

Meditation

1. Anmerkungen zur gegenwärtigen Meditationsproblematik

Ganz ohne Zweifel ist Meditation eine Grunddimension christlicher Spiritualität. Schaut man auf die gegenwärtige Situation, so ergibt sich folgende, religionspädagogisch bedeutsame Konstellation:

(a) Meditation in ihren vielfältigen Spielarten ist ein bedeutsames Element christlicher Spiritualität von ihren Anfängen an. *Luther* ist von der Meditationspraxis des Mittelalters voll erfasst worden und hat der Meditation als spiritueller Übung ganzheitlicher Art während seines gesamten Lebens eine große Bedeutung beigemessen. Das bringen vor allem die neuesten Forschungen zu diesem Thema deutlich an den Tag.¹

(b) Unmittelbar nach *Luther* erscheint Meditation als Ausdruck spiritueller Lebensgestaltung im Raum des Protestantismus nur noch punktuell. Die Frage, warum die Kontinuität der Meditationstradition nach *Luther* im protestantischen Bereich zerbricht, ist im Einzelnen nicht geklärt. Der Hinweis auf das Verschwinden der monastischen Lebensform und auf das gebrochene Verhältnis vieler protestantischer Theologen zur Mystik ist in diesem Zusammenhang wichtig, aber nicht hinreichend. Ebenso verhält es sich mit dem Hinweis auf die vorrangig außenorientierte Geisteshaltung des Protestantismus, welche sich im Streben nach *Welterkenntnis* und *Weltgestaltung* zeigt und den Geist des Protestantismus mit dem Geist von Renaissance und Humanismus, bei aller Differenz im Detail, zusammenbindet.

(c) Das Bedürfnis vieler Jugendlicher, ihrem Glauben im Mittel meditativer Spiritualität Ausdruck zu verleihen bzw. im Mittel von Meditation Glaubenserfahrungen zu machen, ist bekannt. Zu verweisen wäre hier vor allem auf die Taizé-Jugend und die Jugend der Kirchentage. Bekannt ist auch, dass viele junge Menschen in ihren Kirchengemeinden keine entsprechenden Angebote finden und sich deshalb außerkirchlichen Angeboten zuwenden.

(d) In diesem Zusammenhang ist auf die für viele Menschen faszinierende Geistigkeit des Ostens und die entsprechenden Meditationsangebote zu verweisen, wie sie vor allem von Seiten der Transzendentalen Meditation und im Raume des Zen-Buddhismus gemacht werden. Nicht wenige junge Menschen, denen die Grundverbindlichkeiten der konsumorientierten Industriegesellschaften nicht mehr sehr verlockend erscheinen, suchen ein neues System der Orientierung und ein sinnvolles Objekt der Hingabe in den östlichen Religionen und in ihren

¹ Siehe dazu *M. Nicol*. Meditation bei *Luther*, Göttingen 1991

Spiegelungen bzw. Zerspiegelungen in der sogenannten neuen Religiosität. Meditation in verschiedenen Formen spielt in diesen Zusammenhängen immer eine wichtige Rolle im Sinne spirituellen Ausdrucks.

Angesichts dieser Sachlage ist im Horizont allgemeinpädagogischer, systematisch-theologischer und religionspädagogischer Gesichtspunkte zu prüfen, ob Meditation im protestantischen Raum überhaupt und welche Form der Meditation in den religionspädagogischen Arbeitsfeldern gelehrt und eingeübt werden sollte: in den Schulen im Zusammenhang des Religionsunterrichts, in den Gemeinden im kirchlichen Unterricht, in den kirchlichen Erwachsenenbildungsstätten oder im Rahmen der Jugendarbeit. Im Hinblick auf den problematischen Gegenstand der Meditation ist darum zu fragen: (a) unter dem Aspekt der Historizität: welche Formen von Meditation sich im Blick auf die uralten Meditationstraditionen in West und Ost für die kirchliche und religionspädagogische Praxis anbieten; (b) unter dem Aspekt der Aktualität: welche Formen von Meditation in neuester Zeit im kirchlichen Bereich heute schon gelehrt und eingeübt werden; (c) unter dem Aspekt der Potentialität: welche Weisen des Meditierens im außerkirchlich-religiösen bzw. im medizinisch-therapeutischen Feld vorhanden sind und sich für das Meditieren im Raum der Kirche ganz allgemein und im religionspädagogischen Feld im Besonderen anbieten; und (d) unter dem Aspekt der Essentialität: welche Meditationsform unter theologischen und religionspädagogischen Gesichtspunkten als optimal anzusehen und daher für die kirchliche Arbeit im Ganzen und die religionspädagogische Arbeit im Besonderen zu empfehlen ist. Ich wende mich dem letzten Punkt zu.²

2. Die Grundstruktur der integrierten Meditation

Es gilt nun, in Umrissen diejenige Meditationsweise darzustellen und einen entsprechenden Begriff von Meditation auszubilden, welche sowohl für die kirchliche Arbeit ganz allgemein als auch für die spezifisch religionspädagogische Aufgabe bedeutsam sind. Die Meditationsform, für die ich in dieser Hinsicht plädiere, nenne ich *integrierte Meditation*. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie wesentliche *Techniken* des Ostens mit den entscheidenden *Gehalten* des Westens zusammenbindet.

In idealtypischer Perspektive kann man zunächst davon ausgehen, dass östliche Meditation objektlos, westliche Meditation objektorientiert ist³. Ihren unverwechselbaren Ausdruck hat östliche Meditation im Zen-Buddhismus gefunden. Das modische Interne, ausschließlich östliche Meditationsformen im Wege einer

² Die theoretischen und schulpraktischen Perspektiven behandelt auch A. Bisinger, *Meditation im Religionsunterricht*, Düsseldorf 1981

