

Friedemann Krumbiegel

Erziehung in den Pastoralbriefen

**Ein Konzept zur Konsolidierung
der Gemeinden**



ARBEITEN ZUR BIBEL UND IHRER GESCHICHTE

ERZIEHUNG IN DEN PASTORALBRIEFEN

ARBEITEN ZUR BIBEL UND IHRER GESCHICHTE

Herausgegeben von
Beate Ego, Christof Landmesser,
Rüdiger Lux und Udo Schnelle

Band 44

Friedemann Krumbiegel

ERZIEHUNG IN DEN PASTORALBRIEFEN

EIN KONZEPT ZUR KONSOLIDIERUNG
DER GEMEINDEN



EVANGELISCHE VERLAGSANSTALT
Leipzig



Friedemann Krumbiegel, Dr. theol., Jahrgang 1975, studierte Evangelische Theologie in Halle, Bad Liebenzell und Basel und wurde 2011 im Fach Neues Testament an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg mit der vorliegenden Arbeit promoviert. Seit April 2009 arbeitet er als Pfarrer der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland im Kirchspiel Krostitz, nördlich von Leipzig.

Bibliografische 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.

© 2013 by Evangelische Verlagsanstalt GmbH · Leipzig
Printed in Germany · H 7642

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 Buch wurde auf alterungsbeständigem Papier gedruckt.

Cover: Jochen Busch, Leipzig
Satz: Friedemann Krumbiegel, Krostitz
Druck und Binden: Hubert & Co., Göttingen

ISBN 978-3-374-03164-1
www.eva-leipzig.de

VORWORT

Die vorliegende Arbeit zur Erziehungskonzeption der Pastoralbriefe wurde im Dezember 2011 von der Theologischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg als Dissertation angenommen und nun für den Druck leicht überarbeitet.

Die Beschäftigung mit dem genannten Thema führte von einer textsemantischen Studie hin zu Fragen nach der eigentlichen Intention der drei neutestamentlichen Briefe. Die dabei gewonnenen Einsichten scheinen mir anregend zu sein auch für die gegenwärtige Situation einer Kirche, die Abschied nehmen muss von mancherlei Sicherheiten.

Die Entstehung dieses Buches haben etliche begleitet und auf vielfältige Weise gefördert. Zuvorderst danke ich meinem verehrten Doktorvater Herrn Prof. Dr. Hermann von Lips, der von der Themensuche bis zum Abschluss der Arbeit mich mit Rat und Tat beharrlich unterstützt und immer wieder ermutigt hat. Dass ich in kritischer Zeit die Zuflucht einer stillen Mansarde gewährt bekam, ist ungewöhnlich und anrührend – und verdanke ich zugleich der wohlwollenden Fürsprache seiner verehrten Frau, Dr. Ingeborg von Lips. Die neutestamentliche Sozietät in Halle hat mir unter Leitung von Prof. Dr. Hermann von Lips und Prof. Dr. Udo Schnelle immer wieder einen hilfreichen Denk- und Gesprächsraum eröffnet. Letzterer hat ebenso wie Prof. Dr. Wilhelm Pratscher (Wien) die weiteren Promotionsgutachten erstellt. Herrn Prof. Dr. Udo Schnelle verdanke ich außerdem die Empfehlung der Dissertation für die Reihe »Arbeiten zur Bibel und ihrer Geschichte«. Die Evangelische Kirche in Mitteldeutschland hat die Veröffentlichung durch einen großzügigen Druckkostenzuschuss unterstützt.

Meine Frau Doreen hat mich in allen schwierigen und schönen Zeiten des Studierens treu begleitet, wofür ich ihr von Herzen dankbar bin. Seinen Anfang aber nahm mein theologisches Nachdenken im elterlichen Kantorenhaus. Meinen Eltern, insbesondere dem Andenken meiner Mutter Inge Krumbiegel, ist deshalb dieses Buch gewidmet.

INHALT

VORWORT	5
---------------	---

INHALT	6
--------------	---

I. EINFÜHRUNG..... 13

I.1	Begriff und Funktion der Erziehung.....	15
I.2	Forschungsgeschichte	18
I.2.1	Arbeiten zur Erziehung im Neuen Testament	18
I.2.2	Erziehung in der Literatur zu den Pastoralbriefen	21
I.3	Die Pastoralbriefe in den Studienanweisungen der lutherischen Orthodoxie und des Pietismus	24
I.3.1	Zeitgeschichtliche Empfehlung: Wider die Streittheologie und Streitlust.....	25
I.3.2	Formale Empfehlung: Dreierkonstellation und jugendliches Vorbild	26
I.3.3	Ethische Empfehlung: Frömmigkeit macht den Theologen	28
I.4	Zu Methodik und Aufbau der Untersuchung	29

II. TEXTSEMANTISCHE UNTERSUCHUNG 33

II.1	Die Paideia-Wortgruppe.....	34
II.1.1	Der Sprachgebrauch in der Umwelt der Pastoralbriefe.....	34
II.1.1.1	Der außerbiblische Sprachgebrauch	34
II.1.1.2	Der biblische Sprachgebrauch	36
II.1.2	Sinngehalt und Zusammenhang in den Pastoralbriefen	39
II.1.2.1	Das Bedeutungsspektrum der Paideia-Wortgruppe.....	39
II.1.2.2	Die Stringenz der Paideia-Wortgruppe in der Einzelexegese	42
II.2	Das Paideia-Wortfeld	53
II.2.1	Zur Darstellung.....	55
II.2.2	Das strukturierte Wortfeld-Inventar	56

II.2.3	Auswertung.....	73
II.2.3.1	Tabellarische Darstellung	73
II.2.3.2	Kommentar.....	74
II.2.3.3	Alphabetisches Register des Paideia-Wortfeldes	77

III. DIE KOMMUNIKATIONSSTRUKTUR DER ERZIEHUNG ..79

III.1	Die texttheoretische Ebene der Kommunikationsstruktur.....	81
III.1.1	Kommunikation in und mit (Brief-) Texten	81
III.1.1.1	Briefgattung	81
III.1.1.2	Der Brief als Dialog.....	83
III.1.1.3	Das Kommunikationsmodell der Erzähltextanalyse.....	85
III.1.1.4	Übertragung auf Brieftexte.....	87
III.1.2	Die Kommunikationsstruktur in den Pastoralbriefen.....	89
III.1.2.1	Die Ebene der referierten Kommunikation	90
III.1.2.2	Die Ebene der abstrakten Autorintention	92
III.1.2.3	Abweichungen in der Kommunikationsstruktur des zweiten Timotheusbriefes?.....	94
III.1.3	Die Paideia in der Kommunikationsstruktur der Pastoralbriefe ...	96
III.1.3.1	Syntaktische Relationen der Paideia-Wortgruppe	96
III.1.3.2	Verortung der personalen Bezüge im Paideia-Wortfeld.....	98
III.1.4	Auswertung anhand des greimas'schen Aktantenmodells	102
III.2	Die sozialgeschichtliche Ebene der Kommunikationsstruktur	105
III.2.1	Erziehung zwischen Oikos und Polis.....	106
III.2.2	Der Oikos in den Pastoralbriefen – eine lexikalische Zusammenstellung.....	109
III.2.2.1	Die Oikos-Wortgruppe	109
III.2.2.2	Das Oikos-Wortfeld.....	110
III.2.3	Erziehung zwischen Oikos und Ekklesia	111
III.2.3.1	Haus, Gemeinde und Staat.....	113
III.2.3.2	Die Gemeindeform der Pastoralbriefe	116
III.2.4	Schlussfolgerungen.....	118

IV. DIE ERZIEHUNG IM HAUS I20

IV.1	Häusliche Erziehung in der neutestamentlichen Umwelt.....	121
IV.1.1	Erziehungsobjekte.....	123
IV.1.1.1	Söhne	123
IV.1.1.2	Töchter und junge Ehefrauen	125
IV.1.1.3	Sklassen	126

IV.1.2	Erziehungssubjekte.....	127
IV.1.2.1	Vater	127
IV.1.2.2	Mutter.....	128
IV.1.2.3	Weitere in die Erziehung involvierte Personen	129
IV.1.3	Das sittliche Proprium häuslicher Erziehung.....	130
IV.1.4	Die religiöse Komponente.....	133
IV.1.4.1	Religiöse Erziehung im jüdischen Haus.....	133
IV.1.4.2	Religiöse Erziehung im paganen Haus	136
IV.2	Häusliche Erziehung in den Pastoralbriefen	137
IV.2.1	Untersuchung der relevanten Textstellen	137
IV.2.1.1	Kinder.....	137
IV.2.1.2	(junge) Frauen.....	142
IV.2.1.3	Skklaven.....	145
IV.2.2	Kinder im Bereich des Hauses.....	145
IV.2.2.1	Eine defizitäre Stellung des Kindes?.....	146
IV.2.2.2	Das Beispiel des Timotheus	151
IV.2.3	Die Wertschätzung häuslicher Erziehungsarbeit.....	153

V. ERZIEHUNG IN DER GEMEINDE 155

V.1	Personale Strukturen in Amt und Lehre	156
V.1.1	Die Ämterstruktur und ihre Funktionen.....	156
V.1.1.1	Presbyteroi.....	156
V.1.1.2	Episkopos	159
V.1.1.3	Diakonos	162
V.1.1.4	Gemeindewitwe.....	165
V.1.1.5	Schlussfolgerungen	167
V.1.2	Lehre außerhalb der Ämterstruktur.....	169
V.1.2.1	»Irrlehrer«	170
V.1.2.2	Männer.....	173
V.1.2.3	Frauen	175
V.1.2.4	Schlussfolgerung	176
V.2	Die Formen gemeindlicher Erziehung	176
V.2.1	Die gottesdienstliche Versammlung.....	177
V.2.1.1	Lesung.....	179
V.2.1.2	Auslegung.....	181
V.2.1.3	Lernen	183
V.2.1.4	Gebet	184
V.2.2	Strittige Lehrformen.....	185
V.2.2.1	Unbrauchbare Schriftauslegung.....	185

V.2.2.2	Lehrgespräche	188
V.2.2.3	Lehre in den Häusern	189
V.2.3	Disziplinarische Maßnahmen.....	191
V.2.3.1	Das Verfahren	192
V.2.3.2	Der Ausschluss	195
V.2.4	Vorbilder	197
V.2.4.1	Vorbild der Gläubigen.....	198
V.2.4.2	Schlechte Vorbilder	201
V.2.5	Zusammenfassung	202
V.3	Die Inhalte gemeindlicher Erziehung.....	203
V.3.1	Materialer Gehalt	206
V.3.2	Traditionsgeschichtlicher Hintergrund.....	213
V.3.3	Theologische Funktion und Begründung der Paränese	221
V.3.3.1	Tun des Gotteswillens.....	222
V.3.3.2	Bekehrung	223
V.3.3.3	Taufe	226
V.3.4	Zusammenfassung	230
V.4	Religionsgeschichtliche Rückfrage	231
V.4.1	Briefliche Paränese in der Tradition von Philosophenschulen....	231
V.4.1.1	Der siebte Pythagoreerbrief: Theano an Kallisto	232
V.4.1.2	Der sechste Brief des Sokrates	235
V.4.1.3	Schlussfolgerung.....	239
V.4.2	Synagogale Erziehung	240
V.4.2.1	Jüdische Elemente in den Pastoralbriefen	240
V.4.2.2	Drei Erklärungsversuche	241
V.4.2.3	Weiterführende Überlegungen	243

VI. GÖTTLICHE ERZIEHUNG.....246

VI.1	Gottes Wirken hinter der gemeindlichen Erziehung.....	246
VI.1.1	Gottes Auftrag an Paulus und dessen Schüler	247
VI.1.2	Gott wirkt Umkehr	248
VI.1.3	Schlussfolgerung.....	250
VI.2	Der offenbarungsgeschichtliche Rahmen	251
VI.2.1	Epiphanie und Geschichte	252
VI.2.2	Die offenbarungsgeschichtliche Vergangenheit und Zukunft	255
VI.2.2.1	Die vergangene Offenbarung in Christus	255
VI.2.2.2	Die zukünftige Offenbarung in Christus	258
VI.2.3	Das Interim der Heilserziehung.....	263
VI.2.3.1	Die eschatologische Gegenwart.....	264

