

Wilhelm Schwendemann¹

Jesus, der Lehrer? Eine pädagogische Sicht auf gemeinschaftliches Lernen im Neuen Testament

1 Einleitung und Fragestellung

Ist *Jesus* als Lehrender in den frühen christlichen Gemeinden verstanden worden und wie wurde überhaupt gelernt? Der folgende Aufsatz versucht auf beide Fragen eine pädagogische Antwort aus christlicher Sicht und fokussiert nicht neutestamentliche Fachexegese, sondern nähert sich der neutestamentlichen Überlieferung in religionspädagogischer Absicht.

Grundsätzlich existieren hier aber zwei begriffliche Unschärfen: Einmal ist nicht ganz klar, welcher Art dieses *Lernen* ist, ob es zum Beispiel als religiöses Lernen qualifiziert ist, und zum anderen, was hier *gemeinschaftlich* bedeutet; auch der mit-schwingende Begriff der Katechese ist in einem religionspädagogischen Zusammenhang gebrochen, da es hier zwischen evangelischer und römisch-katholischer Religionspädagogik Unterschiede gibt. Die theoretische und auch praktische Einführung in christliches Leben unterscheidet sich in beiden Konfessionen und hat auch andere Orte innerhalb eines Lebensphasenmodells; auch wären direktive Formen der Vermittlung von subjekt- und kommunikationsorientierten Formen zu unterscheiden, was jedoch nicht hier geleistet werden kann. Für den Bereich der katholischen Religionspädagogik wären zwei neuere Veröffentlichungen zu nennen, die *Katechese* unter den Bedingungen der Moderne und Postmoderne diskutieren.² Der entscheidende Begriff stellt im Folgenden jedoch der des »gemeinschaftlichen Lernens« dar.

In der allgemeinen Pädagogik versteht man unter Lernen »die innere Organisation von Wissen und Fertigkeiten, die sich das Individuum in Interaktion mit seiner Umwelt aneignet, um handlungs- und leistungsfähiger zu werden.«³

Wenn wir diese allgemeine Definition um eine sozialwissenschaftliche Perspektive erweitern, dann lassen sich in einem Lernprozess drei Teile unterscheiden: Aneignung des neuen Wissens, Umwandlung des Wissens und Bewertung des Wissens.⁴

Zum Lernen gehört das Lehren: »Lehren ist spezifischer auf institutionelle Zusammenhänge bezogen. Im Zusammenhang mit Lehren ist meist eine spezifische Form von Lernen gemeint, nämlich als Resultat eines intentionalen Vorganges. Dabei sind mindestens zwei Personen in unterschiedlichen Rollen beteiligt: Jemand handelt in einer bestimmten Weise mit dem Ziel des Zuwachses an Wissen oder Können eines anderen Menschen.«⁵ In dieser dynamischen Sicht von Lernen verbirgt sich eine moderne Theorie des Subjekts, die davon ausgeht, dass Lernen als ein eigenständiger Verarbeitungsprozess des lernenden Subjekts charakterisiert werden kann.⁶

Mit *Uta Pohl-Patalong* lässt sich dann sagen: Diese Lerndefinition »interessiert sich stärker für den Vollzug des Lernens und die Erfahrungen, die Menschen dabei mit sich und der Umwelt machen. Lernen kann dabei eher als ein Umlernen des bisherigen Wissens gesehen werden, über das der Mensch von klein auf verfügt.«⁷

- 1 Dr. Wilhelm Schwendemann ist Professor für Theologie, Religionspädagogik und Schulpädagogik an der Evangelischen Hochschule Freiburg.
- 2 Vgl. Altmeyer, Stefan; Bitter, Gottfried; Boschki, Reinhold (Hg.) (2016): *Christliche Katechese unter den Bedingungen der ›flüchtigen Moderne‹*, Stuttgart; Könemann, Judith et al. (2017): *Einflussfaktoren religiöser Bildung: Eine qualitativ-explorative Studie*, Wiesbaden. Für den evangelischen Bereich: Ernst-Habib, Margit (2017): *Reformierte Identität weltweit: Eine Interpretation neuerer Bekenntnisse aus der reformierten Tradition*, Göttingen; s. auch: Bubmann, Peter et al. (Hg.) (2012): *Gemeindepädagogik*. Berlin.
- 3 Kron, Friedrich W.; Jürgens, Eiko; Standop, Jutta (2013): *Grundwissen Pädagogik*. 8., aktualisierte Aufl. München, S. 55. Erziehen, Bilden sind immer auch öffentliche Aufgaben, siehe dazu: Beck, Klaus; Herrlitz, Hans-Georg (Hg.) (1988):

- Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen, Befunde, Perspektiven. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.
- 4 Vgl. Bruner, Jerome S. et al. (1988): *Studien zur kognitiven Entwicklung. Eine kooperative Untersuchung am »Center for Cognitive Studies« der Harvard-University*, 2. Aufl., Stuttgart, S. 57ff. und Bruner, Jerome S.; Hartung, Arnold (1980): *Der Prozeß der Erziehung*. 5. Aufl. Berlin.
- 5 Siehe: Pohl-Patalong, Uta (2015): Art. *Lernende/Lehrende*, in: *Das wissenschaftliche Bibellexikon*, www.WiBiLex.de; abgerufen am 5.10.2017, 22.01 Uhr.
- 6 Vgl. Büttner, Gerhard; Dieterich, Veit-Jakobus (2004): *Religion als Unterricht. Ein Kompendium*, Göttingen, S. 148–151.
- 7 Siehe Anm. 4.

Lernen gehört in dieser Sicht zu den Prozessen der subjektiven Selbstbildung. Ein religiöser Lernprozess erweitert allgemeine Definitionen um die Sphären des Glaubens und der Transzendenz-erfahrung. Glauben ist zwar nicht lernbar, sondern bleibt als Resultat göttlichen Rechtfertigungshandelns am Menschen unverfügbar, hat aber sehr wohl mit personalen als auch mit kognitiven und affektiven Lernprozessen zu tun: »Zwar müssen sowohl elementare Kenntnisse vorhanden sein (ich kann nicht an die Auferstehung glauben, wenn ich nie von ihr gehört habe) als auch entsprechende Lernerfahrungen (ich kann nicht an Vergebung glauben, wenn ich sie nie erlebt habe), aber nicht nur die theologische Einsicht, sondern auch die pädagogische Erfahrung zeigt, dass Glauben nicht machbar und religiöse Lernprozesse nicht operationalisierbar sind. Die theologische Grundüberzeugung, dass Gott an und mit jedem Menschen handelt, bevor religionspädagogische Aktivität beginnt, legt in besonderer Weise den Respekt vor den individuellen Wegen der Lernenden nahe und bewahrt davor, diese als unbeschriebene Blätter zu sehen, denen primär Wissen vermittelt werden müsste.«⁸

8 Zitat Pohl-Patalong (2015): Art. Lernende (Anm. 4); vgl. Doyé, Götz (2012): Von der Katechetik zur Gemeindepädagogik, in: Bubmann, Peter et al. (Hg.): Gemeindepädagogik. Berlin, S. 111–136; Englert, Rudolf (1997): »Schwer zu sagen ...«. Was ist ein religiöser Lernprozess?, in: Der evangelische Erzieher 49, S. 135–150; Englert, Rudolf (2007): Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung. Stuttgart, S. 196–206; Lachmann, Rainer (2002): Lehr- und Lernbarkeit des Glaubens, in: Bitter, Gottfried; Englert, Rudolf; Miller, Gabriele; Nipkow, Karl Ernst; Blum, Dominik (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München, S. 31–35; Schröder, Bernd (2012): Religionspädagogik, Tübingen, S. 202–204.

