

1 Kinder heute in einer Schule der Stille Stille und Stilleübungen in der veränderten Kindheit

1.1 Stille als faszinierendes Phänomen

»Eines Tages betrat ich das Schulzimmer, auf dem Arm ein vier Monate altes Mädchen, das ich der Mutter auf dem Hof aus den Armen genommen hatte. Nach dem Brauch des Volkes war die Kleine ganz in Windeln gewickelt, ihr Gesicht war dick und rosig, und sie weinte nicht. Die Stille dieses Geschöpfes machte mir großen Eindruck, und ich suchte mein Gefühl auch den Kindern mitzuteilen. »Es macht gar keinen Lärm«, sagte ich, und scherzend fügte ich hinzu: »Niemand von euch könnte ebenso still sein.« Verblüfft beobachtete ich, wie sich der Kinder rings umher eine intensive Spannung bemächtigte. Es war, als hingen sie an meinen Lippen und fühlten aufs tiefste, was ich sagte. »Sein Atem geht ganz leise«, fuhr ich fort. »Niemand von euch könnte so leise atmen.« Erstaunt und regungslos hielten die Kinder den Atem an. Eine eindrucksvolle Stille verbreitete sich in diesem Augenblick. Man hörte plötzlich das Ticktack der Uhr, das sonst nie vernehmbar war. Es schien, als hätte der Säugling eine Atmosphäre von Stille in dieses Zimmer gebracht, wie sie im gewöhnlichen Leben sonst nie besteht.

Niemand machte auch nur die leiseste wahrnehmbare Bewegung, und als ich die Kinder später aufforderte, diese Übung der Stille zu wiederholen, gingen sie sogleich darauf ein – ich will nicht sagen, mit Begeisterung, denn Begeisterung hat etwas Impulsives an sich, das sich nach außen hin kundtut.

Was sich hingegen hier kundgab, war eine innere Übereinstimmung, geboren aus einem tieferen Wunsch. . . . Auf diese Weise entstand unsere Übung der Stille.«¹ So erzählt Maria Montessori von der Entdeckung der Stille.

An anderer Stelle hebt sie auf den Unterschied ab, der zwischen der Stille als gemeinsamer Willensanstrengung und einem befohlenen Leiser-Werden besteht:

In den gewöhnlichen Schulen glaubte man immer, Stille ließe sich durch einen Befehl erzielen.

Dabei dachte man jedoch über den Sinn dieses Wortes nicht nach und wußte nicht, daß man »Unbeweglichkeit«, ja fast die Einstellung des Lebens für diesen Augenblick verlangte, in dem die Stille erreicht war. Stille ist die Einstellung jeder Bewegung und nicht, wie man gewöhnlich in den Schulen meinte, die Einstellung von »Geräuschen, die über das normale, im Raum geduldete Geräusch hinausgehen«.

›Stille‹ bedeutet in den gewöhnlichen Schulen das ›Aufhören des Lärms‹, das Anhalten einer Reaktion, das Unterdrücken von Unarten und Unordnung. Dabei läßt sich die Stille positiv als ein der normalen Ordnung ›übergeordneter‹ Zustand verstehen, als eine plötzliche Behinderung, die Mühe kostet, eine Anspannung des Willens, durch die man sozusagen durch Isolierung des Geistes von den äußeren Stimmen von den Geräuschen des gewöhnlichen Lebens Abstand gewinnt. In unseren Schulen haben wir absolute Stille erreicht, trotz einer Klasse mit mehr als 40 kleinen Kindern zwischen 3 und 6 Jahren.

Ein Befehl hätte nie zu diesem wunderbaren Erfolg von Willensäußerungen führen können, die darin zusammenliefen, jede Handlung in einem Lebensabschnitt zu verhindern, in dem die Bewegung das unwiderstehliche, kontinuierliche Merkmal des Alltags zu sein scheint. . . . Es ist erforderlich, die Kinder Stille zu lehren.²

Maria Montessori ist eine von vielen Pädagogen und Pädagoginnen, die sich mit der Stille und ihrer Bedeutung in Bildung und Erziehung beschäftigen. Zwei Momente jedoch machen ihre Auffassung der Stille zu einer der wichtigsten Grundlagen, wenn über die Bedeutung der Stille in der heutigen Grundschule nachgedacht wird.