VI.2.3.2	Erziehung durch das Heil	267
VI.2.3.3	Erziehung zum Heil	270
VI.3	Das Konzept göttlicher Erziehung als originale Leistung	271
VII.	AUSWERTUNG DER ERGEBNISSE	276
VII.1	Die Mitte des Erziehungsdenkens	276
VII.1.1	Die personal-theologische Ebene	277
VII.1.2	Die lokal-soziale Ebene	279
VII.1.3	Synthese	282
VII.2	Das Erziehungsdenken als Mitte der Pastoralbriefe	282
VII.2.1	Zum Kirchenverständnis	283
VII.2.2	Zur Irrlehrerproblematik	285
VII.2.3	Zur Schriffrage	290
VII.2.4	Fazit	293
VIII.	DER ZUSAMMENHANG MIT DEN PAULINISCHEN HOMOLOGUMENA	294
VIII.1	Beobachtungen zum Sprachgebrauch	297
VIII.2	Thematische Beobachtungen	303
VIII.2.1	Erziehung im Haus	303
VIII.2.1.1	Kinder	304
VIII.2.1.2	Frauen	305
VIII.2.1.3	Sklavinnen und Sklaven	306
VIII.2.1.4	Vergleich mit den Pastoralbriefen	307
VIII.2.2	Erziehung in der Gemeinde	307
VIII.2.2.1	Personale Strukturen von Amt und Lehre	307
VIII.2.2.2	Die Formen der gemeindlichen Erziehung: Gottesdienst, Gemeindezucht und Vorbild	310
VIII.2.2.3	Die Inhalte der gemeindlichen Erziehung: Erkenntnis und Liebesethik	311
VIII.2.2.4	Vergleich mit den Pastoralbriefen	312
VIII.2.3	Göttliche Erziehung	313
VIII.2.3.1	Die unmittelbare göttliche Erziehung	313
VIII.2.3.2	Die mittelbare göttliche Erziehung durch Paulus und andere Mitarbeiter	314
VIII.2.3.3	Die Grundstruktur der Heilsgeschichte	315
VIII.2.3.4	Vergleich mit den Pastoralbriefen	316

VIII.3 Der Abstand zum Erziehungsdenken in den Pastoralbriefen316

IX. VON CLEMENS ROMANUS BIS CLEMENS ALEXANDRINUS: WEITERWIRKENDE LINIEN IM CHRISTLICHEN ERZIEHUNGSDENKEN 319

IX.1 Der erste Clemensbrief: Zucht und Ordnung320

IX.2 Die sieben Briefe des Ignatius von Antiochien: Der Episkopos als Garant der Lehre325

IX.3 Der Polykarpbrief: Die Paränese der Presbyter327

IX.4 Der Barnabasbrief: Erkenntnis in und durch Christus330

IX.5 Hirt des Hermas: Buße, um Paideia zu erlangen331

IX.6 Der zweite Clemensbrief: Ermahnung zu einem Leben der Buße.....333

IX.7 Das Polykarmartyrium: Die Würde des Lehrers.....334

IX.8 Die apologetischen Schriften: Von der Überlegenheit christlicher Erkenntnis335

IX.8.1 Die Apologie des Aristides von Athen.....336

IX.8.2 Die apologetischen Schriften des Justin.....337

IX.8.3 Tatians Rede an die Griechen339

IX.8.4 Die Bittschrift des Athenagoras341

IX.8.5 Der Brief an Diognet342

IX.9 Der Paidagogos des Clemens Alexandrinus343

IX.10 Resümee: Die christliche Erziehung als identitätsbildende Kraft346

LITERATURVERZEICHNIS..... 350

I. HILFSMITTEL UND QUELLEN350

II. SEKUNDÄRLITERATUR353

I. EINFÜHRUNG

Die Pastoralbriefe scheinen theologische Leichtgewichte zu sein – misst man sie an der denkerischen Leistung anderer Briefe, die uns unter dem Namen des Paulus überliefert sind. Sie entwickeln keine größeren Gedankengänge und verzichten in der Auseinandersetzung mit ihren Gegnern fast vollständig auf eine argumentative Widerlegung. Es kann kaum verwundern, dass solche Beobachtungen im Streit um die Echtheit der Briefe zu einem Menetekel erhoben wurden. Zwar wusste *Norbert Brox* den Pastoralbriefen auch als pseudonyme Schreiben Gewicht zu verleihen und ihre Rückbindung an den Apostel als »eine zeitgemäße Form der Paulus-exegese« zu würdigen¹. Doch betont eine solche Perspektive gerade die fehlende Eigenständigkeit. Jenseits des »reinen« Paulus wird eine Deutung der Pastoralbriefe fast unmöglich gemacht². In einem ganz anderen Licht zeigt sich die Qualität der drei Briefe, wenn nach dem Eigengewicht gefragt wird, das sie durch ihr paränetisches Proprium und ihre Kommunikations-

¹ N. BROX, 68. Die Notwendigkeit einer »Neuorientierung in einer neuen Situation« (a.a.O. 55) setzt Brox voraus.

² Hier droht eine Engführung, die dem Exegeten lediglich die Wahl lässt, die wirkungsgeschichtliche Interpretationshoheit der Briefe über das Corpus Paulinum anzuerkennen oder kritisch auf einen Diskussionsbeitrag über die richtige Paulusauslegung zu beschränken, vgl. A. MERZ, *Selbstausslegung* 386f. Dass dies trotz gegensätzlicher Willensäußerung gerade nicht zu einem »allein durch theologische Sachargumente« bestimmten Dialog führt (a.a.O. 387), sondern zu handfesten (Ab-)Wertungen, ist eben gerade jenen Autoritätsbehauptungen geschuldet, denen man entgegen wollte. So tadelt Merz letztlich die Hybris und die Undankbarkeit der Pastoralbriefe, »die als Pseudepigraphen eine abgeleitete Form der Literatur darstellen, die ihre Existenz allein der Reputation *verdanken*, die die Paulusbriefe – die schriftgewordenen Früchte der theologischen und kirchenbegründenden Arbeit des Apostels – in der Kirche gewonnen hatten, sich zwei Generationen später zum Alleinverwalter des theologischen Gutes *erheben*, dem sie ihre Existenz *verdanken*« (a.a.O. 385, Hervorhebungen F. K.).

struktur entwickeln. Bemerkenswert ist dabei die Beobachtung, dass alle drei Briefe von einem starken semantischen Feld bestimmt werden, das sich um den Begriff der Paideia (Erziehung) gruppiert. Die vorliegende Arbeit will dieser Blickrichtung folgen und aufzeigen, dass den Pastoralbriefen eine eigene Erziehungskonzeption für die christliche Gemeinde zugrunde liegt.

Wird im Folgenden von einer Erziehung im Gemeindekontext gesprochen, so scheint der Begriff der »Gemeindepädagogik« das Anliegen thematisch zu repräsentieren. Seit den 1970iger Jahren hat die Gemeindepädagogik einen Siegeszug in Theologie und Kirche erlebt, der in der Einrichtung gemeindepädagogischer Studienrichtungen und Professionen gipfelte. Allerdings haftet dem Begriff auch nach fast 40 Jahren eine Unschärfe an. Die Gründe sind in dessen rascher und vielseitiger Rezeption als auch in der Unschärfe der Teilbegriffe »Gemeinde« und »Pädagogik« zu verorten³. Hinzu kommt die Uneinigkeit, welcher Bildungsbegriff im Hintergrund einer Gemeindepädagogik zu stehen hat, der adäquat das zu umschreiben vermag, was sie leisten soll. Die *theologische* Begriffsbildung hat hingegen versäumt, frühzeitig biblische Referenzen zu benennen, die für die weitere Diskussion einen Bezugsrahmen hätten bilden können⁴. Es reicht eben nicht der vage Verweis aus auf eine »Inanspruchnahme für das Reich Gottes«⁵ oder auf das Evangelium als »eine perspektivische und zu inkarnierende Größe«⁶. Der Mangel an konkreten Referenzen wird aber durchaus empfunden, wie bspw. die Bildungskonzepte zweier evangelischer Landeskirchen aus den Jahren 2004 und 2006 belegen, die eine Fülle biblischer Verweistexte nachreichen⁷. Doch auch hier mangelt es an klaren Aussagen, die aus dieser Fülle gewonnen und erprobt werden⁸. Ob freilich die Aussagen zu einer »bibelorientierten Gemeindepädagogik« verdichtet werden können? *Markus Printz* hat diesen programmatischen Versuch unternommen. Doch leidet bei ihm sowohl die Theoriebildung als auch die Qualität der Einzelbeobachtungen

³ Vgl. K. FOITZIK, Gemeindepädagogik 323.

⁴ So klagt M. PRINTZ in seiner 1996 erschienenen Dissertation: »Die letzten 20 Jahre haben eine Vielzahl von Veröffentlichungen hervorgebracht, aber eine inhaltliche Füllung dieser Aufgabe von biblischen Grundlinien her als Voraussetzung für die geforderte Theorie [sc. einer Gemeindepädagogik] ist bislang noch nicht erfolgt.« (Grundlinien 2; ebenso 12.15).

⁵ E. HESSLER, Zeitgemäße Gedanken 16.

⁶ K. FOITZIK, Gemeindepädagogik 326.

⁷ Kirche bildet. Bildungskonzeption der Föderation Evangelischer Kirchen in Mitteldeutschland, Weimar 2006; Bildungskonzept für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern (ELKB), Fassung vom 25. März 2004 ([http://www.bayern-evangelisch.de/www/download/synode_2004_bildungskonzept\(1\).pc](http://www.bayern-evangelisch.de/www/download/synode_2004_bildungskonzept(1).pc) 26.04.2010).

⁸ Zur Fruchtbarkeit einer solchen Vorgehensweise im theologischen Erkenntnisprozess siehe P. B. ROTHEN, Das Pfarramt, 20-27.

unter dem Vorsatz, »das Neue Testament von seinem Gesamtzeugnis her in den Blick« nehmen zu wollen⁹.

Beim Lesen der Pastoralbriefe fallen rasch zwei Dinge ins Auge: Zum einen die Zunahme an amtlicher Ordnungsgewalt, zum anderen die sittliche und religiöse Tendenz des Erziehungsdenkens. Doch wie die weitere Untersuchung zeigen wird, lassen sich diese Beobachtungen weder zu einem amtlichen Erziehungssystem noch zu einem Erziehungskanon verdichten. Die Pastoralbriefe bieten keine »Gemeindepädagogik«, wohl aber erhellende Einsichten auf ein Erziehungshandeln in der Gemeinde, das mit dem Handeln Gottes an seiner Gemeinde in Beziehung gesetzt wird.

I.1 BEGRIFF UND FUNKTION DER ERZIEHUNG

Erziehung bezeichnet ein epochen- und kulturübergreifendes Phänomen, für welches keine einheitliche Definition zur Verfügung steht. Die vorliegende Untersuchung verfolgt einen deskriptiven Ansatz, so dass sich der Erziehungsbegriff der Pastoralbriefe fortschreitend herauskristallisiert¹⁰. Dennoch kann von einem gewissen Vorverständnis nicht völlig abgesehen werden. Darum soll vorab nach einer funktionalen Definition gefragt werden, was Erziehung bzw. eine Erziehungskonzeption leisten kann. Die zugespitzte Frage lautet: Was leisten die Pastoralbriefe für die heranwachsende christliche Kirche, wenn sie von Erziehung sprechen und handeln?

Einer doppelten Antwort nähern wir uns anhand der mythischen Geschichte um Daedalus und Perdix, wie sie Ovid in den Metamorphosen nach einem älteren Vorbild erzählt hat¹¹: Der Erfinder Daedalus bekommt Perdix, den Sohn der Schwester, anvertraut, damit er ihn unterrichte. Als Daedalus bemerkt, dass der Schüler ihn an Begabung übertrifft, stößt er ihn vom Burgberg der Minerva. Die Göttin aber erbarmt sich und verwandelt den stürzenden Perdix in einen Vogel (*perdix* = Rebhuhn).

1) Der pädagogische Prozess *integriert* die Beteiligten in eine Lerngemeinschaft. So wechselt Perdix aus dem Haus der Mutter in das Haus des Onkels, der ihn erziehen und ausbilden soll. Die neue Lebensgemeinschaft

⁹ M. PRINTZ, Grundlinien 14; das Resümee ist daher auch enttäuschend: »Die Fülle der in den einzelnen Kapiteln dargestellten Beobachtungen erlaubt keine Zusammenfassung aller Ergebnisse. [...] Für eine entsprechende Theorie der Gemeindepädagogik bedarf es weiterer theologischer und pädagogischer Forschungs- und Klärungsarbeit« (a. a. O. 307). – Für unsere Belange bemerkenswert ist die Häufigkeit, mit der Printz die Pastoralbriefe heranzieht, vgl. das Bibelstellenregister a. a. O. 328f.

¹⁰ Siehe dazu die Zusammenfassung in Kapitel VII.

¹¹ Ov.met. VIII, 235-259; vgl. Apollod. 3,214f.

wird zur Lerngemeinschaft. (Allerdings erwecken gestaltete Übergänge wie die Mündigsprechung des Heranwachsenden oder die Taufe des Katechumenen den Eindruck, Erziehungsziele erst auf die Integration in eine Gemeinschaft der Wissenden und Befähigten und sei dann mit dem erreichten Ziel abgeschlossen. Doch stellen Initiationen keinen Abbruch der Lerngemeinschaft, sondern vielmehr eine Strukturierung des pädagogischen Prozesses dar. Die integrative Dynamik schlägt sich in den Pastoralbriefen auch in einer terminologischen Subsumierung nieder: Indem die christliche Gemeinde in einen Erziehungsprozess eingezeichnet wird, werden unter dem Erziehungsbegriff Lehrende, Lernende, Ausübende und sogar Abtrünnige in wechselnden Relationen zueinander subsumiert¹²).