³ Dies schließt nicht aus, dass es im Osten, zum Beispiel im Hinduismus, objektorientierte Meditation gibt und im Westen objektlose, zum Beispiel bei Meister Eckehart. Eine umfassende Darstellung bietet K. Thomas, *Seelsorge und Psychotherapie Bd. 1: Meditation in Forschung und Erfahrung, in weltweiter Beobachtung und praktischer Anleitung*, Stuttgart 1973

möglichst perfekten Imitation der entsprechenden Techniken zu pflegen, ist abzulehnen. Dies nicht allein deshalb, weil eine Anzahl östlicher Formen auch aus der Einbettung in das kulturelle Umfeld lebt. Die Orchideenhaftigkeit der Form mag ein äußerer Anreiz zur Rezeption sein. Einen echten Grund stellt sie nicht dar. Außerdem ist zu bezweifeln, dass östlicher Geist in seiner Gesamtheit interkulturell übertragbar und rezipierbar ist. Demzufolge sollte man zwischen kulturspezifischen und allgemeinemenschlichen Zügen einer Meditationsweise unterscheiden. Die Bedeutung des Ostens liegt für uns zunächst im Sachverhalt, dass sich hier wichtige Hinweise zur *äußeren Form* des Meditierens finden, also zur Körperhaltung und Atmung. Der im Sinne östlicher Meditation Meditierende nimmt sich aus der Fülle äußerer und innerer Reize heraus, um sich der Stille und Leere zu erschließen.

Diese Leere ist als Offenheit für das Ereignis der sich von sich aus gewährenden Fülle zu verstehen. Entscheidend ist, dass Meditation in diesem Sinne *keine* Form der Selbsterlösung darstellt, vielmehr zu einer Haltung der Offenheit führt, der sich der Grund des Seins erschließen *kann*. Was nun die Körperhaltung und Atmung angeht, sind hier nur Hinweise möglich. Man muss selbst üben, um zu erfahren, was gemeint ist. Man übt im vollen oder halben Lotussitz, im Diamantsitz, also im Knien, oder sofern die entsprechende Gelenkigkeit fehlt, zur Not auch im aufrechten Sitzen auf einem Stuhl. Das Sitzen im Sinne der Za-Zen ist als Verschränkung zweier Grundhaltungen des Körpers zu verstehen, nämlich des Liegens und des Stehens. Der Unterkörper liegt gleichsam, breit verwurzelt nach unten zur Erde hin, der Oberkörper steht gleichsam, nach unten hin verwurzelt in seinem vitalen Grund und nach oben erhoben zum Himmel hin. Diese leibliche Gebärde ist Sinnbild für den doppelten Ursprung des Menschen. Der Schwerpunkt wird aus dem Kopf heraus verlagert in die Mitte des Leibes, etwa in die Höhe des Solarplexus. Der Meditierende versucht so zu sitzen, dass er das leibliche Gefühl entwickelt, in seiner natürlichen Mitte da zu sein. Diese Mitte wird nicht fixiert, um jede Starre zu vermeiden. Stößt man einen Meditierenden leicht an, so schwingt er aus seiner Mitte heraus und schwingt gelassen in seine Mitte wieder zurück, gleichsam wie ein Baum der vom Wind bewegt wird. Meditiert wird mit offenen Augen. Es geht nicht darum, den Kontakt mit der Wirklichkeit zu verlieren, vielmehr die Voraussetzung dafür zu schaffen dass sich einem die Tiefe der Wirklichkeit eröffnet.

Meditation ist keine Abart des autogenen Trainings, also keine Entspannungsübung auf der Basis von Selbsthypnose und Vorsatzbildung, stellt sich vielmehr als Versuch dar, in die rechte Spannung zu geraten, welche als Mitte zwischen völliger Entspantheit und Überspantheit zu verstehen ist. Der Meditierende ist hellwach, völlig präsent und darauf eingestellt, den Gedankenfluss versiegen zu lassen. Entscheidend ist, dass die Gedankenbildung nicht bekämpft wird, dass der Meditierende vielmehr den Zustand des Hellwach-seins bei völliger Gedankenlosigkeit in einer mittleren Haltung von Aktivität und Passivität sich einstellen lässt. Im Übrigen konzentriert er sich auf seine Atmung, deren Rhythmus er mit

Hilfe einer inneren Formel nicht steuert, vielmehr begleiten kann. *K. Graf Dürckheim*, der es unternommen hat, den Geist dieser Meditationsweise in die Begrifflichkeit des Westens zu übersetzen, hat in diesem Zusammenhang die Formel gebildet: sich loslassen, sich niederlassen, eins werden, neu werden.⁴ Dabei werden die ersten beiden Teile der Atemformel mit dem Ausatmen und der vierte Teil mit dem Einatmen verbunden. Entscheidend ist dabei immer die anzustrebende Entsprechung von leiblicher und psychisch-geistiger Verfassung. Setzt man im Zusammenhang integrierter Meditation bei der leiblichen Haltung an, indem man in einer Atmosphäre der Stille den Leib ruhig stellt, dann wird die Schwingung leiblicher Ruhe auch die Seele und den Geist erfassen. Es ereignet sich dann Konsonanz im Sinne eines Zusammenschwingens. In Analogie dazu ist die vierfache Atemformel eben nicht nur unter somatischem, vielmehr auch unter psychisch-geistigem Aspekt zu verstehen.

»*Sich loslassen*« bedeutet nicht nur, sich in den Schultern loszulassen, die kopflastige Verspanntheit im oberen Teil des Körpers, die Verkrampfung in der Höhe der Herzgegend, im Nacken und in den Oberarmen aufzugeben, es bedeutet vielmehr zugleich auch: die Sorge um die vielfältigen, materiellen, moralischen und pseudoreligiösen Sicherungen in dieser unsicheren Welt loszulassen und sich auf den Weg des Vertrauens zu begeben; eines Vertrauens, das seinen Grund nicht mehr in der Welt, vielmehr in dem hat, das die Welt begründet und somit transzendiert.

Entsprechend bedeutet »*sich niederlassen*« nicht nur die Verlagerung des leiblichen Schwerpunktes vom Kopf aus in den Bauch-Becken-Raum hinein, so dass sich das Gefühl tragender Verwurzelung im Grunde einstellt. Es bedeutet zugleich auch »das Hinfinden zu einem Grundvertrauen, das keine rationale Legitimation in Gestalt erkennbarer oder geglaubter Sicherungen braucht ... In religiöser Hinsicht bedeutet das Erfahren echten Glaubens, der definiert werden kann als: *Sprung in Unbekannt, ohne Rest, voller Vertrauen*. Es ist, als bewähre sich hier schon eine Ahnung von einem Leben, das jenseits ist von Leben und Tod und so das Sterben in Freiheit möglich macht«⁵.

