

XXI.

Stille und Stilleübungen – Pädagogische Grundlagen einer Methode des Religionsunterrichts

GABRIELE FAUST-SIEHL

1. Erste Kennzeichnung

Stille und Stilleübungen als methodische Elemente im Unterricht und in der Arbeit mit Gruppen, z.B. in der Gemeinde und in der Fortbildung, finden in den letzten Jahren verstärktes Interesse. Kinder, Jugendliche und Erwachsene nehmen mit Gewinn daran teil. Es handelt sich um eine Methode auf pädagogischer Grundlage, die auch für religionspädagogische Handlungsfelder wichtig ist. Die Formen sind nicht festgefügt, sondern es liegen Ansätze verschiedener Art vor, die teils als eigenständige methodische Form, teils auch als Bestandteil anderer didaktischer Schwerpunkte wie Symboldidaktik, ästhetischer Erziehung, praktischen Lernens und des Lernens »mit allen Sinnen« beschrieben werden. Die Grenzen zur Meditation sind fließend. Im folgenden werden Stille und Stilleübungen in einer allgemeinpädagogischen Perspektive erörtert.

In Stilleübungen werden äußere Eindrücke abgeblendet, indem die Gruppe entweder schweigt oder die Übung von geeigneter Musik begleitet wird. Die Situation (Raumgestaltung, Sitzordnung, Anleitung, Aufgaben) ermöglicht innere Sammlung. Die Aufmerksamkeit der Teilnehmer ist auf einen Gegenstand, ein Bild, Töne oder auch auf einen Gedanken gerichtet. Die Teilnehmer sind zwar tätig, indem sie etwas tun oder nachdenken, aber sie sind auch passiv, indem sie abwarten und offen dafür sind, daß sich ein Gedanke oder eine Empfindung einstellt. Diese Vorgänge erlebt der einzelne mit sich selbst. Äußerlich ist davon wenig beobachtbar. Leiter und Leiterinnen können den geeigneten Rahmen schaffen und zu Stilleübungen anleiten, aber ihr Gelingen nicht direkt anstreben. In der Schule und in verwandten Situationen sind Stilleübungen aus mehreren Gründen ungewöhnlich: Die Teilnehmer sind nicht nach außen tätig,

Leiterinnen und Leiter werden zu Anleitenden, die selbst an der Übung teilnehmen, und die Aufgaben und Ziele verlagern sich.

2. Stille und Stilleübungen in der pädagogischen Tradition

Der bewußte Einsatz von Stille und Schweigen hat in der Erziehung eine lange Tradition. In einer Zusammenstellung umreißt *Hermann Oblinger* mehr als 40 Konzeptionen¹. Unter den dargestellten »Modellen« einer Schweige- und Stilleerziehung finden sich Lebenszusammenhänge, Traditionen, Gemeinschaftsregeln und im engeren Sinn pädagogische Entwürfe. Stillegebote sind z.B. bei Naturvölkern und in der antiken Tradition nachweisbar. Im Alten Testament (Buch der Sprüche), im Buch Jesus Sirach und im Jakobusbrief (Jak 3,1-10) wird vor dem Mißbrauch der Zunge gewarnt. Jesus wird vor dem ersten Auftreten in die Wüste geführt (Mt 4,1-11; Mk 1,12 u. 13; Lk 4,1-13)². Viele Ordensgemeinschaften, aber auch Gruppen wie die Pfadfinder enthalten in ihren Regeln Zeiten der Stille. Zahlreiche Pädagogen schätzen die bewußt eingesetzte Stille als Anforderung an Zöglinge und Erzieher und als Mittel der Erziehung hoch ein. Angesichts veränderter Lebensbedingungen in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter werden Stille und Stilleübungen als Möglichkeiten ausgleichender Erziehung heute gekennzeichnet³.

Schweigen und Stille stehen im allgemeinen im Zusammenhang mit fünf Zielen:

(1) *Persönlichkeitsbildung*: Zurückhaltung im Reden, Verschwiegenheit, Selbstdisziplin, Rücksichtnahme auf andere, aber auch eine umfassende Bildung der Person werden hier angestrebt.