9 Klafki, Wolfgang (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 8./9. Aufl., Weinheim, S. 45 und ders. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 6., neu ausgestattete Aufl., Weinheim.

10 Klafki, Wolfgang (1988): Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe: Analysen – Befunde – Perspektiven, in: Beck, Klaus; Herrlitz, Hans-Georg (Hg.): Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen, Befunde, Perspektiven, Weinheim; ders. (2000): Kritisch-konstruktive Pädagogik. Herkunft und Zukunft, in: Eierdanz, Jürgen; Kremer, Armin (Hg.): »Weder erwartet noch gewollt«. Kritische Erziehungswissenschaft und Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland zur Zeit des Kalten Krieges, Baltmannsweiler, S. 152–178.

Der zweite grundlegend andere Begriff ist der der Bildung. Einer der bedeutenden Erziehungswissenschaftler (*Wolfgang Klafki*) versteht unter Bildung das »Erschlossensein einer Dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive und der formale Aspekt zugleich im ›funktionalen‹ wie im ›methodischen‹ Sinne.«⁹

Klafki war es auch, der die Begriffe Schlüsselqualifikationen und kategoriale Bildung in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs eingebracht hat. *Klafki* versteht darunter, dass Welt und Individuum aufeinander in Wechselseitigkeit bezogen sind, wobei er materiale und formale Bildung unterscheidet. Wesentlich in diesem Prozess ist aber nach *Klafki*, dass der Mensch sich selbsttätig und selbstständig Bildung aneignet, was einem aktiven Prozess entspricht und nicht passiv durch Belehrtwerden gebildet wird. Methodische Bildung ist dann für *Klafki* Erwerb und Beherrschen von Denkweisen, Wertmaßstäben, Einstellungen. Ziel des Bildungserwerbs des Menschen besteht in seiner eigenen und gewollten Formung, Entwicklung, Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften.¹⁰

Wenn religiöses Lernen in den Kontext von Bildung gezogen wird, dann umfasst »religiöses Lernen... immer sowohl *learning about religion* als auch *learning from religion* als auch *learning in religion*« (*Pohl-Patalong*), was bedeutet, dass religiöse Inhalte sowohl inhaltlich-kognitiv, als auch in den anderen vier Lerndimensionen¹¹ (affektiv,

11 Vgl. Howoldt, Sven; Rausch, Jürgen; Schwendemann, Wilhelm; Ziegler, Andrea (2016): Wegleitung für die schulpraktische Unterweisung in den evangelischen Religionsunterricht, 2. Aufl., Borsdorf.

12 Zusammenfassend: Domsgen, Michael (2012): Religionsunterrichtliche Lerndimensionen, in: Rothgangel, Martin et al. (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. 7., grundlegend neu bearb. und erg. Aufl. Göttingen, S. 338–355, hier S. 353 mit Bezug auf Roebben, Bert (1995): Erziehung als Gastfreundschaft. Über Normen, Werte und Sinngebung in der Erziehung in der Familie, in: Jugendwohl/Deutscher Caritasverband, S. 480–489; ders. (2000): Interreligiöses Lernen im Rahmen

sozial-kommunikativ, instrumentell und auch psychomotorisch) vom lernenden Subjekt erfasst werden müssen.¹²

Ein religiöser Lernprozess zielt demnach auf die religiöse Dimension von Bildung als Teil der Persönlichkeitsbildung des Subjekts und beinhaltet naturgemäß sowohl einen Erfahrungs- und auch einen Relevanzbezug auf das jeweilige Subjekt: »Ebenso sind die Lernenden unabhängig von dem Handlungsfeld als Subjekte zu verstehen. Der Gegenstand Religion betrifft jeden Menschen als Person, auch wenn Menschen nicht religiös sozialisiert sind und sich nicht als religiös verstehen. Religiöses Lernen findet immer auf unterschiedlichen Ebenen statt und kann nicht auf den Wissenserwerb beschränkt werden. Insofern sind nicht nur, aber besonders bei religiösen Lernprozessen immer die Lernenden als Subjekte ernst zu nehmen und ihre eigenen, auch kritischen Auseinandersetzungen mit den Lerninhalten zu fördern. Religionspädagogisch ist zentral, dass in der Perspektive der Rechtfertigung des Menschen durch Gott jeder Mensch als geliebtes Geschöpf Gottes gesehen wird, das seinen Wert unabhängig von jedem Lernprozess besitzt. Lernende werden insofern nicht primär als Leistende gesehen, sondern als Menschen auf ihren persönlichen Lernwegen – die menschlicherseits immer nur ansatzweise erkennbar sind.«¹³ Das Kriterium der Lebensrelevanz des sog. Lernstoffs für das lernende Subjekt erweitert aber grundsätzlich die katechetischen Vorstellung einer Vermittlung des religiösen Lern-

stoffs: »Das Lehren von Religion muss deutlich machen, dass und inwiefern es einen Unterschied für das Leben und /oder das Lebensgefühl von Menschen macht, einer religiösen beziehungsweise christlichen Weltanschauung zu folgen und sein Leben von dieser prägen zu lassen.«¹⁴

Wenn wir jetzt noch in der Tradition der Phänomenologie und hier speziell von *Martin Bubers* Dialogphilosophie annehmen, dass ein lernendes Subjekt nur am Anderen zum Subjekt wird, dann ist der Begriff des gemeinschaftlichen Lernens zu präzisieren als Lernen in dialogisch angelegten Beziehungen. *Martin Buber* formuliert in seiner berühmten Schrift »*Ich und Du*«: »Alles wirkliche Leben ist Begegnung [...]. Die Beziehung zum Du ist unmittelbar. Zwischen Ich und Du steht keine Begrifflichkeit, kein Vorwissen und keine Phantasie; und das Gedächtnis selber verwandelt sich, da es aus der Einzelung in die Ganzheit stürzt. Zwischen Ich und Du steht kein Zweck, keine Gier und keine Vorwegnahme; und die Sehnsucht selber verwandelt sich, da sie aus dem Traum in die Erscheinung stürzt.«¹⁵