Was das »*eins werden*« angeht, so ist es nicht nur als rechte Verwurzelung des Leibes auf seinem Grund, auch nicht nur als Gewinn eines wohltuenden Zusammenspiels von Leib, Seele und Geist zu verstehen, vielmehr als Eingelassenheit in den Grund des Seienden und somit als Offenheit für die Begegnung mit dem überweltlichen Grund.

Und auch dem leiblichen »*Neu werden*« im Einatmen entspricht ein seelisch-geistiges Äquivalent: nämlich die Disposition: als »man selbst« in neuer kraftvoller Form unter den vorläufigen Bedingungen der Geschichte Leben so zu gestalten

⁴ Vgl. dazu *k. Graf Dürckheim*, *Meditieren – wozu und wie?*, Freiburg 1981

⁵ Ebd., 155f

ten, dass letztgültiger Sinn in den vorläufigen Verhältnissen immer wieder transparent wird.

Zur *integrierten* Meditation wird diese Form nun, sobald man aus der Verfassung des Leer-Seins in Stille einschwingt in die westliche Weise des Meditierens, welche im Prinzip objektorientierter, konzentrativer Natur ist. Die Verkettung der östlichen und westlichen Form des Meditierens bietet sich an, weil gerade der Zustand des Leer-Seins die optimale Voraussetzung für objektorientierte Konzentration darstellt. Derjenige, der in Stille hellwach und von allen äußeren und inneren Reizen befreit ist, kann im Zustand der Sammlung für ein Gott vergegenwärtigendes Symbol höchst sensibel werden. Er kann in dieses Symbol - sei es ein Wort der Heiligen Schrift, sei es ein elementarer Glaubenssatz oder eine im Bild verwandelte Szene der biblischen Traditionen - eingehen bzw. es in sich eingehen lassen und es in reiner Form, so wie es von sich aus wirken will, auf sich wirken lassen. Die gegenstandsspezifische Ausstrahlung wird nicht durch die verwirrende Fülle eigener Gedanken und Gefühle gestört. Projektion im Vorgang des Verstehens und Vernehmens ist weitgehend ausgeschaltet. Höchste Empfänglichkeit für Gott vergegenwärtigende Symbole aber setzt optimales Leer-Sein in Stille voraus.

3. Die Polarität von begrifflicher und meditativer Aneignung des Evangeliums

»Erziehung ist dasjenige Handeln, in dem die Älteren ... den Jüngeren ... im Rahmen gewisser Lebensvorstellungen ... und unter konkreten Umständen ... sowie mit bestimmten Aufgaben ... und Maßnahmen ... in der Absicht einer Veränderung ... zur eigenen Lebensführung verhelfen, und zwar so, dass die Jüngeren das erzieherische Handeln der Älteren als notwendigen Beistand für ihr eigenes Dasein erfahren, kritisch zu beurteilen und selbst fortzuführen lernen«⁶ *H. Bokelmann*, der diese kompakte Definition von »Erziehung« formuliert hat, spricht mit ihr die grundlegenden Themen an, die im Rahmen der allgemeinpädagogischen Theorie zu behandeln sind. Welche Absicht steht jedoch im Zentrum dieses komplexen Normenfeldes? Ganz offensichtlich ist es das Interesse, diejenigen Bedingungen zu benennen, die erfüllt sein müssen, damit der junge Mensch *zu eigener Lebensführung freigesetzt wird*. Die Freisetzung zur eigenen Lebensführung aber setzt nicht allein Kenntnisse voraus, die es einem Menschen erlauben, mit allen Dingen sachgemäß umzugehen und sich in den sozialen Leben konstituierenden Institutionen sinngemäß zu verhalten. Die Freisetzung zur eigenen Lebensführung setzt vor allem die Entdeckung derjenigen essentiellen Lebensgestalt voraus, als die man im Grunde seines Lebens angelegt ist und die man in der Gestaltung des Lebens auslegen sollte. Der Mensch ist das zur Erfindung und zum Ausdruck seiner selbst verurteilte Wesen. Dazu muss er entde-

⁶ *H. Bokelmann*, Art. Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft, in: *J. Speck/G. Wehle (Hrsg.)*, Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Bd. II. München 1970, 178-267, bes. 185-186

cken, wer er eigentlich ist und Kräfte entwickeln, sich in seiner Eigentlichkeit auszudrücken; im Umgang mit sich, den anderen, mit der Welt in ihrer Naturhaftigkeit und der Welt als einem künstlichen und sozialen Kosmos. *Die Imagination und Expression von Eigentlichkeit ist Grundthema menschlicher Existenz.*

Genau an dieser Stelle aber wird die Bedeutung religiöser Erziehung einsichtig. Sie bietet nicht nur eine altersgemäße und individuelle Orientierung, welche die Ränder menschlichen Daseins betrifft und vom jungen Menschen im Mittel der Frage nach dem anfänglichen *Woher* und letztlich *Wohin*, als Frage nach dem Grund menschlicher Entfremdung und der Möglichkeit einer versöhnten Existenz provoziert wird. In jenem Zentrum steht vielmehr das dem jeweiligen Alter gemäße Verweisen auf die Gestalt Jesu Christi, welche dem Glauben als Vergewärtigung essentiellen Menschseins durchsichtig geworden ist und immer wieder durchsichtig wird. Die religionspädagogisch entscheidende Frage ist jedoch, wie dieses Verweisen sinnvollerweise geschehen sollte, so dass die notwendigen Bedingungen für eine existentiell bedeutsame Aneignung erfüllt sind. Die Führung zur integrierten Meditation kann in diesem Zusammenhang eine wesentliche Hilfe bringen. Dies bedeutet aber, dass die einseitig kognitiven Formen der intellektuellen Aneignung religiöser Gehalte durch ganzheitliche Formen einer meditativen Aneignung ausbalanciert werden müssten.