(2) *Förderung des Denkens und des Gesprächs*: Schweigen und Stille sind Wege zum selbständigen Denken und knappen und klaren Formulieren. Wenn Zuhörer und Redebeiträge dieser Art in ausgewogenem Verhältnis stehen und auch der Lehrer bzw. die Lehrerin

1 Vgl. *H. Oblinger*, Schweigen und Stille in der Erziehung, in: *M. Heitger / H. Schiefele (Hrsg.)*, Schriften der Pädagogischen Hochschulen Bayerns, München 1968.

2 Vgl. ebd., 47ff. Zu denken wäre außerdem an Situationen, in denen zum Gebet die Einsamkeit aufgesucht wird, z.B. Jesus in Gethsemane (Mt 26,36-46; Mk 14,32-42; Lk 22,39-46) und Mose auf dem Berg Horeb (Ex 19).

3 Vgl. *G. Faust-Siehl u.a.*, Mit Kindern Stille entdecken, Frankfurt 1993.

beherrscht spricht, kann es zu einer Kultur des Gesprächs in der Klasse kommen.

(3) *Als »Weg« zu vertiefter Erkenntnis:* In einem weitergehenden Sinn tragen Schweigen und Stille zu vertiefter Erkenntnis durch die Wendung »nach innen« bei. Kontemplative und meditative Haltungen ermöglichen, daß »eine andere Wirklichkeit« wirksam werden kann. In diesem Kontext spricht *Hubertus Halbfas* von der Stille als »Weg« zur eigenen Mitte und zu Gott⁴.

(4) *Unterrichtsdisziplin:* Festgelegte Formen der Stille und des Schweigens wirken dem Lärm und der Unordnung entgegen. Damit sollen die Einhaltung der Schul- und Klassenordnung, die Arbeitskonzentration und der geregelte Ablauf der Unterrichtslektionen gefördert werden.

(5) *Erziehung zum Gehorsam:* Schweigen wird auch als Zeichen und Mittel der Unterordnung betrachtet⁵.

Unter den pädagogischen Konzeptionen ragt *Maria Montessoris* Auffassung der Stille heraus. Aktuell und in religionspädagogischem Zusammenhang verbinden sich Stilleübungen vor allem mit der Didaktik von *H. Halbfas*. In der evangelischen Religionspädagogik hat bereits in den 20er Jahren *Otto Eberhard* eine »Kultur des Schweigens« in Schule und Unterricht angeregt⁶. Einige wichtige Aspekte der Stillekonzeptionen Montessoris und Halbfas' werden im Folgenden dargestellt.

2.1 Konzentration und Stille: Das Zentralphänomen der Pädagogik *Maria Montessoris*, die »Polarisation der Aufmerksamkeit«, ist mit der Stille eng verwandt.

Zum Schlüsselerlebnis wird *Montessori* die Tätigkeit eines kleinen Mädchens, das die Einsatzzylinder über 40mal in den zugehörigen Holzblock steckt, ohne sich ablenken zu lassen. Das Kind findet in diesem Beispiel eine Aufgabe vor, an die es sich in tiefer Konzentration binden kann und

4 Vgl. u. Abschnitt 2.2.

5 Vgl. *G. Faust-Siehl*, Stille, in: *E. Kohls (Hrsg.)*, Stichwörter Grundschule, Heinsberg 1993. Statt vier sollten besser fünf Zielperspektiven unterschieden werden.

6 Vgl. *O. Eberhard*, Von der Arbeitsschule zur Lebensschule, Berlin 1925, 37ff., bes. 57ff. Vgl. *F. Schweitzer*, Die Religion des Kindes, Gütersloh 1992.

die es solange wiederholt, bis die Arbeit ohne erkennbare äußere Ursache zum Abschluß kommt. Nach der Arbeit erscheint es vergnügt und ausgeruht⁷.