Buber sieht in *Ich und Du* zwei grundsätzliche Beziehungen: Die Ich-Du-Beziehung und die Ich-Es-Beziehung. Letztere ist die normale Alltagsbeziehung zu Gegenständen, Situationen, Mitmenschen in sachlicher oder geschäftlicher Beziehung, die den Anderen auf Distanz hält. Ganz anders ist die Ich-Du-Beziehung, die ein Mensch nur mit ganzem Wesen eingehen kann und die den Charakter einer dialogischen Begegnung hat, in der sich beide Dialogpartner_innen auf das Risiko und Widerfahrnis einer Begegnung einlassen und gemeinsam einen Raum des Zwischen bilden.

des Religionsunterrichts. Eine praktisch-theologische Erkundung, in: Schreijäck, Thomas (Hg.) (2000): *Religion im Dialog der Kulturen. Kontextuelle religiöse Bildung und interkulturelle Kompetenz*, Münster, S. 231–249; ebenso Roebben, Bert (2001): *Moralpädagogische Überlegungen im Hinblick auf die Entwicklung christlicher Identität im Kulturwandel*, in: Schreijäck, Thomas (2001): *Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie*. Ein Handbuch, Freiburg, S. 248–274

und: Roebben, Bert; Tuin, Leo van der (2004): *Mapping the roads of transcendence. Religious education in a multicultural society*, in: Nauer, Doris et al. [Hg.] (2004): *Religious leadership and Christian identity*, Münster, S. 130–42; Roebben, Bert (2011): *Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne*. 2. Aufl. Münster; Pohl-Patalong (2015): Art. Lernende (Anm. 4).

¹³ Pohl-Patalong (2015): Art. Lernende (Anm. 4).

¹⁴ Ebd.

2 Neutestamentliche Grundeinsicht:

*Jesus – der Lehrer*¹⁶

Mit *Bubers* Einsichten möchte ich mich nun an die Lehr-Lernprozesse neutestamentlicher Texte wagen. Hier sticht zum einen ins Auge, dass der Begriff »Lehre« stärker als der Begriff des »Lernens« fokussiert ist, was ganz gewiss natürlich alttestamentliche Voraussetzungen hat. Es sei nur an die Begriffe *Torah*, *Mischna* usw. erinnert. Die ersten biblischen Belege für eine theologische Lehrtradition der *Torah*auslegung findet man bei JesSir 51,23. Hierzu lässt sich sagen: »Die Erziehung in Israel zielte vor allem auf die Vermittlung von sittlichen und religiösen Werten und Normen, von Moral und Charakter.«¹⁷ Die wichtigsten Texte kannte man auswendig, und tatsächlich schriftgelehrt waren nach dem babylonischen Exil nur wenige.¹⁸ Schriftgelehrte in diesem Sinn sind tatsächlich Personen, die *Torah* lesen, interpretieren und weiterentwickeln konnten.¹⁹ Der *Rabbi* ist der eigentliche jüdische *Torah*lehrer.²⁰ In den ersttestamentlichen Texten²¹ geht es in der Regel nicht um eine institutionalisierte Schulausbildung, sondern um eine »Lebenslehre«.²²

Im Neuen Testament ist der *Rabbi* zuerst der Lehrer einer Schülergruppe, auch *Jesus* und *Johannes der Täufer* wurden so als *Rabbi* angesprochen.

Das Bildungswesen zurzeit *Jesu* war einmal traditionell aufgebaut und zum anderen an das hellenistische System angepasst.²³ In einer antiken jüdischen Familie hatten zuerst einmal die Eltern den Auftrag, die Kinder vor allem in das religiöse Lernen und in die religiöse Praxis einzuführen – das geschah durchaus genderorientiert (die Väter waren für den männlichen Nachwuchs und die Mütter für den weiblichen Nachwuchs zuständig).²⁴ Systematisch arbeitende Schulen in unserem heutigen Bildungsverständnis waren nur für eine Minderheit vorgesehen und auch gering an Zahl, aber die sogenannten Lehrhäuser – neben den *Synagogen* – gab es wohl schon seit dem babylonischen Exil, aber nicht in institutionalisierter Form mit festen Gebäuden, sondern eher als Versammlungen.²⁵ In den *Synagogen* war Voraussetzung, dass man lesen und schreiben konnte, um einen *Torah*-text lesen zu können; im Lehrhaus wurde dann über die Bedeutung und die Alltagsrelevanz der Texte diskutiert und nachgedacht. Etabliert als Agenturen wurde dieses System aber erst ab dem dritten Jahrhundert nach unserer Zeitrechnung, denn der entsprechende Talmudtext stammt erst aus dieser Zeit.²⁶ Wohlhabende jüdische Familien in der Zeit *Jesu* engagierten Privatlehrer.²⁷

In Apg 17,10f. (etwa eine Generation später) ist ein Reflex auf diese Situation erhalten:

¹⁵ Buber, Martin ([1924] 1995): Ich und du. (Der Text der vorl. Ausg. folgt: 11., durchges. Aufl., Heidelberg 1983), Stuttgart, S. 12.

¹⁶ Vgl. Keith, Chris (2011): Jesus' literacy. Scribal culture and the teacher from Galilee, New York, NY, London.

¹⁷ Tropper, Veronika (2012): Jesus Didáskalos. Studien zu Jesus als Lehrer bei den Synoptikern und im Rahmen der antiken Kultur- und Sozialgeschichte, New York, S. 66.

¹⁸ Vgl. Tropper (2012), Jesus, S. 73.

¹⁹ Ebd. S. 75.

²⁰ Vgl. Hezser, Catherine (1993): Form, function, and historical significance of the rabbinic story in Yerushalmi Neziqin. Tübingen; diess. (2001): Jewish literacy in Roman Palestine, Tübingen, S. 55–77; diess. (2011): Rabbinische Gleichnisse und ihre Vergleichbarkeit mit neutestamentlichen Gleichnissen, in: Zimmermann, Ruben (Hg.): Hermeneutik der Gleichnisse Jesu, Tübingen, S. 217–237.

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

²² Vgl. Tropper (2012), Jesus, S. 89.

²³ Luther, Susanne (2012): Art. Lehrer, in: Das wissenschaftliche Bibellexikon, www.wiblex.de, abgerufen am 5.10.2017, 22.46 Uhr.

²⁴ Vegge, Tor (2006): Paulus und das antike Schulwesen, in: Zeitschrift für die neutestamentliche Wissenschaft und die Kunde der älteren Kirche, Beihefte zur Zeitschrift für die neutestamentliche Wissenschaft 134, Berlin, S. 279 und dito (2004): Die Schule des Paulus. Eine Untersuchung zur Art und zum Stellenwert schulischer Bildung im Leben des Paulus, Oslo und Riesner, Rainer (1988): Jesus als Lehrer. Eine Untersuchung zum Ursprung der Evangelienüberlieferung, Tübingen, S. 98–118.

²⁵ Vgl. dazu *Baba Bathra* 21a, auch wenn dieser *Talmud* Traktat aus späterer Zeit stammt, gibt er doch einen entscheidenden Hinweis auf das jüdische Lehrhaus.