Der Religionsunterricht ist heute vorrangig kognitiv ausgerichtet. Ein Blick auf die Lehrpläne zeigt dies deutlich. Es unterliegt auch keinem Zweifel, dass die kognitive Dimension wichtig ist. Den neuesten Untersuchungen zufolge fragen viele Jugendliche, wenn auch in schlichter Weise, durchaus nach dem Entstehen und Vergehen der Welt und verlangen nach protologischen und eschatologischen Interpretamenten in Auseinandersetzung und im Kontrast mit naturwissenschaftlichen Aussagen. Sie haben, bei aller Distanz zur Kirche, Interesse an der Gottesfrage ganz allgemein, fragen nach der Bedeutung Gottes angesichts ihrer existentiellen Probleme. Und dennoch: die lebendige Aneignung der zentralen *theologischen Lehraussagen* gelingt kaum. Religionsunterricht beispielsweise produziert und reproduziert im Prinzip christliches Ethos nicht mehr. Die Ermöglichung eines Lebens, das aus der Mitte des *Glaubens* heraus gestaltet wird und nicht vorrangig unter dem Eindruck einer christlich gefärbten Ethik, gelingt kaum. Dies aber könnte damit zusammenhängen, dass die Aneignung religiöser Gehalte im Mittel des Begriffs und der begrifflichen Zergliederung ein *distanzierendes Erkennen ist*, das durch ein *einendes Erkennen* ausbalanciert werden müsste, um existentiell bedeutsam zu werden⁷.

So übernimmt *Luther* die Unterscheidung von *foris audire* und *intus audire*, also zwischen Vernehmen mit dem Ohr und dem Vernehmen mit der Seele von *Augustin*. Er vertieft diese Unterscheidung im Zuge der Entwicklung seiner herme-

⁷ Vgl. zum Problem des einenden und beherrschenden Erkennens *P. Tillich*, Systematische Theologie, Bd. I, Stuttgart 1956, 114.

neutischen Anschauungen. Wahres Verständnis der biblischen Tradition ist ihm zufolge nur möglich, sofern sich der Ausleger in strenger Weise an den Wortsinn im Sinne des *sensus historicus* hält und sich zugleich in der existentiellen Betroffenheit durch das erfährt, auf das dieser Sinn verweist. Das Verstehen kommt nicht im distanzierten Betrachten des Textes, sondern im geistlichen, also geistgewirkten Verstehen an sein Ziel. Aus Distanz wird Nähe. Aus der Kühle des Hinschauens wird die Wärme der aneignenden Betrachtung. »Luther hat zuerst die Wahrheit ausgesprochen«, schreibt *K. Holl*, »dass man nicht in der Kühle, sondern im Affekt, in der Leidenschaft versteht«⁸. Voraussetzung dieses Verstehens aber ist eine meditative Haltung.

Unser Zeitalter zeichnet sich durch die Hypertrophie des beherrschenden Erkennens und ein erschreckendes Ungleichgewicht von beherrschendem und einendem Erkennen aus⁹. Beherrschendes Erkennen ist am Detail orientiert, isoliert bringt es das Regelmäßige und Allgemeine ihrer Objekte auf den Begriff. Im Gegensatz dazu sind lebende Phänomene in ihrer Ganzheit und Individualität nur einendem Erkennen zugänglich. Pädagogen, Ärzte, Seelsorger, Psychotherapeuten sind auf einendes Erkennen verwiesen. Das Ergebnis des einenden Erkennens ist die intuitive Erkenntnis. Sie ist unsicher, aber existentiell bedeutsam, während die Ergebnisse des beherrschenden Erkennens sicher sind, aber nicht in jedem Falle lebensrelevant.

Das Prinzip der begrifflichen Zergliederung ist *Distanz*. Das Prinzip objektorientierter Meditation ist *Nähe*. Um Nähe zu schaffen, gilt es, dem Gegenstand der Meditation näherzukommen. Objektorientierte Meditation vereinigt sich mit dem Gegenstand, indem sie in ihn eingeht und ihn so von innen her schaut bzw. in sich eingehen lässt. Im Vorgang des Meditierens wird so Gegenständlichkeit überwunden. Aus Gegenständlichkeit wird Inständigkeit. Beste Voraussetzung der gegenständlichen Meditation aber ist das Leerwerden in Stille.

Diese Weise des Meditierens stellt sich zunächst als Verweigerung all dessen dar, wozu Schule im herkömmlichen Sinne erzieht; als Verweigerung der Bewegung, Verweigerung des Denkens, Verweigerung des Redens, Verweigerung des Handelns. Damit aber schafft sie im Subjekt einen Zustand, in welchem der distanzierte und distanzierende Umgang mit den Gegebenheiten der Welt abgebrochen wird. Ein Zustand des unmittelbaren Darin-Seins entsteht. Hört das Denken auf, dann auch die Distanz zwischen Denkendem und Bedachtem, welche das Urteil schafft. Hört das Reden auf, dann auch die Distanz zwischen Sprechendem und Besprochenem, welche das Wort schafft. Hört das Handeln auf, dann auch die Distanz zwischen Handelndem und dem Objekt seines Handelns, welche die Tat schafft.

⁸ *K. Holl*, Gesammelte Aufsätze zur Kirchengeschichte, Bd. I, Luther, Tübingen 1927, 556

⁹ Vgl. *P. Tillich*, Systematische Theologie, Bd. 1, 118

Entscheidend aber ist, dass man im Zustand der eigenen Urteilslosigkeit bei voller Wachheit frei wird für ein unbedingtes Urteil von jenseits; dass man im Zustand der eigenen Wortlosigkeit in absoluter Stille frei wird für das unbedingte Wort; dass man im Zustand der Tatlosigkeit von völliger Offenheit frei wird für ein unbedingtes Geschehen, das sich an einem ereignet; und dass man im Zustand der eigenen Ziellosigkeit bei voller Zentriertheit selbst Ziel eines unbedingt bedeutsamen Geschehens werden kann, als welches das den Menschen treffende Wort Gottes wirkt.