Von dieser Beobachtung ausgehend entwickelt *Montessori* die Konzeption, daß die Arbeit dem Kind hilft, Chaos, Unordnung und Unarten unterschiedlicher Art zu bewältigen und zu innerer Ordnung zu finden. Auf dieser ersten Ordnung aufbauend sind fortführende persönlichkeits-erweiternde Schritte möglich. Kinder brauchen dazu den Umgang mit einem Gegenstand; dies wird als »tätige Meditation« bezeichnet. Aufgabe der Pädagogen ist es, dem Kind eine passende Umgebung anzubieten, Hindernisse, die der Konzentration entgegenstehen, zu beseitigen und das Kind zur gesammelten Arbeit am Gegenstand zu führen. In der Fähigkeit zur »Polarisation der Aufmerksamkeit« sind die Kinder den Erwachsenen voraus, von denen nur wenige dieses Vermögen bewahren können⁸.

Die Polarisation der Aufmerksamkeit ist als »komplexes Bildungsgeschehen« zu deuten⁹. Das Kind öffnet sich seiner Umgebung und kommt zu einem zunehmend klareren und genaueren Bild der Welt. Von der Konzentration gehen auch Wirkungen auf das Sozialverhalten aus: Es wird berichtet, daß die Kinder nach der Arbeit offen für den Kontakt zu anderen und zu den Pädagogen seien. Die inneren Vorgänge sind kaum näher zu kennzeichnen. Sie werden als Prozesse des Geistes oder der Seele des Kindes beschrieben. Vorherrschend ist das Bild der Formung, der Reorganisation und des Wiedergewinns der Kraft. Dieser Vorgang wird auch als Normalisierung, »Genesung« und »Bekehrung« bezeichnet. In dieser Erfahrung erlebt bereits das Kind sich selbst als eine »lebendige Einheit«: »Die Polarisation der Aufmerksamkeit, auch Konzentration genannt, gilt demnach als Ursprungsort des elementaren Ordnungs- und Entwicklungsprinzips menschlicher Personalität: dem Aufbau einer Mitte, die den Menschen zentriert und ihn befähigt, über sich selbst in Verantwortung zu verfügen«¹⁰.

7 Vgl. *M. Montessori*, *Kinder sind anders*, Frankfurt/Berlin/Wien 1980, 165.

8 Vgl. Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Aus Maria Montessoris Schrifttum und Wirkkreis, zusammengestellt von *P. Oswald* und *G. Schulz-Benesch*, Freiburg/Basel/Wien ¹¹1991, 17ff., und *H. Holtstiege*, *Modell Montessori*, Freiburg/Basel/Wien ⁵1989, 16ff. und 174ff.

9 *H. Holtstiege*, aaO., 182.

10 Ebd. 185.

Der Stille kommt in der Pädagogik *Montessoris* »vielseitige Bedeutung« zu¹¹. Mehrere Übungen werden beschrieben: Ein gewickelter Säugling wird den Kindern als Vorbild eines vollkommen ruhigen Geschöpfes gezeigt; in einem abgedunkelten Raum stehen die Kinder bewegungslos, bis sie mit leiser Stimme in einen benachbarten Raum gerufen werden; wenn es in den Räumen ganz still wird, werden die leisen Geräusche hörbar. Stilleübungen stehen (1) im Zusammenhang mit Hörübungen, die in der »Stille« ihren Ausgangspunkt nehmen: »Das Gehör vernimmt mehr (erreicht eine größere Schärfe), wenn es ›leisere‹ Geräusche hört als vorher. Die Ausbildung der Sinne führt also zur Beurteilung der Minimalreize –, und je geringer das Wahrgenommene ist, desto größer wird die sensorielle Fähigkeit«¹². In diesen Übungen geht es (2) um die Kontrolle der Bewegung und (3) um Aufgaben, die Gruppen in gemeinsamer Leistung erreichen: Stille entsteht nur, wenn alle in einem Raum ihre Bewegungen vollständig kontrollieren. Damit werden (4) Selbst- und Gruppendisziplin angesprochen. Im Vergleich mit »normalen« Schulen wird die besondere Qualität dieser Stille deutlich: Dort herrschen Lärm und Unordnung, Stille wird erzwungen, wobei die »Unarten« fortherrschen und es nur etwas leiser als normal ist. In den Montessori-Kinderhäusern dagegen ist die Stille eine freiwillig erbrachte gemeinsame Leistung, in deren Verlauf durch Selbstbeherrschung der Geist Abstand vom normalen Leben gewinnt. Stille ist hier ein der normalen Ordnung »übergeordneter« Zustand, von dem die oben beschriebenen Wirkungen ausgehen¹³.

