



# Schönberger Hefte

# 2/91

# SCHÖNBERGER HEFTE

Laufende Nr. der Heftreihe 78 / 21. Jahrgang

ISSN 0170 — 6128

# 2/1991

---

Herausgeber: Religionspädagogisches Amt und Religionspädagogisches  
Studienzentrum der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau

Redaktion: Gerhard Brockmann / Hans Heller

Zuschriften an: Religionspädagogisches Studienzentrum  
Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3, Telefon 0 61 73 / 40 51

---

Inhalt:

Heinrich Frickel: Christenlehre und Religionsunterricht? — Welches Kirchenbild prägt die gegenwärtige Auseinandersetzung in den neuen Bundesländern .....	1
Wolfgang Achtner: Implizite Gottesvorstellungen in naturwissenschaftlichen Weltmodellen .....	4
Hildegard Wagner / Helga Wielpütz: Die Heilung des Taubstummen, Markus 7,31-37 .....	14
— Helga Wielpütz: Die Heilung des Taubstummen in einer E 2 .....	16
— Hildegard Wagner: Die Heilung des Taubstummen in einem 1. Schuljahr .....	22
— Hildegard Wagner: Die Heilung des Taubstummen in einem 4. Schuljahr .....	24
Josef Reding: Dortmund — Ort der Begegnung .....	30
Hinweis auf die Beratungstage .....	31
Umschlagseite 4: Stellenausschreibungen	

---

Anschriften der Autoren dieses Heftes:

Wolfgang Achtner, Birkenweg 11, 6100 Darmstadt
Heinrich Frickel, Oberkonsistorialrat, Berlin
Hildegard Wagner, Roonstraße 5, 6340 Dillenburg
Helga Wielpütz, Garbenteicherstraße 12A, 6302 Lich 1

---

Die Schönberger Hefte erscheinen vierteljährlich im Verlag Evangelischer Presseverband in Hessen und Nassau e.V., Neue Schlesinger Gasse 24, Postfach 100 747, 6000 Frankfurt am Main 1

Einzelheft: DM 3,— (zuzüglich Versandkosten)  
Abonnement: DM 9,— (zuzüglich Versandkosten)  
Materialien: DM 0,25 pro Stück (zuzüglich Versandkosten)

Neubestellungen und Adressenänderungen bitte dem Verlag mitteilen

Gesamtherstellung: Buchdruckerei Kühn KG, Darmstädter Straße 26, 6070 Langen

# Christenlehre und Religionsunterricht ?

## Welches Kirchenbild prägt die gegenwärtige Auseinandersetzung in den neuen Bundesländern

Heinrich Fricke

Bei kaum einem anderen Thema hat das Zusammenwachsen der Menschen aus Ost und West im Bereich der deutschen evangelischen Kirchen so deutliche und auch tiefgreifende Spannungen erkennen lassen wie in der Frage nach der zukünftigen Stellung der Christenlehre und des Religionsunterrichts. Es soll hier nicht noch einmal über politische und rechtliche Aspekte der Übernahme von Artikeln des Grundgesetzes und entsprechender Passagen des Einigungsvertrages, auch nicht über die zu erwartenden Regelungen der neuen Landesverfassungen nachgedacht oder spekuliert werden. Auch sollen nicht Vorzüge der eigenen und Nachteile der Erfahrungen und Positionen anderer beschrieben werden, zumal wir letztlich zu wenig voneinander wissen, um sachgemäß urteilen zu können. Es fällt schwer, überhaupt Stellung zu nehmen, weil jede Äußerung — das zeigen Erfahrungen der jüngsten Zeit — auch als Einmischung oder Beserwisserei charakterisiert oder empfunden werden kann. Wir nehmen uns aber — glaube ich — nur ernst, wenn wir uns zu dem verhalten, was in Voten, Verlautbarungen, Beschlüssen und Texten zum Thema öffentlich in diesem Jahr gesagt worden ist. Ich habe eine Reihe von kritischen Rückfragen, vor allem an theologische Positionen, die sich ähnlich in den meisten Stellungnahmen finden.

1. Die Diskussion über Christenlehre und Religionsunterricht im Bereich der Kirchen in der ehemaligen DDR ist zu meist immer noch stark vom *Entweder — Oder* geprägt. Es scheint um die Alternative Christenlehre oder Religionsunterricht zu gehen, um die Ablösung des einen durch das andere. Beides neben — und miteinander ist vielen — und zwar nicht nur aus realpragmatischen Gründen — kaum vorstellbar. Dabei wird häufig der weitgehend flächendeckende Religionsunterricht, dessen kirchliche

Identität und Effizienz eher bezweifelt wird, als eigentliches religionspädagogisches Handlungsfeld der evangelischen Kirchen in den Ländern der bisherigen Bundesrepublik bezeichnet. Das entspricht nicht der Realität! Auch hier geschah und geschieht verkündigendes — katechetisches Handeln immer sowohl in der vielfältigen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den Kirchengemeinden (Kindergottesdienst, Kinderkreise, Kindertagesstätten, Kinderfreizeiten, Kinderkirchentage, Konfirmandenarbeit, Jugendgottesdienste, Jugendkreise, Jugendfahrten usw.) sowie in Kirchenkreisen und auf Landeskirchenebene als auch im Religionsunterricht in den Schulen (kognitive, emotionale, pragmatische Lernebenen sind konstitutiv auch für dieses Unterrichtsgeschehen). Es geht um kein Entweder — Oder, sondern um ein Sowohl — als auch! Jeder Ort dieses kirchlichen Handelns enthält spezifische und chancenreiche Realitäten für gemeinsames Leben, Glauben und Lernen.

2. Die Erfahrung, Überzeugung oder auch Behauptung, daß Kinder und Jugendliche *nur*, „in der Begleitung der Gemeinde das Evangelium als befreiendes und orientierendes Angebot erfahren“<sup>(1)</sup> können, ist dann falsch, wenn

- a) mit der Gemeinde nur die Ortsgemeinde, nicht aber auch die Kirche als Ganze gemeint ist, die unterschiedliche Begegnungen zwischen Wort und Glaube anbietet und ermöglicht, zugleich aber auch das Evangelium konkret in Lebenssituationen von Menschen außerhalb bestehender Gemeinden hineinzuvermitteln sucht,
- b) die Gemeinde als einzige Gemeinschaft, in, mit und unter der Gott am Menschen handelt, verstanden wird, ohne Gottes Handeln und Wirken an jedem Menschen und an jeder mensch-

lichen Gemeinschaft im Glauben zu erwarten und zu erfahren,

- c) dadurch die Entstehung des Glaubens in der direkten Begegnung mit der Bibel und der christlichen Tradition auch außerhalb eines konkreten Gemeindebezuges ausgeschlossen würde.

3. Der Lebensraum „Gemeinde“ wird idealisiert und zugleich verengt, wenn er als *repressionsfreier oder gar freizeit-orientierter Raum* als besonders angemessener Lebensbereich für den Jugendlichen gesehen wird, dem andere Lebensräume als Obligations- und Leistungsfelder<sup>2)</sup> (wie etwa Schule, Betrieb, Politik) gegenübergestellt bzw. tendenziell nachgeordnet werden. Dem kann so nicht zugestimmt werden, weil

- a) das ganze Leben des Kindes und Jugendlichen, das vielen Lebensbereichen angehört und zugehört, als Einheit und unauflöslicher Lebenszusammenhang ernstgenommen werden muß,
- b) über andere Lebensräume, auch über den der christlichen Gemeinde zu schablonenhaft und damit inadäquat geurteilt wird, und
- c) das in solchen Beurteilungen enthaltene Menschenbild den Menschen humaneren und weniger humanen Existenzweisen zuzuordnen versucht, ohne die Ganzheit des „simul iustus et peccator“; das für den Menschen als Gesamtpersönlichkeit gilt, konkret und real durchzubuchstabieren.

4. Die Aussage „Glauben — Lernen — Leben ist ein Zusammenhang, der das *Miteinander der Kirchengemeinde* braucht“<sup>3)</sup> erweist sich dann als unzulässige Verengung, wenn darin die Gemeinde nur als das jeweilige Gemeinschaftsmodell einer Einzelgemeinde verstanden wird, nicht aber die Weite der Kirche im Blick ist, in der auch dem, der bestimmte Gemeinschaftserfahrungen in Kirchengemeinden nicht machen will oder kann, unterschiedliche Möglichkeiten der Begegnung mit dem Evangelium eröffnet werden.

5. Eine in unterschiedlichen Diskussionsbeiträgen und kirchlichen Stellung-

nahmen immer wiederkehrende Grundaussage lautet: „Die Begleitung und Unterweisung der Kinder und Jugendlichen, ihrer Eltern und Familien ist Teil des Verkündigungsauftrages der Gemeinde. Die christliche Gemeinde ist der *authentische und unaustauschbare Ort des Miteinander — Glauben — Lernens*.“<sup>4)</sup> In ihrer Ausschließlichkeit verleiht eine solche Aussage der Gemeinde geradezu einen heilsnotwendigen Status, der über das in der Bibel bezugte Gemeindeverständnis hinausgeht, indem

- a) einerseits der reale Lebensraum einer menschlichen Gemeinschaft, sei es aus utopisch-eschatologischer, sei es aus ethisch-moralischer Motivation aus dem Gesamtzusammenhang menschlicher Lebensgemeinschaften, in die Gott uns hineinstellt, herausoliert werden soll,
- b) andererseits neben den bisherigen Kennzeichen der Kirche (CA VII „*Est autem ecclesia congregatio sanctorum, in qua evangelium pure docetur et recte administrantur sacramenta*“; dazu CA VIII!) nun auch Gemeinschaftserfahrungen und -formen einer konkreten Kirchengemeinde selbst den Charakter der Identitätserfahrung wahrer Kirche zugesprochen erhalten.

6. Gemeinschaft in der Kirche ist wichtig. Wo sonst sollten Christen ihre Glaubens- und Lebenserfahrungen austauschen? Wo sonst können Menschen den Raum finden, in dem sie ungeschützt zur Sprache bringen können, was sie bewegt? Gerade deshalb ist es wichtig, daß kirchliche Gemeinschaft sich nicht zuerst als gelungene Parafamilie oder Paragesellschaft versteht, sondern als Ort, wo in der Wort- und Sakramentsgemeinschaft Gott mit Menschen und Menschen mit Gott kommunizieren. Daraus gewinnt sie ihre Qualität und darin bewahrt sie ihre eigene Vertrauenswürdigkeit und Kompetenz für Menschen. Deshalb sollte eine Vielzahl von Gemeinschaftsformen möglich bleiben. Dazu gehören auch Christenlehre und Religionsunterricht!<sup>5)</sup> Das eine zugunsten des anderen aufzugeben, würde die Identifikation des Wesens der Kirche mit einer

einzigsten Gemeinschaftsstruktur bedeuten.

Die Übernahme und Anwendung eschatologischer Bilder von Gemeinschaft auf gegenwärtige Gruppenstrukturen in der Kirche ist trügerisch, gerade wenn damit Gegenmodelle gegen mißlingende Gemeinschaftsstrukturen in Familie und Gesellschaft aufgerichtet werden. Gefährlich ist ein solches Modell aber vor allem, weil eine Kommunikation der Wiedergeborenen leicht das „simul iustus et peccator“ vergißt, unter dem auch der Glaubende um Gottes willen in diesem Äon bleibt. Das wird exemplarisch sogar schon am Jüngerkreis Jesu deutlich, in dem der Gemeinschaftssinn wenig entwickelt war und der seine Lebensberechtigung allein in der Aufnahme und Weitergabe des an Jesus Christus offenbaren Evangeliums Gottes hatte. Die Jünger erfahren immer neu und anders, nicht daß Gott an ihrer kleinen Gemeinschaft handelt, sondern daß er „draußen“ in der Welt an Menschen Wunder wirkt. Aufgabe dieses Kreises wie auch jeder christlichen Gemeinschaft, Gemeinde und Kirche ist es, sich selbst von Jesus Christus immer wieder befreien zu lassen zum Hineingehen in die Welt, um dort die Liebe Gottes zum Menschen zu bezeugen. Menschen müssen spüren können, daß Gott die Christen zur Gemeinschaftsfähigkeit, zum Praktizieren von Gemeinschaft in bestehenden, oft komplexen und schwierigen Kommunikationsbereichen in Partnerschaft, Ehe, Familie, Betrieb und Beruf, Gesellschaft stets neu befähigt. Die Gemeinschaft der Gemeinde ist der Ort, wo Christen auf dem Wege ihre Erfahrungen einbringen, sie miteinander sub specie Dei austauschen und vor Gott bringen, gemeinsam aus dem Evangelium von Jesus Christus in Wort und Sakrament neue Kraft, neuen Glauben, neue Liebe gewinnen, um so wieder neu in den Bereich der alltäglichen Erfahrungen zu gehen, wo Gott ihr Zeugnis erwartet und wo er auch heute seine Wunder an „Gottlosen“ tut. In diesen Lebensrhythmus ist die Kirche organisch integriert, ihn darf sie nicht verlassen, sonst droht sie zur geschlossenen Gesellschaft zu werden, die sich der Präsenz Gottes in der Welt und dem schwierigen Auftrag, die Ge-

genwart der Liebe Gottes in dieser „gottlosen“ Welt Menschen zu bezeugen, entzieht. Die in kirchlichen Kreisen bisweilen begegnende Gleichung Gemeindennähe — Staatsferne, von der aus auch Urteile über Christenlehre und Religionsunterricht gefällt werden, ist ekklesiologisch m.E. nicht haltbar.

Die Auseinandersetzungen um Christenlehre und Religionsunterricht in den Kirchen auf dem Gebiet der neuen (und alten) Bundesländer haben unterschiedliche Motivationen und Gründe, sie leben sicher auch von offenen oder verborgenen Ängsten, Unterstellungen, Interessen und Sorgen. Wichtiger aber ist, daß wir offen miteinander über die realen Erfahrungen des Lebens in Gemeinden und Schulen, vor allem aber über unser theologisches Kirchen- und Weltverständnis sprechen. Das haben wir früher auch schon getan, jetzt aber zwingt uns unsere gemeinsame Zukunft zum neuen Umgang miteinander. Wir bringen alle unsere Erfahrungen mit, keiner kann sie ablegen, sie gehören zu unserer Identität, und doch — das Evangelium befreit uns, Neues zu entdecken für die Menschen und für die Welt, die Gott liebt. In der offenen Zuwendung zueinander und zur neuen geschichtlichen Situation erweisen wir uns als Kirche.