4. Die religionspädagogisch bedeutsamen Auswirkungen der Meditation

Die Bestimmung des Menschen ist es, ein Leben zu führen, das die in ihm angelegte essentielle Grundgestalt in der Gestaltung der Lebensbezüge unter Berücksichtigung der konkreten geschichtlichen Situation durchscheinen lässt. Man kann auch mit *K. Graf Dürckheim* sagen, die Bestimmung des Menschen ist es, Person zu werden, das heißt, sein Aufgabe ist das »per-sonare«, nämlich seine essentielle Grundgestalt, die innerlich ist, in der Gestaltung der Lebensbezüge äußerlich werden zu lassen, sie durchtönen zu lassen. Bekanntlich erzeugt der Schein einen Widerschein und das Tönen ein Zurücktönen. Nun scheint eines sicher: Die Leben gewährende Formung der äußeren Welt wird nur gelingen auf der Grundlage einer radikalen Verwandlung der inneren; man kann auch sagen einer Verwandlung der Herzen, einer Verwandlung unserer Grundeinstellungen. Dabei gilt es beides zu vermeiden; die einseitige Flucht nach außen in hektische Betriebsamkeit, die verändert, nicht *sein lassen* kann und nicht weiß warum; und die einseitige Flucht nach innen, die im bezuglosen Kreisen um sich alles sich selber überlässt und nicht weiß wozu. Ziel religiöser Erziehung aber ist es nicht allein, mit den jungen Menschen so zu sprechen, dass sie (ihren) Glauben im Mittel des Begriffs, vielmehr auch im Medium der Existenz verantworten können.

Nun ist gewiss die Einübung von Meditation im Rahmen des *kirchlichen Unterrichts* organisatorisch leichter als im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts, aber im Blick darauf, dass sich die jungen Leute im kirchlichen Unterricht in der puberalen Ablösephase befinden, ist sie schwerer als zum Beispiel in der Oberstufe eines Gymnasiums. Was den schulischen Religionsunterricht angeht, so stellt sich die Lage genau umgekehrt dar. Die Binnenorganisation der Schule, die zerhackte Zeit eines Vormittags und die unter stofflichem Aspekt zerhackte Welt machen die Einführung in Meditation und die kontinuierliche Übung dort nicht leicht. Dennoch ist sie möglich und dort, wo sie geübt wird, als Kontrapunkt zu intellektuell-kognitiven Überbeanspruchung ebenso sinnvoll wie beliebt. Wichtig aber ist, dass man nicht selten erfährt, dass meditierende Menschen immer wieder dazu werden, wozu sie heute, vor allem auch im Schulbereich, nur noch selten werden; zu staunenden Menschen, zu selbstvergessenen, völlig präsenten Menschen, zu wertfühligen Menschen, zu Menschen, die ganz gesammelt in ihrer Mitte ruhen. Dies ist in gleicher Weise von allgemeinpädagogischer *und* religionspädagogischer Bedeutung.

4.1 Elementare Glaubensaussagen meditieren.

Die vier großen Themen der Theologie sind die Schöpfungslehre, die Sündenlehre, die Versöhnungslehre und die Eschatologie. In ihnen erscheinen Mensch und Welt in ihrem Bezug zu Gott, also so, wie sie dem reflektierenden Glauben durchsichtig geworden sind. Die Welt wird als von Gott geschaffene und der Mensch als vor Gott verantwortlich begriffen. Der Mensch wird als der von Gott, seinem Nächsten und von sich selbst Entfremdete, in Christus Gerechtfertigte und somit Versöhnte ausgesagt. Und die Vollendung von Mensch und Welt in all ihrer Fragmentarität wird im Rahmen der Lehre von den letzten Dingen entfaltet. Natürlich spielen diese Lehren in elementarer Form auch im Rahmen religiöser Erziehung eine Rolle. Aber im Religionsunterricht sind sie kaum in existentiell bedeutsamer Weise vermittelbar. Die meisten Jugendlichen werden mit diesen Formen der Auslegung von Mensch und Welt nicht mehr im Rahmen eines gelebten Christentums (z.B. im Zusammenhang des Gottesdienstes bzw. christlicher Feste) *ganzheitlich* vertraut gemacht, sondern im Religionsunterricht. Das aber bedeutet zumeist, dass sie in der Schule angeleitet werden zu reflektieren, wovon sie oft keine religiös-vitale Erfahrung haben. Da der Lebenszusammenhang fehlt, leuchtet der existentielle Bezug schwer ein, die Interpretamente werden als sinnlos empfunden und leicht vergessen. Was diesen jungen Menschen vorenthalten wurde, ist die Gelegenheit des Staunens: zu staunen, dass der Mensch nicht Zufall der Materie, sondern Gott-gewollt ist; zu staunen, dass er nicht allein irrtumsfähig, vielmehr vom Grunde des Seins entfremdet ist; zu staunen, dass Gott ihn aber dennoch annimmt, obwohl er unannehmbar ist. Dieses Staunen erzeugt Betroffenheit, die Betroffenheit aber bewegt den Menschen, sich nun auch in systematisch-begrifflicher Weise Rechenschaft über seinen Glauben abzulegen. Natürlich sind vitale religiöse Erfahrungen, das ihnen folgende Staunen und der Verfassung der Betroffenheit nicht beliebig machbar. Aber die *meditative Aneignung* der Offenbarungswahrheiten könnte ein Staunen mit ermöglichen, das zu engagierter Reflexion führt.

P. Tillich hat unter formalem Aspekt Glaube als Ergriffensein durch das, was uns unbedingt angeht, weil es über Sein und Sinn unserer Existenz entscheidet, umschrieben und unter materialem Aspekt als Zustand des Ergriffenseins durch das Neue Sein, wie es in Jesus als dem Christus erschienen ist¹⁰. Er interpretiert dieses Ergriffensein als unbedingtes und totales Betroffensein. Was aber als Ergriffenheit und Betroffenheit zu seiner Erfüllung kommt, beginnt nicht selten als schlichtes Staunen. Die Frage ist nur, ob wir im Rahmen religiöser Erziehung, von allem im Rahmen des für die Weitergabe religiöser Traditionen so wichtigen Feldes des Religionsunterrichts noch genügend Gelegenheit und das heißt auch: noch genügend Zeit und die entsprechende Atmosphäre gewähren, die die notwendigen Bedingungen dafür schaffen, dass die biblischen Traditionen nicht allein zu Kenntnis genommen, vielmehr ganzheitlich angeeignet werden. Integrierte Meditation aber unterstützt ganzheitliche Aneignung in wirkungsvoller Weise.

¹⁰ Vgl. dazu *P. Tillich*, Systematische Theologie, Bd. 3 Stuttgart 1966, 155f.