Stille dient bei *Montessori* keinen *fremden* Zwecken. In einem umfassenden Sinn wird damit ein Beitrag zur *Persönlichkeitsbildung* angestrebt.

Otto Friedrich Bollnow weist schon früh auf *Montessori* hin. Seine Weiterführung kann zu einer vertieften Sicht beitragen und größere Zusammenhänge zeigen. Ähnlich der Polarisierung der Aufmerksamkeit stellen sich die un stetigen Vorgänge wie die Begegnung oder die Erweckung plötzlich ein und wirken sich in tiefgreifender Verwandlung des Menschen aus.

¹¹ *M. Montessori*, Die Entdeckung des Kindes, Freiburg/Basel/Wien¹⁰1991, 150.

¹² Ebd., 151.

¹³ Vgl. ebd., 154ff.

Keines dieser Phänomene kann direkt herbeigeführt werden. Der Erzieher »formt« das Kind nicht; genaugenommen formt auch das Kind sich selbst nicht, sondern in ihm entwickelt sich in der Arbeit an der Sache ein von ihm nicht direkt beeinflusstes Bildungsgeschehen¹⁴. Der Ruf der Erzieherin, der die Kinder in der Stille erreicht, wird in dieser Sicht als bedeutsamer »Weckruf« an das Kind erkennbar. In seinem Beitrag zur Übung bezieht sich Bollnow erneut auf Montessori. Sie wird ihm zur Zeugin dafür, daß Kinder zur inneren Sammlung fähig sind. Auch bei der Übung kommt es nicht auf die Einzelleistung an, sondern auf die radikale Verwandlung des Menschen. Die innere Veränderung kann nicht direkt angestrebt werden, sondern nur auf dem »Umweg« über die Vertiefung in die Arbeit an der Sache¹⁵.

2.2 *Stille und Symbol: Hubertus Halbfas' Ausführungen zur Stille* finden sich in »Das dritte Auge«, den Schüler- und Lehrerhandbüchern der Reihe »Religionsunterricht in der Grundschule«, die seit 1983 in regelmäßiger Folge erscheinen, und in der Gebetschule »Der Sprung in den Brunnen«¹⁶.

In den ersten Texten treten enge Bezüge zu Montessori hervor. Halbfas schließt sich z.B. der Unterscheidung von zwei Arten der Stille in den Schulen an (der erzwungenen und der auf der Grundhaltung der Konzentration aufbauenden, zu der die Kinder von sich aus bereit sind), betont die notwendige Regelmäßigkeit und beginnt den Reigen der Stilleübungen für die Grundschule mit einer Schulung der Wahrneh-

14 Vgl. O.F. Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz⁵1977, 52ff., und B. van Veen-Bosse, Konzentration und Geist. Die Anthropologie in der Pädagogik Maria Montessoris, in: Th. Hagenmaier/W. Correll/B. van Veen-Bosse, Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori, Heidelberg 1964.

15 Vgl. O.F. Bollnow, Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen, Oberwil b. Zug 1987, 102ff.

16 H. Halbfas, Das dritte Auge, Düsseldorf³1987, 175–186 und 192–210; *ders.*, Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1, Düsseldorf 1983, 43–55; Lehrerhandbuch 2, Düsseldorf 1984, 81–100; Lehrerhandbuch 3, Düsseldorf 1985, 117–128; Lehrerhandbuch 4, Düsseldorf 1986, 44–50 (Inzwischen erschienen: Schülerbücher 5/6 und 7/8); *ders.*, Der Sprung in den Brunnen, Düsseldorf⁶1985. Die Ausführungen im Lehrerhandbuch 1, 43–49 sind textgleich mit dem ersten oben genannten Abschnitt in »Das Dritte Auge«.