#### Anmerkungen

- 1) Die Christenlehre 1977/H. 1-2, Sonderdruck, S. 1 f; dazu: E. Schwerin, Kein Notprogramm, in: Übergänge 4/90, S. 157
- 2) E. Schwerin, ebda. S. 161; dazu auch: G. Richter, Wer entscheidet über unsere Christenlehre?, in: Glaube und Heimat v. 2. 9. 90
- 3) G. Doyé, Recht auf Religionsunterricht in der Schule?, in: Deutsche Lehrerzeitung — 1990, Nr. 30, 4. Juliausgabe, S. 10
- 4) E. Schwerin, Christenlehre in der Schule oder in der Gemeinde?, in: Mecklenburgische Kirchenzeitung, 5. 8. 90; dazu auch D. Reiher, Brauchen wir katechetische Mitarbeiter? in: Die Christenlehre 7/1990, S. 195 ff
- 5) vgl. dazu R. Degen, Von der Christenlehre zum Religionsunterricht?, in: Potsdamer Kirche v. 8. 7. 90.

# Implizite Gottesvorstellungen in naturwissenschaftlichen Weltmodellen

Wolfgang Achtner

Der folgende Artikel möchte eine Orientierungshilfe für Religionslehrer in der gymnasialen Oberstufe geben, die sich in ihren Kursen um einen Dialog zwischen Naturwissenschaft und Religion bemühen oder einen solchen anstreben.

Ein solcher Dialog scheint mir aus mehreren Gründen wünschenswert und notwendig. Sicher werden naturwissenschaftliche Weltdeutungen und deren praktische Nutzenanwendung uns auch in Zukunft trotz der Legitimationskrise der Naturwissenschaft durch die ökologische Krise intellektuell und existenziell herausfordern. Dazu kommt, daß in letzter Zeit verstärkt Physiker durch entsprechende Publikationen Einfluß auf die religiöse Weltdeutung und Lebensgestaltung nehmen. Diese Deutungen können im einzelnen sehr unterschiedlich aussehen, auch wenn die gleichen physikalischen Theorien bzw. Forschungsergebnisse zugrunde gelegt werden. Exemplarisch seien hier F. Capra mit seiner mystischen, P. Davies mit seiner deistischen und S. Hawking durch seine agnostische Weltdeutung genannt.

Theologen begegnen diesen Dialogangeboten bzw. den dort vertretenen philosophisch-religiösen Positionen entweder mit Neutralität, bzw. einer gewissen Hilflosigkeit, wenn sie sich aufgrund der wissenschaftlichen Einkleidung dieser Werke und ihrer eigenen oft unzureichenden Ausbildung in diesem Bereich für eine angemessene Beurteilung für nicht kompetent halten, auch wenn die religiöse Grundmotivation bei den genannten Autoren offen zutage liegt.

Das Feld der philosophisch-religiösen Auseinandersetzung, besonders mit der Vielfalt der kosmologischen Modelle der modernen Physik, ist weitgehend unbestellt geblieben, seit die von Karl Barth propagierte Indifferenz des christlichen Glaubens gegenüber einer spezifischen Kosmologie unter Theologen meinungsbildend geworden ist. Karl Barth konnte noch schreiben:

„Es entspricht der Beiläufigkeit, in der sich der Glaube, seinem besonderen Thema verpflichtet, dem geschöpflichen All allein zuzuwenden kann, daß sein Verhältnis zu den kosmologischen Voraussetzungen und Konsequenzen seines Zeugnisses und Bekenntnisses immer nur ein höchst unverbindliches sein konnte und sein kann“<sup>1)</sup>.

Bezüglich eines wirklichen Dialogs über die philosophisch-religiösen Wurzeln und Implikationen der modernen Physik hat diese barthsche Weichenstellung verheerende Konsequenzen gehabt. Die nach dem II. Weltkrieg einsetzenden „Göttinger-Physiker-Theologen“ Gespräche, die von 1948 bis 1957 stattfanden, wurden trotz mehrfacher Einladung von Karl Barth gemieden und hatten keine bleibenden Auswirkungen auf die theologische Entwicklung in Deutschland, so daß die verschiedenen physikalischen Kosmologien relativ unvermittelt neben dem christlichen Schöpfungsverständnis stehen. Es gibt meines Wissens keine moderne Dogmatik, in der in der Lehre von der Schöpfung physikalische Weltmodelle in ihrer Beziehung zum Schöpfungsglauben diskutiert werden. Selbst in dem 1989 erneut aufgelegten Buch: „Schöpfung. Wie die Naturwissenschaft fragt — was die Bibel antwortet“ von Claus Westermann bekommt man bezüglich des angesprochenen Problems die enttäuschende Antwort:

„Einen Zugang zum Schöpferglauben der Bibel bekommen wir überhaupt nicht durch denkendes Erschließen, sondern allein aus der einfachen, dankbaren Freude des Geschöpfseins“<sup>2)</sup>. Der Verzicht indes auf „denkendes Erschließen“, mag er auch theologisch fundiert und praktisch glaubwürdig gelebt sein, hat ein geistiges Vakuum entstehen lassen, in das die genannten philosophierenden Physiker als ‘trendsetter’ eingedrungen sind. Da dieses „denkende Erschließen“ nicht praktiziert wird, beschränkt sich die Diskussion zwischen

Theologie und Physik entweder auf den existentiell-anthropologischen Aspekt wie eben bei Claus Westermann, oder auf den ethisch-ökologischen Aspekt wie bei Günter Altner.

In diesem Aufsatz soll daher der Versuch unternommen werden, in einen Dialog in eben diesen philosophisch-theologischen Bereich einzutreten und zwar indem ich der Frage nachgehe: Gibt es in physikalischen Weltmodellen implizite Gottesvorstellungen und wie verhalten sie sich zum von Christen geglaubten Schöpfergott? Diese Frage möchte ich bei zwei großen Physikern, Isaak Newton und Albert Einstein, diskutieren.

## ISAAK NEWTON

### *Geistesgeschichtliche Lage*

Isaak Newton wurde am 4. Januar 1643 (nach dem erst 1752 in England eingeführten gregorianischen Kalender; nach dem julianischen Kalender am 24. 12. 1642) in Dorf Woolstorp in Mittelengland geboren. Die Wirren um Oliver Cromwells Revolution und das Königshaus bestimmten die politische Lage. Die anglikanische Staatskirche, die Puritaner, und die katholische Minderheit standen einander gegenüber. Außerdem gibt es einen vom Kontinent importierten Antitrinitarismus. Religiöse Fragen spielen in der persönlichen Lebensführung (strenge Gewissensprüfung bei den Puritanern, Sonntagsheiligung) und im politischen Leben eine große Rolle. Unter Oliver Cromwells „Parlament der Heiligen“ wird 1653 der letzte Versuch unternommen, die gesamte politische Lebensgestaltung religiösen Grundsätzen unterzuordnen. Gleichzeitig blüht auf dem Kontinent die Renaissance, die mit ihrer Wiederentdeckung der philosophischen Antike von Henry More der Insel vermittelt wird. Auch mystisch-kabbalistisches Schrifttum blüht. 1650 stirbt René Descartes, der Vater der Philosophie der modernen Naturwissenschaft. In dieser Zeit vielfältiger geistiger Umbrüche muß Isaak Newton seinen Weg finden.

Isaak Newton ist Protestant. Als Student am Trinity College in Cambridge, in das er 1660/61 eintritt, erwirbt er sich eine umfassende mathematisch-natur-

wissenschaftliche, philosophische und auch theologische Bildung. In seinem Hauptwerk, der 1686 der Royal Society (1662 gegründet) vorgestellten „*Philosophiae naturalis principia mathematica*“, das die Grundlegung der klassischen Mechanik enthält, gehen diese drei geistigen Stränge, wie schon im Titel angedeutet, eine innere Verbindung ein.

Wie sieht diese aus? Welche Gottesvorstellung ist hier leitend und aus welchen religiösen und philosophischen Quellen speist sie sich? Daß hinter seinem Werk eine religiöse Motivation steht, scheint mir unbezweifelbar, schreibt doch Isaak Newton selbst in einem Brief an Bentley:

„Als ich meine Abhandlung über mein System schrieb, da dachte ich an solche Prinzipien, die Menschen zum Glauben an eine Gottheit zu führen vermöchten. Nichts kann mir größere Freude machen, als mein Werk in dieser Hinsicht hilfreich zu finden“<sup>3</sup>.

Die verschiedenen Aspekte der „Gottheit“ Isaak Newtons möchte ich nun darstellen.

### *Gott und Raum*

Isaak Newton lebt in einer Zeit, in der die letzten Eierschalen des ptolemäischen Geozentrismus zerschlagen werden. Im Jahre 1600 endet Giordano Bruno, der religiös-mystische Schwärmer, in Rom auf dem Scheiterhaufen, weil er die Unendlichkeit der Welt und die Unendlichkeit des Raumes lehrte. 1630 stirbt Johannes Kepler, der das kopernikanische Weltbild durch die Entdeckung der elliptischen Umlaufform der Planeten entscheidend verbessert. 1642 stirbt Galileo Galilei, der das neue Weltsystem popularisiert und den Konflikt mit der katholischen Kirche herbeiführt. Die Erschließung des Raumes scheint das religiöse Urerlebnis dieser Epoche gewesen zu sein. In Isaak Newton, als einer der Begründer der Optik ein Augenmensch, kulminiert dieses neue Gefühl der Unendlichkeit des Raumes. Bei ihm enthält es einen wissenschaftlichen Unterbau und eine religiöse Dignität. Schon Giordano Bruno hatte am 2. Juni 1592 vor dem Inquisitionsgericht in Venedig erklärt:

„Ich halte das Weltall für unendlich als Schöpfung einer unendlichen göttlichen Allmacht, weil ich es der göttlichen Allmacht und Güte für unwürdig halte, daß sie eine endliche Welt erschaffen hätte, wenn sie noch neben dieser Welt eine andere und unzählige andere schaffen konnte. So habe ich denn erklärt, daß es unzählige Welten gibt ähnlich dieser Erde“<sup>(4)</sup>.

Im Kreis der anitkisierenden Renaissancephilosophen wird dieses Unendlichkeitsgefühl mehr und mehr auf den dreidimensionalen Raum übertragen. So kann der italienische Neuplatoniker Patrizzi schreiben:

„Der Raum existiert also ganz in sich und durch sich, er besteht daher immer durch sich und in sich; und er bewegt sich niemals, noch ändert er Wesen oder Ort, weder teilweise noch im ganzen“<sup>(5)</sup>.

Mit diesen ungedeuteten neuplatonischen Raumvorstellungen wurde Isaak Newton durch Vermittlung seines Lehrers Henry More, einem der profiliertesten Cambridge Platonists, bekannt. Daneben gab es noch eine andere Quelle, aus der Isaak Newton bei der Herausbildung seiner Gottesvorstellung geschöpft haben dürfte. Als er nämlich 1675 zum anglikanischen Geistlichen geweiht werden sollte, wurde, wie damals üblich, von ihm erwartet, daß er einen Eid auf die Trinität schwören sollte. Um sich Klarheit über ihre Bedeutung zu verschaffen, betrieb er ein umfangreiches Studium der Kirchenväter. Besonders der Streit zwischen Athanasius und Arius um die Bedeutung des „Homoousios“ interessierte ihn. Aber auch andere Kirchenväter studierte er. Insbesondere bei Clemens von Alexandrien fand er eine ähnliche Beziehung zwischen Gott und Raum wie viel später bei Patrizzi. So schreibt Clemens von Alexandrien:

„Nicht geteilt, nicht getrennt, sich nicht bewegend von Ort zu Ort, in keiner Weise eingegrenzt, aber überall und jederzeit existierend. Ganz Geist, ganz väterliches Licht, ganz Auge, alles sehend, alles hörend, alles wissend, jede Kraft prüfend durch seine Kraft“<sup>(6)</sup>.

Als dritte Quelle seiner Vorstellungen von der Beziehung Gottes zum Raum lassen sich biblische Belege sowie einige

Werke antiker Schriftsteller identifizieren. In diesem Sinne schreibt Newton:

„Gott ist ein und derselbe Gott, immer und überall. Er ist allgegenwärtig, nicht allein kraft seiner Wirkfähigkeit, sondern auch durch seine Substanz, denn Wirkfähigkeit ohne Substanz kann nicht bestehen. In ihm nur wird die ganze Welt zusammengehalten und in ihm wird sie bewegt, aber ohne sich gegenseitig in Mitleidenschaft zu ziehen. Gott erleidet nichts durch die Bewegung der Körper; jene erfahren keinen Widerstand aufgrund der Allgegenwart Gottes.

Daß die Existenz des höchsten Gottes eine unausweichliche Tatsache ist, ist allgemein anerkannt und mit der gleichen Unausweichlichkeit ist er immer und überall“<sup>(7)</sup>.

In der mit ↑ markierten Anmerkung führt Isaak Newton als Beleg für diesen Bezug Gottes zum Raum die unten genannten antiken Philosophen an, sowie bekannte biblische Assoziationen wie z.B. Apg. 17, 27f.

„So dachten die Alten wie Phytagoras, bei Cicero ‘Über die Natur der Götter’, Buch 1, Thales, Anaxagoras, Virgil, Georgicon, Buch 4, Vers 220, und Aecis Buch 6, Vers 721, Philo zu Beginn der Allegorien, Buch 1, Atatus zu Beginn der Phänomene. Ebenso auch die heiligen Schriften, wie Paulus in Act. XVII, 27,28, Johannes im Evang. XIV,2. Mose in Deut. IV, 398 X, 14 ...“<sup>(8)</sup>

Freilich identifiziert er nicht den physikalischen Raum mit Gott. „Er ist nicht die ‘Ewigkeit’ und nicht die Unendlichkeit, sondern er selbst ist ewig und unendlich, er ist nicht die ‘Zeit’ und der ‘Raum’, sondern er selbst währt und ist da. Er währt immer und ist allgegenwärtig; und dadurch, daß er immer und überall ist, bringt er den Raum und die Zeit zum Sein“<sup>(9)</sup>.

Wie aus dem letzten Zitat hervorgeht, unterscheidet Isaak Newton noch einmal zwischen dem Raum und der Zeit und deren unräumlicher und unzeitlicher, oder auch allräumlicher oder allzeitlicher Hervorbringung. Diese Differenzierung ist wichtig für seine in der Physikgeschichte so bedeutungsvoll und kontrovers diskutierte Unterscheidung zwi-



schen absolutem Raum und relativem Raum und absoluter Zeit und relativer Zeit. In seiner 'Philosophiae naturalis principia mathematica' definiert er seine beiden Axiome hinsichtlich des Raumes und der Zeit, die zweihundert Jahre zu den unerschütterlichen Fundamenten der klassischen Physik zählten:

„I. Der absolute Raum, der aufgrund seiner Natur ohne Beziehung zu irgendetwas außer ihm existiert, bleibt sich immer gleich und unbeweglich.

Der relative Raum ist dessen Maß oder ein beliebiger veränderlicher Ausschnitt daraus, welcher von unseren Sinnen durch seine Lage in Beziehung auf Körper bestimmt wird, mit dem gemeinhin anstelle des unbeweglichen Raumes gearbeitet wird“<sup>(10)</sup>.