Als gegenstandsorientierte Meditation ist sie konzentrativer Natur. Da es zu ihrem Wesen gehört, sich auf elementare Wissensstrukturen und elementare Erfahrungen zu beziehen, ist es durchaus nicht abwegig, die im religionspädagogischen Bereich geübte Elementarisierung biblischer Inhalte mit der Bemühung um Meditation zu verketteten. Elementarisierung bedeutet, die konstitutiven Grundbestandteile, die ein geistiges Gebilde charakterisieren, und die mit ihnen verbundenen elementaren Erfahrungen zu benennen. Gott, wie er sich in Jesus Christus zeigt, als denjenigen zur Sprache zu bringen, der den Menschen trotz seiner Unannehmbarkeit vorbehaltlos annimmt, ist ein elementarer theologischer Sachverhalt. Diesen Sachverhalt überhaupt zur Kenntnis zu nehmen, ist dem Sinne dieses Sachverhaltes völlig unangemessen. Nimmt man ein Bekenntnis der Liebe lediglich zur Kenntnis, dann hat man es nicht begriffen. Lieben und Geliebtwerden ereignen sich im Prinzip als meditative Prozesse. gesammeltes Hinsehen, gesammelte Vergegenwärtigung der liebenden bzw. geliebten Person, Zeitvergessenheit, konzentriertes Wahrnehmen, sich im Wahrnehmen vereinigen, die Liebe aus einer Haltung der Empfänglichkeit an sich geschehen lassen – alles das sind meditative Elemente. Sie sind Kennzeichen eines Verstehens, welches das objektivierende Begreifen überragt und an sein Ziel führt. Ist es aber so, dann gilt es, die elementaren Bestandteile der Lehre, sozusagen die Kurzformeln des Glaubens, nicht nur zu lernen, vielmehr auch zu meditieren. Luther selbst ist es, der uns im Zusammenhang der von ihm geübten Katechismus-Meditation die entsprechenden Anregungen gibt.¹¹

4.2 Meditativ auf das Jetzt konzentrieren.

Der Meditierende wird immer wieder zu einem voll gegenwärtigen, gesammelten und selbstvergessenen Menschen. Aus der Verfassung des Stille-Seins wird er immer wieder alle Zerstretheit aufgeben, in Selbstvergessenheit und Ausschließlichkeit sich ganz auf die jetzt zu bewältigende Situation einlassen. Der Mensch neigt dazu, aufgrund seiner biologischen Organisation an »Mangel an Erfahrung mit dem Unmittelbaren«¹² zu leiden. Die phylogenetische Entwicklung des aufrechten Ganges hat auch Nachteile gebracht: die Nah-Sinne, Geruch, Geschmack und teilweise auch der Tastsinn wurden zurückgebildet, »der vom Boden nun weit entfernte Kopf neigt auch zum „Abheben“ von der Realität. Die Freisetzung des Auge/Hand-Feldes, die Voraussetzung zur Objektwahrnehmung, Perspektive und Instrumentengebrauch, bringt zugleich die Gefahr mit sich, das Objekt aus dem Auge zu verlieren und abgelenkt zu werden«¹³.

Die Gegenwart wird immer mehr durch die Erinnerung an Vergangenes und durch die Planung der Zukunft geprägt und verliert so ihren spezifischen Charakter. Meditative Konzentration ist nötig, um in völliger Leibes-, Seelen- und Geistesgegenwart sich auf das lebendige, präsentische Geschehen *jetzt* einzustellen;

¹¹ M. Nicol, Meditation bei Luther, 150ff.

¹² H.-P. Dreitzel, Der Körper in der Gestalttherapie, in: D. Kamper / Ch. Wulf (Hrsg.), Die Wiederkehr des Körpers, Frankfurt a.M. 1982, 56

¹³ Ebd.

und in dem als Übung gestalteten Alltag *jetzt* so zu handeln, dass Leben immer wieder gelingt.

4.3 Meditation schafft Wertfähigkeit.

Vitaler Grund für den sensiblen Umgang des Menschen mit den Mitmenschen, den Dingen und der Natur ist primär nicht die Geschliffenheit des ethischen Reflexionsvermögens, vielmehr das Gefühl für die Zartheit, Verletzlichkeit, Subjektivität und damit Eigenwerthaftigkeit der Lebensphänomene in dieser Welt. Meditation ist geeignet, dieses Gefühl mit zu ermöglichen. Wer sich in einen Menschen, eine Landschaft, ein Tier, eine Pflanze, in die Fassade eines schönen alten Hauses so einfühlt, dass er sie gleichsam von innen her schaut, der erlebt sie in ihrer Zugehörigkeit zu ihm und in ihrer je eigenen Würde. Nicht das Gefühl für ethische Wertideen, die im Medium des Subjektes in die Realität transformiert werden müssen, ist entscheidend, vielmehr das Gefühl für die Subjektivität auch der transhumanen Erscheinungen. Aus diesem Grunde sollte Meditation im Zusammenhang ethisch religiöser Erziehung nicht fehlen.

Meditation ist im Grunde etwas Einfaches. Sie gehört zu jedem menschlichen Leben hinzu. Kinder meditieren z.B. ohne jede Anleitung. Sie meditieren, weil sie in der Balance von Körper-Sein und Körper-Haben leben, weil sie nicht vorrangig ek-sistent, vielmehr in fein ausgewogener Form auch in-sistent sind. Wenn der Mensch Natur schaut und sich dabei vergisst, wenn der Mensch von einem sprachlichen Kunstwerk, einem biblischen Wort zum Beispiel ergriffen wird und betrachtend sich in dieses verliert, wenn der Mensch in die Tonfülle einer schönen Komposition hineingezogen wird und in ihr wie aufgehoben ist, dann meditiert er. Die Situation der Ek-sistenz verwandelt sich in die Situation der Insistenz. Das Sein im Gegenüber ist überwunden. Die Entfremdung ist aufgehoben. Er begreift die Phänomene nicht mehr, hand-habt sie nicht, ja hat sie nicht mehr. Er blickt sie auch nicht mehr an, schaut sie vielmehr von innen her. Dies ist möglich aufgrund meditativer Vereinigung. Will der Mensch nicht gänzlich heimatlos werden, muss er ein Gefühl für die Zusammengehörigkeit aller Phänomene entwickeln und ihr Leben schaffendes Zusammenspiel *sein lassen*. Die Bedeutung der Meditation für ein ökologisches Bewusstsein leuchtet hier unmittelbar auf. Die Bedeutung der Meditation für die ethische Erziehung ebenfalls.