mung¹⁷. Im Lehrerhandbuch 2 wird der Name »Meditation« für die vorgeschlagenen Übungen abgelehnt und an der (an Montessori angelehnten) Bezeichnung »Stilleübung« festgehalten, »um deutlich zu machen, daß hier eine genuin schulische Möglichkeit der inneren Sammlung entwickelt werden soll ...«¹⁸. Nach Halbfas sind Stilleübungen keine Meditationen, weil diese »erfahrene Anleitung, beständiges Üben und tiefen Ernst« sowie die eigene Meditationspraxis des Lehrers voraussetzen¹⁹. In den später erscheinenden Lehrerhandbüchern wird allerdings durchaus von Meditationen gesprochen, und die vorgeschlagenen Texte und Bilder weisen in diese Richtung.

Halbfas' Verständnis von Stilleübungen ist im Zusammenhang mit seiner Konzeption der Symboldidaktik zu sehen. Die Kernaufgabe des RU wird als »Alphabetisierung des Symbolsinns« bestimmt, als neue Stiftung des Symbolsinns und eine Einübung in symbolisches Verstehen²⁰. Halbfas führt dazu das Bild des Weges ein, auf dem ein »Lehrer« einen »Schüler« anleitet. Es gehe um »innere Erfahrung«, die einem »geschehe«²¹. Die Übung der Stille stehe am Anfang dieses Weges, sie begründe »einen innerlichen Erfahrungsweg, der weitgehend non-verbal ist, aber wie kein anderer geeignet, mit dem ›dritten Auge‹ zu begaben«²². In der Sicht der inneren Vorgänge dominiert bei Halbfas das Bild der Mitte, zu der zu gelangen, die wiederzufinden sei. Die Übungen lehrten, die Gegenstände oder Gedanken, mit denen sich der Übende beschäftigt, neu zu sehen. Eigentliches Ziel sei aber die »innerliche Veränderung«: »Deshalb wollen diese Übungen den Menschen vor sich selbst bringen, indem sie ihn in ein neues Verhältnis zu den Dingen um ihn her versetzen«²³.

Der Weg in die eigene Mitte sei auch deshalb unverzichtbar, weil dies der Weg zu Gott sei. In der Mitte »verschränkten« sich

17 Vgl. *ders.*, Lehrerhandbuch 1.

18 *Ders.*, Lehrerhandbuch 2, 81.

19 Ebd.

20 *Ders.*, Das dritte Auge, 103ff. Zur Kritik an Halbfas' Symboldidaktik vgl. P. Biehl, Symbole geben zu lernen, Neukirchen-Vluyn 1989, 170f., und A. Bucher, Symbol, Symbolbildung, Symbolerziehung, St. Ottilien 1990, bes. 372ff.

21 Vgl. H. Halbfas, Der Sprung in den Brunnen, vor allem die Vorrede, 9f.

22 *Ders.*, Das dritte Auge, 202.

23 *Ders.*, Lehrerhandbuch 1, 49, bzw. *ders.*, Das dritte Auge, 182.

Selbsterfahrung und Gotteserfahrung. Mit dem Bild der notwendigen Abkehr von der Welt und der Rückkehr in und zu sich selbst folgt Halbfas *Helene Lubienska de Lenval*: »Draußen ist die Welt. Draußen ist der Lärm, ist die Eile, die Gier, die Eitelkeit. Aber das Zuhause ist nicht draußen; es ist drinnen. Es ist nicht die Welt, wir sind es. Es liegt nur an uns, das Haus mit Stille zu erfüllen«²⁴. Lubienska de Lenval stellt Stille in den Gegensatz zur Diskursivität und zum Wort, die für sie als »innere Schwatzhaftigkeit« Gotteserfahrung verhindert. Die von Halbfas ebenfalls verwandte Metapher vom »Sprung in den Brunnen«, der notwendigen Erfahrung der eigenen Tiefe, verweist auf tiefenpsychologische Quellen.