Analog ist seine Definition der Zeit:

„Die absolute, wirkliche und mathematische Zeit fließt in sich und ihrer Natur gleichförmig, ohne Beziehung zu irgendetwas außerhalb ihrer Liegenden und man nennt sie mit einer anderen Bezeichnung „Dauer“. Die relative Zeit, die unmittelbar sinnlich wahrnehmbare und landläufig so genannte, ist ein beliebiges, sinnlich wahrnehmbares äußeres Maß der Dauer, aus der Bewegung gewonnen (sei es ein genaues oder ungleichmäßiges), welches man gemeinhin anstelle der wahren Zeit benützt, wie Stunde, Tag, Monat, Jahr“.

Die Rätselhaftigkeit dieser Lehre vom absoluten Raum und der absoluten Zeit ist oft bemerkt worden. An einer Stelle scheint Isaak Newton auch den absoluten Raum mit der Allgegenwart Gottes zu identifizieren und den relativen Raum als das Medium für die Wahrnehmung Gottes:

„... wird es nicht aus den Naturerscheinungen offenbar, daß es ein unkörperliches, lebendiges, intelligentes und allgegenwärtiges Wesen geben muß, welches im unendlichen Raume, gleichsam seinem Empfindungsorgane aller Dinge in ihrem Innersten durchschaut und sie in unmittelbarer Gegenwart völlig begreift“<sup>(11)</sup>.

Ist es nicht naheliegend anzunehmen, daß seine Gottesvorstellung als religiöse Urintuition bei seiner Raum-Zeit-Lehre

Pate gestanden hat? Ist diese religiöse Ergriffenheit nicht das Primäre, die physikalische Ausarbeitung das Sekundäre? Eines fällt bei dieser Gottesvorstellung auf: Gott wird von Isaak Newton völlig transzendent gedacht. Es gibt eigentlich keinen Kontakt zwischen diesem Gott, der Welt und dem Menschen. Umso interessanter dürfte es sein, der Frage nachzugehen, ob — und wenn ja — wie sich Isaak Newton angesichts dieser Gottesvorstellung dessen Beziehung zur Welt vorstellt.

### *Gott und Ordnung*

Tatsächlich denkt sich Isaak Newton die Beziehung Gottes zur Welt vor allem in der Art eines Ordnungstifters.

„Dieses uns sichtbare, höchst erlesene Gefüge von Sonne, Planeten und Kometen konnte allein durch den Ratschluß und unter der Herrschaft eines intelligenten und mächtigen und wahrhaft seienden Wesens entstehen“<sup>(12)</sup>.

Wiederum in einem Brief an Bentley<sup>(13)</sup> schreibt er Gott auch die Aktivität zu, den Planeten des Sonnensystems ihren ursprünglichen Impuls vermittelt zu haben:

„Gravity may put the planets into motion, but without the divine power it could never put them into such a circulating motion as they have about the sun; and therefore, for this as well for other reasons, I am compelled to ascribe the frame oft this system to an intelligent Agent“<sup>(14)</sup>.

Freilich erschöpft sich die Aktivität Gottes nicht darin, die Planeten in ihr Gefüge gebracht zu haben. Er muß auch dafür sorgen, daß dieses Gefüge erhalten bleibt. Denn aus seiner eigenen Gravitationstheorie ergibt sich, daß die im Universum befindlichen Massen sich alle anziehen und irgendwann ineinander stürzen müßten. Isaak Newton löst dieses an sich physikalische Problem durch einen Rückgriff auf die schöpferische Aktivität Gottes.

„Und damit die Systeme der Fixsterne nicht durch ihre Schwere wechselseitig ineinander stürzen, dürfte er dieselben in eine ungeheure Entfernung voneinander gestellt haben“<sup>(15)</sup>.

Gott als Ordnungstifter bringt also zum einen die kosmischen Ordnungen ins Dasein und sorgt zum anderen auch dafür, daß diese kosmische Ordnung erhalten bleibt.

Bedenkt man diesen Sachverhalt, so fällt auf, daß zwei wesentliche Dimensionen des christlichen Gottesverständnisses in diesem Kontext nicht auftreten. Weder kommt es zu einer wirklichen Beziehung zwischen Gott und Welt, wie sie die Inkarnation verbürgt, noch hat dieser physikalische Gott irgendeine Beziehung zur menschlichen Geschichte. Inwieweit diese Dimension des christlichen Gottesverständnisses für Isaak Newton eine Bedeutung hatte, müßte eine Gegenprobe bei seinem Christusverständnis zeigen.

#### *Gott und Christus*

Wie bereits erwähnt, beschäftigte Isaak Newton sich ausführlich mit dem arianischen Streit, als es im Kontext der entstehenden Trinitätslehre darum ging, das Verhältnis des Sohnes zum Vater angemessen theologisch auszusagen. Während Arius lehrte, Christus sei ein Geschöpf Gottes, wenn auch sein höchstes, und daher Gott höchstens ähnlich (*homios*) und subordiniert, lehrte sein Gegenspieler Athanasius die Wesensgleichheit Christi mit Gott (*homoousios*). Aus soteriologischem Interesse ging es Athanasius darum, die enge Beziehung zwischen Gott, Menschen und Welt, vermittelt durch Christus, sicherzustellen. Es ist nun äußerst interessant zu sehen, daß Isaak Newton sich in seinen ausführlichen Studien zu diesem Streit auf die Seite der kirchengeschichtlich unterlegenen Arianer schlug. Dies hatte sogar zur Konsequenz, daß er den Eid auf die Trinität verweigerte und damit das Risiko einging, seine Stellung als „mayor fellow“ an der Universität Cambridge zu verlieren. Vermutlich auf Intervention seines Lehrers Barrow erhielt er königlichen Dispens und durfte bleiben. Es scheint, daß sich in diesem Kontext sein transzendentes Gottesverständnis voll auswirkte und ihn im Sinne des Arius dazu führt, die Menschwerdung Gottes abzulehnen. Gott und Welt bleiben einander fremd. Isaak Newton bekennt sich

sogar *expressis verbis* zur arianischen Christologie, die er vermutlich in den Jahren 1672–75 in zwölf Punkten notiert<sup>16)</sup>:

„1. The (word) God is no where in y<sup>e</sup> scriptures used to signify more then one of the three persons at once“<sup>17)</sup>

Besonders deutlich kommt die arianische Christologie in Punkt vier zum Ausdruck:

„When, after some haeretiques had taken Christ for a meare man & others for the supreme God, S<sup>t</sup> John in his Gospel indeavoured to state his nature so y<sup>t</sup> men might have from thence a right apprehension of him & avoyd those haeresies & to that end calls him y<sup>e</sup> word of logos: we must suppose that he intended that terme in y<sup>e</sup> same sence that it was taken in y<sup>e</sup> world before he used it when in a like manner applied to an intelligent being. For if the apostels had not used words as they found them how could they expect to have been rightly understood. Now the term logos befor S<sup>t</sup> John wrote, was generally used in y<sup>e</sup> sense of the Platonists, when applied to an intelligent being, & y<sup>e</sup> Arrians understood it in y<sup>e</sup> same sence, & therefore theirs is the true sence of S<sup>t</sup> John“<sup>18)</sup>.

So kann einer der Biographen Isaak Newtons zu folgendem Urteil über seine Christologie kommen:

„... Newton had reached back to the primitive church to resurrect a concept of Christ as a human body animated by a divine or semidivine spirit. He rejected any notion of unity of substance between God the Father and Christ the Son and asserted instead what we call ‘monarchical unity‘“<sup>19)</sup>.

Halten wir fest: Newtons religiöse Urintuition bestand in der Vorstellung einer fast absoluten Weltjenseitigkeit, Transzendenz Gottes, die er mit der Vorstellung eines absoluten Raumes und einer absoluten Zeit assoziierte. Gott ist in dieser räumlichen und zeitlichen Absolutheit dem Menschen nicht zugänglich, und auch Gott selbst hält sich vom Menschen fern. Entsprechend fiel seine Christologie aus. Was ist aus dieser Assoziation zwischen Physik und Theologie geworden?

## ALBERT EINSTEIN

*Spezielle und allgemeine  
Relativitätstheorie (SRT, ART),  
Krise der Physik Isaak Newtons*

Die Entwicklung der SRT und ART muß vor dem Hintergrund der Krise der Physik Isaak Newtons verstanden werden. Bereits zu Lebzeiten Isaak Newtons hatte es erhebliche Auseinandersetzungen um den Begriff des absoluten Raumes gegeben. Vor allem der einem philosophischen Idealismus zuneigende englische Bischof Berkeley (*esse est percipii*), der deutsche Philosoph, Mathematiker und Diplomat Gottfried Wilhelm Leibniz und der niederländische Physiker Huygens nahmen aus unterschiedlichen philosophischen und theologischen Gründen Anstoß an Newtons Vorstellung. Im 19. Jahrhundert verstärkte sich diese Kritik an Newtons Begriff des absoluten Raumes aus dem Umfeld des erstarkenden wissenschaftlichen Positivismus. Vor allem Ernst Mach, Physiker und positivistischer Wissenschaftstheoretiker, hat aus dieser philosophischen Grundeinstellung heraus kritisiert, daß nur solche physikalischen Begriffe sinnvoll seien, die man operational definieren könne. Dies sei aber für den absoluten Raum qua Definition nicht möglich, und deswegen sei es ein sinnloser Begriff, den man in der Physik nicht mehr verwenden solle.<sup>20)</sup> Auch aus physikalischer Perspektive wurde Kritik laut. Als man nämlich im 19. Jahrhundert den absoluten Raum mit dem postulierten Äther identifizierte, von dem man annahm, daß er allem physikalischen Geschehen zugrunde liegt, meinte man, die Bewegung der Erde gegen den absoluten Raum messen zu können. Diese im Jahre 1881 und 1887 von den Amerikanern Morley und Michelson durchgeführten Experimente, die seither vielfach mit größter Präzision wiederholt wurden, verliefen allesamt ergebnislos. Eine Bewegung der Erde gegen den Äther konnte nicht festgestellt werden. So wurde auch von physikalischer Seite Kritik an Newtons Raumkonzept laut. Dazu kam, daß die vom schottischen Physiker James Clerk Maxwell formulierten und nach ihm benannten maxwellschen Gleichungen, die die Gesamtheit der elektromagnetischen

Erscheinungen beschreiben, in mathematischer Hinsicht nur auf ästhetisch unbefriedigende Weise mit der klassischen Mechanik in Einklang gebracht werden konnten. Zusammenfassend kann man also sagen, daß gegen Ende des 19. Jahrhunderts aus drei Bereichen Zweifel an der Existenz des absoluten Raumes aufkamen. Die mathematische Ästhetik, die physikalische Realistik und die philosophische Prinzipienkritik trugen auf je unterschiedliche Weise dazu bei, das Konzept Isaak Newtons zu erschüttern. Damit aber stand zugleich der Gott Newtons in Frage. Ist dieser transzendent räumlich gedachte Gott ein Gott oder ein Götze?

### *Die Revision der Begriffe von Raum und Zeit durch Albert Einstein*

Albert Einstein gelangte im Jahre 1905 im Bewußtsein der Krise in seiner Arbeit „Zur Elektrodynamik bewegter Körper“ zu einem neuen, revolutionären Verständnis der Begriffe von Raum, Zeit und Masse. Inspiriert durch die philosophische Kritik Ernst Machs und das Studium der Beziehung zwischen Maxwells Elektrodynamik und Newtons Mechanik gelangte er zu einer völligen Verwerfung des newtonschen Begriffs vom absoluten Raum, der absoluten Zeit und der absoluten Bewegung. Raum, Zeit und Materie, so lehrte er zu erkennen, sind keine ein für allemal der Welt und dem Menschen vorgegebenen Größen, sondern hängen von dem Bewegungszustand eines betreffenden Systems ab. Nicht *ein* Beschreibungssystem, z.B. der absolute Raum und die absolute Zeit, wie bei Newton ist bevorzugt, sondern *alle* Beschreibungssysteme sind gleichberechtigt. Dies ist der Inhalt des von Einstein formulierten Relativitätsprinzips. Seine genaue Formulierung lautet: „Die Gesetze, nach denen sich die Zustände der physikalischen Systeme ändern, sind unabhängig davon, auf welche von zwei relativ zueinander in gleichförmiger Translationsbewegung befindlichen Koordinatensysteme diese Zustandsänderungen bezogen werden“<sup>21)</sup>. Zusammen mit dem experimentell erhobenen Sachverhalt, daß das Licht unabhängig vom Bewegungszustand eines Sy-

stems, immer den gleichen Wert „C“ hat, bildet es das Herzstück der SRT. Nimmt man die Ergebnisse der SRT ernst, dann nötigt sie, die Gegenwart Gottes, wenn man an dieser Vorstellung festhält, nicht im Sinne Newtons räumlich zu denken. Die SRT stellt diese newtonsche Konzeption zumindest in Frage. Gleichzeitig wird man fragen müssen, ob auch hinter Albert Einsteins Physik eine implizite Gottesvorstellung steht. Hat auch seine Physik religiöse Wurzeln?

### *Der Gott Einsteins*

Albert Einstein war Jude. Allerdings wurde ihm eine traditionell religiöse Erziehung nicht zuteil. Nach einer agnostisch-atheistischen Phase in seiner Jugend neigte er mit zunehmendem Alter zu einer pantheistisch-kosmischen Religiosität. Er selbst hat sich zur Struktur seiner Religiosität verschiedentlich geäußert. Zur kosmischen Religiosität schreibt er:

„Bei allen aber gibt es noch eine dritte Stufe religiösen Erlebens, wenn auch nur selten und in reiner Ausprägung; ich will sie als kosmische Religiosität bezeichnen. Diese läßt sich demjenigen, der nichts davon versteht, nur schwer deutlich machen, zumal ihr kein menschlicher Gottesbegriff entspricht.

Das Individuum fühlt die Nichtigkeit menschlicher Wünsche und Ziele und die Erhabenheit und wunderbare Ordnung, welche sich in der Natur sowie in der Welt des Gedankens offenbart. Er empfindet das individuelle Dasein als eine Art Gefängnis und will die Gesamtheit des Seienden als ein Einheitliches und Sinnvolles erleben. Ansätze zu kosmischer Religiosität finden sich bereits auf früher Entwicklungsstufe. ... Viel stärker ist die Komponente kosmischer Religiosität im Buddhismus, was nun besonders Schopenhauers wunderbare Schriften gelehrt haben. — Die religiösen Genies aller Zeiten waren durch diese kosmische Religiosität ausgezeichnet, die keine Dogmen und keinen Gott kennt, der nach dem Bilde des Menschen gemacht wäre. Es kann daher auch keine Kirche geben, deren hauptsächlichlicher Lehrinhalt sich auf die kosmische Religiosität gründet. So kommt es, daß wir

unter den Häretikern aller Zeiten Menschen finden, die von dieser höchsten Religiosität erfüllt waren und ihren Zeitgenossen oft als Atheisten erschienen, manchmal auch als Heilige. Von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet, stehen Männer wie Demokrit, Franziskus von Assisi und Spinoza einander nahe“<sup>22)</sup>.