1. Stille ist hier kein dem Kind fremder Zwang, der ihm von außen auferlegt wird. Die Stille entsteht in den Kindergruppen und Klassen, weil die Kinder dazu fähig sind, weil sie die gemeinsame Stille wünschen, ja sie zur Entfaltung ihrer Kräfte brauchen.

2. Stille wird hier gemeinsam geübt, bis sie immer besser gelingt. Beide Momente begründen und rechtfertigen die Stille als Teil einer Grundschule, die sich als Schule der Kinder und als kindgerechte Schule versteht:

Stille ist kein kindfremder Zwang.

Stille wird von den Kindern gewünscht und gebraucht.

Stille hilft den Kindern und stärkt sie.

Stille als wiederkehrender Teil des Schulalltags gelingt gemeinsam immer besser.

Maria Montessori wird auch deshalb so ausführlich zitiert, weil ihre Berichte und Darstellungen³ angesichts einer Schule, die häufig überwiegend von Unruhe und Hektik geprägt erscheint, faszinierend wirken: Stille als Begleitphänomen von Lernen und Unterricht erscheint ungewöhnlich und wirkt anziehend auf Lehrer und Schüler. Mehr Stille verspricht Entlastung von der ständigen untergründigen Unruhe und der Ungeduld und Gespanntheit in den Beziehungen der Kinder untereinander. Verbunden werden damit Erwartungen an die

Qualität des Lernens: Ablenden äußerer Störungen bei der Versenkung in die Arbeit, intensive innere Anspannung und Entspannung und Zufriedenheit danach kennzeichnen intensives Lernen, das in den Schulen der Erfahrung nach so selten ist.

Die Gründe für Hektik, Spannung und Streß sind vielfältig. Kinder in schwierigen Lebenslagen tragen die Last der erschwerten Bedingungen, unter denen sie in Elternhaus und anderer Umgebung aufwachsen müssen, auch in der Schule mit sich. Medizinische Forschungsergebnisse lassen vermuten, daß bei manchen Störungen der Aufmerksamkeit und Konzentration auch gesundheitliche Beeinträchtigungen vorliegen.⁴ Frühkindliche Hirnschädigungen führen dazu, daß die davon betroffenen Kinder die auf sie einströmenden Umwelteindrücke nicht nach Wichtigkeit und aktueller Bedeutung ordnen können. Kinder mit diesen Schädigungen erleben die Umwelteindrücke als ein Dauerbombardement von visuellen und akustischen Reizen, die ihre Aufmerksamkeit wahllos auf sich ziehen. Es fällt ihnen dadurch sehr schwer, sich konzentriert *einer* Tätigkeit zuzuwenden. Gegen unabgewogene Erklärungen von Aufmerksamkeitsstörungen mit frühkindlichen Hirnschäden ist jedoch einzuwenden, daß die Häufigkeit dieser Wahrnehmungsstörung nicht abgesichert ist und die Diagnose schwierig erscheint. Gesundheitliche Beeinträchtigungen und erschwerte familiäre Lebenslagen sind zudem mögliche Ursachen von Hektik und Unruhe, die Schule und Unterricht nicht unmittelbar beeinflussen und verändern können.