Eine theologische Kritik an dieser Begründung der Übungen der Stille kann bisher nicht belegt werden. Könnte nicht der »Sprung in die eigene Tiefe« auch nur die eigenen Widersprüche und vielleicht auch Verzweiflung zutage bringen?²⁵ Aus evangelischer Sicht wäre wohl auf die Bedeutung des Wortes, der Tat und der Gnade zu verweisen. Für die Zielperspektive der Stilleübungen im RU sind diese Fragen bedeutsam: Hieran entscheidet sich, ob Stilleübungen fruchtbare und legitime Vorbereitungen im Sinne der inneren Sammlung sind, oder ob ihnen darüber hinaus genuine Bedeutung im Rahmen religiöser Erziehung zugesprochen werden darf.

3. Methodische Aspekte der Stilleübungen

Unter der Überschrift »Kleine Didaktik der Stilleübung« finden sich bei *H. Halbfas* wichtige methodische Hinweise²⁶. Texte ähnlicher Art haben *Eva-Maria Bauer* und *Uta Wallaschek*, die zahlreiche Vorschläge für Stilleübungen erarbeitet hat, vorgelegt²⁷. Auf diese Hilfen sollen die folgenden Hinweise aufmerksam machen.

²⁴ *H. Lubienska de Lenval*, *Die Stille im Schatten des Wortes*, Mainz 1961, 11. Aus der Kritik an der Sprache erklärt sich auch der merkwürdige Titel.

²⁵ Fragen dieser Art äußerten evangelische Religionspädagogen in Fortbildungen.

²⁶ Vgl. *H. Halbfas*, *Lehrerhandbuch* 2, 82–89; der Abschnitt wurde von *Elisabeth Buggle* im Rahmen einer Examensarbeit verfaßt.

²⁷ Vgl. *E.-M. Bauer*, »Bau mir das Haus!« – Fundamente, Säulen und Erfahrungsräume einer »Didaktik der Stille«, in: *G. Faust-Siehl* u.a.,

(1) *Vorbereitung und Rolle des Lehrers bzw. der Lehrerin:* In Haltung, Gesten und im Selbstverständnis sollten die Lehrerinnen und Lehrer Ruhe ausstrahlen (Tragen sie Ruhe oder Unruhe in die Klasse? Wie bewegen sie sich? Welche Bewegungen machen ihre Hände? An welchen Orten halten sie sich auf?). Stilleübungen fordern von den Lehrerinnen und Lehrern Sensibilität und von allen Beteiligten Geduld. Im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung sollten Lehrerinnen und Lehrer die Übungen zunächst selbst gründlich durchführen.

(2) *Vorbereitung der Schüler:* Vor Stilleübungen sollten die Lehrenden mit ihren Schülern darüber sprechen. Schülern, die nicht teilnehmen wollen, sind während dieser Zeit Rückzugsmöglichkeiten zu eröffnen. Erfahrungsberichten zufolge²⁸ können Stilleübungen mit Schülern aller Klassenstufen geübt werden, allerdings sind Anleitung und Thema der Stilleübung entsprechend zu wählen. Gerade auch aus Sonderschulen werden positive Erfahrungen berichtet. Stilleübungen setzen Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern voraus.

(3) *Vorbereitung der Umgebung:* Stilleübungen gelingen leichter in einer Umgebung, in der man sich aufgehoben fühlen kann. Kleine Dinge wie z.B. ein Blumenstrauß können unwirtliche Räume freundlicher machen. Eine Hilfe ist auch die Dämpfung des Lichts. Stilleübungen sind in verschiedenen Sitzordnungen oder Körperhaltungen möglich: im Kreis auf Stühlen oder auf dem Boden, auf einer Decke liegend, am Platz mit dem Kopf auf den verschränkten Armen o.a.m.

(4) *Einbindung in den Unterricht:* Die Stille sollte regelmäßig geübt werden. Im Unterricht kann eine bestimmte Zeit (z.B. der Stundenanfang) dafür reserviert werden. Stilleübungen können aber auch im Zusammenhang mit thematischen Sequenzen stehen. Sie werden mit einer kurzen Anleitung eingeleitet und beschlossen²⁹. Danach kann leise und mit vorbehaltloser Achtung der Erfahrungen jedes einzelnen darüber gesprochen werden. Von Stilleübun-

Stille entdecken, 52ff., und U. Wallaschek, Stilleübungen – Beispiele und Erfahrungen, in: ebd., 75ff., sowie dies., Thematische Stilleübungen, ebd. 98ff.