Und weiter heißt es:

„Der Forscher aber ist von der Kausalität allen Geschehens durchdrungen. Die Zukunft ist ihm nicht minder notwendig und bestimmt wie die Vergangenheit. Das Moralische ist ihm keine göttliche, sondern eine rein menschliche Angelegenheit. Seine Reliiosität liegt im verzückten Staunen über die Harmonie der Naturgesetzlichkeit, in der sich eine so überlegene Vernunft offenbart, daß alles Sinnvolle menschlichen Denkens und Anordnens dagegen ein gänzlich nichtiger Abglanz ist. Dieses Gefühl ist das Leitmotiv seines Lebens und Strebens, insoweit sich dieses über die Knechtschaft selbstischen Wünschens erheben kann. Unzweifelhaft ist dieses Gefühl nahe verwandt demjenigen, das die religiös schöpferischen Naturen aller Zeiten erfüllt hat“<sup>23)</sup>.

Vier Leitmotive lassen sich aus diesen Zitaten als religiöse Triebfedern erkennen. Einsteins apersonales Gottesverständnis ist verknüpft mit einem kosmischen Ordnungsdenken („... sich verkörpernde Vernunft...“) In diese kosmische Ordnung kann sich der religiöse Mensch durch Selbstüberwindung, durch Aufgabe seines begehrenden Ich kontemplativ, harmonisch einfügen. Apersonalität Gottes, kosmische Harmonie und Anthropologie hängen also unmittelbar untereinander zusammen. Auffällig ist, daß Albert Einstein im Gegensatz zu Newton *kein* transzendentes Gottesverständnis hat, vielmehr geht seine Religiosität ganz im kosmischen Harmoniedenken auf. Spinozas Gott „deus sive natura“ ist unschwer zu erkennen. Einstein hat sich zu diesem Gott auch *expressis verbis* bekannt.

### *Einstein und der Gott Spinozas*

Albert Einstein telegraphierte in den 20er Jahren an den amerikanischen Rab-

biner H.S. Goldstein, nachdem ein amerikanischer Kardinal öffentlich vor den atheistischen Lehren Einsteins gewarnt hatte:

„Ich glaube an den Gott Spinozas, der sich in der Harmonie alles Seins erweist, nicht an einen Gott, der sich mit den Schicksalen und Handlungen von Menschen befaßt“<sup>(24)</sup>.

Neben den Gedanken der Harmonie des Seins tritt bei A. Einstein der Gedanke der Einheit, der ebenfalls schon bei Spinoza vorliegt, wenn dieser von der einen Substanz spricht. Diese Einheit ist aber bei Albert Einstein nicht unmittelbar einsichtig; vielmehr bedarf es großer geistiger Anstrengung, um sie zu erreichen, denn der intellektuell anvisierbaren Einheit steht die Vielheit des Augenscheins entgegen, aus der sich die Vernunft erst in kontemplativer Anstrengung und Lösung erheben muß. Diesem Einheitsaspekt entspricht daher ein Akt intellektueller Abstraktion und seelischer Erhebung. Ausdrücklich beschreibt Einstein den wissenschaftstheoretischen Aspekt dieses Vorgangs:

„Die Wissenschaft braucht die ganze Mannigfaltigkeit der primären, d.h. unmittelbar mit Sinneserlebnissen verknüpften Begriffe, sowie der sie verknüpfenden Sätze. In ihrem ersten Entwicklungsstadium enthält sie nichts weiter. Auch das Denken des Alltags begnügt sich im großen und ganzen mit dieser Stufe. Diese aber kann einen wirklichen wissenschaftlichen Geist nicht befriedigen, da die so gewinnbare Gesamtheit von Begriffen und Relationen der logischen Einheitlichkeit völlig entbehrt. Um diesem Mangel abzuhelpfen, erfindet man ein begriffs- und relationsärmeres System, welches die primären Begriffe und Relationen der „ersten Schicht“ als logisch abgeleitete Begriffe und Relationen enthält. Dieses neue und „sekundäre System“ erkaufte die gewonnene höhere logische Einheitlichkeit mit dem Umstande, daß seine an den Anfang gestellten Begriffe (Begriffe der zweiten Schicht) nicht mehr unmittelbar mit Komplexen von Sinneserlebnissen verbunden sind. Weiteres Streben nach logischer Einheitlichkeit führt zur Aufstellung eines noch ärmeren tertiären

Systems von Begriffen und Relationen der sekundären (und damit der primären) Schicht. So geht es fort, bis wir zu einem System von denkbar größter Einheitlichkeit und Begriffsarmut der logischen Grundlagen gelangt sind, das mit der Beschaffenheit des sinnlich Gegebenen vereinbar ist. Ob wir bei diesem Streben je zu einem definitiven System kommen, wissen wir nicht. Wird man um seine Meinung gefragt, so ist man geneigt, mit nein zu antworten; beim Ringen mit den Problemen wird man aber von der Hoffnung getragen, daß dieses höchste Ziel wirklich erreichbar sei“<sup>(25)</sup>.

Tatsächlich hat Albert Einstein bei seiner wissenschaftlichen Arbeit dieses höchste Ziel, die Erreichung einer höchstmöglichen Einheit und Harmonie, anvisiert. Insbesondere zeigt sich dies in seiner auf die SRT aus dem Jahre 1905 folgenden Allgemeinen Relativitätstheorie (ART) im Jahre 1917. Beide religiöse Motive lassen sich bis in die mathematische Gestaltung der ART verfolgen. Der Harmonie, bzw. Symmetrieaspekt vertritt sich nicht mit der Auszeichnung eines Beschreibungssystems, wie dies in Newtons Forderung nach einem absoluten Raum und einer absoluten Zeit vorhanden gewesen war. Bereits die SRT hatte dies für gleichförmig bewegte Beobachter gefordert. Allerdings waren die beschleunigten Bewegungen ausgenommen. Sie schienen ja gerade nach klassischer Sichtweise auf die Auszeichnung eines Beschreibungssystems hinzuweisen. Die klassische Vorstellung von einer wirkenden Kraft gehört in diesen Kontext. Wenn also das Relativitätsprinzip auch hier Gültigkeit haben sollte, so mußte eine abstraktere — also vereinheitlichernde — mathematische Betrachtungsweise gefunden werden. Man sieht hier, wie die Harmonie und der Einheitsgedanke zusammenwirken. Aufgrund der empirisch vorgefundenen Äquivalenz von beschleunigter Bewegung, die durch eine irgendwie induzierte Bewegungsänderung hervorgerufen wird und beschleunigter Bewegung, die durch Gravitation hervorgerufen wird, entwickelt sich die ART zwangsläufig zu einer Theorie der Gravitation. Gravitation ist aber vor allem in großräumigen, kosmischen Zusammenhängen wirk-

sam, denen Einsteins religiöses Erleben galt und deren Harmonie er zu ergründen und erweisen suchte. Der vereinheitlichende Abstraktionsprozess, der diese Harmonie erweisen sollte, führte Einstein zu der Erkenntnis, daß Raum und Zeit nicht nur von der Bewegung abhängen, sondern die Anwesenheit von Materie dem Raum und der Zeit eine gewisse Struktur aufprägt. Vereinfacht kann man sich diesen Grundgedanken in folgender Gleichung in Worten klarmachen:

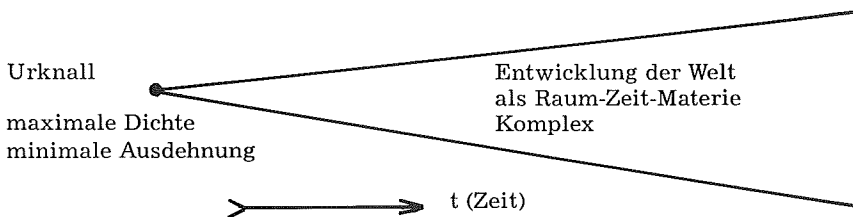
(Krümmung der Raumzeit-Geometrie) =  
(Materiedichte als Krümmung der Raumzeit)

Ziel Einsteins war, die Welt und die sich in ihr manifestierende Vernunft als eine harmonische abstrakte Einheit zu begreifen. Die göttliche Vernunft der Welt wäre dann im Akt physikalischer Einheitserkenntnis ergriffen. Diese Hoffnung sollte sich nicht erfüllen.

#### Gott und Urknall

Zwar fand Einstein aufgrund seiner neuen Gravitationstheorie im Rahmen der ART eine elegante Lösung für das Problem der Drehung des Merkurperihels, d.h. der merkwürdigen Bahnverschie-

bung des Merkur, die zu einer rosettenartigen, statt, wie nach der newtonschen Gravitationstheorie vorgeschrieben, elliptischen Umlaufbahn führte. Zwar fand Karl Schwarzschild die Lösung für das Gravitationspotential eines Himmelskörpers. Doch der niederländische Astronom de Sitter konnte zeigen, daß die Grundgleichung der ART nicht zu einer harmonischen, stabilen Welt im Sinne Einsteins führte. So sah sich Einstein zu einer mathematischen Korrektur seiner Theorie genötigt. Die Sachlage wurde noch verschärft durch Aleksander Friedmanns Lösung von 1922, einem russischen Mathematiker, dessen Lösungsansatz zu der Vorstellung eines Urknalls führte. In diesem Lösungsansatz ging Friedmann von einer homogenen Materieverteilung im Kosmos aus, die in einer zeitlichen Entwicklung begriffen sei. Daraus ergab sich zwangsläufig die Vorstellung, daß es einmal einen Punkt maximaler Dichte und minimaler Ausdehnung gegeben haben mußte, wenn man die Zeit zurücklaufen ließ. An diese mathematische Lösung knüpften sich fortan die Spekulationen um den Urknall. Schematisch kann man sich das Urknallmodell folgendermaßen veranschaulichen:



Für Einstein war diese Lösung seiner eigenen Grundgleichung ein Schock, brachte sie doch seine Vision einer einheitlichen harmonischen, stabilen Welt ins Wanken. Er betrachtete daher lange die von Friedmann gefundene Lösung als rein theoretisch, der keine physikalische Wirklichkeit entspricht. Einen neuen Aspekt in diese Problemlage brachten verschiedene empirische Hinweise, die für die Vorstellung eines Urknalls und damit für die Vorstellung eines expandierenden Universums sprachen. Als

Ende der 20er Jahre der amerikanische Astronom Hubble die sogenannte Rotverschiebung entdeckte, die er als zunehmende Entfernung der Galaxien deutete, war ein Indiz für die Richtigkeit der Lösung Friedmanns gefunden. Einstein fügte sich unwillig in diese unerwünschte Konsequenz seiner eigenen Theorie. Eine weitere wichtige Stütze, neben anderen, bekam die Urknalllösung der ART 1964, als die sogenannte 3 Kelvin Hintergrundstrahlung entdeckt wurde, die als Relikt einer frühen Phase des

Universums unmittelbar nach dem Urknall angesehen wird. Seitdem ist die Urknalltheorie unter Physikern unter der Bezeichnung „Standardmodell“ allgemein akzeptiert, wenn sie auch noch einzelne ungelöste Probleme bereithält. So wie man im Rahmen der ART zur Vorstellung vom Beginn der Welt gelangt, so gibt es auch Extrapolationen für ihr Ende. Im Prinzip gibt es zwei entgegengesetzte Entwicklungsmöglichkeiten der Welt. Entweder expandiert die Welt bis in alle Ewigkeit weiter wie bisher, verliert sich gewissermaßen im Unendlichen, oder sie kollabiert und stürzt wieder in die Anfangssingularität zurück, um möglicherweise erneut in einem Urknall zu expandieren. Es ist also im Prinzip von der ART her sowohl eine expandierende wie eine oszillierende Welt möglich. Dabei legt die kosmische Materieverteilung fest, welches der Modelle richtig ist. Bislang konnte keine eindeutige Entscheidung getroffen werden, da die empirische Feststellung der Materieverteilung mit zu vielen Unsicherheitsfaktoren behaftet ist.

Welche Gottesvorstellung aber hängt mit diesem Weltmodell zusammen? Mir scheint, daß dieses evolutionäre Urknallmodell zwei Interpretationen zugänglich ist. Es läßt sowohl eine Interpretation im Sinne des klassischen Deismus zu, wie auch eine im Sinne der modernen Prozeßtheologie. Nach dem ersten Modell wäre die Wirksamkeit Gottes bestensfalls — wenn überhaupt — beim Übergang von der Ursingularität zum Urknall anzusetzen. Gott stößt die Welt an, um sie dann ihrem Schicksal zu überlassen. Auch der klassische kosmologische Gottesbeweis, der Schluß von Bewegtem, der expandierenden Welt, auf Unbewegtes, die undifferenzierte Einheit der Ursingularität, fügt sich ins Schema der ART.

Im zweiten Fall ist Gott im Weltprozeß selbst wirksam, entweder in einem ewigen zyklischen Kreislauf oder in einer teleologischen Entwicklung.

## ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION

Wir haben vier Modelle kennengelernt, wie Gott und Schöpfung aufeinander be-

zogen werden können. Dabei sind jeweils unterschiedliche Gottesvorstellungen wirksam, gewissermaßen als religiöse Urintuitionen, die das Bild der Schöpfung strukturieren. Abkürzend und im Anschluß an die traditionelle theologische Terminologie möchte ich sie folgendermaßen charakterisieren:

1. Das transzendent-theistische Gottesbild (Newton). Gott und Welt fallen auseinander.
2. Das mystisch — kosmisch — apersonale Gottesbild (Einstein). Gott und Welt sind hier im Sinne des „deus sive natura“ praktisch identisch.
3. Das deistische Gottesbild (Konsequenz der ART). Gott war nur zu Beginn der Welt kurz wirksam.
4. Das evolutionär — prozeßtheologische Gottesbild (Mögliche Deutung der ART). Gott ist hier im Weltprozess ganz oder selektierend wirksam.