Hektik und Unruhe werden durchaus auch von der Schule mitverursacht: Erkenntnisse über den Einfluß schulorganisatorischer Regelungen auf die innere Ruhe von Schülern und Lehrerinnen und Lehrern liegen nicht vor. Man kann jedoch vermuten, daß der gesamte »Rahmen« des Unterrichts mit Leistungsfeststellung und -bewertung, gesellschaftlichen Leistungsanforderungen und Leistungsdruck des Elternhauses die Konkurrenz und Spannung zwischen den Schülern und den »inneren Druck«, unter dem sie stehen, erhöht. Direkt oder indirekt sind davon auch die Lehrerinnen und Lehrer betroffen. Ins Gewicht fallen darüber hinaus die Gestaltung des Unterrichtstags und die Methoden des Unterrichts. Eine harmonische Unterrichtstagsgestaltung berücksichtigt die Leistungsfähigkeit der Schüler und paßt sich ihren Lernrhythmen in Anfangs- und Endzeiten und der Abfolge der Themen und Anforderungen an. Unterrichtsmethoden »mit langem Atem« erscheinen besser geeignet als eine kurzschrittige Unterrichtsgestaltung, die die Schüler nur im Klassenverband anspricht und

von Lernschritt zu Lernschritt gängt. Unterrichtstagsgestaltung und Unterrichtsmethoden sind bis zu einem gewissen Grad von Lehrerinnen und Lehrern zu beeinflussen und damit ein Ansatzpunkt für Veränderungen.

Unter den an Hektik und Unruhe mitbeteiligten Faktoren ist noch ein weiterer zu nennen, auf den häufig z. T. pauschal verwiesen wird: Die Lebensverhältnisse von Erwachsenen und Kindern veränderten sich im Lauf der letzten Generation tiefgreifend. Von diesem »Modernisierungsschub«, den die Gesellschaft noch erlebt, ist auch die Kindheit erfaßt. Kinder heute sind nicht nur – um einen Buchtitel Maria Montessoris aufzunehmen – »anders«, sie sind auch »anders geworden«, und sie verändern sich kontinuierlich vor unseren Augen. Die Schule muß diesem epochalen Wandel, in den wir selbst einbezogen sind, aufmerksam nachspüren, um ihre Kinder zu kennen und sich in Inhalten, Zielen und Methoden auf sie einzustellen.

Die folgenden Ausführungen gehen daher im *zweiten Abschnitt* diesen Veränderungen der Lebensbedingungen der Kinder nach. Der *dritte Abschnitt* stellt Stille-Konzeptionen vor. Der *vierte Abschnitt* schließlich versucht zu umreißen, welche Bedeutung der Stille und den Stilleübungen in der Schule angesichts der veränderten Lebensumstände der Kinder zukommen kann.

1.2 Veränderte Kindheit

1.2.1 *Betroffene Kindergruppe*

Kindheit heute verläuft in anderen Bahnen als früher. Bevor einige Lebensbereiche genauer betrachtet werden, ist zu präzisieren, von welchen Kindern hier gesprochen wird.

In soziologischen Untersuchungen werden zwei Begriffe verwandt, mit denen Menschen benachbarter Geburtsjahrgänge zu Gruppen zusammengefaßt werden. Der Begriff der »Generation« hebt auf die zeitgeschichtlichen Ereignisse ab, die von den ungefähr Gleichaltrigen in ähnlichem Alter erfahren werden. Die Geschehnisse bilden quasi eine gemeinsame Erfahrungsgrundlage. In diesem Sinn sprechen z. B. Preuss-Lausitz u. a. in ihren Studien zu den Kindern der Bundesrepublik von den Generationen der »Kriegskinder« (um 1940 geboren), der um 1950 Geborenen (»Träger der kulturellen Erneuerung«) und der »Konsumkinder« (um 1960 geboren). Sie lassen offen, ob die um

1970 Geborenen eine neue Generation der »Krisenkinder« bilden bzw. bilden werden.⁵ Nicht jeder historische Wandel konstituiert dabei eine Generation: Es muß sich um einschneidende historische Veränderungen handeln, ähnlich z. B. dem Kriegsende und der unmittelbaren Nachkriegszeit in ihrer Bedeutung für die erste hier genannte Generation.