²⁸ Vgl. auch H. Halbfas, Lehrerhandbuch 3, 117ff.

²⁹ Beispiele finden sich bei E.-M. Bauer, »Bau mir das Haus!«, 62f.

gen werden keine Ergebnisse erwartet. Selbstverständlich werden sie nicht bewertet. Durch Stilleübungen wird ein ansonsten mißlingender Unterricht nicht stimmig, sie sind *ein* Baustein der Schule. Einzelne Mißerfolge sollten aber auch nicht entmutigen. Stilleübungen können Empfindsamkeit lehren und ausdrücken, eine Achtsamkeit, die Menschen und Sachen in einen sorgfältigen Umgang einbezieht³⁰.

4. Stilleübungen: Chancen für Schüler und Schule

Das Interesse an Stilleübungen läßt sich als Reaktion auf die Erkenntnis der Begrenztheit eines Lernens verstehen, das ausschließlich auf abstrahierende, logisch-begriffliche, diskursive Erkenntnis abzielt. Die Aktualität von Metapher, Mythos und Symbol spiegelt die sich zunehmend verbreitende Einsicht, daß in diesen Ausdrucksformen Gehalte aufgehoben sind, die sich nicht bruchlos in das – in engem Sinn verstandene – »kognitive« Lernen übersetzen lassen. Religion und Religiosität sind selbst Beispiele für diese Erfahrungsbereiche. Insoweit passen sich Stille und Stilleübungen den Versuchen ein, *Engführungen des Lernverständnisses* aufzuheben, und es ist nicht zufällig, daß diese methodischen Formen gerade auch im Zusammenhang mit dem RU diskutiert werden.

Die Erweiterung bringt eine breitere Auffassung des lernenden Menschen mit sich, die nach erweiterten Erfahrungsmöglichkeiten verlangt. Die schulische Konzentrierung auf diskursive Symbolisierungen könnte es z.B. nahelegen, die präsentative Symbolik in Formen des gemeinsamen Lebens und Erlebens zu entfalten³¹. Stilleübungen gehören zu diesen Lernformen dazu: Sie geben den Teilnehmern den Raum, Empfindungen und Vorstellungsbilder zu entwickeln. Von besonderem Interesse kann es dabei sein, gewohnte Wahrnehmungsmuster aufzubrechen, indem neuartige Eindrücke die für dieses Lernen zentrale *Vorstellungskraft* wecken und anregen. Neue Erfahrungsmöglichkeiten verändern das Selbstverständnis, die Arbeitsformen und Ziele der Institutionen, in

³⁰ Ebd., 45ff.

³¹ Entsprechende Vorschläge liegen bereits vor. Vgl. Bemühungen von H. Halbfas um eine Schulkultur und A. Bucher, Symbol, Symbolbildung, Symbolerziehung, 488ff., die hierin übereinstimmen.

denen das Lernen stattfindet. Insofern steht hier auch eine Erweiterung der Schule auf dem Prüfstand.

Allerdings muß vor vorschnellen Erwartungen gewarnt werden: Was gelernt werden kann, in welchem Verhältnis dieses erweiterte Lernen zu den in der Schule verbreiteten Formen schulischen Lernens steht und ob es »Übersetzungen« und wechselseitige Bereicherungen geben kann, ist noch nicht abzusehen. Vor allem sind die Gefahren der Manipulation zu bedenken.

Literaturhinweise

- G. Faust-Siehl u.a.*, Mit Kindern Stille entdecken. Bausteine zur Veränderung der Schule, Frankfurt 1993.
- Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Aus Maria Montessoris Schrifttum und Wirkkreis, zusammengestellt von *P. Oswald* und *G. Schulz-Benesch*, Freiburg/Basel/Wien 1991.
- H. Halbfas*, Religionsunterricht in der Grundschule. Schüler- und Lehrerhandbücher 1-4, Düsseldorf 1983ff.