Wie ist dieser Sachverhalt zu interpretieren und theologisch zu bewerten? Ich möchte mit einigen Beobachtungen und Fragen zum eigenen Weiterdenken schließen. In erster Annäherung könnte man annehmen, daß es so etwas wie religiöse Urintuitionen, religiöse Ergriffenheitsstrukturen gibt, die als kreative Potenzen an manchen Zeiten und Orten aufbrechen und als kreative Kristallisationszentren ihre Kraft entfalten. Es liegt daher nahe, nach solchen Urintuitionen auch in anderen physikalischen Theorien zu suchen. Kann man die Vorstellung von der Ewigkeit der Welt, wie sie in der steady state Theorie als Gegenstück zur Urknalltheorie zum Ausdruck kommt, in diesem Sinne interpretieren? Kann auch der Gedanke der „Ganzheitlichkeit“ des Kosmos, wie ihn bestimmte Experimente in der Quantenmechanik nahelegen (Stichwort: Lokalität/Nichtseparierbarkeit) als religiöse Urintuition verstanden werden, etwa im Sinne der stoischen Sympatheia? Wie ist der Sachverhalt zu beurteilen, daß alle diese Schöpfungsvorstellungen außerhalb der Christologie entstanden sind, d.h. daß bei allen vier Modellen Gott und Welt *direkt* aufeinander bezogen sind, ohne christologische Vermittlung. Nicht ohne diesen tieferen Grund ergaben sich daher bei der Zuordnung zu klassischen

theologischen Einteilungsschemata all jene religiösen Strukturen, denen man dogmatisch immer mit einem gewissen Vorbehalt, wohlwollend ausgedrückt, begegnete. Wenn man aber die Gegenprobe einfordert: Wie müßte eine Kosmologie aussehen, die man von der Christologie aus entwirft? Ein solches Unternehmen hieße, die Kosmosbezogenheit Christi, wie sie der Johannesprolog und der Kolosserbrief verbürgt, ernst zu nehmen.

#### Anmerkungen:

- 1) K. Barth, KD III, 2, § 43, S. 7
- 2) C. Westermann: Schöpfung, Wie die Naturwissenschaft fragt, was die Bibel antwortet, Göttingen 1989
- 3) A. Gostonyi, Der Raum, Bd. I, Darmstadt 1976, S. 344
- 4) L. Kuhlenbeck, Hrg. G. Bruno, Gesammelte Werke, Jena 1909, S. 174
- 5) M. Fierz, Über den Ursprung und die Bedeutung der Lehre Isaak Newtons vom absoluten Raum, Gesnerus 11, 1954, S. 75ff

- 6) R. Westfall, Never at Rest, A biography of Isaak Newton, Cambridge 1980
- 7) I. Newton, Mathematische Prinzipien der Naturphilosophie, E. Dellian, Hrg. Hamburg 1988, S. 228
- 8) op. cit. S. 228
- 9) op. cit. S. 227
- 10) op. cit. S. 44
- 11) Nachwort zu den Opticks
- 12) I. Newton, op. cit. S. 226
- 13) A. Gostonyi, op. cit. S. 241
- 14) A. Gostonyi, op. cit. S. 241
- 15) I. Newton, op. cit. S. 226
- 16) R.S. Westfall, op. cit. S. 315f
- 17) op. cit. S. 824
- 18) op. cit. S. 824f
- 19) op. cit. S. 824
- 20) E. Mach, Die Mechanik in ihrer Entwicklung, historisch kritisch dargestellt, Leipzig 1908, S. 236–241
- 21) A. Einstein, Zur Elektrodynamik bewegter Körper, Annalen der Physik, 1905, S. 895
- 22) A. Einstein, Mein Weltbild, Zürich 1986, S. 16
- 23) op. cit. S. 18
- 24) P. Jordan, Albert Einstein, 1969, S. 267f
- 25) A. Einstein, op. cit., 1984, S. 67f

## Die Heilung des Taubstummten, Markus 7,31-37

Zwei Unterrichtsplanungen für erstes Schuljahr und E 2  
Eine Unterrichtsplanung für das vierte Schuljahr

Hildegard Wagner / Helga Wielpütz

*Im folgenden stellen wir drei verschiedene Zugänge zur Geschichte von der Heilung des Taubstummten (Mk 7,31-37) vor. Sie wurden im Hinblick auf eine Tagung mit niederländischen Dozenten an Pädagogischen Hochschulen geplant, durchgeführt und teilweise auf Video aufgezeichnet. Die Tagung stand unter dem Thema „Erfahrungsbezogene Konzepte im Religionsunterricht der Grundschule“ und fand im November 1990 im RPZ Schönberg statt. Dem Tagungsthema entsprechend sind die Einheiten erfahrungsbezogen konzipiert.*

*Im ersten Schuljahr und in der E 2 stellen die Verfasserinnen die Entfaltung des „Hephata — Tu dich auf“ in den Mittelpunkt des Unterrichts, eine existentielle Deutung, die die Bedeutsamkeit des Vorgangs für den Menschen hervorhebt, an dem das Wunder geschieht. So eröffnen sich Identifikationsmöglichkeiten für die Schüler/innen, die durch symboldiadaktische Aspekte (Verschlossensein — sich öffnen) und Vorgehensweisen gefördert werden. In der E 2 erweitert Frau Wielpütz das Thema projektartig durch sachkundliche Aspekte.*



*Im vierten Schuljahr entfaltet Frau Wagner die Geschichte unter der Intention „Nicht verstehen — Verstehen“ und ordnet die Wundergeschichte in den Kontext der Reich-Gottes-Botschaft ein: Die Reich-Gottes-Vision in Jesaja 35 und das Jesuswort „Das Reich Gottes ist mitten unter euch“; Lk 17,21b. Neben der handlungsbezogenen Komponente sollen Identifikationen auch durch eine sprachliche Bearbeitung des Luther-textes erreicht werden.*

*Hans Heller*



# Die Heilung des Taubstummen

in einer E 2 — 1. Schuljahr

Helga Wielpütz

## Gesamtintention:

Die Bedingungen und die Folgen von „Taubstummsein“ damals und heute kennenlernen und erfahren. Die biblische Geschichte unter der Hinsicht „Verschlossensein — Tu dich auf!“ nacherleben. Hierbei und in anderen Situationen erfahren, wie befreiend in der Nachfolge Jesu gegebene und verschenkte Zuwendung sein kann.

## 1. Stunde

### „DIE VERSCHLOSSENE“

#### Intention:

Am Poster einer Plastik von Ernst Barlach Allein- und Verschlossensein nachempfinden.

- Poster der Plastik „Frierende Alte“ von Ernst Barlach, siehe Seite 15.
- beabsichtigt: spontane Schüleräußerungen, Gespräch
- erwartete Inhalte:
  - Beschreiben der Figur
  - Wirkung auf den Betrachter
  - Rückschlüsse auf seine Gefühle bzw. seine Situation
  - Assoziieren ähnlicher eigener Situationen

## 2. Stunde

### TAUB - STUMM

#### Intention:

- Sich in die Lage eines Taubstummen versetzen — „Taubstummsein“ erleben: In der Position des Taubstummen und in der Position derer, die sprechen und hören können.
- Sachinformationen zu der Behinderung „Taubstumm“ zusammentragen und hören.
- Poster der Plastik von Ernst Barlach
  - Gespräch: Anknüpfung an die emotionale Ebene der vorigen Stunde
  - Zusammentragen von Sachinformationen. L. ergänzt. Auswirkungen von „Taubstummsein“ früher und heute, Einfluß von Zeit- und Lebensumständen.

- Ein Schüler „ist“ taub und stumm.  
Einführung eines neuen Spieles.  
Durchführung:

#### Das Spiel

„Taub“ und „stumm“

↓  
in die Ohren  
feuchte Watte  
trockene Watte  
darüber  
breites Klebeband  
darüber  
Lärmschutz-Spezial-Kopfhörer

↓  
über den Mund  
breites Klebeband

Während der Schüler so verklebt/verschlossen im Kreis dabeisitzt, führt die Lehrerin ein **neues Spiel** ein (leise sprechen, da das Gehör auch so nicht ganz „auszuschalten“ ist).

#### Lehrerin:

Geht zu einem Schüler:

„Schenkst du mir ein Lächeln?“

Geht zu einem anderen Schüler:

„Schenkst du mir ein Streicheln?“

Geht weiter ...:

„Schenkst du mir ein liebes Wort?“

„Möchtest **du** jetzt weitermachen?“

Schüler: verfährt genauso

Anzahl der zu fragenden Kinder ist beliebig.

Vorschlag: maximal drei, dann Wechsel „Möchtest du jetzt ...“

Wichtig: Schüler sollten die Rolle freiwillig übernehmen!

Das Spiel sollte

- neu sein
- nicht mit **zu** viel Hantieren bzw. Handlungen verbunden sein,
- für den „Taubstummen“ nicht **zu** leicht zu durchschauen sein,
- **verbale** Anteile enthalten,

### 3. Stunde

#### „ICH GEHÖRTE (NICHT) DAZU“ eine Identifikationsgeschichte

*Intention:*

*Sich in den verschiedenen Situationen der Hauptperson wiederfinden, diese beschreiben und von eigenen Situationen berichten.*

- Lehrer-Erzählung in der Ich-Form von einem Menschen, der taubstumm gewesen ist und durch Operation geheilt wurde.
- Unterrichtsgespräch und/oder Rollenspiel

#### ICH GEHÖRTE (NICHT) DAZU

Nach der Erzählung „Einer von ihnen“ zu Mk 7,31-37 von Ruth Dorra (März 1988)

Ich erinnere mich:

Meine Mutter sitzt vor mir und wiederholt immer wieder das eine Wort: ... (Mundbewegung machen) MAMA — MAMA — MAMA. Ich sehe, wie sich ihre Lippen bewegen — ich sehe den verzweifelten Ausdruck in ihren Augen. ... , sag doch MAMA. Ich versuche meine Lippen so zu bewegen, wie sie es tut. Aber wozu? Was will sie eigentlich von mir?

Irgendwann gab sie es dann auf. Sie setzte sich nicht mehr zu mir; sie „sprach“ auch nicht mehr mit mir. Ich lebte vor mich hin. Niemand achtete auf mich, niemand beachtete mich. Ob ich da war oder nicht — es war egal. Ich stand am Rande und sah zu, wie die anderen miteinander redeten, wie die anderen miteinander umgingen.

In die Schule konnte ich nicht gehen. Was sollte ich auch dort? Stattdessen saß ich zu Hause in einer Ecke. Oder aber ich ging hinaus in den Wald. Hier fühlte ich mich wohl. Hier durfte ich ICH sein. Hier mußte ich nicht reden können. Hier mußte ich nicht hören können.

Ich sah die Blumen, die Bäume und die Tiere. Ich sah und fühlte die Blumen und die Bäume. Ich roch die Blumen und das Gras. Hier stand ich nicht am Rande. Hier gehörte ich dazu. Hier war ich mittendrin.

Sobald ich aber wieder unter Menschen kam, war ich allein. Unter Menschen hätte ich hören können müssen, um auf mich aufmerksam zu machen. Unter Menschen hätte ich reden können müssen, um auf mich aufmerksam zu machen, um dazuzugehören, um dabei zu sein. Manchmal kamen einige Menschen zu mir. Ich glaube, sie hatten Mitleid mit mir, deshalb kümmerten sie sich hin und wieder um mich.

Später haben mir meine Eltern gezeigt, was ich zu tun habe. Ich saß tagelang auf dem Markt und hielt die Hände auf. Aber auch hier hätte ich eine Stimme gebraucht. So wurde kaum einer auf mich aufmerksam. Ich saß nur dort — am Rande.

Ab und zu stolperte einer fast über mich. Dann gab der mir etwas Geld oder etwas zu essen. Ansonsten war ich einfach nicht da. So ging das Tag für Tag, Woche für Woche, Jahr für Jahr.

Aber dann passierte etwas — was genau, weiß ich gar nicht. Ich habe das alles nicht verstanden. Fast wie im Nebel ist alles an mir vorbeigegangen: Sie kamen auf mich zu, alle, die ganze Familie. Sie waren aufgeregt, sie fuchtelten mit den Händen vor mir herum — ihre Münder gingen auf und zu, sie zerrten an mir.

Was wollten sie von mir? Warum ließen sie mich nicht in Ruhe — wie sonst? Doch sie schafften es, mich mitzunehmen. Heraus aus dem Haus, heraus aus dem Dorf, in ein anderes Dorf, mit vielen, großen Häusern — eine Stadt. Ein großes, hohes Haus, lange Gänge, viele Türen, fremde Männer in weißen Kitteln.

... und dann, irgendwann, wurde alles dunkel um mich. Ich weiß nicht, was passierte, alles, alles war wie im Schlaf. Einmal spüre ich etwas, das um meinen Kopf gewickelt ist, um meine Ohren.

Und dann stehen wieder alle um mich herum. Meine Familie, die fremden Männer, ihre Münder, ihre Hände. Mutter laufen Tränen über's Gesicht. Die Hände des Mannes wickeln mir die Binden vom Kopf. Ihre Münder bewegen sich plötzlich nicht mehr. Sie stehen still, wie erstarrt. Alle schauen auf mich, starren mich an. Die Binde fällt zu Boden.

Alle stürzen auf mich los. Mutter reißt mich in ihre Arme, ihr Gesicht kann ich nicht sehen.

Aber da, an meinem Ohr, was ist das? Und von dort kommt es auch, und von dort!

Ihr Münder, sie bewegen sich wieder, alle! Ihre Münder — meine Ohren. Was ist das? Ich halte das nicht mehr aus! Ich halte mir die Ohren zu, — ich reiße mich los, ich laufe, laufe, lange Gänge — eine Tür — die Straße — andere Straßen — das Feld — ein Wald!

Ein Wald — mein Wald! Erschöpft sinke ich zu Boden. Langsam beruhige ich mich — mein Herz schlägt wieder normal. Ich wische mir die Tränen ab. Meine Hände greifen ins weiche Moos.

Ja, das kenne ich — Gras, weich und grün, und Blätter, grüne Blätter am Baum, die sich leicht im Wind bewegen; die sich bewegen und — da ist doch noch etwas. Ich fasse die Blätter auf dem Boden an, braune Blätter . . .

Da ist wieder etwas, und noch etwas, aber anders, dort oben, von den Vögeln kommt es. Da war etwas, das machten meine Ohren . . . der Winder, die Blätter, die Vögel, eine Hasse, der vorbeihoppelt. Aber das war schön, was da war, was so neu war!

Heute weiß ich, daß ich zum ersten Mal in meinem Leben etwas hören konnte. Und es war schön, damals im Wald. Die ersten Geräusche zu hören, da im Wald. Und da, im Wald, machten mir die Geräusche auch keine Angst. Keine Angst mehr! Nun konnte ich auch nach Hause gehen.