Als zweiten soziologischen Begriff ist auf den der »Kohorte« zu verweisen. Kohorten sind Zusammenfassungen von Geburtsjahrgängen. In diesem Sinn werden Gruppen in demographischen Erhebungen abgegrenzt, wobei durchaus in 5- und 10-Jahres-Zeiträumen Geborene zu entsprechenden Kohorten zusammengefaßt werden.⁶ Die Kinder, die heute in den Grundschulen lernen und leben, sind um oder nach 1980 geboren. Zeitgeschichtlich einschneidende Umwälzungen sind angesichts der Kürze dieser Zeitspanne nicht abschließend festzuschreiben. Daher wird nicht von einer Generation, sondern von der betroffenen »Kohorte der um oder nach 1980 Geborenen« gesprochen werden.

1.2.2 *Auf dem Weg in die postindustrielle Gesellschaft: Allgemeine Veränderungen*

In den letzten Jahrzehnten ereigneten sich umwälzende Veränderungen in fast allen Lebensbereichen: in der Art der räumlichen Besiedelung, der Wohnverhältnisse und der Verkehrsmittel; in den Familienstrukturen; im kulturellen und religiösen Leben; in der inneren und äußeren Politik; im Umgang mit der Natur und den verschiedenen Bedrohungen, unter denen die Menschen leben; in der materiellen Ausstattung der Haushalte und den Lebens- und Konsumstilen; in Medien und Kommunikationsmöglichkeiten; in Produktion, Handel und Freizeit; in Erziehungseinrichtungen, -zielen und -stilen; in der Veränderung des Alltags; in den Normen und Werten des Zusammenlebens. In diese Veränderungen sind nicht allein die Kinder einbezogen, sondern die Gesellschaft insgesamt wandelt sich mit. Die Fülle und das Ausmaß der Veränderungen überwältigen.

Soziologen sprechen von einer »schubähnlichen Modernisierung«, die seit den 60er Jahren die Lebensverhältnisse in der Bundesrepublik »postindustriell« veränderte.⁷ Im Zuge eines »Fahrstuhl-Effekts nach oben« hoben sich die Standards von *Einkommen, Bildung, Mobilität*, zur Verfügung stehender *Zeit* und weiterem mehr in weiten Kreisen

der Bevölkerung, wobei die bestehenden Ungleichheiten zwischen den großen Gruppen der Gesellschaft erhalten blieben. In den größeren materiellen Reichtum sind jedoch nicht alle Familien einbezogen. 1983–1989 lag die Zahl der Arbeitslosen ständig über 2 Millionen. Unter der bevorstehenden oder bereits eingetretenen, ständigen oder vorübergehenden Unter- oder Nichtbeschäftigung der Eltern leiden insbesondere auch die Kinder. Seit einigen Jahren bereits führen ökologische Katastrophen die *Risiken*, unter denen der gesellschaftliche Reichtum erwirtschaftet wird, und die weltweite Gefährdung der Lebensgrundlagen jedermann vor Augen.⁸ Die nicht rückgängig zu machenden zerstörerischen Eingriffe in die Natur, die Bedrohung durch Massenvernichtungswaffen und das Elend der Dritten Welt stellen die postindustrielle Art der Lebensführung in Frage und verunsichern die Menschen im Innersten.

In diesem Modernisierungsschub verändern sich die Beziehungen der Menschen zueinander und ihr Verhältnis zu sich selbst. Der Würzburger Soziologe Ulrich Beck spricht von einer dreifachen »*Individualisierung*«⁹:

1. Die Menschen der postindustriellen Gesellschaft sind *aus überkommenen Sozialformen und -bindungen* freigesetzt.

Soziale Klassenlagen, Geschlechtsrollenidentitäten und die Organisation der Arbeit verlieren ihre prägende Kraft. Mit der Veränderung der Rolle der Frau verändern sich die Familienstrukturen der Tendenz nach in Richtung auf »Verhandlungsfamilien auf Zeit«.¹⁰

2. Die Freisetzung ist mit einem *inneren Stabilitätsverlust* verbunden, da mit diesen Veränderungen Handlungswissen, Glauben und Werte und Normen an Gültigkeit verlieren.