2) Erziehung strebt nach *Kontinuität*; ein Abbruch kann nur gewaltsam erfolgen. Die Desintegration aus der Lerngemeinschaft erfolgt nicht durch die genialischen Fähigkeiten des Schülers, sondern gewaltsam durch den Lehrer, der nicht ertragen kann, dass nunmehr sein Schüler in der Lage ist, ihn zu belehren. Ohne die gewaltsame Unterbrechung dauerte der pädagogische Prozess lebenszeitlich und generationsübergreifend an, da er nicht nur die Aneignung des Wissens oder bestimmter Fähigkeiten umfasst, sondern auch den Besitz, die Anwendung und Bewährung und schließlich die Weitergabe des durch die Erziehung erworbenen Gutes¹³. (Auch die Erziehungskonzeption der Pastoralbriefe vermag eine lebenszeitliche und generationsübergreifende Erzählung herzustellen, obwohl von den Schülern des Paulus keine Gefahr ausgeht, dass sie ihren Lehrer überflügeln. Sie sind aber in der Nachfolge des Paulus zum Lehren befähigt und sollen ihrerseits befähigte Menschen zur Weitergabe des anvertrauten Gutes berufen, vgl. 2Tim 2,2; Tit 1,5-9.)

3) Wenn nun nach dem ovidischen Mythos vom Lehrer und Schüler der Erziehungsvorgang nicht nur zu integrieren, sondern auch Kontinuität zu vermitteln vermag, so erhält die Lehr- und Lerngemeinschaft über diese beiden Eigenschaften bereits ihr unverwechselbares Gepräge. Nach *Jürgen*

¹² Siehe hierzu die Strukturierung des Paideia-Wortfelds unter II.2.

¹³ Lange Zeit wurde »Erziehung« als intentionale Beeinflussung (»Sozialmachung«) von der funktionalen Beeinflussung der Sozialisation (»Sozialwerdung«) abgegrenzt und somit lebenszeitlich begrenzt (so immer noch J. CHRISTES, Art. Erziehung, in: Der neue Pauly 4, 110f. (1998); H.-E. TENORTH, Geschichte der Erziehung (5. Aufl. 2010)). Seit den 80er Jahren des 20. Jh. geraten die Verhältnisbestimmungen von Erziehung und Sozialisation aber zunehmend in Fluss, wobei das lebenslange Verflochtensein des Einzelnen in soziale Strukturen stärker berücksichtigt wird, vgl. dazu U. SCHWAB, Religiöse Sozialisation 180. Dass Erziehung einen lebenslangen Prozess darstellt, ist allerdings keine neuzeitliche Erkenntnis, wie die Kypripädie des Xenophon beispielhaft belegt (weiteres dazu unter II.1.1).

Habermas sind Kontinuität und Integrationsfähigkeit wesentliche Merkmale einer *kollektiven Identität*¹⁴. Erziehung trägt somit nicht allein zur individuellen, sondern auch zur kollektiven Identitätsbildung bei¹⁵. Für den hellenistischen Erziehungsbegriff (παιδεία) ist die kollektive Identitätsbildung besonders stark bezeugt, wovon *Isokrates* ein eindrückliches Zeugnis gibt:

»Unsere Polis hat auf dem Gebiet intellektueller und rhetorischer Fähigkeiten alle anderen Menschen soweit zurückgelassen, daß die Schüler Athens Lehrer der anderen geworden sind, und Athen hat es fertiggebracht, daß der Name ›Hellene‹ nicht mehr eine Bezeichnung für ein Volk, sondern für eine Gesinnung zu sein scheint und daß eher ›Hellene‹ genannt wird, wer an unserer Bildung [παιδεία] als wer an unserer gemeinsamen Abstammung teilhat.«¹⁶

Isokrates vergleicht die identitätsbildende Kraft der Paideia mit der einer gemeinsamen Abstammung. Die hellenische Identität überspringt mithilfe des ihr eigenen Erziehungs- und Bildungsideals die nationalen Grenzen und integriert – hellenisiert! – alle diejenigen, die sich dieses Ideal aneignen.

Die Pastoralbriefe können sich die Eigenarten der hellenistischen Paideia zunutze machen und sie theologisch zu einer eigenen Konzeption weiterentwickeln. Die Annäherung an die griechische Paideia erzeugt nach außen Anerkennung und Wiedererkennbarkeit. Nach innen stärkt eine eigene Erziehungskonzeption die Gemeinde durch die Selbstvergewisserung der bleibenden und fortwährenden Verbindung mit dem apostolischen Ursprung. Damit begegnen die Pastoralbriefe dem Verlust an Kontinuität, Integrationsfähigkeit und Identitätsbildung, der den Gemeinden im zunehmenden Abstand zu Paulus droht.¹⁷

¹⁴ J. HABERMAS, Rekonstruktion 25.

¹⁵ Der Begriff der »Identität(sbildung)« wurde Ende der 60er Jahre des 20. Jh. in die pädagogische Diskussion eingebracht und ersetzte zunächst den Begriff der »Persönlichkeit(sbildung)«, vgl. K. E. NIPKOW, Art. Erziehung, in: TRE 10 (1982) 232. Die individuelle Identität synthetisiert sich aus personalen und sozialen Elementen, steht also mit kollektiven Identitätsbildungen in Wechselwirkung, vgl. dazu E. GOFFMAN, Stigma passim; J. HABERMAS, Stichworte 131.

¹⁶ ISOKRATES, Panegyrikos 50 (Übersetzung: Ley-Hutton).

¹⁷ Damit grundsätzlich übereinstimmend die Einschätzung von WILHELM PRATSCHER: »Das Hauptanliegen der Pastoralbriefe ist die Stabilisierung der Kirche in einem bestimmten Bereich der paulinischen Tradition, einer Kirche, die das Evangelium bewahren will, weil sie selbst von ihm bewahrt wird« (Stabilisierung 133). Allerdings wird die Notwendigkeit eher allgemein mit dem »Nachlassen der Nah-

I.2 FORSCHUNGSGESCHICHTE

Das Thema der Erziehung in den Pastoralbriefen ist monographisch noch nicht behandelt worden. Auch wird der Paideia-Wortgruppe und dem sie umgebenden Wortfeld in der Literatur zu den Pastoralbriefen nur gelegentlich Aufmerksamkeit geschenkt. Von einer Forschungsgeschichte kann daher nur ansatzweise gesprochen werden.¹⁸ Der Mangel lässt sich zum Teil dadurch erklären, dass Erziehung im Rahmen des Neuen Testaments überhaupt einseitig behandelt worden ist: so entweder im Zusammenhang von Kinder- und Jugenderziehung (*W. Rebell* etc.) oder in einem rein systematisch-theologischen Verständnis (*J. H. Kraus* etc.). In beiden Bereichen schien der Beitrag der Pastoralbriefe zu gering zu sein, als dass eine gesonderte Untersuchung nötig gewesen wäre. Gewöhnlich werden die Aussagen der Pastoralbriefe in den Kontext eines neutestamentlichen Erziehungsdenkens eingeordnet. Zunächst soll daher auf einige charakteristische Arbeiten hingewiesen werden, die im neutestamentlichen Horizont das Thema Erziehung behandeln. Es schließt sich ein zweiter Teil an, der speziell die Literatur zu den Pastoralbriefen nach unserer Themenstellung befragt.

I.2.1 Arbeiten zur Erziehung im Neuen Testament

Eine grundlegende begriffliche Klärung hat *Georg Bertram* in seinem ThWNT-Artikel *παιδεία* κτλ. vorgelegt, in den die Ergebnisse einer Septuaginta-Studie von 1932 eingeflossen sind¹⁹. Wesentlich ist seine Unterscheidung zwischen dem griechischen Verständnis des Erziehens als eine auf körperliche und geistige Entwicklung bedachte Bildung und dem alttestamentlichen Verständnis einer Züchtigung, die Volk und Individuum an den Gott ihres Bundes im Gehorsam binden soll. Eine Beeinflussung durch das griechische Verständnis sei dann insbesondere für das Nomen *παιδεία* in der Septuaginta zu beobachten, was schließlich den neutestamentlich alternierenden Gebrauch vorgeprägt habe.²⁰

erwartung« begründet (ebd.).

¹⁸ Allgemein zur Forschungsgeschichte der Pastoralbriefe: L. T. JOHNSON, Timothy, 20-54 [Auslegungs- und Forschungsgeschichte von ca. 200 bis 1900]; W. SCHENK, Forschung, (ANRW 2,25,4) 3404-3438 [Forschungsüberblick 1945-1985]; vgl. auch den Artikel »Pastoralbriefe« in den unterschiedlichen Auflagen der RGG.

¹⁹ G. BERTRAM, Der Begriff der Erziehung in der griechischen Bibel, in: *Imago Dei*, 1932, 33ff.; DERS., Art. *παιδεύω* κτλ., in: ThWNT 5 (1954) 596-624.

²⁰ Näheres zum außerbiblischen und biblischen Sprachgebrauch der Paideia-Wortgruppe siehe II.1.1.

Werner Jentsch übernimmt in seiner Arbeit »Urchristliches Erziehungsdenken« von 1951²¹ die begriffliche Unterscheidung von *Bertram*²² und kommt in einer vorangestellten Untersuchung zum Erziehungsdenken in der ntl. Umwelt zu entsprechenden Ergebnissen. Demnach sei das griechisch-römische Erziehungsdenken anthropozentrisch, das atl.-jüd. theozentrisch bestimmt²³. Auf diesem Hintergrund zeichne sich das ntl. Erziehungsdenken ab, welches kein grundlegend neues Konzept entwerfe, sondern vielmehr die bestehenden Konzepte der Autorität des Evangeliums bzw. des Christus unterwerfe (288). Formulierungen aus Eph 6,4 und Hebr 12,5 aufgreifend spricht Jentsch von einem Kyriozentrismus (194-203). Sachlich unterscheidet er dabei das erziehende Handeln Gottes und der Menschen. Den Pastoralbriefen widmet Jentsch unter der Rubrik »Das erziehende Handeln Gottes« ein eigenes Kapitel. Obwohl er von »d[em] Paideia-Begriff der Pastoralbriefe« (179) spricht, zieht er zur Eruiierung nur zwei Textstellen heran (2Tim 3,16 und Tit 2,12)²⁴. Diese gingen eine »paradoxe« Verbindung von Gesetz und Evangelium, sprich: von Gnade und Erziehung ein (183), die aber im Sinne eines *usus elencticus* zu deuten sei. Zu dem heilspädagogischen Charakter des Paideia-Begriffs (184) geselle sich somit ein »heiligungspädagogischer« Akzent (181). Zusammenfassend sieht Jentsch in den Pastoralbriefen die Ansätze eines Erziehungschristentums, wie es sich dann in nachneutestamentlicher Zeit verwirklicht habe (288).

Nicht über Jentsch hinaus geht Isidor Schindler, wenn er über das ntl. Erziehungsdenken resümiert: »Methoden und Einrichtungen bleiben in ihrer natürlichen Funktion in Geltung, auf weite Strecken hin auch Aufgaben und Teilziele. Es spricht in der Sprache der Zeit und Umwelt [...], unterstellt sich aber dem alles beherrschenden Kerygma des Evangeliums«²⁵. Schindler will »die Paideia des NT« einer »Pädagogik der Gegenwart mit

²¹ W. JENTSCH, *Urchristliches Erziehungsdenken. Die Paideia Kyriu im Rahmen der hellenistisch-jüdischen Umwelt*, BFChTh 45,3, Gütersloh 1951.

²² A. a. O. 16: »[Bertrams Septuaginta-Studie] ist geradezu eine unersetzliche Vorarbeit für die terminologische Behandlung des gesamtbiblischen Paideia-Begriffes.«

²³ Bedenklich ist der degenerative Prozess, den Jentsch durch seine Begriffswahl für das jüd. Erziehungsdenken nahelegt: bezeichnete er das atl. Verständnis noch als theozentrisch, so das jüd. als »nomozentrisch« und schließlich das rabbinische als »pseudo-theozentrisch« [a. a. O. 287 passim].

²⁴ 1Tim 1,20 scheidet aufgrund seiner atl. Verhaftung aus, im weiteren sei die Bedeutung »züchtigen« dem Verfasser lediglich »nicht unbekannt« gewesen (a. a. O. 184); 2Tim 2,25f. bleibt trotz der dezidiert theologischen Komponente gänzlich unberücksichtigt.

²⁵ I. SCHINDLER, *Paideia nach dem Zeugnis des Neuen Testaments*, München 1958, 194.

philosophischen und theologischen Tangenten« zugrunde legen²⁶. Die exegetische Erarbeitung wird dabei von systematischen Überlegungen überlagert²⁷.

Jentschs Rede von einem »Paideia-Begriff des N.T.« wird von *Walter Rebell* scharf zurückgewiesen, da das Neue Testament keine geschlossene Konzeption der Paideia enthalte²⁸. In seinem Buch »Urchristentum und Pädagogik« konzentriert er sich auf die Frage nach der religiösen Kinder- und Jugenderziehung, deren fehlende ntl. Dimension er für den theologischen Substanzverlust in den ntl. Spätschriften ab dem Ende des 1. Jh. verantwortlich macht (7.11ff.55ff.). Spuren von Kinder- und Jugenderziehung tauchten erst in der dritten Generation (64) und dann im Sinne einer Erziehung am Alten Testament auf (68). Als Beleg führt er 2Tim 3,15 an, eine Ermahnung, deren eindringlicher Verweis auf die (atl.) Schriften er als »pädagogische Nachlässigkeit« wertet (64). So unternimmt es *Rebell* schließlich selbst »das nachzuholen, was die ersten Christen versäumt haben: ihre Pädagogik zu entwerfen« (9; vgl. 80ff.).