Nach Hause, ob es da auch Geräusche gab? Schöne Geräusche? Oder schlimme wie dort in diesem Haus? Nach Hause gehen, zu Mutter . . . Mutter — wo war sie? Dort, auf ihrem Stuhl, saß sie und weinte. Ich sah ihre Tränen, und ich hörte ihr Weinen. Mutter, die mich jetzt in die Arme nehmen wollte — die jetzt auf mich zukam. Mutter, die so oft den Mund vor mir bewegt hatte: . . . Und jetzt bewegte ich meinen Mund: MA-MA

#### 4. Stunde

#### **TU DICH AUF!**

#### **Erzählung mit Nacherleben der biblischen Geschichte**

##### *Intention:*

*Durch die Erzählung von der Heilung des Taubstummen und im Mitspielen erleben und erfahren, wie er sich durch die Zuwendung Jesu öffnen konnte.*

- Lehrerin spricht meditationsartigen Text und zeigt dazu die Wortkarten:

# TAUB STUMM

## TAUB:

Von klein auf taub.  
Ich kann nichts hören.  
Ich kann es nicht mehr hören.  
Ich will es nicht mehr hören, dieses:  
Steh nicht so rum!  
Geh doch aus dem Weg!  
Paß doch auf!  
Was hast du jetzt schon wieder ange-  
stellt?  
Gib doch acht!  
Sei doch nicht so schusselig!  
Wie kann man nur so ungeschickt  
sein?  
Warum kannst du nicht so sein wie die  
**anderen**?  
Du stehst mir schon wieder im Weg!  
Was ist denn mit dir los?  
**Warum** machst du den Mund nicht  
auf?  
Red doch, Mensch!

## STUMM:

Ich kann nicht reden.  
Ich versteh' euch nicht.  
Ich kann nicht sagen, wie es mir geht.  
Ihr habt mich eingekreist von allen  
Seiten!  
Ihr habt mich eingekesselt wie ein Tier!

## DIE HEILUNG DES TAUBSTUMMEN

Mk 7,31-36 + 37

Zu allen Zeiten gab es Menschen, die taub und stumm waren. Auch früher. Auch in Israel.

*(Gespräch möglich: Keine Operationen, keine Hörgeräte, keine Gehörlosenschulen, keine Sprach-Lehrer — ausgestoßen, bettelnd, einsam, sich selbst überlassen.)*

Auch in der Bibel wird davon erzählt:

Jesus kommt in eine Stadt in der Nähe des Sees Genezareth. Und dort bringen Menschen einen Taubstummen zu ihm. Da steht er nun, der Taubstumme. Da steht er und weiß überhaupt nicht, was geschieht. Da steht er mitten zwischen all den vielen Leuten, die Jesus sehen und hören wollen.

Da steht er und weiß überhaupt nicht, was los ist. Sie haben ihn geholt. Die Tür war plötzlich aufgegangen, sie sind hereingekommen. Was wollten sie? Sonst hat sich doch auch keiner um ihn gekümmert. Einen Krug Wasser bringen, eine Schale Hirsebrei dazustellen, ein Brotfladen — das ist alles gewesen. Wer hat sich denn bisher um ihn gekümmert?!

Und Jesus? Jesus nimmt ihn — weg von den vielen Leuten und führt ihn heraus aus der Menge. Jesus ist ganz für ihn da — ganz für ihn allein. Jesus nimmt sich Zeit für ihn. Und er geht ganz dicht an den Taubstummen heran. Nicht wie die anderen, die so oft hilflos vor ihm stehenbleiben: Er versteht uns ja doch nicht! Und Jesus sagt auch nicht: Der ist unrein. Mit dem darf ich nichts zu tun haben.

Alle dringt ihr auf mich ein!  
Alle wollt ihr etwas von mir!  
Aber ich bin anders als ihr!  
Ihr versteht mich nicht und ich verstehe  
euch nicht!

Laßt mich in Ruhe!  
Laßt mich doch endlich in Ruhe!  
Ich will nichts von euch —  
nur in Ruhe gelassen werden!

- Ein Mädchen „ist“ der Taubstumme, Mund und Ohren sind verklebt, sie sitzt separat auf dem Boden, darf sich den Ort und die Stellung selbst aussuchen. (Freiwilligkeit allein genügt nicht. Bei diesem riskanten Vorgang sollte abgewogen werden, welches Kind stark genug ist, diese Situation auszuhalten. Auch die Vertrauensbasis zur Lehrerin muß gegeben sein.)
- Lehrerin erzählt (ziemlich wörtlich) die biblische Geschichte. Beabsichtigte Schüleraktivitäten bei „... nahm ihn beiseite ...“ und „Tu dich auf!“, zuwendende oder helfende Aktionen der Schüler parallel zum Text.
- Gespräch über die Erfahrungen im Verlauf der Geschichte

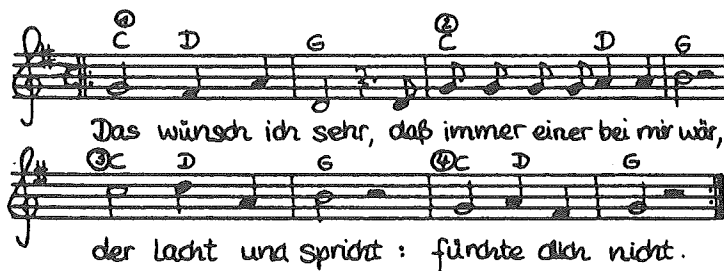
Nein, Jesus geht ganz dicht an ihn heran — und er legt seine Finger in die Ohren des Taubstummen — und dann berührt er die Zunge des Taubstummen — und er seufzt (*Lehrerin schaut nach oben und seufzt*) und er sagt zu dem Mann:

Hephata! Das heißt: Tu dich auf! Und bald war der Mann wirklich offen. Er hörte und er konnte sprechen.

Die Leute wunderten sich sehr und sagten:

Wie gut ist doch alles, was er gemacht hat. Er macht, daß Taube hören und Sprachlose reden.

● Kanon: Das wünsch' ich sehr ...



Das wünsch ich sehr, daß immer einer bei mir wär,  
der lacht und spricht: fürchte dich nicht.

Text: Kurt Rose, Melodie: Detlef Jöcker, © Menschenskindermusikverlag, Münster

## 5. Stunde

**TU DICH AUF —**  
ein Interaktionsspiel zu:  
**SICH ÖFFNEN —**  
**GEÖFFNET WERDEN**

*Intention:*

*An sich selbst erfahren, wie ich durch Zuwendung einen verschlossenen Menschen öffnen kann und wie ich mich durch Zuwendung selbst öffnen lasse.*

● Anfangs-Meditation zu einer „verschlossenen“ Ton-Skulptur



- freiwillige Teilnahme am Partnerspiel: Einer ist „verschlossen“, der andere versucht ihn zart zu öffnen.
- Auswertung der Erfahrungen beim Spiel
- Kanon: Das wünsch' ich sehr
- Situationen des Verschlossen- und Offenseins malen.

### Meditation

**TAUB STUMM**-Schilder liegen auf dem Boden.

Manchmal fühle ich mich wie taub:

- Ich verstehe nicht, was du von mir willst!
- Meckere nicht dauernd an mir rum!
- Ich kann das alles nicht mehr hören!

Manchmal denke ich, ich wäre stumm:

- Ich kann dir das nicht sagen.
- Du verstehst mich ja doch nicht!
- Ich will dir das nicht sagen!
- Laß mich doch!
- Ich kann's dir nicht erklären!

Manchmal sind wir alle taub und stumm.

Manche Menschen sind taub und stumm. Ausgeschlossen aus der Welt der Geräusche, aus der Welt der Töne, aus der Welt der Worte.

### Erlösungsspiel:

#### „TU DICH AUF — ÖFFNE DICH“

Lehrer-Anweisung:

Ich möchte mit euch etwas ausprobieren, das wird vielleicht nicht ganz einfach sein. Dazu bringen wir unsere Stühle weg. Sucht euch dann einen Partner, mit dem ihr euch gut versteht. Setzt euch mit dem Partner hier auf den Boden. (Kreis) Falls ihr meint, ihr wollt das überhaupt nicht machen, hebt ihr einfach kurz die Hand.

Immer **einer** von euch stellt sich vor, er wäre der Kleinere. Der Kleinere ist ein scheues Kind. Er ist sehr ängstlich. Jeder hat mal Angst. Heute hat der Kleinere besonders Angst. Er ist unsicher. Er ist mißtrauisch: Was wollen die von mir?

Laßt mich in Ruhe! Ich mache mich zu — ich verschließe mich ganz fest! — Ich rolle mich fest ein — wie ein Igel — ich mache mich ganz zu — ich will sicher sein!

Und dabei kann sich der Kleinere dann fest einrollen wie ein Igel oder sich so verschließen wie unsere Figur. Er kann mit seinem ganzen Körper zeigen, was er fühlt!

Und der Größere? Der Größere will jetzt seinem Partner zeigen: Du kannst Vertrauen zu mir haben! Hab doch Mut! Du brauchst dich nicht zu verschließen! Du brauchst keine Angst zu haben!

Später könnt ihr die Rollen tauschen und der andere Partner ist der Kleinere, der sich zu macht, der Angst hat, der mißtrauisch ist, der sich verschließt. Habt ihr überlegt, wer zuerst der Kleinere sein will?

Der Große muß ihm jetzt auch Zeit lassen, damit er sich seine Angst und sein Mißtrauen vorstellen kann und sich fest verschließen kann. Seid geduldig, und dann — ganz zart und behutsam!

Der Kleinere denkt jetzt: Ich bin allein! Keiner versteht mich! Ich habe Angst! Ich mach mich zu! Laßt mich in Ruhe! Ich mach mich fest zu ...!

Dabei dürft ihr nicht sprechen — kein einziges Wort! Überlegt euch, wie ihr dem Kleineren Vertrauen und Mut geben könnt, **ohne** zu sprechen — und ganz vorsichtig, ganz zart. Ihr habt Zeit, bis der Kleinere wirklich bereit ist, sich langsam zu öffnen. Seid behutsam und zart, damit der Kleinere wirklich langsam Vertrauen faßt und sich öffnet.

Wenn sich der Kleinere geöffnet hat, bleibt ihr einen Moment ganz still sitzen und denkt darüber nach, was ihr gerade erlebt habt. Sprecht bitte **nicht** miteinander, damit ihr die anderen nicht stört.

# Die Heilung des Taubstummten

Unterricht in einem I. Schuljahr

Hildegard Wagner

## 1. STUNDE:

### VERSCHLOSSEN SEIN — SICH ÖFFNEN

#### INTENTIONEN:

- *Im Bewegungsspiel erleben, wie sich eine in der Erde ruhende Tulpenzwiebel durch Musik öffnet*
- *Am Bild einer Plastik von Ernst Barlach Allein- und Verschlössensein nachempfinden*
- *Durch Musik sich aus dem Eingeschlössensein herausholen lassen*
- *Erkennen, daß traurige und verschlossene Menschen einen anderen brauchen, der ihnen aufhilft.*

- Das Gedicht „Die Tulpe“ von J. Guggenmos wird mit Hilfe von Musikinstrumenten in Bewegung umgesetzt (siehe unten)

(Es wurde in der letzten Musikstunde erarbeitet und mehrmals durchgespielt).

*Lehrerin: Wir haben erlebt: Die unscheinbare, in der Erde ruhende Zwiebel wird durch Musik geweckt — sie wächst — wird groß und prächtig.*

#### Musikspiel: DIE TULPE (J. Guggenmos)

Lehrerin spricht	5 Kinder begleiten auf Instrumenten	Alle anderen Kinder setzen Text und Musik in Bewegung um
Dunkel war alles und Nacht. In der Erde tief die Zwiebel schlief, die braune	Leise Schläge auf der Trommel	Kinder hocken zusammengekauert am Boden — die Tulpenzwiebel in der Erde.
Was ist das für ein Gemunkel, was ist das für ein Geraune? dachte die Zwiebel, plötzlich erwacht.	Zarte Schläge auf die Röhrentrommel	Kinder werden unruhig, bewegen sich leicht
Was singen die Vögel dort droben und jauchzen und toben?	Anschlagen der Triangel	Kinder heben den Kopf
Von Neugier gepackt hat die Zwiebel einen langen Hals gemacht und um sich geblickt mit einem hübschen Tulpengesicht	Anschlagen des Beckens, leise beginnend — lauter werdend	Kinder stehen langsam auf, strecken ihren Kopf nach oben, blicken nach allen Seiten.
Da hat ihr der Frühling entgegengelacht.	Glissando auf dem Glockenspiel	Kinder strecken die Arme in die Luft.



- Das Bild von Ernst Barlach wird gut sichtbar für alle aufgehängt. Siehe Seite 15.

Die Kinder schauen es sich an und äußern sich spontan: Es sollte klar werden:

- Dieser Mensch ist verschlossen in sich.
- Er hat sich zurückgezogen von den anderen.
- Er läßt niemanden an sich heran.
- Er traut niemand mehr.

- Die Kinder nehmen (spontan oder nach Aufforderung) die gleiche Haltung ein.

*Lehrerin: Wie fühlst du dich? Hast du schon mal so gegessen? Die Kinder erinnern sich an solche Situationen und erzählen.*

*Lehrerin: Zu Beginn der Stunde habt ihr auch so zusammengekauert gesessen — als Zwiebel in der dunklen Erde. Mit der Zwiebel ist etwas passiert. Die Musik hat bewirkt, daß es hell und froh um sie wurde.*

- Die Musikinstrumente werden von den entsprechenden Kindern noch einmal angeschlagen — ohne den Text — auf Zeichen der Lehrerin. Die Kinder werden vermutlich zu den gleichen Bewegungen (erwachen und aufstehen) angeregt. Sonst sollte die Lehrerin daran erinnern: Die Musik hat doch die Zwiebel aufgeweckt.

- *Lehrerin: Da ist meistens keine Musik, die einem Menschen aufhilft, der so traurig und verschlossen da sitzt wie auf dem Bild. Da müssen Menschen helfen.*

*Einige von euch sollten jetzt denen, die am Boden kauern, aufhelfen. Ihr, die ihr denen am Boden helfen wollt, seid nun wie die Musik.*

*Die am Boden Hockenden warten, was die anderen mit euch tun.*

*Die Kinder wenden sich einander zu und erleben, wie es ist (durch sanfte Worte, durch Streicheln, ...), wenn sie aufrichten oder aufgerichtet werden.*

## 2. Stunde

### TU DICH AUF!

#### INTENTIONEN:

- *Erleben, daß ich mich durch mein Atmen einschließen und öffnen kann*
- *Durch die Erzählung von der Heilung des Taubstummen erfahren, daß er sich durch die Zuwendung Jesu öffnen konnte*
- *Erfahren, wie ich durch Zuwendung einen verschlossenen Menschen öffnen kann oder wie ich mich durch ihn öffnen lasse.*

- Durch bewußtes Atmen wird Eingeschlossenheit und Sichöffnen erlebt.

*Lehrerin: Ich atme ein — halte den Atem fest — er ist in mir — ich fühle mich eng — ich bin ganz zu — ich öffne mich wieder — ich lasse den Atem los — ich bin frei und gelöst — es geht mir gut.*

- Lehrerin erzählt die Geschichte von der Heilung des Taubstummen.