²⁶ Vgl. zur Diskussion der schlechten Quellenlage für die Zeit vor der Tempelzerstörung Tropper (2012), Jesus, S. 57ff und S. 96ff.

²⁷ Vgl. Luther (2012): Art. Lehrer (Anm. 23); Riesner (1988): Jesus, S. 189f

- 10 *Die Brüder und Schwestern aber schickten Paulus und Silas noch in der Nacht nach Beröa weiter. Als sie dort ankamen, begaben sie sich in die Synagoge der Juden.*
- 11 *Dort war man ihnen freundlicher gesinnt als in Thessalonich. Sie nahmen das Wort mit großer Bereitschaft auf und forschten Tag für Tag in den Schriften, ob es sich so verhalte.*

In der Synagoge, so muss man annehmen, standen Lesen und *Torah*studium im Vordergrund. *Susanne Luther* formuliert dann für die Technik des Lernens: »Der Unterricht verlief methodisch durch Schreib- und Leseübungen, Memorieren von Inhalten und Texten sowie über Frage- und Antwortschemata.«²⁸ Als Bildungsziel galt die Fähigkeit, die Schriftlesung im *Synagogengottesdienst* zu übernehmen. Das Schreiben wurde als eigenständige Disziplin angesehen, die einen höheren Bildungsgrad anzeigte und nicht zu den elementaren Fähigkeiten zählte.

Für die Zeit *Jesus* ist auch der Begriff *Synagoge* umstritten: Es wird aufgrund der Quellen und der archäologischen Funde diskutiert, ob der Begriff *Synagoge* tatsächlich auch schon feste Gebäude umfasste oder sich nur auf die Art der Versammlung bezog. Die mündliche Lehrtradition, institutionalisiert oder auch nicht institutionalisiert, ist dagegen für die Zeit *Jesus* belegt.²⁹ Anzunehmen ist auch, dass in der Lehrtradition auch Tugenden wie Einsicht, Besonnenheit, Tapferkeit und Gerechtigkeit in den *Synagogenschulen* vermittelt wurden.³⁰ Anzunehmen ist aber mit *Tropper*: »Ein voll entwickeltes jüdisches Elementarschul-

wesen in Palästina kann ... also erst für die Zeit des dritten nachchristlichen Jahrhunderts angenommen werden.«³¹ Auch, wenn es möglicherweise noch nicht die systematischen Agenturen gab, muss man gegen *Tropper* aber annehmen, dass die Kernkompetenzen der synagogalen Praxis ein irgendwie geartetes Lehrhaus voraussetzen, den *beit midrasch*,³² vor allem aber im Bereich der jüdischen Diaspora, was für paulinische Schriften dann wichtig wird.

Jesus, der Lehrer, ist nun eine Deutungsdimension, die sich aufgrund der vorhandenen Texte anbietet: *Jesus* hielt sich in der Synagoge auf und praktizierte *Torah*auslegung (vgl. z.B. Mt 4,23; Mt 9,35; Mk 1,21; Mk 6,2; Lk 4,15; Lk 6,6; Lk 13,10; Joh 6,59). *Jesus* lehrte vergleichbar den Weisen und *Rabbis* (vgl. z.B. Mt 5,1; Mt 26,55; Mk 12,41; Lk 4,20; Lk 5,3). *Jesu* Lehre wurde mit dem Lehren der Schriftgelehrten verglichen (vgl. z.B. Mk 1,22), und *Jesus* selbst bezog sich auf die Schriftlesung und Auslegung in der jüdischen Tradition (vgl. z.B. Mk 2,25; Mk 12,10; Mk 12,26; Lk 10,26; oder auch die ganze *Bergpredigt* Mt 5–7.³³ *Jesu* Familie war in den religiösen Traditionen des pharisäischen Judentums verankert,³⁴ sodass es folgerichtig erscheint, dass *Jesus* über die elterliche Erziehung hinaus eine systematische Schulausbildung erhalten haben dürfte, auch wenn dieses nicht belegt werden kann. Die Gegenposition³⁵ verneint, dass *Jesus* Schriftgelehrter gewesen sei.³⁶ In den Evangelientexten wird *Jesus* aber als Schreibender, Lehrender, Lesender erinnert. In den Evangelien wird recht oft als *Didáskalos* bzw. *Rabbi* erwähnt (z.B. Mk 12-mal, Mt 12-mal, Lk 17-mal).³⁷

28 Luther (2012): Art. Lehrer (Anm. 23); Riesner (1988): *Jesus*, S. 190–198.

29 Vgl. Hezser (2001): *Jewish literacy*, S. 48f.

30 Vgl. Vegge (2006): *Paulus*, S. 280.

31 Tropper (2012): *Jesus*, S. 98.

32 Vgl. Vegge (2006): *Paulus* S. 281–284.

33 Grundsätzlich dazu Luther (2012): Art. Lehrer (Anm. 23); Evans, Craig A. (2011): *Prophet, Sage, Healer, Messiah, and*

Martyr, in: Holmén, Tom; Porter, Stanley E. (Hg.): *Handbook for the study of the historical Jesus*, Bd. 2. Leiden, Boston, S. 1217–1243, hier S. 1224–1228. Riesner, Rainer (2011): *From the Messianic Teacher to the Gospels of Jesus Christ*, in: Holmén, Tom (Hg.): *Handbook for the Study of the Historical Jesus*, Bd. 1. Leiden, Boston, S. 405–444.

34 Riesner (1988): *Jesus*, S. 136f. 210. 220.

35 Z.B. Tropper (2012): *Jesus*, S. 117.

Cosimo Rosselli (1439–1507): Bergpredigt,
Fresko in der Sixtinische Kapelle, Vatikanstadt



In Mt 23,8 werden beide Titel gleichgesetzt:
*Ihr aber sollt euch nicht Rabbi nennen
lassen, denn einer ist euer Meister, ihr alle
aber seid Brüder.*

- 9 *Und niemanden auf Erden sollt ihr euren
Vater nennen; denn einer ist euer Vater,
der im Himmel.*
- 10 *Und ihr sollt euch nicht Lehrer
nennen lassen; denn einer ist euer Lehrer,
der Christus.*

Aber der Lehrer unterscheidet sich: Er ist ein
Wanderprediger, hat kein Lehrhaus, sondern pre-
digte und lehrte in *Synagogen* und auf öffentli-
chen Plätzen³⁶ (eigentlich sind hier als Lehrender
noch ganz andere Kompetenzen gefordert), nur
ein Teil der Jünger_innenschaft folgte *Jesus*, der

größere Teil war eher ortsgebunden (z.B. *Kafar-
naum*) und *Jesus* wählte seine Schüler_innenschaft
selbst aus (Mt 8,19–22; Lk 9,57–62).