Einen wertfreien Ansatz bietet demgegenüber *Klaus Berger* mit dem Versuch, aus Texten zur Erziehungsthematik literarische Kriterien für eine eigene Gattung abzuleiten. So findet er in den Pythagoreerbriefen, den Oikonomikos-Traktaten und verschiedenen Herrscherspiegeln, ntl. aber vor allem in den Pastoralbriefen gattungskritische Übereinstimmungen, für die er die Bezeichnung »Paideutikon« vorschlägt²⁹. Er ordnet sie den symbuleutischen Gattungen zu und gibt als Kennzeichen an: 1.) die Belehrung des Lehrers (Dreierkonstellation Lehrer – Lehrer – Schüler), 2.) die Verbindung von Mahnwort und Vorbild und 3.) die Aufforderung zur Ermahnung anderer. Problematisch ist die Namensgebung »Paideutikon«, deren Herkunft ungeklärt bleibt. *Berger* verweist zwar auf die Selbstbenennung im 7. Pythagoreerbrief als διδασκαλία und auf den Sitz in der Belehrung des Lehrers (1350f.). Der Terminus »Paideutikon« begegnet aber in den angeführten Textbeispielen nirgends.

²⁶ A. a. O. 3.

²⁷ Vgl. z. B. a. a. O. 4: »Wo theologische Sachverhalte in Frage kommen, gründen sie im Glaubensverständnis der katholischen Kirche«; a. a. O. 78: »Für unser Thema sind die beiden Stellen Tit 2,12 und Hebr 12,5-11 die wichtigsten«.

²⁸ W. REBELL, *Urchristentum und Pädagogik*, AzTh 74, Stuttgart 1993, 72f.

²⁹ K. BERGER, *Hellenistische Gattungen im Neuen Testament*, ANRW II,25,2, 1350-1354; DERS., *Formgeschichte des Neuen Testaments* (1984) 210-211. Die Mehrheit der genannten Texte stammen aus den Pastoralbriefen. BERGER nennt: 1Tim 1,3-11.12-20; 4,3b-15; 5,1-3.7.11.17-22; 6,17-21; 2Tim 2,2.11-14; 4,1-5; Tit 1,10-16; 2,1-15; 3,1-11 (Formgeschichte 210).

1.2.2 Erziehung in der Literatur zu den Pastoralbriefen

Ob die Erziehungsthematik bei der Beschäftigung mit den Pastoralbriefen überhaupt wahrgenommen wird, hängt wesentlich davon ab, inwieweit eine einheitliche Verwendung der Paideia-Wortgruppe in den drei Briefen erkannt wird. In den vergangenen 200 Jahren lässt sich in der deutschsprachigen Forschung eine Entwicklung ablesen, die von einer einheitlichen Verwendung der Paideia-Wortgruppe ausgeht und diese späterhin aufgibt. Den Scheidepunkt markiert *F. D. E. Schleiermacher* mit seiner Abhandlung »Über den sogenannten ersten Brief des Paulos an den Timotheos« aus dem Jahr 1807. Gegenüber der älteren Position, die bei den Vorkommen von »παιδεύειν, παιδεία«³⁰ die atl. Konnotation »züchtigen, strafen« bzw. »hindern« einträgt, plädiert *Schleiermacher* ausgerechnet in 1Tim 1,20 für die Grundbedeutung »lehren« (bzw. passivisch »lernen«)³¹. Diese Lesart bleibt auch in der Folgezeit singulär³². So vertritt noch 1872 *J. Ch. K. Hofmann*³³ für alle betreffenden Textstellen die atl. Grundbedeutung »strafen, züchtigen«. Ähnlich 1880 *H. J. Holtzmann*³⁴, der aber schon differenziert: Während in 1Tim 1,20 deutlich von Züchtigung die Rede sei, so in 2Tim 3,16 von »Erziehung« und »Zucht der Irrlehrer«, in 2Tim 2,25 und Tit 2,12 von Zurechtweisung und Erziehung, aber inklusive der Bedeutung von ἐλέγχειν und μαστιγοῦν. Kurz zuvor hat *J. T. Beck* für 2Tim 3,16 keine Konnotation der Zucht oder Strafe mehr feststellen können³⁵. *B. Weiß*³⁶ ordnet den atl. Gebrauch in 1Tim 1,20 (strafende Zurechtweisung ohne

³⁰ 1Tim 1,20; 2Tim 2,25; 3,16; Tit 1,12. Der Ausdruck ἀπαίδευτος« in 2Tim 2,23 wird an dieser Stelle nicht weiter berücksichtigt. Nachfolgend werden zu den Kommentaren i.d.R. keine Seitenzahlen genannt, da die Belege unter den hier genannten Textstellen ohne Weiteres zu finden sind.

³¹ F. D. E. SCHLEIERMACHER, Brief 169. Siehe dazu auch S. 45, Anm. 125.

³² Allerdings nur im deutschsprachigen Raum. Ansonsten ist diese Lesart auch in den neueren Kommentaren stark repräsentiert, so z.B. P. DORNIER, (1969) 46: »apprendre«; R. J. KARRIS, (1979) 51: »learn«; besonders elegant A. F. J. KLIJN, (1994) 46: »afleren [verlernen]« M. DAVIES, (1996) 60: »to learn«; J. D. QUINN/W. C. WACKER, (2000) 141: »to teach them a lesson«; L. T. JOHNSON, (2001) 184: »be taught«; D. KRAUSE, (2004) 44: »to be taught«; P. H. TOWNER, (2006) 161: »be taught«; vgl. aber auch W. D. MOUNCE, (2000) 63: »be taught through punishment«.

³³ J. CH. K. HOFMANN, Die heilige Schrift neuen Testaments zusammenhängend untersucht, Bd. 10, o. O., 1872.

³⁴ H. J. HOLTZMANN, Die Pastoralbriefe. Kritisch und exegetisch behandelt, Leipzig 1880.

³⁵ J. T. BECK, Erklärung der zwei Briefe Pauli an Timotheus, Gütersloh 1879, 318: »entwickelnd und fortbildend [...] durch die heilig erziehende Kraft der Schrift«; dagegen aber zu 2Tim 2,25: »bestrafen, zurechtweisen cf. I Tim 1,20« (a.a.O. 298).

³⁶ B. WEISS, Die Briefe Pauli an Timotheus und Titus, KEK 11, Göttingen 1902.

Worte) und 2Tim 2,25 (strafende Zurechtweisung mit Worten) der Erziehung ohne strafende Bedeutung in 2Tim 3,16 und Tit 2,12 gegenüber. Die Konnotation körperlicher Züchtigung hebt 1Tim 1,20 bereits an Schärfe von 2Tim 2,25 und den anderen Textstellen ab. Diese Tendenz verselbständigt sich in der Folgezeit³⁷, so dass nur noch für 1Tim 1,20 »züchtigen« und für die restlichen Textstellen der anderen Briefe »erziehen, unterrichten, anleiten« als Grundbedeutung angegeben wird (z.B. *G. Wohlenberg* 1912; *J. Jeremias* 1954; *G. Holtz* 1965; *M. Dibelius/ H. Conzelmann* 1955; *V. Hasler* 1978; *L. Oberlinner* 1994). Einzig *N. Brox*³⁸ hält ähnlich wie *Weiß* für 2Tim 2,25 neben »unterrichten, erziehen« auch die Konnotation »zurechtweisen, züchtigen« für möglich.³⁹

Bei der Untersuchung der Paideia-Wortgruppe ist auch das sie umgebende Wortfeld des Erziehens bzw. Lehrens von Bedeutung. Eine Betonung der Lehre in den Pastoralbriefen fiel immer wieder ins Auge. So bemerkte *H. J. Holtzmann* ein gegenüber den sonstigen Paulusbriefen gesteigertes Vorkommen von *διδαχή* und *διδασκαλία*, auch deren passivische und aktivische Verwendung, und schlussfolgert: »Das Christentum heißt schlechtweg Lehre.«⁴⁰ Auf das Vorhandensein eines größeren semantischen Feldes des Unterweisens, zu welchem auch *παιδεύειν* zu rechnen ist, hat erstmals

³⁷ Die Verfestigung wird wesentlich durch die 1932 und 1954 erschienenen Arbeiten *G. BERTRAMS* zu *παιδεύειν* κτλ. bestimmt (siehe Anm. 19).

³⁸ *N. Brox*, Die Pastoralbriefe, RNT 7,2, 4. völlig neu bearb. Aufl. Leipzig 1975.

³⁹ Im englischsprachigen Raum ist ein vergleichbarer Konsens nicht zu beobachten, vgl. dazu Anm. 31 und die Anmerkungen in 2.1.2 b. So nimmt *G. W. KNIGHT* (1992) für alle Vorkommen von »παιδεύειν, παιδεία« die Grundbedeutung »instruction« an, in 2Tim 2,25 und Tit 2,12 allerdings auch »discipline« (319.424), in 2Tim 3,16 »training« (449); *I. H. MARSHALL* (1999) will sogar drei Grundbedeutungen erkennen: »to train, educate« in Tit 2,12, »to discipline by appropriate guidance« in 2Tim 2,25 und »to discipline by punishment« in 1Tim 1,20 (269 mit Anm. 100); ähnlich *P. H. TOWNER* 747 mit Anm. 14; *J. M. BASSLER* (1996) 46f.155.168.199 und *B. FIORE* (2007) 163 u.ö. betonen das Element der »correction«, welches vor allem in 1Tim 1,20 und 2Tim 2,25, aber abgeschwächt auch in 2Tim 3,16 und Tit 2,12 zum Tragen kommt; *L. T. JOHNSON* (2001) sieht durchgängig die beiden Elemente »discipline« und »educate« in wechselnder Gewichtung vertreten, da »in the ancient world, the two went together« (186); ähnlich hatte schon *J. D. QUINN*, *The Letter to Titus* (1990) argumentiert und daher sogar »παιδεύειν« in Tit 2,12 im Sinn von »züchtigen« gedeutet (163f.).

⁴⁰ *H. J. HOLTZMANN*, Lehrbuch der neutestamentlichen Theologie, 1911, Bd. 2, 312. Zum passivischen und aktivischen Gebrauch vgl. auch ebd. Anm. 5: »Das Wort *διδαχή* sonst = vorgetragene Lehre, bedeutet 2Tim 4,2 Lehrtätigkeit; umgekehrt *διδασκαλία* (15 mal, in allen übrigen Paulusbriefen nur 4 mal) neben Lehrtätigkeit und Belehrung auch einfach Lehre T (1,9); 2,1.10; I 1,10; 4,1.6; 6,13; (II 4,3).«

1956 *H. Schlier* aufmerksam gemacht⁴¹. Allerdings beschränkt sich seine Auflistung auf verbale Ausdrücke. *H. von Lips* erweitert 1979 die Untersuchung des Wortfeldes, indem er auf die analoge Struktur von Gemeinde und Hausgemeinschaft bzw. Amtsträger und Hausvater verweist⁴². Neben einer autoritativen Terminologie hat hier auch die Verkündigungs- und Lehrterminologie ihren Sitz (130.132), innerhalb derer der Bereich von Lehre und Erziehung (διδάσκειν und παιδεύειν) hervorragen (133). An außer- und innerbiblischen Parallelen wird belegt, dass es sich hierbei um ein Wortfeld handelt, welches sich auch auf das reagierende Verhalten der Gemeindeglieder terminologisch ausdehnen lässt (z.B. ἀκούειν und μαῦ θάνειν, 135.136). Zuletzt hat *E. Schlarb* den in der Auseinandersetzung mit den Gegnern sich entwickelnden Lehrbegriff der Pastoralbriefe eingehend untersucht⁴³. Zur lexikalischen Bestimmung von »Lehre« zieht er neben διδασκαλία als substituierende Begriffe aus dem Bereich »Verkündigung und Lehre« auch λόγος und εὐαγγέλιον heran (193f.). In deren Kontext auftretende Verben werden in die Rubriken Paränese, Tradierung, Verkündigung und Pädagogik eingeteilt. Zur Pädagogik zählt *Schlarb* ἀκούειν, ἐντρέφεσθαι, μαθάνειν, παιδεύειν, τύπος γίνεσθαι bzw. παρέχεσθαι (195). Die Herleitung der genannten Unterteilungen und etwaige semantische Überschneidungen werden nicht diskutiert. Den Lehrbegriff verortet der Autor schließlich in der Gemeinde, die er nach dem Modell des οἶκος strukturiert sieht (314ff.). Dem οἶκος entsprechend tritt als Handlungsbereich zu der Lehre nun auch die Erziehung, welche sich in den Funktionen der jeweiligen Personenkreise widerspiegelt (332).