#### DIE HEILUNG DES TAUBSTUMMEN

*Ich will euch jetzt von einem Mann erzählen, der ganz allein für sich war, der ganz verschlossen war für das, was um ihn herum passierte — dieser Mann war taubstumm — er konnte nichts hören und nichts reden.*

*Er konnte den anderen nicht sagen, wie es ihm geht und was ihn bedrückt. Und die anderen konnten auch mit ihm nichts anfangen — er verstand sie ja nicht.*

*Und so war er ganz für sich — er konnte nicht mit den anderen arbeiten, sich nicht mit ihnen freuen, nicht mit ihnen feiern und beten im Gotteshaus. Er saß am Wegrand und bettelte. Keiner kümmerte sich um ihn.*

*Könnt ihr euch vorstellen, daß er auch mit den anderen nichts mehr zu tun haben wollte? Er saß da so wie dieser Mensch auf dem Bild. Er hatte die Tür zu den anderen zugemacht.*

*Aber dann hörten einige Leute von Jesus — das ist vielleicht noch eine Möglichkeit — der kann ihm doch vielleicht helfen! Sie gingen hin zu dem Taubstum-*

men, fasten ihn an, hoben ihn auf — und sie brachten ihn zu Jesus und baten ihn: Leg ihm doch deine Hand auf.

Und Jesus nahm ihn beiseite, weg von allen anderen. Jetzt war er mit ihm allein. Und er legte ihm die Finger in die Ohren. Und Jesus nahm von seinem Speichel und berührte damit die Zunge des Taubstummen.

Dann sah Jesus zum Himmel auf, seufzte und sagte: Hefata — das heißt: Tu dich auf! Öffne dich! Und — sogleich — taten sich seine Ohren auf, und seine Zunge, die bisher gefesselt war, löste sich. Und er redete richtig, wie alle anderen. Und er redete richtig, mit allen anderen.

Und alle, die das sahen und hörten, erschrakten und sagten: Er hat alles gut gemacht. Die Tauben hören und die Stummen reden.

- Die Kinder erfahren die Heilung des Taubstummen an sich selbst.

*Lehrerin: Ihr habt nun die Geschichte von der Heilung des Taubstummen gehört. Einige von euch setzen sich so hin wie der Taubstumme, als er ganz allein und verschlossen war.*

*Die anderen sind die, die dem Taubstummen helfen können — sie stellen oder setzen sich in seine Nähe. Wenn ich die Geschichte jetzt noch einmal erzähle, überlegt, wie ihr helfen könnt.*

- Lehrerin erzählt die Geschichte zum zweitenmal. Die „Helfer“ unter den Kindern versuchen die verschlossen Dasitzenden zu trösten und aufzurichten — und diese lassen sich helfen.
- Gemeinsames Lied — Kinder klatschen, stampfen und tanzen dazu:



## Die Heilung des Taubstummen

Unterricht in einem 4. Schuljahr

Hildegard Wagner

Die beiden Stunden, in denen wir uns mit der Heilung des Taubstummen beschäftigen, sind Teil der Unterrichtseinheit „Glücklich sein — glücklich machen“ (RRL Pr. S. 148 ff). In der vorangegangenen Stunde erkannten die Schüler und Schülerinnen anhand des Jesajatextes aus Kapitel 35, daß Gott das Glück

der Menschen will: Je näher Gott bei ihnen ist, desto glücklicher können Menschen leben. Die Sehnsucht nach dem Reich Gottes wurde in dem Lied „Es kommt die Zeit ...“ (Mein Liederbuch für heute und morgen B. 74) aufgegriffen und in Bewegung umgesetzt.

# 1. Stunde

## SO IST ES GESCHEHEN

### INTENTIONEN:

- sich daran erinnern, daß die Menschen sich schon immer nach dem Reich Gottes sehnten
- durch die Geschichte erfahren, daß mit Jesus das Reich Gottes nahe gekommen ist
- über die Sprache an das Geschehen in der Geschichte herangeführt werden

Lehrerin erinnert an den Jesajatext (aus Kap. 35). Die Schüler und Schülerinnen lesen den Text gemeinsam — im Wechsel:

*Die Wüste und Einöde wird frohlocken,  
und die Steppe wird jubeln und wird  
blühen wie die Lilien.*

*Stärkt die müden Hände und macht fest die  
wankenden Knie!*

*Saget den verzagten Herzen: „Seid getrost,  
fürchtet euch nicht! Seht, da ist euer Gott!  
Gott, der da vergibt, kommt und wird euch  
helfen!“*

*Dann werden die Augen der Blinden auf-  
getan,  
und die Ohren der Tauben geöffnet werden.*

*Dann werden die Lahmen springen wie ein  
Hirsch,*

*und die Zunge des Stummen wird frohlocken.*

*Dann werden die Wasser in der Wüste her-  
vorbrechen und Ströme im dürren Land.*

*Und wo es zuvor trocken gewesen ist, sollen  
Teiche stehen,*

*und wo es dürre gewesen ist, sollen Brunn-  
quellen sein.*

*Die Erlösten des Herrn werden wiederkom-  
men*

*und nach Zion kommen mit Jauchzen.  
Ewige Freude wird über ihrem Haupte sein;*

*Freude und Wonne werden sie ergreifen,  
und Schmerz und Seufzen wird entfliehen.*

Lehrerin: Jesaja sagt: So werdet ihr leben, wenn das Reich Gottes einmal kommen wird.

*Fünfhundert Jahre später sagt Jesus:*

Das Reich Gottes ist mitten unter euch

(Tafeltext)

- **Hört nun eine Geschichte:**  
Lehrerin liest Mk. 7,32-37
- Die Schüler und Schülerinnen erhalten den vergrößerten Text. Siehe Seite 26. Sie lesen ihn.
- Die Tätigkeiten werden herausgestellt und unterstrichen.
- Lehrerin schreibt die unterstrichenen Tätigkeiten aus.
- Bei der ersten Aussage „**brachten zu ihm**“ wird gemeinsam überlegt: Warum bringen Menschen den Taubstummen zu Jesus? Was denken sie? Was sagen sie? L. schreibt die Gedanken und Aussagen in der 1. Person (ich/wir) dazu.

Wir wollen, daß du glücklich bist

Wir wollen Musik mit dir hören

brachten zu ihm

Wir wollen uns mit dir unterhalten

Wir wollen Feste mit dir feiern

Schüler und Schülerinnen suchen sich einen Partner; wählen eine weitere Aussage und schreiben ihre Gedanken dazu. Anschließend lesen sie vor, was sie geschrieben haben.

### Beispiele von Kindern:

Ich will dich schützen      Ich will, daß die Leute dich nicht mehr auslachen

nahm beiseite

Ich will dir helfen

Ich bin jetzt für dich da

Hoffentlich kann er wieder reden und hören

Laß mich nicht allein!

sah zum Himmel auf

Ich hoffe, daß ich ihn wieder gesund kriege

Vater, hilf mir!

---

Gott,  
gib mir Kraft!

Wie soll ich  
ihm helfen

---

Ich brauche keine  
Zeichen mehr zu  
machen

Ihr versteht mich

seufzte

Ich versuche es!

Er will ihn heilen,  
aber er hat das Gefühl,  
er kann es nicht

redete richtig

Ich kann euch etwas  
erzählen

---

Und sie brachten  
einen Taubstummen zu ihm und baten  
33 ihn, ihm die Hand aufzulegen. Und er  
nahm ihn aus der Menge beiseite, legte  
ihm die Finger in die Ohren und be-  
34 rührte seine Zunge mit Speichel, sah  
zum Himmel auf, seufzte und sagte zu  
ihm: Hefata! das heißt: Tu dich auf!  
35 Und sogleich taten sich seine Ohren  
auf, und die Fessel seiner Zunge löste  
36 sich, und er redete richtig.

## 2. Stunde:

### SIE KONNTEN SICH VERSTÄNDIGEN

#### INTENTIONEN:

- die Situation eines in sich eingeschlossenen Menschen und der Menschen um ihn herum nachempfinden
- aus dem Tun Jesu erkennen, wie durch Zuwendung Verständigung möglich ist
- sich bewußt machen, daß das Reich Gottes da nahe ist, wo Menschen sich verstehen.

- Lehrerin liest den Text Mk. 7,32-35
- Im Gespräch wird herausgearbeitet:  
Die Situation am Anfang der Geschichte:

Sie konnten sich nicht verständigen

(Tafeltext)

Die Situation am Ende der Geschichte:

Sie konnten sich verständigen

(Tafeltext)

- Die Anfangssituation soll nachempfunden werden: Einer ist der Taubstumme (Ohren verstopft, Ohropax), die anderen sitzen mit ihm im Kreis.

**Anweisung, nur an den Taubstummen:**

Du kannst die anderen nicht verstehen. Du ziehst dich nach einiger Zeit zurück, setzt dich in eine Ecke, bist ganz für dich. Du denkst an das Lied:

Es kommt die Zeit ... Du machst zu dem Lied Bewegungen, die du und die anderen kennen. (Die Hände sind zur geschlossenen Blume zusammengelegt und öffnen sich langsam — immer wieder.)

Es kommt die Zeit, in der die Träume sich erfüllen, wenn Friede und Freude und Gerechtigkeit die Kreatur erlöst. Dann gehen Gott und die Menschen Hand in Hand, dann gehen Gott und die Menschen Hand in Hand.

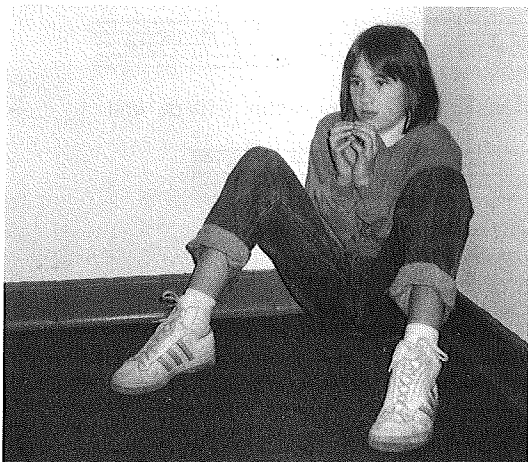
Text: G. Schnath, Melodie: P. Janssens  
aus: „Leben wird es geben“, 1975; alle Rechte im Peter Janssens Musik Verlag, 4404 Telgte

LIED	BEWEGUNG	TEXT Mt. 7,32
Es kommt die Zeit, in der die Träume sich erfüllen	Zwei Schüler knien, einander zugewandt, auf dem Boden. Sie haben ihre Hände zu einer geschlossenen Blüte zusammengelegt. Sie öffnen behutsam die Blüte.	Und sie brachten einen Taubstummen zu ihm und baten ihn, ihm die Hand aufzulegen und er nahm ihn aus der Menge beiseite, legte ihm die Finger in die Ohren und berührte seine Zunge mit Speichel,
Wenn Friede und Freude und Gerechtigkeit die Kreatur erlöst.	Sie stehen langsam auf und strecken die Arme nach oben. Sie fassen sich an den Händen. Sie legen sich die Arme auf die Schultern.	sah zum Himmel auf, seufzte und sprach:  Hefata! Das heißt: Tu dich auf!
Dann gehen Gott und die Menschen Hand in Hand, dann gehen Gott und die Menschen Hand in Hand.	und gehen zwölf Schritte nach links, dann zwölf Schritte nach recht.	Und sogleich taten sich seine Ohren auf, und die Fessel seiner Zunge löst sich, und er redet richtig.

### Anweisung an die Gruppe:

*Redet miteinander! Vielleicht über die letzte Pause oder euren Klassen-ausflug.*

- Die Schüler und Schülerinnen sitzen im Kreis, der „Taubstumme“ ist unter



ihnen. Sie reden miteinander. Nach einiger Zeit geht der „Taubstumme“ aus dem Kreis, setzt sich in eine Ecke, macht die Bewegungen zu dem bekannten Lied.

Möglichkeiten:

- A: Verlauf in einer offenen Situation
- B: Verlauf mit gezielten Vermittlungshilfen

### A: Weiterer Verlauf in einer offenen Situation:

- Ein Kind oder mehrere beobachten den „Taubstummen“.

Möglichkeiten:

- sie sehen seine Bewegungen
- ahmen sie nach
- identifizieren sie mit dem Lied
- gehen zu ihm hin
- singen das Lied, verständigen sich mit dem Taubstummen durch Bewegungen
- holen ihn in den Kreis zurück

Die Lehrerin sollte die Kinder genau beobachten, sie in zaghaften Versuchen der Zuwendung, durch Gesten und Blicke bestätigen und ermuntern.

- Die Schüler und Schülerinnen bewegen sich in der gleichen Weise — ohne zu singen: Alle empfinden wie der Taubstumme.
- Lehrerin liest zu den Bewegungen den Text Mk. 7,32-35. Die Bewegungen entsprechen dem, was in der Geschichte geschieht (siehe Seite 27)





- Die Schüler sitzen wieder im Kreis. Lehrerin liest den Schluß der Geschichte: Mk. 7,36-37

Die Schüler und Schülerinnen finden die entsprechende Stelle im Jesajatext (Kap. 35, 5 u. 6).

*Sie lesen sie vor:*

*Dann werden die Augen der Blinden aufgetan und die Ohren der Tauben geöffnet werden. Dann werden die Lahmen springen wie ein Hirsch, und die Zunge der Stummen wird frohlocken.*

- Lehrerin weist auf den Tafeltext hin:

Das Reich Gottes  
ist mitten unter euch

- Schüler und Lehrerin überlegen gemeinsam:

Wie ist in dieser Geschichte Reich Gottes passiert?

Wie hat es der Taubstumme erfahren?

Wie haben es die anderen erfahren?

### **B: Weiterer Verlauf mit gezielten Vermittlungshilfen**

- Die Gruppe nimmt den „Taubstummen“ nicht wahr. Der Taubstumme träumt für sich allein.

Er wird vom Ohropax befreit und sitzt mit den anderen wieder im Halbkreis.

*Lehrerin: Das ist die Situation, die der Taubstumme und die um ihn herum immer wieder erlebt haben: Sie können sich nicht verständigen!*

*Dann aber geschieht etwas: Sie bringen ihn zu Jesus. Der zeigt ihnen, wie dem Taubstummen und ihnen geholfen werden kann.*

- Je zwei Schüler finden sich:
  - > einer ist der Taubstumme
  - > einer ist der Helfer

Lehrer liest die neun Tätigkeiten aus der Geschichte mit einzelnen Aussagen der Kinder. Die Schüler versuchen das, was geschieht, als Taubstumme bzw. Helfer nachzuempfinden.

- Wieder im Kreis sitzend erzählen die Schüler und Schülerinnen, wie es ihnen ergangen ist:
  - > Der Helfer hat sich ganz auf den Taubstummen eingestellt.
  - > Der Taubstumme hat sich geöffnet. (evtl. muß die Lehrerin das so klar formulieren!)