Die Gruppe der Begleiter – Nachfolge bedeu-
tet im griechischen Wortsinn zuerst einmal das
tatsächliche Begleiten – bildete mit *Jesus* zusam-
men eine Lebens- und Lehrgemeinschaft (Mk
8,34–37; Mt 10,24f.; Lk 6,40). In Analogie zur
Gemeinschaft des Täuflers werden Jünger auch
mathetai genannt,³⁹ deren Aufgabe tatsächlich
das Lernen war. Der Begriff wird im ganzen Neuen
Testament 261-mal erwähnt.⁴⁰ Das Wortfeld Leh-
re/Lernen hat in der synoptischen Tradition eine
große Bedeutung, und für die urchristlichen Ge-
meinschaften war *Jesus* der Lehrer! Die Jünger_in-
nen sind dabei immer zuerst als Schüler_innen
gedacht⁴¹ (vgl. Mk 6 par. Lk 10)!

36 So auch Lohmann, Ingrid (2006): Erziehung und Bildung im
antiken Israel und im frühen Judentum, in: Christes, Johannes
et al. (Hg.): Handbuch der Erziehung und Bildung in der
Antike, Darmstadt, S. 183–222.

37 Tropper (2012): *Jesus*, S. 18.

38 Vgl. Luther (2012): *Jesus*, (Anm. 23); Riesner (1988):
Jesus, S. 437–440.

39 Vgl. Luther (2012), *Jesus*, (Anm. 23) Riesner (2011):
From the Messianic Teacher, S. 420f.

40 Vgl. Tropper (2012): *Jesus*, S. 18f.

41 Ebd. S. 33f.

Um sich verständlich machen zu können, musste Jesus vermutlich sowohl aramäisch als auch griechisch sprechen können⁴², und die Texte in den *Synagogen* waren auf Hebräisch: »Methodisch greift er auf Schriftauslegung (vgl. dazu Lk 4,18–27) in verschiedenen, der Lehre dienenden Gattungen zurück (summarische, spruch- und formelhafte, poetische, einprägsame Texte). Seine Lehre zeichnet sich durch Kürze, Bildhaftigkeit, Eindringlichkeit sowie ihre poetische Form in Hinblick auf die mnemotechnische Funktion (Parallelismen, Rhythmen, Chiasmen usw.) und die Erzähltechniken (Wiederholung, Gegensätze, Steigerung usw.) aus.⁴³ Jesu Lehre beruht grundlegend auf Gesprächen mit seinen Jüngern, Gegnern und Fremden, auf Streit- und Lehrgesprächen, die in extremer Kürze in den synoptischen Evangelien dargestellt werden und in Joh weitere Ausführung erfahren (vgl. Joh 4,1–25; Joh 6,25–64).«⁴⁴

Im Matthäusevangelium spielen Hören und Tun eine wichtige Rolle, was im matthäischen Verständnis der Gleichnisse bedeutsam wird. Der Hörer_innenkreis *Jesus* setzte sich in der Regel aus Menschen zusammen, die kaum Möglichkeiten hatten, zu formaler Bildung zu kommen (Mt 5, 1), die auch als Schwache und Arme gekennzeichnet sind (Mt 11, 25–30) oder Frauen (Lk 10,38–42) oder Sündern (Mt 9, 9–13) und auch Kindern (Mk 10, 13–16).⁴⁵ Methodisch gehört *Jesus* zur alttestamentlichen Weisheitstradition, die später in der *rabbinischen* Tradition fortgesetzt wird.⁴⁶

Im Markusevangelium wird *Jesus* als Lehrer des Gottesreiches gesehen und die Lehrtätigkeit in einem engen Zusammenhang zum Kerygma (Mk 1,38f.; Mk 3, 14; Mk 6, 12.30). »Rahmend

wird in Mk 1,22 festgestellt, dass *Jesu* Lehre eine größere Autorität und Vollmacht erkennen lässt, als die Lehre der Schriftgelehrten, dies wird in Mk 12,28–34 nochmals aufgenommen, indem der Schriftgelehrte Jesus Recht gibt.⁴⁷ Mk zeichnet *Jesus* durch den Aufriss seines Evangeliums als vollmächtig in Tat und Wort, in den Streit- und Schulgesprächen insbesondere als den »göttlichen Lehrer« ...«⁴⁸

Auch im Matthäusevangelium ist der Begriff Lehrer charakteristisch und der Inhalt der Lehre »ist mit dem Leben, Sterben und Auferstehen Jesu engstens verbunden.«⁴⁹ Der matthäische Jüngerkreis ist immer als Schülerkreis charakterisiert (Mt 9,10f.; Mt 17,24). Die Jünger_innen sind dabei auch immer die Erstadressaten der Reden *Jesu*. Zentrales Merkmal der Schülerschaft ist das Verstehen und Anwenden der Lehre auch in lebensrelevanter Sicht.⁵⁰

3 Biblische Beispiele:

Jesus als Lehrender und Heilender zugleich

3.1 Beispiel: Lk 2, 41–52

Der 12-jährige *Jesus* im Tempel⁵¹

Der zwölfjährige *Jesus* im Tempel (Text nach Zürcher Bibel)

41 Und seine Eltern zogen jedes Jahr zum Passafest nach Jerusalem.

42 Auch als er zwölf Jahre alt war, gingen sie hinauf, wie es an diesem Fest der Brauch war,

43 und verbrachten die Tage dort. Als sie heimkehrten, da blieb der junge *Jesus* in Jerusalem zurück, und seine Eltern merkten es nicht.

zur urchristlichen Theologiegeschichte. Unter Mitarbeit von Ulrich B. Müller, Berlin: de Gruyter (Beihefte zur Zeitschrift für die neutestamentliche Wissenschaft und die Kunde der älteren Kirche, 163), S. 497–524, hier S. 509f und Riesner (1988): *Jesus*, S. 430.

⁴⁶ Vgl. Luther (2012): Art. Lehrer (Anm. 23); Riesner (1988): *Jesus*, S. 430.

⁴⁷ Karrer, Martin (1992): Der lehrende *Jesus*. Neutestamentliche Erwägungen. In: ZNW 83, S. 1–20, hier S. 16.

⁴² Vgl. Riesner (1988): *Jesus*, S. 387–392.

⁴³ Ebd. S. 392-404 und Byrskog, Samuel (1994): *Jesus the only teacher. Didactic authority and transmission in ancient Israel, ancient Judaism and the Matthean community*. Univ., Diss-Lund. Stockholm (Coniectanea biblica New Testament series, 24), S. 203.

⁴⁴ Luther (2012): *Jesus* (Anm. 23).