Die semantischen Untersuchungen haben teilweise die Aufmerksamkeit dafür geweckt, dass ein Erziehungsdenken wesentlich die Theologie und Struktur der Pastoralbriefe bestimmt. Nur unter Missachtung der textsemantischen Vorzeichen in allen drei Briefen kann bspw. zu dem Kernsatz in Tit 2,12 behauptet werden, dass der »Aspekt der Erziehung völlig unbetont bleibt«⁴⁴. Andere Stimmen überwiegen. So geht *L. R. Donelson* von einer »doctrine of education« aus, die die Pastoralbriefe zur Durchsetzung ihres ethischen Systems anwenden⁴⁵. *A. Weiser* spricht in seinem Kommentar zum zweiten Timotheusbrief⁴⁶ von einem »Lehr- und Erzie-

⁴¹ H. SCHLIER, Ordnung 139.

⁴² H. VON LIPS, Glaube 132-135.

⁴³ E. SCHLARB, Die gesunde Lehre (1990).

⁴⁴ L. OBERLINNER, Tit 129f. - Vgl. dagegen zur selben Textstelle den überschwänglichen Aufsatz von M. REISER, Erziehung durch Gnade (1993), der es allerdings versäumt, seine Ergebnisse im Kontext der Pastoralbriefe zu verorten.

⁴⁵ L. R. DONELSON, Pseudepigraphy 187.

⁴⁶ A. WEISER, Der zweite Brief an Timotheus, EKK XVI,1 (2003).

hungsideal« der Pastoralbriefe (233). Kristallisationspunkte dieses Ideals findet er neben Tit 2,11f. auch in 2Tim 1,11; 2,2.22-26 und 3,16. Demnach hat »Gott seine Gnade im Christusgeschehen offenbart [...], die – vermittelt durch die lehrend-erzieherische Tätigkeit der Gemeindeleiter – zur »Erkenntnis der Wahrheit« (V25b) und zum ewigen Heil führt« (237). Im Anschluss an *von Lips* und *Schlarb* sieht *Weiser* den Gemeindeleiter analog zum Hausvater in der Funktion des Lehrens und Erziehens (233f.). Umkehr und Erkenntnis der Wahrheit ist »im Sinne des offenbarungstheologisch-weisheitlichen und soteriologischen Gesamtkonzepts der Past[oralbriefe] das höchste und umfassendste Lehr- und Erziehungsziel christlicher Unterweisung« (235). Zuletzt hat *U. Schnelle* unter Anführung der Vorkommen von παιδεύειν κτλ. darauf hingewiesen, dass die Pastoralbriefe »ein umfassendes *Erziehungskonzept* [entfalten], das zugleich ein *Humanitätskonzept* ist«⁴⁷. Dieses Konzept ermögliche »eine nachhaltige Integration hellenistischer Tugenden in die Ethik«⁴⁸.

I.3 DIE PASTORALBRIEFE IN DEN STUDIENANWEISUNGEN DER LUTHERISCHEN ORTHODOXIE UND DES PIETISMUS

Der Ausblick auf ein spätes Kapitel der Rezeptionsgeschichte kann das pädagogische Potential der drei Briefe sichtbar machen. In der Anweisungsliteratur des 16.-18. Jh. werden die Pastoralbriefe zur propädeutischen Unterweisung der Studenten, insbesondere der Theologiestudenten herangezogen. Sie eignen sich zu diesem Zweck offensichtlich durch ihr hohes Maß an pädagogischer Reflexion, ausgelöst durch die formale Struktur der Belehrung eines jugendlichen Lehrers und durch die pädagogische Begründung ihres ethischen Systems. Die Anweisungsliteratur für (Theologie-)Studenten entwickelte sich in der lutherischen Orthodoxie parallel zu propädeutischen Vorlesungen und führte in der zweiten Hälfte des 17. und im 18. Jh. zu der Ausbildung von methodologischen und paränetischen Studienberatungen und Studienordnungen⁴⁹. Die Rezeption der Pastoralbriefe empfahl sich insgesamt in dreifacher Hinsicht:

⁴⁷ U. SCHNELLE, *Theologie des Neuen Testaments* (2007) 562.

⁴⁸ Ebd.

⁴⁹ Zur Entstehung der Literaturgattung der Studienordnungen siehe O. BAYER, *Oratio* 14, Anm. 41; T. KAUFMANN, *Universität* 253-318. Letzterer zeigt die Entwicklung von den Studienanweisungen zur technisierten Studienordnung und der Einführung von Studienberatungen am Beispiel der Rostocker Universität auf. – Ein Ausgangspunkt findet sich bereits bei Ph. Melancthon, der in seiner Witten-

1.3.1 Zeitgeschichtliche Empfehlung: Wider die Streittheologie und Streitlust

Im Kontext der interkonfessionellen Kämpfe veröffentlichte *David Chytraeus* 1560 seine äußerst erfolgreiche Studienanweisung »Oratio de studio theologiae«⁵⁰. In ihr begründet er die Notwendigkeit der Dialektik mit Hilfe des in den Pastoralbriefen gezeichneten Bildes eines Theologen mit dem Ziel, die üblich gewordenen konfessionellen Streitigkeiten zu vermeiden⁵¹. Nicht die Lehrform der Disputationen – von *Melanchthon* noch angemahnt⁵² – werden kritisiert, sondern die »Disputiererey« und Streitlust, die aus dem allgemeinen Klima auf die Studenten abzufärben droht. Die Kritik an der Streitlust, welche sich bald zu einem allgemeinen Topos entwickelt (*Selnecker; Affelmann* u.a.⁵³), kann terminologisch und inhaltlich auf die Pastoralbriefe zurückgreifen⁵⁴. Einige polemische Ausdrücke, die *M. Luther* mit seiner Übersetzung der Briefe prägte wie z.B. »Wortkriege«, »Geschwätze und Gezänke«, »Schulgezänke«⁵⁵, eigneten sich gut, um in den Studienanweisungen gegen die konfessionelle Streittheologie und Streitlust vorzugehen. Die innere Begründungsstruktur zeigt sich

berger Antrittsrede für seine erste – nicht theologische, wohl aber paränetische! – Vorlesung ankündigt, den Titusbrief zu behandeln (*Melanchthon* deutsch 60), in dem er einen Beleg für die Ermahnung des Paulus findet, die himmlische Weisheit nicht mit Spitzfindigkeiten zu verwässern (a. a. O. 60; vgl. dazu auch *VON LIPS*, *Melanchthon* 32 und Anm. 20). Die Tatsache, dass *Melanchthon* sein Vorhaben nicht weiter begründet, lässt zum einen darauf schließen, dass er hier eine bestehende Praxis aufgreift, zum anderen bietet das Interesse *Melanchthons* an einer Studienordnung, wie sie auch in der genannten Antrittsrede durchscheint (so *H. VON LIPS*, *Melanchthon* 33), eine eigene Begründung für sich.

⁵⁰ T. KAUFMANN, Universität 256. - In Rostock wurde schon 1661 eine »obligatorische Studienberatung [eingeführt], die auch eine Überprüfung der Lebensführung und eine Einübung in die Frömmigkeit [...] vorsah« (a. a. O. 254).

⁵¹ A. a. O. 259 Anm. 34.

⁵² PH. MELANCHTHON, Vorschläge zur Leipziger Universitätsreform. *Privilegia Academiae Lipsiensis*, 1540, in: *Melanchthon* deutsch 107.

⁵³ Vgl. die Vielzahl an Gewährsleuten, auf die PH. J. SPENER, *Pia desideria* 27-31, verweisen kann.

⁵⁴ Ph. J. Spener führt bspw. ein Zitat des ebenfalls an der Rostocker Universität beheimateten Theologen Johann Affelmann an, welches durch seine Formulierung »Übung der Gottseligkeit« (dazu näheres unter 1.3 c) implizit auf die Pastoralbriefe verweist: »Wir zweifeln nicht, dieselben verflucht zu halten, die alle rechtschaffene eifrige Übung der Gottseligkeit und des inwendigen Menschen hintansetzen und die Theologie oder das wichtigste darinnen auf das Disputieren setzen« (a.a.O. 28).

⁵⁵ Vgl. dazu 1Tim 6,4.5.20; 2Tim 2,14.16.23; Tit 3,9 in: Das Neue Testament in der deutschen Übersetzung von Martin Luther nach dem Bibeldruck von 1545.

besonders deutlich noch ein gutes Jahrhundert nach *Chytraeus* bei *Philipp Jakob Spener*, der in seinen *Pia desideria* von 1675 auch auf die Auswüchse der Kontroverstheologie zu sprechen kommt. Er argumentiert: »Denn die Gemüther werden an diese Streittheologie gewöhnt. Davor hat schon Paulus seinen Timotheus gewarnt«, - worauf zwei längere Abschnitte aus dem 1. Timotheusbrief folgen⁵⁶. Obwohl *Spener* die irenische Anweisungsliteratur des 16./17. Jh. ausführlich heranzieht, ist bei ihm der Akzent jedoch ein anderer: Die Kontroverstheologie soll nicht völlig beseitigt, sondern auf das notwendige Maß im Studiensystem beschränkt werden⁵⁷. Stärker als seine Vorgänger hat *Spener* auch die Gemeinden im Blick. Somit fließen pastoraltheologische und studienbegleitende Interessen zusammen.

1.3.2 Formale Empfehlung: Dreierkonstellation und jugendliches Vorbild

Charakteristisch für die Studienanweisungen ist der veränderte Adressatenkreis: Nicht mehr die autodidaktische Privatperson, sondern die studentische Öffentlichkeit wird angesprochen⁵⁸. Dies impliziert zugleich die Verpflichtung des Lehrkörpers, für die nötigen Rahmenbedingungen zu sorgen. Es zeichnet sich eine Dreierkonstellation Lehrer - Lernender - Öffentlichkeit ab, wie sie sich ähnlich auch in den Pastoralbriefen findet. Darüber hinaus empfehlen sich die Pastoralbriefe für die studentische Beratung aufgrund der zu vermutenden Jugend des Timotheus (und Titus?)⁵⁹. Daher stehen die Gestalten des Timotheus und Titus in ihrem Verhältnis zu Paulus und den Gemeinden im Mittelpunkt des paränetischen Interesses. Erst spät - bei *August Hermann Francke* und in seinem Gefolge - werden die Briefe an Timotheus und Titus explizit zum Gegenstand der Studienberatungen. Dies aber mit Nachdruck. *Francke* richtet an der neu entstehenden hallischen Universität ein *Collegium Paraeneticum* für Studienanfänger ein und beginnt mit einer fünfjährigen Vorlesung über 2Tim

⁵⁶ PH. J. SPENER, *Pia desideria* 31. Spener zitiert 1Tim 1,4-7 und paraphrasiert 1Tim 6,3-5.

⁵⁷ A. a. O. 27.

⁵⁸ T. KAUFMANN, Universität 1997, 256. Als Beispiele autodidaktischer Studienanweisungen werden die von Melanchthon und Weller genannt. David Chytraeus hingegen redet mit seiner Studienanweisung von 1560 bereits die studentische Öffentlichkeit an.

⁵⁹ Zu Timotheus s. 1Tim 4,12; 5,1.2; 2Tim 1,5; 2,22; Titus wird in der Haustafel (Tit 2,2-10) im Anschluss an die νεώτεροι genannt. Über die genauere Bestimmung des Lebensalters wird vor allem von den Vertretern der Echtheit der Pastoralbriefe diskutiert, neuerdings wieder von H.-W. NEUDORFER 180; vgl. auch die Literaturangaben bei L. OBERLINER 202 Anm. 4.

und Tit (1693-98), gefolgt von einigen Lektionen über seine Studienanweisung »Timotheus zum Fürbilde allen Theologiae Studiosis dargestellt« (1695)⁶⁰. Nach der Besprechung verschiedener ntl. Bücher (zunächst Philm und Hebr, dann weitere Paulusbriefe) folgt im Jahre 1721 wieder eine kleinere Reihe von Vorlesungen über 1Tim 4,6ff.⁶¹ Ähnlich wie *Francke* hält *Hermann Reinhold Pauli*, seit 1727 reformierter Hofprediger und Professor in Halle, seine ersten paränetischen Vorlesungen über Timotheus und veröffentlicht dieselben als »Entwurff vom Fürbild Timothei, wie solches von aller Christlichen Jugend, insonderheit von Studiosis Theologiae, nach dem Leben ab und auszudrücken«⁶². Es folgen 1733 und 1737 zwei weitere Veröffentlichungen von je 12 »Lectiones Paraeneticae«, in derer ersten »Vermahnungs-Rede« *Pauli* eine an den 1Tim angelehnte Definition dessen voranstellt, was wahre Theologie und die Hauptsache im Theologiestudium sei:

»Ist nun dieses erst die wahre Theologie, die nicht seuchtig ist in Fragen und Wort Kriegen, 1. Tim VI,4. sondern die da bringt Besserung zu Gott im Glauben, 1. Tim I,4«⁶³. - »Was dann aber die Haupt-Sache ist, so liegt einem jeden ob, daß er sich selig mache, und dann auch einmahl die, so ihn hören, 1. Tim IV,16«⁶⁴.