*Lehrerin: Wenn ihr jetzt wieder mit dem Taubstummen zusammensitzt, werdet*

*ihr euch sicher anders verhalten:*

> *Der Taubstumme wird durch seine Bewegungen deutlicher zeigen, wie für ihn Verständigung möglich ist.*

> *Die anderen nehmen den Taubstummen wahr, sie übernehmen seine Bewegungen, beginnen zu singen.*

Verständigung ist möglich (s. Verlauf A!)

## 24. Deutscher Evangelischer Kirchentag 5. bis 9. Juni 1991

# Dormund — Ort der Begegnung

**Josef Reding**

Als Kind schon beschäftigte mich das Ort im Städtenamen Dortmund. Dieses Ort verhieß mir eine doppelte Bedeutung. Ich wußte mich zusätzlich an einem Platz dieser Welt verankert.

Als ich später die Kontinente dieser Welt bereiste, stellte ich fest, daß die meisten Städte sich Zusatz-Prädikate verschafften: heilig, golden, ewig, königlich, wunderschön und festlich. Dann kamen die Diktaturen und befahlen „Stadt der Reichsparteitage“ und „Hauptstadt der Bewegung“ und „Waffenschmiede des Reiches“. Für mich war und ist Dortmund die Stadt der Begegnung. Wohlgemerkt: Stadt der Begegnung und nicht der Belehrung oder der Bekehrung. Das heißt doch wohl: Verzicht auf Besserwisserei oder flotte Missionierung.

Begegnung in Dortmund heißt für mich vor allem: das Voraussetzen einer Ebene, auf der wir alle stehen: Alteingesessene und Zugereiste und Gäste. Da sollte es kein „Von-oben-herab“ der Pohlbürger geben. Begegnung bedingt auch Vorurteilsfreiheit.

Ich will von der geschichtlichen Patina Dortmunds von mehr als einem Jahrtausend hier nicht reden. Mir genügen die letzten zwei Jahrhunderte. In dieser Zeit hat sich die Stadt wirklich zu einer Begegnungsstätte entwickelt: Menschen aus allen Richtungen der Windrose

strömten hierher, um Arbeit und damit Lebensunterhalt und damit wiederum Heimat zu finden. Sie mußten am Arbeitsplatz als Kumpel und in ihren Wohnungen als Nachbarn miteinander zurechtkommen — und sie kamen zurecht. Sie machten die Begegnungen permanent.

Begegnungen bedeutet aber auch: Aufeinanderzugehen und nicht um jeden Preis festhalten wollten, nicht klammern. Wenn dem anderen nach Weitergehen zumute ist, sollte er seinen Weg fortsetzen können. Diese Duldsamkeit — die nicht Flüchtigkeit bedeuten muß — gehört zur Begegnung. Aber auch das Entgegengehört zur Begegnung, die Auseinandersetzung da, wo Meinungen vertreten und ausgetauscht werden. Auch diese dialogische Form wird in Dortmund praktiziert: auf dem politischen, dem religiösen, dem wirtschaftlichen, dem kulturellen Plateau. In diesem Sinn ist Dortmund wahrhaftig ein ORT, der zur Begegnung prädestiniert ist. Dortmund als Begegnungsmöglichkeit: für Kirchentage, Kongresse, für Menschen mit Zuhause und ohne Zuhause, für solche mit festen Zielen und für solche, die nicht wohin wissen.

Ort der Begegnung. Kein Superlativ. Ein bescheidener Anspruch. Aber ein Anspruch. Und eine Einladung zugleich.



## Beratungstage 7. bis 9. August 1991

# *Islam und Christentum — Schwierigkeiten eines Verhältnisses*

### **Mittwoch, 7. August 1991**

- 9.30 — 10.15 Uhr Mediovorstellung der Ton- und Bildstelle der EKHN
- 10.30 — 12.00 Uhr Mohammed S. Abdullah: Ein Muslim stellt den Islam vor  
Veränderungen im Verhältnis zwischen Muslimen und Christen seit dem Golfkrieg
- 15.15 — 16.30 Uhr Offene Werkstätte zum Thema

### **Donnerstag, 8. August 1991**

- 9.30 — 12.00 Uhr Seminar: Fernsehkommentar zu Film und Buch, markante Textauszüge aus „Nicht ohne meine Tochter“  
Analysen und Positionen zu Film und Buch „Nicht ohne meine Tochter“ mit Mohammed S. Abdullah
- 15.15 — 16.30 Uhr Offene Werkstätte mit Betroffenen

### **Freitag, 9. August 1991**

- 9.30 — 10.15 Uhr Mediovorstellung der Ton- und Bildstelle der EKHN
- 10.30 — 12.00 Uhr N.N. Christentum und Islam: Wie steht es mit unserer Dialogfähigkeit

### **Täglich:**

- 14.00 — 15.00 Uhr Offenes Singen (Eichhorn/Gerhardt)
- 12.00 Uhr Andacht zu Texten aus der Offenbarung des Johannes
- Möglichkeiten der Einzelberatung, Besuch von Bibliothek und Mediothek
- Ausstellung des Amtes für Mission und Ökumene
- Ausstellung der Arbeitsstelle „Kirche und Handwerk“
- Verkaufsausstellung der Buchhandlung der Stadtmission Darmstadt

*Während der Beratungstage sind Sie Gast der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau. Wenn Sie übernachten möchten, werden Sie um schriftliche Anmeldung gebeten.*

## **Fortbildungsveranstaltungen (Juni bis Oktober 1991) im Religionspädagogischen Studienzentrum Schönberg**

### **JUNI 1991**

10. — 12. **Fortbildungstagung und Tagung zur Endgültigen Bevollmächtigung für Teilnehmer/innen des EWL Primarstufe VII** (geschlossener Kreis)  
Leitung: Hans Heller, RPZ Schönberg  
Hans Biesenbach
17. — 20. **Vorbereitungsseminar für Pfarrer/innen im Schuldienst**  
Leitung: Manfred Kopp, RPZ Schönberg
24. — 26. **Fortbildungstagung für Pfarrer/innen und Mitarbeiter/innen im KU**  
Thema: „Kreative Arbeitsformen mit Konfirmandinnen und Konfirmanden“  
*Als Pfarrerin oder Pfarrer haben wir gelernt, Texte zu lesen und auf der kognitiven Ebene zu arbeiten. In diesem Kurs soll es darum gehen, Arbeitsformen der pragmatischen und emotionalen Lernebene kennenzulernen, wie etwa Tonarbeit, Masken aus Pappmaché, Dias herstellen, Schattenspiel, Phantasiereise, Seidenmalerei und Batik. Wir werden dabei auch überlegen, welche Arbeitsformen zu welchen Inhalten und Themenstellungen passen.*  
Leitung: Angelika Detrez, RPZ Schönberg
29. 6. — **Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen**  
5. 7. — **schulartübergreifend** — (Ferientagung)  
Thema: „Formen interreligiöser und multikultureller Glaubens“  
*Wir informieren uns über das weite Feld der Esoterik und spirituelle Ansätze der großen Religionen. — Wir machen Erfahrungen mit Frömmigkeitsausprägungen verschiedenster Art und erörtern gemeinsam, was uns davon hilfreich sein könnte.*  
Leitung: Dr. Ernst-August Küchler, RPZ Schönberg  
Dr. Martin Fraund / Thomas Waldeck

### **AUGUST 1991**

19. — 22. **Fortbildungsseminar für ehemalige Teilnehmer/innen an Weiterbildungskursen Sekundarstufe II** (geschlossener Kreis)  
Leitung: Dr. Gerhard Brockmann, RPZ Schönberg  
Walter Gerhardt, RPZ Schönberg
30. — 31. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und PfarrerInnen an Beruflichen Schulen**  
Thema: RELIGIONSPÄDAGOGISCHE WERKSTATT  
Leitung: Manfred Kopp, RPZ Schönberg

### **SEPTEMBER 1991**

2. — 4. **Konferenz der Fachsprecher/innen RU an Gesamtschulen**  
Leitung: Walter Gerhardt, RPZ Schönberg  
Thomas Bruinier, PTI Kassel
4. — 6. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen an Sonderschulen**  
Thema: „Euthanasie — Sterbe-Hilfe?“  
*Ausgelöst durch P. Singers ‚Praktische Ethik‘ ist bei uns die Frage nach dem Wert bzw. dem Un-Wert menschlichen Lebens wieder diskussionsfähig geworden. Wieder kommt es zu der fatalen Gleichsetzung: behindertes Kind = unwertes Leben. Wie setzen wir uns als Christen und Sonderpädagogen mit dieser Frage auseinander? Welche Stellung beziehen wir, und wie begründen wir unsere Haltung? Über diese Fragen wollen wir uns austauschen.*  
Leitung: Anita Müller-Friese, RPZ Schönberg

## noch SEPTEMBER 1991

9. — 11. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen an Hauptschulen**  
Thema: „Theologisch begründet und schülernah von Gott reden“  
*Das Seminar bietet Gelegenheit, sich über die biblischen Gottesbilder, die persönlichen Vorstellungen und die Bilder in den Köpfen von Hauptschülern und -schülerinnen zu orientieren und im Blick auf den Religionsunterricht auszuführen.*  
Leitung: Manfred Kopp, RPZ Schönberg
11. — 13. **Fortbildungstagung für Pfarrer/innen und Mitarbeiter/innen im Konfirmandenunterricht**  
Thema: „Symbole und meditative Elemente in der Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden“  
*In der Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden ist ja — über Sachinformationen hinaus — der Bereich des gelebten Glaubens wichtig. Es geht darum, einen Raum zu eröffnen, in dem junge Menschen Erfahrungen mit Glauben machen können.*  
*Symbole haben eine aufschließende Kraft, die über Vorfindliches unserer Welt hinausweist. Wie wir Symbole und meditative Elemente in der Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden einsetzen können, darum geht es in diesem Kurs.*  
Leitung: Angelika Detrez, RPZ Schönberg
30. —  
2. 10. **Fortbildungstagung für PfarrerInnen und Pfarrer im Schuldienst**  
Thema: „Feministische Theologie als Thema oder Prinzip im Religionsunterricht der Jahrgangsstufen zehn bis dreizehn“  
Leitung: Dr. Gerhard Brockmann, RPZ Schönberg  
in Zusammenarbeit mit der AG der SchulpfarrerInnen

## OKTOBER 1991

14. — 18. **Ferientagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen**  
Thema: „Pantomime und Ausdruckstanz“  
*Frau Helene Fischer von der Spiel- und Theaterwerkstatt, Frankfurt, wird uns ins „Sich-Bewegen“ und „Sich-in-Bewegung-ausdrücken“ einführen. Dies wird mit gezielten Trainingseinheiten verbunden sein. Mit Hilfe des Gelernten sollen biblische Texte interpretiert und in Bewegung umgesetzt werden.*  
*Ein gesondertes Kinderprogramm wird nicht angeboten. Kinder ab 10 Jahren können am Programm der Erwachsenen teilnehmen. Jüngere Kinder müßten von den Eltern/teilen — ggf. nach Absprache untereinander — selbst betreut werden.*  
*Unkostenbeitrag DM 30,—; Kinder von 10 bis 14 Jahren DM 15,—.*  
Leitung: Hans Heller, RPZ Schönberg  
Gerd Eichhorn, Darmstadt
22. — 24. **Fortbildungstagung für Pfarrer/innen und Mitarbeiter/innen in der Konfirmandenarbeit**  
Thema: „Material-Börse“  
*Neue Anregungen für die eigene Planung und Arbeit finden durch das, was andere mitbringen; neue Ideen und gute Erfahrungen weitergeben und im Schönberger Materialschatz stöbern, das ist möglich auf der MATERIAL-BÖRSE!*  
Leitung: Angelika Detrez, RPZ Schönberg
29. — 31. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen an Sonderschulen**  
Thema: „Schulgottesdienste vorbereiten und feiern“  
*Gottesdienste in der Schule — wir wollen über ihre Funktion, ihre Chancen und Grenzen nachdenken. Zu verschiedenen sollen Gottesdienste entworfen und gefeiert werden.*  
Leitung: Anita Müller-Friese, RPZ Schönberg

---

Anfragen und Anmeldungen sind, sofern es sich nicht um HILF-Tagungen handelt, direkt an das Religionspädagogische Studienzentrum, Im Brühl 30, 6242 Kronberg, Tel. 0 61 73 / 40 51, zu richten. Sie werden möglichst frühzeitig erbeten. Ein Programm mit näheren Angaben erhalten Sie einige Wochen vor der Veranstaltung. — Die angegebenen Zielgruppen sollen lediglich die Orientierung erleichtern. Häufig wird es nach Anfragen möglich sein, daß am Thema interessierte Pfarrer und Lehrer aus anderen Schularten, Schulstufen und Propsteibereichen an der jeweiligen Fortbildungstagung teilnehmen können.

## STELLENAUSSCHREIBUNGEN

Beim Religionspädagogischen Amt der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau sind mit Wirkung vom **1. November 1991** die Stellen

### **des Studienleiters / der Studienleiterin**

für den Propsteibereich Nordstarkenburg in Offenbach

sowie die Stelle

### **des Studienleiters / der Studienleiterin**

für den Propsteibereich **Südnassau** in Wiesbaden

neu zu besetzen.

Bewerben können sich entweder

a) **Pfarrer / Pfarrerinnen**

mit qualifizierter Unterrichtserfahrung und möglichst auch einer religionspädagogischen Zusatzausbildung

oder

b) **Lehrer / Lehrerinnen**

mit dem Lehramt für Haupt- und Realschulen (Sekundarstufe I) oder dem Lehramt für Gymnasien, jeweils mit dem Hauptfach evangelische Theologie und möglichst einer theologischen Zusatzausbildung.

Erfahrungen in der Lehrer- und / oder Pfarreraus- und -fortbildung sind erforderlich.

An die Bewerber / Bewerberinnen werden zusätzlich folgende Anforderungen gestellt:

- gute Kenntnisse der religionspädagogischen Situation und Diskussion, einschl. des Konfirmandenunterrichts;
- gute organisatorische Fähigkeiten und Verhandlungsgeschick im Bereich der Zusammenarbeit der staatlichen und kirchlichen Stellen;
- Fähigkeit zur Teamarbeit;
- Wahrnehmungsfähigkeit für seelsorgerlich zu begleitende Situationen.

Die Beauftragung erfolgt zunächst für 6 Jahre.

Die Besoldung erfolgt nach dem Pfarrerbesoldungsgesetz bzw. für Lehrkräfte nach dem Bundesbesoldungsgesetz (Richtgruppe A 15).

Von dem Stelleninhaber / der Stelleninhaberin wird erwartet, daß sie / er am Sitz des Religionspädagogischen Amtes wohnt.

Bewerbungen sind bis zum **30. Juni 1991** zu richten an die Kirchenverwaltung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, Personalreferent, Postfach 4447, 6100 Darmstadt.