⁴⁵ Vgl. Schröder, Bernd (2009): *Lehren und Lernen im Spiegel des Neuen Testaments. Eine Sichtung der Befunde in religionspädagogischem Interesse*, in: Kraus, Wolfgang (Hg.): *Beiträge*

- 44 Da sie meinten, er befinde sich unter den Reisenden, gingen sie eine Tagereise weit und suchten ihn unter den Verwandten und Bekannten.
- 45 Und als sie ihn nicht fanden, kehrten sie nach Jerusalem zurück, um ihn zu suchen.
- 46 Und es geschah nach drei Tagen, dass sie ihn fanden, wie er im Tempel mitten unter den Lehrern saß und ihnen zuhörte und Fragen stellte.
- 47 Alle aber, die ihn hörten, waren verblüfft über seinen Verstand und seine Antworten.
- 48 Und als sie ihn sahen, waren sie bestürzt, und seine Mutter sagte zu ihm: Kind, warum hast du uns das angetan? Dein Vater und ich haben dich mit Schmerzen gesucht.
- 49 Und er sagte zu ihnen: Warum habt ihr mich gesucht? Wusstet ihr nicht, dass ich im Haus meines Vaters sein muss?
- 50 Doch sie verstanden das Wort nicht, das er zu ihnen sagte.
- 51 Und er zog mit ihnen hinab, zurück nach Nazaret, und war ihnen gehorsam. Und seine Mutter behielt alle diese Worte in ihrem Herzen.
- 52 Und Jesus nahm zu an Weisheit und Alter und Gnade bei Gott und den Menschen.

Die lineare Gliederung des Textes sieht folgendermaßen aus:⁵²

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

Als Gattungen werden innerjüdische Diskussion⁵³ und Apologie und andererseits biografisch-epideiktische Erzählung⁵⁴ vorgeschlagen; da von beiden neutestamentlichen Gattungen Inventarisierungen vorliegen, wird es eine Mischung aus beiden vorgeschlagenen Gattungen sein, also eine apologetisch-biografische-epideiktische Erzählung, bei der *Lukas* auf einen tradierten Text zurückgriff⁵⁵ und vor allem in VV46, 47, 51 und 52 redaktionell bearbeitet hat. Ausgangspunkt ist die Schilderung frommer Eltern, die jährlich gemäß der Tradition nach *Jerusalem* zum *Passahfest* pilgern, und auch *Jesus* dürfte regelmäßig an diesem Pilgern teilgenommen haben (vgl. Ex 23, 14–17; 34, 18–23; Dtn 16, 16f; 1 Sam 1, 3.7.21; 1 Sam 2, 19).

Lukas übernimmt aus der Tradition den Topos des begabten Helden; *Jesus* wächst als Familienmitglied in die Praxen der Tempelfrömmigkeit hinein und auch aus dem 1. Samuelbuch werden hintergründige Analogien zwischen *Samuel* und *Jesus* hergestellt, wobei *Lukas* nicht an den Details des Festverlaufs interessiert ist, sondern seine Hauptperson *Jesus* stilisiert und so eine Differenz zwischen dem Wissen der Hörenden und Lesenden des

48 Luther (2012): Art. Lehrer (Anm. 23).

49 Ebda.

50 Vgl. Byrskog (1994): *Jesus the only teacher*, S. 237–398.

51 Zum Lukasevangelium siehe vor allem: Bovon, François (2001): *Das Evangelium nach Lukas*. Lk 19,28–24,53. Düsseldorf, Neukirchen-Vluyn (EKK. Evangelisch-katholischer Kommentar zum Neuen Testament, III/4). Bovon, François (1996): Lk 9,51–14,35. Zürich (Das Evangelium nach Lukas / François Bovon; Teilbd. 2); Bovon, François (2001): Lk 15,1–19,27. Zürich (Das Evangelium nach Lukas / François Bovon; Teilbd. 3); Bovon, François; Blank, Josef; Brox, Norbert; Schnackenburg, Rudolf; Schweizer, Eduard (2008): Lk 19,28–24,53.1. Aufl. Düsseldorf (Das Evangelium nach Lukas / François Bovon, Teilbd. 4) und: Koester, Helmut; Bovon, François; Thomas, Christine M.; Deer, Donald S.; Crouch, James Edwin (Hg.) (2002): *Luke, Minneapolis, MN (Hermeneia – a critical and historical commentary on the Bible)*.

52 Vgl. Tropper (2012): *Jesus*, S. 124 und Bovon, François (1989): *Das Evangelium nach Lukas 1. Teilband* (Lk 1,1–9,50). Zürich/Neukirchen-Vluyn (Evangelisch-Katholischer Kommentar zum Neuen Testament, 3), S. 153ff und Eckey, Wilfried (2006): *Das Lukasevangelium*. 2. erw. Aufl. Neukirchen-Vluyn: (Teilband 1), S. 171.

53 Vgl. Bovon (1989): *Das Evangelium nach Lukas*, Band 1, S. 153.

54 Vgl. Eckey (2006): *Das Lukasevangelium*, S. 171.

55 Vgl. Tropper (2012): *Jesus*, S. 125.

Textes und dem Wissen der Protagonisten in der Erzählung herstellt.⁵⁶ *Jesus* ist nicht bei der Heimkehr dabei, und die Eltern beginnen zu suchen; erst nach drei Tagen wird *Jesus* an einem nicht vermuteten Ort gefunden. Die emotionale Aufregung dieser Tage muss sich der Rezipierende vorstellen – wie fühlt man sich als Eltern, deren Kind vermisst wird? *Jesus* nimmt an einer öffentlichen Aussprache mit *Torah*gelehrten im Tempel teil, was zu den Wallfahrtsfesten, sozusagen als Volksbildungsveranstaltung, üblich war.

In der Forschung ist nun umstritten, welche Rolle *Jesus* bei dieser öffentlichen Diskussion einnimmt – *Lukas* betont in seiner Sicht der Dinge vor allem den Vollmachtscharakter des Fragestellers *Jesus*, sodass nicht klar wird, ob *Jesus* Schüler bzw. Fragender oder Lehrer oder beides zugleich ist. Auf jeden Fall stellt der V 47 fest, dass *Jesus* schon als 12-Jähriger ein weiser Mensch gewesen ist, der andere in Erstaunen versetzt hat.⁵⁷

Ab V 48 kommen wieder die Eltern in den Fokus, wobei vor allem das Erschrecken der Eltern über ihr Wunderkind festgehalten wird, worauf *Jesus* in V 49 mit einer rhetorischen Frage reagiert, welche die Eltern noch mehr durcheinanderbringt; in V 51 wird noch einmal wortlautmäßig LK 2,19 aufgenommen.