Allerdings lässt sich eine solch vehemente Orientierung an den Pastoralbriefen nur im Bereich des hallischen Pietismus feststellen. Andere Stu-

⁶⁰ F. DE BOOR, Vorlesungen 34 und Anlage II (7). - Die Stoffwahl legt sich auch daher nahe, da *Francke* bereits in Leipzig im Auftrag der Fakultät ein vierwöchiges Kolleg über 2Tim hielt: »Das Werk eines Evangelischen Predigers, und wie man sich dazu anzuschicken habe« (a.a.O. 15). Es handelte sich demnach um eine pastoraltheologische Vorlesung. Überdies dürfte *Spener* auf die Errichtung des *Collegium paraeneticum* anregend gewirkt haben, der in den *Pia desideria* eine vielfältige Betreuungsstruktur zur Förderung der Frömmigkeit der Studenten empfiehlt, so die Begleitung durch Mentoren, die Einrichtung von praktischen Seminaren und Kollegs »in denen solche Materien behandelt werden, die sich aus den Lebensregeln, die wir von unserem Heiland und von seinen Aposteln aufgezeichnet finden, ergeben und die den Studenten eingeschärft werden sollten«; denn die Studenten müssen das »tun, was sie einmal anderen lehren sollen« (*SPENER*, *Pia desideria* 75).

⁶¹ F. DE BOOR, a.a.O. 34.

⁶² Das lateinische Werk »Specimen typicum« ist 1730 erschienen. Der hier deutsch wiedergegebene Titel findet sich in H. R. PAULI, *Lectiones* 4.

⁶³ A.a.O. 5.

⁶⁴ A.a.O. 8.

dienanweisungen und studienbegleitende Kollegien wie z.B. in Rostock oder Gießen lassen eine diesbezügliche Vorrangstellung nicht erkennen⁶⁵.

1.3.3 Ethische Empfehlung: Frömmigkeit macht den Theologen

Im Zuge der Technisierung der Studienanweisungen zu Studienordnungen erhielt der Aspekt einer geistlichen Lebensführung⁶⁶ einen immer stärker propädeutischen Charakter. So wurde zunächst den methodischen Anweisungen eine christliche Tugendlehre vorgeschaltet und die Notwendigkeit einer geistlichen Lebensführung eigens begründet. Dabei entwickelte sich die Wendung »Übung zur Gottseligkeit« zu einem sprachlich sich verselbständigenden Topos.

Den Ausdruck »Gottseligkeit« bzw. »gottselig« hat *M. Luther* zur Übersetzung von εὐσέβεια bzw. εὐσεβως geprägt⁶⁷ und damit gehäuft in den Pastoralbriefen verwendet. *Luther* bezeichnete damit im Unterschied zu dem Ausdruck »Frömmigkeit/ fromm« eine Haltung, um die sich ein Mensch bemüht oder angehalten wird. 1720 definiert *Christian Wolff* den Ausdruck folgendermaßen: »und also ist die gottseligkeit eine fertigkeit, seine handlungen zur ehre gottes einzurichten«⁶⁸. Im Verlauf des 18. Jh. wird dann der Ausdruck zunehmend durch »Frömmigkeit/ fromm« verdrängt und absorbiert, bleibt aber durch die Bibelübersetzung *Luthers* bis zu ihrer Revision 1984 weiterhin im Gebrauch. Deutlich wird der Rekurs auf den ersten Timotheusbrief durch die Wendung »Übung der Gottseligkeit« bzw. »Gottseligkeitsübung« (später auch »Frömmigkeitsübung«). Es handelt sich um ein Konglomerat aus 1Tim 4,7b und 8a: »Übe [γύμναζε] dich selbst in der Gottseligkeit/Frömmigkeit [εὐσέβεια]! Denn die körperliche Übung [ἡ σωματικὴ γυμνασία] bringt wenig Nutzen«.

Die Wendung wird gebraucht, um das Bemühen um eine geistliche Lebensführung zu beschreiben. Für die Studienanweisungen und Beratungen konnte daher mit dem Ausdruck »Übung (bzw. Übungen) der Gottseligkeit« das paränetische Anliegen zusammengefasst werden. Dieser konnte durch weitere Schriftstellen aus den Pastoralbriefen ausgebaut werden. So führt

⁶⁵ Vgl. z.B. JOHANN JACOB RAMBACH, Wohl unterrichteter Studiosus Theologiae [...] Wie solche theils in einem Collegio Methodologico [...] zu Giessen ertheilet worden, Franckfurt 1737. - Rambach stellt im Anhang eine Liste mit Anweisungsliteratur, eingeteilt nach der Konfession der Autoren, zusammen (a.a.O. 511-514).

⁶⁶ Eine treffende Beschreibung dieses Anliegens findet sich bei J. J. RAMBACH: »Es gehöret dieses Büchlein unter diejenigen, welche de methodo theologiam zu studiren, von verständigen Männern geschrieben sind, als darinnen nicht nur de ratione studiorum gehandelt, sondern auch angezeigt wird, wie das Subjectum beschaffen seyn müsse, welches Theologiam studiren will« (a.a.O. 510).

⁶⁷ J. GRIMM/W. GRIMM, Wörterbuch 1402-1417.

⁶⁸ A. a. O. 1414 (CH. WOLFF, Gedancken von des Menschen Thun).

Abraham Calov in seiner *Paedia Theologorum* sieben Argumente an, weshalb der werdende Theologe die Frömmigkeit üben soll, deren erstes und einleitendes Argument ein siebenfacher Schriftbeweis aus den Pastoralbriefen darstellt:

»Weil der Apostel seinen Timotheus also unterrichtet: 2. Timotheus 2,24; 1. Timotheus 1,18.19; Kapitel 3,2; Kapitel 4,7.12; Titus 1,17.«⁶⁹

Philipp Jakob Spener zitiert in seinen *Pia desideria* den gesamten Abschnitt mit der Einführung: »sieben Gründe, um derentwillen ein Theologiestudent sich eines gottseligen Lebens befleißigen müsse«⁷⁰. So eigneten sich die Pastoralbriefe nicht allein wegen ihrer irenischen Tendenz und der vergleichbaren Situation der jugendlichen Adressaten, sondern auch aufgrund der ethischen Fundamentierung zur propädeutischen Unterweisung der Studenten in der lutherischen Reformorthodoxie und im Pietismus.

I.4 ZU METHODIK UND AUFBAU DER UNTERSUCHUNG

Die vorliegende Arbeit verzichtet darauf, die Verfasserfrage der Pastoralbriefe zu präliminieren. Dies geschieht aus der Überzeugung heraus, dem viel behandelten Thema in einer Einleitung keine neuen Aspekte hinzufügen zu können. Zum anderen verfolgt die Untersuchung einen phänomenologischen Ansatz, der auch ohne eine Entscheidung in der Verfasserfrage zu sinnvollen Ergebnissen führen kann. Natürlich ist es legitim, sich auf einen Konsens zu berufen, der gerade in der deutschsprachigen Forschung weitestgehend besteht⁷¹. Allerdings hat *J. Herzer* mit Blick auch auf den angelsächsischen Forschungsstand die Frage nach einem »Abschied vom Konsens« in den Raum gestellt:

»[A]bgesehen von den Grundannahmen der Pseudepigraphie, des konzipierten und einheitlichen Korpus sowie der doppelten Fiktionalität kann von einem

⁶⁹ A. CALOV, *Paedia Theol.* I, 2. pag. 57. zit. bei PH. J. SPENER, *Pia desideria* 69. Auffallend ist das siebente Zitat aus dem Titusbrief, dass nicht zur Einleitung (»Timotheus«) passen will: Ein Beispiel für die empfundene Zusammengehörigkeit von Timotheusbriefen und Titusbrief.

⁷⁰ Ebd.

⁷¹ Neuere Ausnahmen bilden R. FUCHS, *Unerwartete Unterschiede. Müssen wir unsere Ansichten über die Pastoralbriefe revidieren?* (2003); DERS., *Agape* (2004); DERS., *Gebrauch* (2006); H.-W. NEUDORFER, *Der erste Brief des Paulus an Timotheus* (2004).

Konsens nicht die Rede sein. In den Konkretionen gehen die Auffassungen so weit auseinander, dass dadurch die Grundannahmen selbst zweifelhaft werden«⁷².

Das von *Herzer* gesetzte Fragezeichen wird in dieser Arbeit als Impuls aufgenommen, die Ergebnisse auf ihre Distanz zu Paulus auszuloten (Kapitel 8) und somit die Verfasserfrage offen zu halten. Dabei bedeutet auch »Distanz zu Paulus« noch kein literarkritisches Urteil. Vielmehr ist zu beachten, dass die Distanz schon textimmanent vorliegt und in den drei Briefen ausdrücklich zum Thema gemacht wird, indem das Kommen des Paulus in die Ferne rückt (1Tim 3,15a; 4,13), gar nicht erst in Aussicht gestellt (Tit) oder durch den unmittelbar nahen Tod des Apostels unmöglich wird (2Tim 4,7f.18). In den folgenden Kapiteln wird in der Regel auch nicht relativiert, wenn dort von Paulus, Timotheus oder Titus die Rede ist (etwa durch Anführungszeichen o.ä.). Es ist die Unterscheidung zwischen dem abstrakten und dem realen Verfasser bzw. Adressaten mitzudenken, die in Kapitel III für die briefliche Kommunikationsstruktur explizit entwickelt wird.

Wird die Verfasserschaft des einen oder anderen Briefes neu diskutiert, so wird auch zwangsläufig die Zusammengehörigkeit der drei Briefe zu einem konzipierten Korpus infrage gestellt. Konsequenterweise plädiert *Herzer* für eine differenzierte Wahrnehmung der einzelnen Pastoralbriefe in allen ihren Einzelfragen⁷³. So sehr eine solche Vorgehensweise – gerade im Blick auf die Abfassungsfrage – begrüßenswert ist, so wird doch in der vorliegenden Untersuchung von einer sachlichen Zusammengehörigkeit der drei Pastoralbriefe ausgegangen, die sich allein schon aus der Briefstruktur ergibt.

Bereits Ende des 2. Jh. zählt der Canon Muratori die beiden Briefe an Timotheus und den Brief an Titus – allerdings auch den Philemonbrief – aufgrund ihres primär privaten Charakters gesondert auf⁷⁴. Die formale und inhaltliche Affinität führte in der Neuzeit zu gemeinsamen Bezeichnungen der drei Briefe: als »pontifi-

⁷² J. HERZER, Abschied vom Konsens? Die Pseudepigraphie der Pastoralbriefe als Herausforderung an die neutestamentliche Wissenschaft, 1280. Zur Verortung in der gegenwärtigen Problemlage der Pseudepigraphieforschung DERS., Fiktion oder Täuschung? Zur Diskussion über die Pseudepigraphie der Pastoralbriefe.

⁷³ A. a. O. 1278.1280.

⁷⁴ Vgl. J. ROLOFF, Pastoralbriefe 50. Zur weiteren Begriffsgeschichte und der damit verbundenen Wahrnehmung der zunächst formalen Zusammengehörigkeit der Briefe siehe P. N. HARRISON, Problem 13-17; H. VON LIPS, Von den »Pastoralbriefen« zum »Corpus Pastorale«.

ciae« (*C. Magaliona*, 1609)⁷⁵, als »epistolae ministeriales« (*D. N. Berdot*, 1703)⁷⁶ und schließlich als »Pastoral-Briefe« durch *Paul Anton* im Jahr 1726⁷⁷. Letztere Bezeichnung entspricht nicht nur einer inhaltlichen Beobachtung, sondern auch dem einleitenden Interesse *Antons*, der innerhalb der Paulusbriefe und im Blick auf weitere Pastoralbriefe im NT differenzieren wollte⁷⁸. Die durch *F. D. E. Schleiermacher* (1807) diskutierte Echtheit des ersten Timotheusbriefes stellte zwangsläufig auch die Zusammengehörigkeit der Briefe in Frage⁷⁹. Durch die Hypothese einer pseudepigraphischen Abfassung aller drei Briefe (zuerst *J. G. Eichhorn* 1812) und durch die wachsende Überzeugung, es mit einem fiktiv konzipierten Gesamtwerk zu tun zu haben, - einem »Corpus Pastorale« (*Peter Trummer*), verfestigte sich die kohärente Sichtweise erwartungsgemäß⁸⁰. Wie aber der Blick auf die gesamte Auslegungsgeschichte zeigt, begründete die entstehungsgeschichtliche Hypothese nicht die empfundene formale Zusammengehörigkeit.

Aufgrund der sachlichen Kohärenz soll eine flächendeckende thematische Untersuchung vorgenommen werden, die alle drei Einzelbriefe umspannt. Dabei werden inhaltliche und strukturelle Differenzen nicht übergangen, sondern vor Ort benannt. Intensiv wird bspw. die einheitliche Verwendung der Paideia-Wortgruppe in den drei Briefen diskutiert (s. II.1.3). In dieser Arbeit wird nicht die These von *E. Schlarb* vertreten, dass es eine immanente Technik der Pastoralbriefe sei, sukzessive ihre Gegenstände (bei *Schlarb*: die Identifikation der Gegner) zu entwickeln⁸¹. Bestehen zwischen den Einzelbriefen grundsätzliche Unterschiede oder Unklarheiten, so dürfen diese nicht vorschnell aus dem Gesamtkontext harmonisiert werden, sondern müssen erst für sich wahrgenommen und gedeutet werden. Ist aber der zu untersuchende Gegenstand jeweils in allen drei Briefen zu spezifizieren (und nicht erst aus diesen zusammenfassend zu konstruieren), dann ist es legitim, Übereinstimmungen zu notieren und Besonderheiten als Abweichungen oder Ergänzungen einzutragen. Dabei ist dann im Rahmen dieser Arbeit nicht zu entscheiden, ob die Ergänzungen das Ergebnis einer konzipierten oder natürlichen Fortschreibung sind.

