nicht möglich oder sogar völlig fremd ist, deshalb als minderwertig im Glauben anzusehen. Jesus jedenfalls hat das niemals getan.«

¹³⁵ Vgl. Lohfink (2018), 131–133.

¹³⁶ Vgl. Tropper (2012), 25; Dunn (2003), 507–511. Plausibel erscheint der Ansatz, die Einsetzung der Zwölf als ein prophetisches Zeichen im Blick auf die eschatologische Sammlung Israels zu verstehen, so z. B. Heckel/Pokorny (2007), 421; Bornkamm (1979), 126f.; Dunn (2003), 511 und Luz (1994), 681.