Die ganze Episode ist von *Lukas* erzählerisch in Anlehnung an Berichte berühmter Männer gehalten, wobei man betonen muss, dass auf der narrativen Ebene *Jesus* nur »als aufmerksamer und wissbegieriger Schüler dargestellt« wird,⁵⁸ der von *Lukas* aber christologisch gedeutet wird.⁵⁹

Die Aufgabe an den Rezipierenden ist klar, er muss anhand dieser Alltagsgeschichte die Relevanz für sein eigenes Leben klären und am Beispiel des

Lernverhaltens *Jesus* Schlüsse für sein eigenes Studium der Heiligen Schrift ziehen: »Das Beispiel ist als solches reflektiert und treibt zur Reflexion.«⁶⁰ Der Lernende lernt nur, wenn er sich auf das von *Lukas* gegebene Beispiel einlässt und die Situation in sein eigenes Leben spielt – das Beispiel des 12-jährigen *Jesus* bietet sowohl für Schüler_innen in der gleichen Lebenssituationen als auch für Eltern als auch für Lehrende Identifikationen und fordert auf, sich sowohl in die erzählte Situation hineinzusetzen als auch diese Geschichte fiktiv weiterzuerzählen, um so einen Bedeutungskosmos herzustellen und in Interaktion sowohl mit der biblischen Erzählung als auch untereinander zu treten: »Indem der Christ die biblischen Geschichten bemüht, erinnert er eine eigenartige Wertorientierung, die bereits kommunikative Strukturen in sich trägt [...] Gerade wenn Christen die kommunikative Konkretheit biblischer Geschichten beispielhaft ernst nehmen, stabilisieren sie selten die gegenwärtigen individuellen und gesellschaftlichen Verhältnisse.«⁶¹ Hier mutet der Text zu, in den verschiedenen Ebenen nachzufragen, sowohl auf der semantischen, als auch pragmatischen, als auch theologischen Situation. Die Gottheit *Jesus* wird nur in der menschlichen Weisheit sichtbar, die sich traut, Fragen an die *Torah*, die *Torah*lehrenden zu stellen und selbst Entscheidungen zu treffen, die sich wiederum an kommunikativer Wahrheit orientieren. Das Menschliche wird sichtbar, indem Fragen zugelassen werden, Antworten diskutiert und ausgefächert und nicht definitorisch zu Ende gebracht werden, um so göttliche Souveränität auszuhalten.⁶² Der Bibeltext wird in einer solchen Kommunikation narratives Instrument, das eigene Leben zu lesen und

56 Ebd. S. 127ff.

57 Ebd. S. 131.

58 Ebd. S. 136

59 Ebd. S. 137.

60 Fuchs, Ottmar (2004): *Praktische Hermeneutik der Heiligen Schrift*. Stuttgart (Praktische Theologie heute, 57), S. 140.

61 Ebd. S. 143.

62 Vgl. Zimmerli, Walther (1999): *Grundriss der alttestamentlichen Theologie*. 7. Aufl. Stuttgart.

zu verstehen, so dass eine biblische Geschichte uns gleichzeitig mit den »gegenwärtigen individuellen, sozialen und globalen Geschichten« konfrontiert.

Biblische Geschichten erleiden m.E. einen massiven Bedeutungsverlust, wenn sie in ihrer Konkretheit nicht mehr ernstgenommen werden und eine Art Quintessenz oder eine Botschaft herausdestilliert wird. Grundsätzlich sperrt sich eine biblische Geschichte in »ihrer lebendig-konkreten Singularität« gegen jede Form rigider Nachahmung und evoziert durch ihre Exemplarität kreatives Potenzial beim Rezipierenden,⁶⁴ weil kein geschlossener Kreislauf, und schon gar nicht von Handlungsanweisungen, vorliegt. »*Biblische Geschichten geben also in ihrer Offenheit eine Vorahnung auf die eigenen Möglichkeiten, in Raum und Zeit sein Handeln aus der Erinnerung für die Zukunft zu gestalten.*«⁶⁵

Diese Korrespondenzen eines biblischen Textes haben zwei Unterscheidungsdimensionen: Einmal muss die narrativ-rezeptiv-identifikative Ebene von der exegetisch-analytisch-reflektierenden Ebene unterschieden werden. Für die praktisch-theologischen Handlungsfelder (Homiletik, Religionspädagogik, Poimenik) ist diese Unterscheidung m.E. essenziell. In allen drei Handlungsfeldern haben wir es mit der Praxis des Evangeliums in Interaktion mit den Rezipierenden zu tun, die sich aber im kommunikativen Modus unterscheiden. Die kommunikative Wahrheit einer Predigt zu Lk 2 liegt darin, den Hörenden an der theologischen Unterscheidung von Mensch und Gott in der Person *Jesu* teilhaben zu lassen und gerade nicht ein homiletisches Fertiggericht anzubieten, das alle Geschmacksnerven abtötet und langweilig und irrelevant ist. Religionspädagogisch ist dem

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

3.2 Beispiel: Mk 1, 21 – 28

Die Heilung eines Besessenen

(Text nach Zürcher Bibel)

P: Lk 4,31 – 37

- 21 Und sie kommen nach Kafarnaum. Und sogleich ging er am Sabbat in die Synagoge und lehrte.
- 22 Und sie waren überwältigt von seiner Lehre, denn er lehrte sie wie einer, der Vollmacht hat, und nicht wie die Schriftgelehrten.
- 23 Und sogleich war da in ihrer Synagoge einer mit einem unreinen Geist, der schrie laut:
- 24 Was haben wir mit dir zu schaffen, Jesus von Nazaret! Bist du gekommen, uns zu vernichten? Ich weiß, wer du bist: der Heilige Gottes!
- 25 Und Jesus schrie ihn an und sprach: Verstumme und fahr aus!
- 26 Und der unreine Geist zerrte ihn hin und her, schrie mit lauter Stimme und fuhr aus.
- 27 Und sie erschraken alle so sehr, dass einer den andern fragte: Was ist das? Eine neue Lehre aus Vollmacht? Selbst den unreinen Geistern gebietet er, und sie gehorchen ihm.
- 28 Und die Kunde von ihm drang sogleich hinaus ins ganze Umland von Galiläa.

⁶³ Fuchs (2004): Praktische Hermeneutik, S. 144.

⁶⁴ Ebd. S. 145.

⁶⁵ Ebd. S. 145.

Die Gliederung des Textes ergibt folgendes Bild:⁶⁶

Exposition	V21+22	Der Exorzist
	V23a	Auftritt eines Besessenen
	V23b–24	Reaktion des Dämons
Zentrum der Erzählung		
	V25	Exorzismus
	V26	Ausfahrt des Dämons
Schluss	V27+28	Neue Lehre in Vollmacht

Als Gattung des Textes lässt sich die Erzählgattung des Exorzismus feststellen, wobei Markus traditionellen Stoff verarbeitet. In V21 geschieht die Einführung eines neuen Schauplatzes *Kaf Nahum* (Dorf des *Nahum*) (*Kafarnaum*) und hier die *Synagoge* als Ort des Geschehens und des Auftretts *Jesus*;⁶⁷ in V22 bestürzte Reaktion auf die Lehre *Jesus*, wobei der Inhalt der Lehre nicht genannt wird; in den Versen 23 und 24 bildet Unreines die Gegenposition zum Heiligen Geist. Es geschieht eine Gleichsetzung zwischen Unreinem und Dämon und Nazarener/Heiliger Geist. In den VV 25+26 wird die Reaktion *Jesus* geschildert, und zum Schluss beendet *Jesus* die Gewalt des Dämons über die Menschen. Mk 1,21–28 präsentiert *Jesus* wiederum aus der Perspektive des Markusevangeliums als vollmächtigen Lehrer und Heiler in Kafarnaum, wobei *Jesus* selbst als Bote und Lehrer der Gottesherrschaft⁶⁸ charakterisiert wird.