⁷⁵ P. N. HARRISON, Problem 16. - Harrison zählt auch einige »Common Elements and Characteristics« auf, die zu der gefühlten Zusammengehörigkeit geführt haben mögen (a.a.O. 16f.).

⁷⁶ A. a. O. 13; H. VON LIPS, Von den »Pastoralbriefen« zum »Corpus Pastorale« 53f.

⁷⁷ Vgl. H. VON LIPS, Von den »Pastoralbriefen« zum »Corpus Pastorale« 54-57.

⁷⁸ Vgl. a. a. O. 56: Paul Anton unterscheidet die »Pastoralbriefe Christi« (Offb 2.3) und die »Pastoralbriefe Pauli« bzw. »Paulinische Pastoralbriefe«.

⁷⁹ A. a. O. 61.

⁸⁰ Vgl. a. a. O. 61-65.

⁸¹ E. SCHLARB, Lehre 91.131. Zur Irrlehrerproblematik siehe vor allem VII.2.2.

Den Anstoß zu der vorliegenden Untersuchung ergaben einzelne Beobachtungen am lexikalischen Inventar der Pastoralbriefe, welche auf ein umfassendes semantisches Wortfeld deuteten, das sich unter dem Begriff der Paideia subsumieren lässt. Daher setzt die Arbeit auch mit einer textsemantischen Untersuchung ein (Kapitel II), die die einheitliche Verwendung der Paideia-Wortgruppe und die Präsenz und Konstanz des Paideia-Wortfeldes aufzeigt. Eine zweite analytische Vorarbeit wird durch die Untersuchung der Kommunikationsstruktur vorgenommen, wie sie sowohl in der Briefstruktur als auch in der in den Briefen angedeuteten sozialen Struktur für das Erziehungsphänomen zu erkennen ist (Kapitel III). Die eigentliche Beschreibung des Konzepts erfolgt auf drei Ebenen, die sich aus der sozialen und brieflichen Kommunikationsstruktur ergeben: Erziehung im Bereich des Privathauses (Kapitel IV), Erziehung im Bereich der Gemeinde (Kapitel V) und Erziehung als eine göttliche Handlung (Kapitel VI). Die häusliche Erziehung stellt dabei ein eher kleines, aber nicht zu übersehendes Randthema dar. Der stoffliche und inhaltliche Schwerpunkt liegt allerdings bei der gemeindlichen Erziehung und unter dezidiert theologischer Perspektive. Die genannten drei Ebenen greifen freilich in den Pastoralbriefen eng ineinander. Daher wird in einer Zusammenfassung (Kapitel VII) versucht, die Mitte der zuvor differenziert dargestellten Ergebnisse zu benennen (VII.1.). Dabei stellt sich auch die Frage, welche Rolle das Erziehungsdenken für die großen Problemfelder der Pastoralbriefe (Kirchen-Verständnis, Irrlehrerproblematik und Schriffrage) spielt (VII.2). Die Resultate, die sich in der fortlaufenden Exegese zu diesen Themenbereichen angesammelt haben, werden bei dieser Gelegenheit noch einmal gebündelt. Die Arbeit schließt mit einem vergleichenden Rückblick auf die paulinischen Homologumena und einem Ausblick auf den Fortgang des christlichen Erziehungsdenkens im 2. Jh. nach Christus.

II. TEXTSEMANTISCHE UNTERSUCHUNG

Eine Sichtung des gesamten lexikalischen Inventars der Pastoralbriefe sprengt den Rahmen dieser Arbeit. Deshalb beschränkt sich die Untersuchung auf das semantische Feld der Erziehung, welches deduktiv erschlossen werden soll: Ausgehend von einem Oberbegriff werden die Einzelelemente des Wortfeldes identifiziert. Die semantische Analyse des Oberbegriffs und die Analyse der Einzelelemente erhellen sich dabei wechselseitig. Als den Sachverhalt der Erziehung beschreibenden Oberbegriff bietet sich zunächst ἄγειν bzw. ἀγωγή an⁸². Die Wortgruppe findet sich aber in den Pastoralbriefen lediglich in 2Tim 3,6.10 wieder und ist dort in ihrer Bedeutung unsicher⁸³. Breit gestreut begegnet hingegen διδάσκειν κτλ.⁸⁴. Das »Lehren« lässt sich jedoch dem Bedeutungsspektrum der Paideia-Wortgruppe unterordnen, die im hellenistischen Sprachgebrauch umfassend den Sachverhalt von Erziehung, Bildung und Unterweisung beschreibt (s. II.1.1). Zugleich lässt sich die Paideia-Wortgruppe in allen drei Briefen an zentralen Stellen nachweisen (s. II.1.2). Es soll also von dieser

⁸² Vgl. etwa den griechischen Titel von Plutarchs Abhandlung über die Kindererziehung: »Περὶ παιδῶν ἀγωγῆς« (Plut LibEduc 1A); siehe auch P. CARTLEDGE, Art. Agoge 255; G. BERTRAM, Art. παιδεύω 597.

⁸³ Für die Bedeutung des transitiven Führens bzw. Erziehens in 2Tim 3,10 spricht die Parallelisierung mit διδασκαλία und die Gegenüberstellung zu den Verführern der γυναικάρια (V. 6f.), welche als endlos und fruchtlos Lernende von den Begierden geführt werden (ἀγόμενα). Der Übersetzungsvorschlag »Lebensführung« (M. DIBELIUS 88; A. WEISER 268; EWNT I,59) lässt sich nicht durch den Verweis auf den Ausdruck βίου ἀγωγή durchsetzen, da dieser anders als im Deutschen auch transitiv gebraucht wird. Vgl. dazu die Anekdote von Lycurgos (Plut LibEduc 3A.B), der anhand der unterschiedlichen Erziehung zweier Hunde (οὐδὲν ὁμοίως ἀλλήλοις ἥγαγεν) den Wert von ἔθῃ καὶ παιδεῖαι καὶ διδασκαλίαι καὶ βίων ἀγωγῆι erweist.

⁸⁴ Siehe II.2 zu διδάσκειν κτλ.

Wortgruppe ausgehend das entsprechende Wortfeld eruiert werden. Das Paideia-Wortfeld erschließt sich sukzessive aus den Bedeutungselementen der Paideia-Wortgruppe und der textlichen Vernetzung, zu deren Ergebnis-sicherung auch Textbelege außerhalb der Pastoralbriefe herangezogen werden (s. II.2.2). Die thematische Relevanz des Paideia-Wortfelds wird schließlich durch die Anzahl seiner Elemente und deren Frequenz im Gesamttext der drei Briefe umrissen.

II.1 DIE PAIDEIA-WORTGRUPPE

II.1.1 Der Sprachgebrauch in der Umwelt der Pastoralbriefe

II.1.1.1 *Der außerbiblische Sprachgebrauch*

Die Bezeichnung παιδεία/παιδεύειν bezieht sich ursprünglich auf die Kindererziehung⁸⁵. Der heranwachsende Mensch gerät als Objekt eines gezielten Prozesses in den Blick, der ihn durch körperliche, sittliche und geistige Reifung befähigen soll, seinen Platz in der Gesellschaft einzunehmen⁸⁶. Die Paideia ergänzt und entfaltet dabei die natürlichen Anlagen (φύσις)⁸⁷. Ratschläge für eine gelingende Paideia setzen bereits bei der Ernährung und Kleidung des Säuglings, der Ammenwahl und dem Verhalten beim Schreien des Säuglings ein⁸⁸. Propädeutische Funktion besitzen hingegen die Wahl der Geschlechtspartnerin und die äußeren Umstände der Zeugung⁸⁹. Für den Erziehungsprozess bildet demnach die Geburt den *terminus a quo*.

Ab der 2. Hälfte des 5. Jh. wird der Begriff der παιδεία auf die Erwachsenenbildung ausgeweitet und schließlich zum Synonym griechischer

⁸⁵ Vgl. G. BERTRAM, Art. παιδεύω 596; H.-E. TENORTH, Geschichte 41; J. CHRISTES, Art. Paideia 150; Aristoteles spricht aber bereits von der »Erziehung der Kinder und der übrigen der Erziehung noch bedürftigen Lebensalter« (Arist Pol 1333b, 3-4; Übersetzung: Rolfes).

⁸⁶ Vgl. G. BERTRAM, Art. παιδεύω 597-599; P. BLOMENKAMP, Erziehung 502f.; J. CHRISTES, Erziehung 112.

⁸⁷ Aristoteles unterscheidet zwischen φύσις, ἔθος und λόγος, welche die ἄρετη des Menschen bilden, wobei ἔθος und λόγος die παιδεία konstituieren (Arist Pol VII,17). Die drei Glieder beschreiben also den körperlichen, sittlichen und geistigen Entwicklungsbereich der Heranwachsenden.

⁸⁸ Vgl. z.B. Arist Pol VII,17; Plut LibEduc 3C 1-3; auch Quint Inst I 1,1-21 (Zitat Chrysipp in: I 1,16).

⁸⁹ Xenoph Cyrop 1,1,6; Arist Pol VII,16; Plut LibEduc 1A4-2A5.

Identität und Kultur schlechthin⁹⁰. Somit erfährt die Paideia auf der Seite, auf der sie den Menschen zum Subjekt hat, eine starke inhaltliche Entfaltung: Sie wird zum Besitz und kann sich bewähren, vermehren und letztendlich weitergegeben werden.

Eine beispielhafte Darstellung all dieser Aspekte findet sich in der »Kyrupädie« des *Xenophon*: Im ersten Teil der Kyrupädie (1. Buch) wird der Erwerb der Paideia im kindlichen und jugendlichen Alter des Kyros dargestellt, im zweiten Teil (2,1,1-7,5,36) ihre Anwendung und Bewährung in der Herrschaft des Kyros und im dritten Teil (7,5,37-8,7,28) ihre Weitergabe durch das Vorbild und die Unterweisung des Kyros. Dieser Aufriss macht es wahrscheinlich, dass der Titel »κυρου παιδεία« auf das gesamte Werk bezogen werden kann⁹¹. An dem Beispiel der Kyrupädie wird zugleich deutlich, dass die Paideia ein gesamtes Menschenleben umspannt und womöglich über den Tod hinausreicht. In der Abschiedsrede (8,7,6-28) ermahnt und belehrt der sterbende Kyros seine Söhne: Die Thronfolge entscheidet er entsprechend seiner Erziehung, die den Älteren bevorzugt (8,7,10). Die Söhne sollen ihre Pflichten erfüllen, um der möglicherweise fortbestehenden Seele des Vaters oder zumindest den Göttern und der nachfolgenden Menschheit Achtung zu erweisen (8,7,17.22-23). Die Unterweisung des scheidenden Vaters soll - wo nötig - durch die ἀρίστη διδασκαλία der Vorfahren ergänzt werden (8,7,24).

Im Brauchtum wird es üblich, der Paideia eines Verstorbenen in Grabinschriften und Bildern zu gedenken⁹². Neben einer möglichen religiösen Dimension muss auch die pädagogische Absicht auffallen, den Toten als Vorbild und Lehrer für die noch Lebenden darzustellen⁹³. Der *terminus ad*

⁹⁰ Vgl. hierzu G. BERTRAM, Art. παιδεύω 596 Anm. 1; H.-I. MARROU, Geschichte, 192f.; W. JAEGER, Paideia, Bd. 3, 300; J. CHRISTES, Erziehung, 112; H.-E. TENORTH, Geschichte 41-42.

⁹¹ So R. NICKEL, in: Xenophon, Kyrupädie (Nachwort), 741: »Das Thema der Kyrupädie (bis auf das Schlußkapitel) ist – wie der Titel ankündigt – die Paideia des Kyros unter den Gesichtspunkten (1) ihres Erwerbs, (2) ihres Besitzes und ihrer Anwendung und (3) ihrer Vermittlung, wobei diese drei Gesichtspunkte den drei durch die äußeren Ereignisse abgegrenzten Lebensabschnitten des Kyros entsprechen: (1) Jugendzeit, (2) Eroberung des Reiches und (3) Verwaltung und innere Organisation.«

⁹² Vgl. J. CHRISTES, Art. Bildung 666; H. FUCHS, Art. Bildung 348: »Dabei hat die [Bildung] unter der Wirkung älterer Auffassungen [...] oft eine über das irdische Leben hinausreichende Bedeutung gewonnen, indem man annahm, daß die durch sie geläuterte Seele beim Tode in ein Dasein des reinen Glücks eingehen werde. Als Zeugnisse für solchen Glauben dürfen neben den einschlägigen Textstellen wohl auch die zahlreichen Sarkophage betrachtet werden, die den Toten durch die Darstellung des Lesens, Schreibens u. Musizierens sowie durch die Wiedergabe der Musen selbst als geistigen Menschen erscheinen lassen.«

⁹³ Dazu H.-I. MARROU, Geschichte, 195-197.

quem der Wirksamkeit der Paideia verschiebt sich somit über den Todeszeitpunkt hinaus ins Unbestimmte.