4.4 Die eigene Mitte finden.

Worum geht es letztlich im Rahmen der religiösen Erziehung, welche Meditation pflegt? Es geht darum, dass der Edukant eine Mitte finde, von der her er sein Leben verstehen und sinnvoll gestalten kann. Es geht darum, den jungen Menschen zu einer personalen Verfassung freizusetzen, die ihn angesichts der notwendigen Bedingungen geschichtlicher Existenz immer wieder gelassen, still und widerstandsfähig macht. Der Hinreise muss die Rückreise entsprechen, der Distanz das Engagement! Letztlich geht es im Rahmen meditativ-christlicher Erziehung darum, die sich nicht hinreichende, aber notwendige Bedingung für eines zu schaffen: Jesus Christus, der als wahrer Gott den wahren Menschen gegenwärtig und als wahrer Mensch auf Gott verweist, sich *ein-bilden* zu lassen, im

ursprünglichen Sinne des Wortes. Solcher Ein-Bildung Gottes im Menschen korrespondiert die Aus-Bildung Gottes in der Welt. Eine Kette des Friedens in einer Welt der Waffen, eine verbindende Hand in einer Zeit des Misstrauens, ein Wort des Trostes und der Hoffnung in der Nacht der Seele, Widerstand gegen ein mörderisches Regime mögen als Symbole der Aus-Bildung Gottes in der gottlosen Welt stehen. Solche Aus-Bildung ist immer wieder möglich, wo Menschen offen werden, dass Gott sich ihnen ein-bilde. Diese Ein-Bildung Gottes kann der Mensch *nicht machen*; aber er kann offen für sie werden, indem er zu meditieren lernt. Aus diesem Grunde sollen Religionspädagogen nicht nur selber meditieren, vielmehr den Menschen, die ihnen anvertraut sind, die Grundbegriffe und Grundweisen des Meditierens vermitteln, damit sie wegkommen von egozentrischer Sorglosigkeit und in der Meditation des leidenden und auferstandenen Christus ihr eigenes Leiden in dieser Welt als ein Mitleiden mit Christus verstehen können und in der Meditation der Auferstehung Christi die Vorwegnahme der Erfüllung ihres eigenen Lebens entdecken können. Wer dies entdeckt, entdeckt die Mitte menschlicher Existenz. Um dies jedoch zu entdecken, bedarf es immer wieder der Meditation im Raum der Stille.

Von Meister Eckehart stammt das Wort: »Nur in der Stille spricht Gott sein ewiges Wort in der Seele«¹⁴. Von S. *Kierkegaard* heißt es: »Als sein Gebet immer andächtiger wurde, da hatte er immer weniger zu sagen. Zuletzt wurde er ganz still. Er wurde still, ja, was womöglich ein noch größerer Gegensatz zum Reden ist, er wurde ein Hörer. Er meinte erst, Beten sei reden, er lernte aber, dass Beten nicht bloß Schweigen ist, sondern Hören. Und so ist es: Beten heißt nicht, sich selbst reden hören. Beten heißt stille werden und stille sein und harren, bis der Betende Gott hört«¹⁵. Und als der Philosoph von Sendai, *Satomi Takahashi*, gefragt wurde: Was ist Reife? da schwieg er »und sagte dann ruhig und lächelnd: „Die breite Stille“«¹⁶.

Literaturhinweise

- K. Tillmann*, Die Führung zur Meditation, Zürich 1981.
K. Graf Dürckheim, Meditieren – wozu und wie?, Freiburg 1981.
A. Biesinger, Meditation im Religionsunterricht, Düsseldorf 1981.
H. Kurz, Methoden des Religionsunterrichts, München 1983.
P. Henrici, Entdeckung der Stille, 3 Bde., München 1991/1992.

¹⁴ Zitat nach K. Graf Dürckheim, Japan und die Kultur der Stille, Bern 1981, 73

¹⁵ Ebd.

¹⁶ K. Graf Dürckheim, aaO., 71.

Stille und Stilleübungen - Pädagogische Grundlagen einer Methode des Religionsunterrichts

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 Konzeptionen¹⁷. Unter den dargestellten »Modellen« einer Schweige- und Stilleerziehung finden sich Lebenszusammenhänge, Traditionen, Gemeinschaftsregeln und im engeren Sinn pädagogische Entwürfe. Stillegebote sind z.B. bei den 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

¹⁷ Vgl. *H. Oblinger*, Schweigen und Stille in der Erziehung, in: *M. Heitger / H. Schieferle* (Hrsg.), Schriften der Pädagogischen Hochschulen Bayerns, München 1968

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)¹⁸. 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 gekennzeichnet¹⁹.

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

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

(2) *Förderung des Denken 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 beherrscht spricht, kann es zu einer Kultur des Gesprächs in der Klasse kommen.

(3) *Als »Wege« zu vertiefter Erkenntnis*: Ein 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 Gott²⁰.

(4) *Unterrichtsdiziplin*: 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 betrachtet²¹.

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

¹⁸ 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).

¹⁹ Vgl. G. Faust-Siehl u.a., *Mit Kindern Stille entdecken*, Frankfurt *1993

²⁰ Vgl. u. Abschnitt 2.2.

²¹ Vgl. G. Faust-Siehl, *Stille*, in *E. Kohls (Hrsg.), Stichwörter Grundschule*, Heinsberg 1993: Statt vier sollten besser fünf Zielperspektiven unterschieden werden.

»Kultur des Schweigens« in Schule und Unterricht angeregt²². Einige wichtige Aspekte der Stille-Konzeptionen 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 40-mal 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 die es so lange wiederholt, bis die Arbeit ohne erkennbare äußere Ursache zum Abschluss kommt. Nach der Arbeit erscheint es vergnügt und ausgeruht²³.

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 persönlichkeitsweiternde 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 zu gesammelter 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 können²⁴.

Die Polarisation der Aufmerksamkeit ist als »komplexes Bildungsgeschehen« zu deuten²⁵. 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

²² Vgl. O. Eberhard, Von der Arbeitsschule zur Lebensschule, Berlin 1925, 37ff., bes. 57ff. Vgl. F. Schweitzer, Die Religion des Kindes, Gütersloh 1992.