Zu betonen ist hier auch wieder, dass sich *Jesus* Lehre und seine Rolle als Lehrer von zeitgenössischen Lehrern unterscheidet, auch wenn sie formal zugeordnet bleibt: »Dieses Vollmachtshandeln *Jesus* ist aber viel mehr als nur eine staunenswerte Machttat. Das Wort des Lehrers und seine vollmächtige Tat gehören untrennbar zusammen;

beide bringen auf je eigene Weise seine Vollmacht als Verkünder der Gottesherrschaft zum Ausdruck.«⁶⁹ Gerade der Aspekt der Vollmacht in den Evangelien ist das Differenzmerkmal. Der griechische Begriff *exousia* begegnet im NT 102-mal, am häufigsten in der *Apokalypse des Johannes*, und umfasst ein weites Bedeutungsspektrum (Freiheit – Recht – Fähigkeit – Macht – Vollmacht – Autorität), wobei die einzelnen Bedeutungen ineinander übergehen.

Im Mk-Evangelium ist die Vollmacht Unterscheidungskriterium: Mk will so verdeutlichen, dass *Jesus* unmittelbar an der Macht Gottes partizipiert und sie gleichzeitig an die Jüngerschaft weitergeben will und sie so in den Stand versetzt, gegen gottfeindliche Mächte sich zu wehren.⁷⁰

Jesus Vollmacht ist aber nur wieder – wie auch im ersten Beispiel – in seiner Interaktion wahrnehmbar und keineswegs unabhängig von dieser zu sehen. *Jesus* interagiert in dieser bemerkenswerten Heilungswundergeschichte mit einem Menschen, der leidet – in unserem Fall ein »Besessener«, dem von *Jesus* eine besondere Kompetenz zugeordnet wird. Der Kranke ruft *Jesus* entgegen: Ich weiß, wer Du bist, der Heilige Gottes. Im Unterschied zu allen anderen Protagonisten in der Erzählung erkennt nur der Kranke die wahre Identität *Jesus*. Offensichtlich ist es der Begegnungsraum zwischen *Jesus* und dem Kranken, der als helfende Beziehung verstanden wird und der es dem Kranken ermöglicht, diese Wahrheit auszusprechen – der Kranke spricht WAHRES aus: »Erst nachdem der Kranke zu Wort gekommen ist, und erst nachdem *Jesus* ihm die Richtigkeit seiner Aussagen bestätigt hat, geht er (= *Jesus*, SWE) dazu über, den Kranken von seinen Dämonen zu heilen.

⁶⁶ Vgl. Tropper (2012): *Jesus*, S. 137ff.

⁶⁷ Ebd. S. 141.

⁶⁸ Ebd. S. 150.

⁶⁹ Ebd. S. 150.

⁷⁰ Vgl. Broer, Ingo (1992): Art. EXOUSIA, in: Horst Balz (Hg.): *Exegetisches Wörterbuch zum Neuen Testament*, Bd. 2. 2., verb. Aufl., mit Literatur-Nachtr., Stuttgart, Sp. 23–29.

In heutiger Sprachform: Die Therapie ist nach diesem Vorbild in eine paritätische Beziehung des gegenseitigen Ernst- und Wichtignehmens eingebettet.«⁷¹ Leidende, kranke Menschen oder solche mit Behinderung sind für *Jesus* nicht einfach Adressaten seiner Botschaft, durch die Defizite behandelt werden, sondern sie sind Personen, die als Subjekte ihres Leidens ernstgenommen werden und die, wenn auch in fragmentierter Form, kommunikative Wahrheiten aussprechen. Die biblischen Wundergeschichten halten das Fremde im Anderen, das Bedrohliche, wach, ohne es in unserem Helfersyndrom zu kolonisieren. *Jesus* ermutigt in diesen Geschichten, von ihrem Leben zu erzählen und so den Nichtkranken, Nichtbehinderten die Chance geben, etwas geschenkt zu bekommen oder als »Zulassungsschule ihrer eigenen Wunden, als Erfahrungsquelle auch anderorts notwendiger Humanisierungen«⁷²: »Die Wahrnehmung der Leidenden und die inhaltlichen Perspektiven der Betroffenen bestimmen das Strukturgefüge der christlichen Gemeindebildung zwischen Diakonia und Martyria.«⁷³

4 Fazit

Gemeinschaftliches Lernen im Neuen Testament ist aufgrund der kommunikativen Beziehungsfähigkeit des Menschen immer zuerst Lernen auf Augenhöhe und kein Vermitteln wichtiger Informationen. Methodisch ausschlaggebend ist das Modell des Lehrhauses, das zumindest für die Art des Lehrens und Lernens den Weg weist.

Die Gottheit *Jesu*, so deuten es die Evangelisten, wird nur in der menschlichen Weisheit sichtbar, die sich traut, Fragen an die *Torah*, die *Torah*-

lehrenden zu stellen und selbst Entscheidungen zu treffen, die sich wiederum an kommunikativer Wahrheit orientieren. Das Menschliche wird sichtbar, indem Fragen zugelassen werden, Antworten diskutiert und ausgefächert und nicht definitiv zu Ende gebracht werden, um so göttliche Souveränität auszuhalten. Der Bibeltext wird in einer solchen Kommunikation narratives Instrument, das eigene Leben zu lesen und zu verstehen und sich auf andere einzulassen, ohne deren Identität zu beschädigen.

Diese Haltung hat für den homiletischen und religionspädagogischen Prozess, für die Predigt und für das Lehren und Lernen eminente Konsequenzen. Predigt/Unterricht müssen grundsätzlich das Gespräch mit den Hörenden/Lernenden suchen, und die Bibeltexte müssen für Rezipierende in deren Lebensrealität erschlossen werden, sodass sie dort Relevanz bekommen. Auszurichten ist der dialogische Prozess an den Texten selbst, die eine dialogisch-kommunikative und auch eschatologische Grundstruktur aufweisen, d.h., die Texte sind nie zu Ende. In den Wundergeschichten kommt es auf die jeweilige Kompetenz des Kranken, Behinderten, Zurückgesetzten an, von der Nicht-Kranke, Nicht-Behinderte, Nicht-Zurückgesetzte lernen können.

Letztlich geben bestimmte biblische Texte auch die Grundstruktur interreligiösen Lernens ab, wenn es um Anerkennung der anderen religiösen Wahrheit in Judentum und Islam geht, die sich komplementär zur christlichen verhält. Abschied ist in der heutigen Predigt und Lehre vor allem von einem Ersetzungsmodell (Substitutionsmodell) zu nehmen, so als hätte das Christentum das Judentum ersetzt.

⁷¹ Fuchs (2004): Praktische Hermeneutik, S. 279.

⁷² Ebd. S. 280.

⁷³ Ebd.