Zusammengefasst erscheint der Paideia-Begriff nicht allein unter dem Doppelaspekt von Prozess (etwa im Sinne einer Ausbildung oder eines Bildungsweges) und Ergebnis (etwa einer zu erreichenden Bildung oder entsprechender Ideale)⁹⁴, sondern kann unter Berücksichtigung der lebensgeschichtlichen Kontinuität als Aneignung (rezeptiver Aspekt), als Besitz (resultativer Aspekt) und als Weitergabe (instruktiver Aspekt) weiter differenziert werden.

II.1.1.2 *Der biblische Sprachgebrauch*

In der Septuaginta begegnet $\pi\alpha\iota\delta\epsilon\acute{\upsilon}\epsilon\iota\upsilon$ / $\pi\alpha\iota\delta\epsilon\acute{\iota}\alpha$ in aller Regel als Übersetzung von $\text{יָסַר} / \text{מִיִּסְרֵי}$ ⁹⁵. Im Unterschied zu $\pi\alpha\iota\delta(=\pi\alpha\iota\varsigma)\text{-}\epsilon\acute{\upsilon}\epsilon\iota\upsilon$ besteht im Hebräischen kein etymologischer Bezug zum Kind. Vielmehr belegt das etymologische Vergleichsmaterial für $\text{יָסַר} / \text{מִיִּסְרֵי}$ umfassend die Grundbedeutung »unterweisen« bzw. »Unterweisung«⁹⁶. Dennoch findet die Wortgruppe häufig in der Beschreibung häuslicher Unterweisung Verwendung – meistens die Unterweisung des Sohnes durch den Vater betreffend⁹⁷. Darüber hinaus können »bereits Weise« (Spr 1,2.5; 8,4.9-10; 9,9) und – im Gegensatz zum außerbiblischen Sprachgebrauch – auch die Gemeinschaft eines Volkes (Deut 11,2; Jer 31,18 u.ö.) oder alle Völker (Ps 2,10; 94,10; Hes 5,15) zum Objekt der Unterweisung werden. Weiterhin unterscheidet sich der biblische Sprachgebrauch der Paideia-Wortgruppe dadurch, dass er die Bedeutungselemente der Korrektur und Strafe in sich tragen kann⁹⁸. Dagegen erfährt die Wortgruppe keine Entfaltung als zu verwaltendes und anzureicherndes Gut, wiewohl $\text{מִיִּסְרֵי} / \pi\alpha\iota\delta\epsilon\acute{\iota}\alpha$ gelegentlich auch einen Besitz bezeichnen kann.

Eine Konzentration der Belege findet sich in der alttestamentlichen Weisheitsliteratur, die *sui generis* mit Unterweisung verbunden ist⁹⁹. Allein in den Proverbien

⁹⁴ So etwa P. BLOMENKAMP, Art. Erziehung 502f.; J. CHRISTES, Art. Bildung 663; DERS., Art. Paideia 150; T. VEGGE, Paulus 232 u.ö.

⁹⁵ Vgl. G. BERTRAM, Art. $\pi\alpha\iota\delta\epsilon\acute{\upsilon}\omega$ 607; M. SÆBØ, Art. יָסַר 738-742. Die Verbform wird sogar bis auf 1Chr 15,22 durchweg mit $\pi\alpha\iota\delta\epsilon\acute{\upsilon}\epsilon\iota\upsilon$ wiedergegeben, R. D. BRANSON, Art. יָסַר 690.

⁹⁶ R. D. BRANSON, a.a.O. 689.

⁹⁷ Zum Beispiel in Dtn 8,5; 21,18 (hier: Vater und Mutter); Spr 1,4.8 (hier: Vater und Mutter); 2,1; 3,1.11-12; 19,18; 29,17 u.ö.

⁹⁸ Vgl. jedoch G. BERTRAM, Art. $\pi\alpha\iota\delta\epsilon\acute{\upsilon}\omega$, 600, der zwar keine außerbiblischen Belege für die Bedeutung »körperliche Züchtigung« kennt, aber sie dennoch »für die hell[enistische] Volkssprache« in Erwägung zieht.

⁹⁹ Trotz erheblicher Differenzen in der Bestimmung des »Sitzes im Leben« der

finden sich 34 von insgesamt 94 Belegen, wobei das Nomen dominiert (29 von 51 Belegen). $\text{יָדָה} / \text{מָדָה}$ ist innerhalb synthetischer Parallelismen mehrfach mit $\text{יָדָה} / \text{הוֹדִיחָה}$ (zurechtweisen/ Zurechtweisung) verbunden, das in der Septuaginta in der Regel mit $\epsilon\lambda\epsilon\gamma\chi\epsilon\upsilon$ / $\zeta\lambda\epsilon\gamma\chi\omicron\varsigma$ wiedergegeben wird¹⁰⁰. In Ps 94,10 folgt aus der Unterweisung der Völker die Berechtigung Gottes, diese auch »zurechtzuweisen« ($\text{יָדָה} / \epsilon\lambda\epsilon\gamma\chi\epsilon\upsilon$); der synthetische Parallelismus des Verses verbindet hingegen $\text{יָדָה} / \text{παιδεύειν}$ mit $\text{לָמַד} / \delta\iota\delta\acute{\alpha}\sigma\kappa\epsilon\upsilon$. Die Konnotation der Lehre sticht wiederum in den Proverbien hervor, da מִדְבָר vermehrt mit Ausdrücken der Erkenntnis, des Lehrinhalts und Lehrumfangs zusammengestellt ist: $\text{זָכַר וּמִשְׁפָּט וּמִיִּשְׂרָיִם}$ (1,3), הוֹדָה (1,8; 4,1.2; 6,23), בִּינָה (4,1; 23,23), הִבְיָנָה (8,10.11; 23,23), רָעָה (8,11; 19,27; 23,12)¹⁰¹. Diese Tendenz verstärkt sich durch die Übersetzungsarbeit der Septuaginta und überträgt sich auf den Paideia-Begriff. So erfährt der Lehrinhalt eine Betonung und Eingrenzung auf das Gesetz, wenn die Septuaginta entgegen dem masoretischen Text das in einem synthetischen Parallelismus mit יָדָה verbundene הוֹדִיחָה mit $\epsilon\nu\tau\omicron\lambda\acute{\alpha}\varsigma$ wiedergibt (Prov 15,5); ebenso wird in Prov 6,23 $\zeta\lambda\epsilon\gamma\chi\omicron\varsigma$ καὶ παιδεία mit $\epsilon\nu\tau\omicron\lambda\eta$ νόμου parallelisiert. Dies entspricht dem Bildungsinteresse des Judentums, welches das Gesetz als »Erziehungsbuch der Menschheit« in den Mittelpunkt stellt¹⁰². Verschiedene Verbverbindungen weisen darauf hin, dass $\text{מִדְבָר} / \text{παιδεία}$ auch als Besitz verstanden werden kann. So kann $\text{מִדְבָר} / \text{παιδεία}$ gehört (Prov 1,8; 4,1; 13,1; 19,27), angenommen oder gekauft werden (Prov 1,3; 8,10; 24,32; Jer 7,28; 17,23; 23,23; 32,33; 35,13; vgl. auch Zeph 3,2). Deutlich wird der Besitzstatus ebenfalls, wenn von »bewahren« (Prov 10,27) oder »festhalten« (Prov 4,13) die Rede ist. Der Terminus für das durch מִדְבָר erworbene Gut ist aber eher mit הִבְיָנָה (Weisheit) gegeben (vgl. Prov 1,2-5; 8,10.11.15; 9,9 u. ö.). Von מִדְבָר wird weniger als einem zu verwaltenden Besitz geredet, als von einer erreichten Wirkung¹⁰³. Die belehrende Unterweisung kann mitunter durch körperliche Züchtigung verstärkt werden (Prov 13,24; 22,15; 23,13)¹⁰⁴. Eine Steigerung erfährt dieser Aspekt, wenn er dazu dienen soll, die vergangenen Taten mittels Strafe zu korrigieren und einen Sinneswandel herbeizuführen (Hi 5,17; 36,10; Ps 6,2; 38,2; 39,12; 118,18; Prov 3,11-12)¹⁰⁵. Im hebräischen ($\text{יָדָה} / \text{מִדְבָר}$) und im griechischen (παιδεύειν κτλ) Alten Testament werden die Wortgruppen auch zur Beschreibung von Bestrafungsakten

Weisheitsliteratur wird diese doch (vor allem die sog. späte Weisheit in Spr 1-9, Hi und Pred) in weiten Teilen als literarisches Echo eines Unterrichts angesehen, vgl. G. VON RAD, Weisheit 189-228; H. D. PREUSS, Einführung 60-134; J. L. CRENSHAW, Wisdom 1-34.

¹⁰⁰ Ps 6,2; 38,2; Spr 3,11; 5,10; 9,7; 10,17; 12,1; 13,18; 15,10.32; Jer 2,19.

¹⁰¹ Vgl. R. D. BRANSON, Art. יָדָה 693.

¹⁰² G. BERTRAM, Art. παιδεύω , 611.

¹⁰³ M. SÆBØ, Art. יָדָה 739-740.

¹⁰⁴ R. D. BRANSON spricht von einer »Methode der Belehrung« (Art. יָדָה 694).

¹⁰⁵ Vgl. a.a.O. 691.

benutzt, die keine Bewährungssituation erkennen lassen, vielmehr zur völligen Zerstörung führen und somit eine pädagogische Intention vermissen lassen (Prov 15,10; 16,22).

Neben den weisheitlichen Texten spiegeln auch die Geschichtsschreibung und das prophetische Schrifttum die genannten Aspekte wieder, – allerdings mit anderer Gewichtung. Die augenfälligste Differenz besteht in dem Wechsel des Objekts von $\text{יָסֵר} / \text{מִיָּסָר}$ bzw. $\text{παιδεύειν} / \text{παιδεία}$, welches in der Regel nicht mehr das Individuum, sondern das Ganze des Volkes fokussiert. Auch hier lassen sich aus der Literaturgattung die Gründe benennen, da Gottes Handeln am Volk im Mittelpunkt des Interesses der geschichtlichen und prophetischen Bücher steht¹⁰⁶. Gott selbst tritt als Erzieher seines Volkes auf: »ἐγὼ δὲ παιδευτῆς ὑμῶν« (Hosea 5,2b). Die belehrende Unterweisung tritt zugunsten der korrigierenden Unterweisung zurück. Gott bestraft die Sünde des Volkes, um einen Sinneswandel herbeizuführen (Lev 26,18.23; Dtn 8,5; 11,2; Jes 26,16; Jer 2,30; 5,3; 6,8; 10,24; 31,18; vgl. Jes 53,5). Auch die Betrachter des Strafhandels erfahren Unterweisung (Hes 5,15; 23,48; Zeph 3,7). Die Belege einer Bestrafung ohne pädagogische Intention sind besonders im prophetischen Schrifttum leicht vermehrt (Lev 26,28; Dtn 22,18; Jer 30,10-11.14; 46,27-28; Hos 5,2; 7,12; 10,10).

Der griechisch-hellenistische Gebrauch der Paideia-Wortgruppe strahlt in das Alte Testament hinein. Dies ist nicht nur das Ergebnis einer Übersetzungsarbeit¹⁰⁷. Vielmehr ist davon auszugehen, dass der griechische und hebräische Text in Wechselwirkung zueinander stehen¹⁰⁸ und also auch die Konnotation von $\text{יָסֵר} / \text{מִיָּסָר}$ rückwirkend beeinflusst worden ist. Daher lässt sich dem alttestamentlichen Gebrauch nicht einseitig die Grundbedeutung »züchtigen« bzw. »strafen« zuordnen, – eine Bedeutung, die ja auch, wie gezeigt, nicht durchgängig vorliegt. Für die Belege im Neuen Testament gilt deshalb, dass nicht ein alttestamentlicher von einem griechischen Gebrauch abgegrenzt werden kann¹⁰⁹. Daher müssen die Bedeutungselemente von $\text{παιδεύειν} \text{ κτλ}$ jeweils neu aus dem Kontext erhoben werden.

¹⁰⁶ Ausnahmen bilden Dtn 21,18 (vgl. aber V. 21b); 22,18; 1Kön 12,11.14 (par. 2Chr 10,11.14).

¹⁰⁷ So der Fokus von G. BERTRAM, Art. παιδεύω , 607-611.

¹⁰⁸ Vgl. hierzu die Problematik der Entstehung der Septuaginta in den einschlägigen Einleitungswerken.

¹⁰⁹ Gegen die vereinfachte Darstellung bei W. JENTSCH: »Konnten wir schon bei LXX das eigentümliche Ineinander der zwei Linien im παιδεία -Verständnis: παιδεία = atl. »Zucht« und παιδεία = griech. »Bildung« beobachten, so empfiehlt es sich von vornherein, die ntl. Belege vorläufig unter diesem Gesichtspunkt zu ordnen« (Erziehungsdenken 141). Auch G. SCHNEIDER bleibt in dieser Vorstellung verhaftet, obwohl er zwar von einem »breiten Bedeutungsspektrum« ausgeht, dieses aber lediglich in einem Mehr oder Weniger zwischen »erziehen« und »züchtigen« ansie-