²³ Vgl. M. Montessori, Kinder sind anders, Frankfurt/Berlin/Wien 1980, 165

²⁴ Vgl. Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Aus Maria Montessoris Schrifttum und Wirkkreis, zusammengestellt von P. Osswald und G. Schulze-Benesch, Freiburg/Basel/Wien 1991, 17ff., und H. Holtstiege, aaO., 182.

²⁵ H. Holtstiege, aaO., 182.

menschlicher Personalität: dem Aufbau einer Mitte, die die Menschen zentriert und ihn befähigt, über sich selbst in Verantwortung zu verfügen«²⁶.

Der Stille kommt in der Pädagogik *Montessoris* »vielseitige Bedeutung« zu²⁷. 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«²⁸. 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 herrscht Lärm und Unordnung, Stille wird erzwungen, wobei die »Unarten« fortherrschen und es nur etwas leiser als normal ist. In den Montessori-Kinderhäusern dagegen ist 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 ausgehen²⁹.

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. 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 Bildungsgeschehen³⁰. Der Ruf der Erzieherin, der die Kinder in der Stille erreicht, wird in dieser Sicht als

²⁶ Ebd. 185

²⁷ *M. Montessori*, Die Entdeckung des Kindes, Freiburg/Basel/Wien 1991, 150

²⁸ Ebd., 151

²⁹ Vgl. ebd., 154ff

³⁰ Vgl. *O.F. Bollnow*, Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über un stetige Formen der Erziehung, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1977, 52ff., und *B. van Veen-Bosse*, Konzentration und Geist. Die Anthropologie in der Pädagogik Maria Montessoris, in: *Th. Hagenmaier/W. Correl/B. van Veen-Bosse*, Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori, Heidelberg 1964.

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 Sache³¹.

2.2 Stille und Symbol:

Hubertus Halbfas' Ausführungen zu 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 Gebetsschule »Der Sprung in den Brunnen«³².

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 Wahrnehmung³³. 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 ...«³⁴. Nach Halbfas sind Stilleübungen keine Meditationen, weil diese »erfahrene Anleitung, beständiges Üben und tiefen Ernst« sowie die eigene Meditationspraxis des Lehrers voraussetzen³⁵. 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 Religionsunterrichts wird als »Alphabetisierung des Symbolsinns« bestimmt, als neue Stiftung des Symbolsinns und eine Einübung in symbolisches Verstehen³⁶. Halbfas führt dazu das Bild des Weges ein, auf dem ein »Lehrer« einen »Schüler« anleitet. Es gehe

³¹ Vgl. *O.F. Bollnow*, Von Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen, Oberwil b. Zug 1987, 102ff

³² *H. Halbfas*, Das dritte Auge, Düsseldorf 1987, 175-186 und 192-210; ders., Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrerhandbuch I, 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, Düsseldorf 1985. Die Ausführungen im Lehrerhandbuch I, 43-49 sind textgleich mit dem ersten oben genannten Abschnitt in »Das Dritte Auge«.

³³ Vgl. *ders.*, Lehrerhandbuch I.

³⁴ *Ders.*, Lehrerhandbuch 2, 81.

³⁵ Ebd.

³⁶ *Ders.* Das dritte Auge, 103ff. Zur Kritik an Halbfas' Symboldidaktik vgl. *P. Biehl*, Symbole geben zu lernen, Neuenkirchen-Vluyn 1989, 170f., und *A. Bucher* Symbol, Symbolbildung, Symbolerziehung, St. Ottilien 1990, bes. 372ff.

um »innere Erfahrung«, die einem »geschehe«³⁷. 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«³⁸. 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«³⁹.

Der Weg in die eigene Mitte sei auch deshalb unverzichtbar, weil dies der Weg zu Gott sei. In der Mitte »verschränkten« sich 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, wir sind es. Es liegt nur an uns, das Haus mit Stille zu erfüllen«⁴⁰. *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?⁴¹ Aus evangelischer Sicht wäre wohl auf die Bedeutung des Wortes, der Tat und der Gnade zu verweisen. Für die Zielperspektive der Stilleübungen im Religionsunterricht 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 Hinweise⁴². Texte ähnlicher Art haben *Eva-Maria Bauer* und *Uta Wallaschek*, die zahlreiche Vorschläge für Stilleübungen erarbeitet hat, vorgelegt⁴³. Auf diese Hilfen sollen die folgenden Hinweise aufmerksam machen.

³⁷ Vgl. *H. Halbfas*, Der Sprung in den Brunnen, vor allem die Vorrede, 9f.

³⁸ *Ders.*, Das dritte Auge, 202

³⁹ *Ders.*, Lehrerhandbuch I, 49 bzw. *ders.*, Das dritte Auge, 182

⁴⁰ *H. Lubienska de Lenval*, Die Stille im Schatten des Wortes, Mainz 1961

⁴¹ Fragen dieser rt äußerten evangelische Religionspädagogen in Fortbildungen.

⁴² Vgl. *H. Halbfas*, Lehrerhandbuch 2, 82-89, der Abschnitt wurde von *Elisabeth Buggle* im Rahmen einer Examensarbeit verfasst.

⁴³ 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 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 Rückzugsgemeinschaften zu eröffnen. Erfahrungsberichten zufolge⁴⁴ 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) *Einübung 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 beschlossen⁴⁵. Danach kann leise und mit vorbehaltloser Achtung der Erfahrungen jedes einzelnen darüber gesprochen werden. Von Stilleübungen 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 einbezieht⁴⁶.

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, 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

⁴⁴ Vgl. auch H. Halbfas, Lehrerhandbuch 3, 117ff.

⁴⁵ Beispiele finden sich bei E.-M. Bauer, »Bau mir das Haus!«, 62f.

⁴⁶ Ebd.: 45ff.

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 Religionsunterricht 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 entfalten⁴⁷. Stilleübungen gehören zu diesen Lernformen dazu: Sie geben den Teilnehmern 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 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

⁴⁷ Entsprechende Vorschläge liegen bereits vor. Vgl. Bemühungen von H. Halbfas um eine Schulkultur und A. Bucher, *Symbol, Symbolbildung, Symbolerziehung*, 488ff., die hierin übereinstimmen.