3. Die aus vorgegebenen Rollen freigesetzten Individuen werden *erneut sozial eingebunden*.

Als Träger dieser standardisierenden Reintegration werden die »Medien« genannt, die die Individualisierung vorantrieben: Markt, Geld, Recht, Mobilität, Bildung.¹¹

1.2.3 Veränderungen in den Lebensverhältnissen der Kinder

Als Kinder unserer Gesellschaft sind die Kinder der 80er Jahre in diese Modernisierung einbezogen. Z. T. nehmen sie, etwa was ihre Freizeitgestaltung angeht, aktiv die neuen Möglichkeiten in Anspruch und gestalten die veränderten Lebensbedingungen selbst

mit. Die Veränderungen sind nicht etwa nur negativ im Sinne verlorener Möglichkeiten zu betrachten. Sie enthalten auch neue Chancen.¹²

Ein Gesamtpanorama der veränderten Lebensbedingungen der Kinder zu zeichnen, ist weder möglich noch notwendig: Untersucht man die Veränderungen im einzelnen, wird immer wieder die Verflochtenheit der Phänomene deutlich. So kann z. B. die veränderte Nachmittagsgestaltung der Kinder nicht von der Veränderung der Familienstrukturen getrennt werden. Im folgenden werden vor allem die Veränderungen betrachtet, von denen ein Einfluß auf das Wahrnehmen und Erleben der Kinder und ihre Art, Erfahrungen zu verarbeiten, anzunehmen ist. Wahrnehmen, Erleben und die Verarbeitung von Erfahrungen sind Prozesse der inneren Welt. Die innere Welt ist mit der Frage nach den Bedingungen der Stille bei den Kindern heute angesprochen. Gibt es Hinweise dafür, wird nun gefragt, daß sich die Inhalte des Erlebens und der Erfahrung verändert haben? Zentraler noch als die Inhalte sind die Strukturen der Wahrnehmung, so vor allem Raum und Zeit. Gerade hierzu belegen fundierte Analysen Veränderungen. Daher gehe ich im folgenden zunächst den *veränderten Strukturbedingungen des Wahrnehmens und Erlebens*, danach den *Anzeichen für eine Veränderung der Inhalte* nach.

Raumerleben und räumliche Lebensbedingungen

Was das Raumerleben und die räumlichen Lebensbedingungen von Kindern angeht, gibt es Anzeichen dafür, daß der homogene Raum, der als Nahraum mit Leben erfüllt und von den Kindern selbständig erobert und darin mehr und mehr ausgeweitet wird, verschwindet oder schon verschwunden ist.¹³ Bereits seit den 60er Jahren verändern sich die Siedlungs- und Wohnungsstrukturen. Räume spezialisieren sich flächendeckend: Wohnen und Arbeiten wird räumlich getrennt, in größerem Umfang entstehen funktionsentmischte Stadsiedlungen, die herumstreifenden Kindern wenig Anregungen bieten. Die zunehmenden Gefährdungen durch den Verkehr und die flächendeckende Spezialisierung der Räume drängen die Kinder in die ausschließlich von den Familien genutzten Räume zurück. In den Wohnungen selbst steht mehr Wohnraum zur Verfügung, was zweifellos auch für die Kinder ein Fortschritt ist. Mit dem größeren Raumangebot ist jedoch die zunehmende Spezialisierung der Nutzung verbunden, die die Kinder stärker auf ihre besonderen Kinderräume eingrenzt. Zu beobachten ist, daß den Räumen Handlungsvorgaben quasi einprogram-

miert werden: Spielplätze z. B. lassen nur bestimmte Spielabläufe zu. Wer denkt, daß Kinder souverän Räume nach ihren Absichten benutzen, irrt. Untersuchungen an Spielplätzen zeigen, daß die kindlichen Benutzer Vorgaben einhalten. Veränderte räumliche Lebensbedingungen, Abnahme der Kinderzahl insgesamt und damit der in einem bestimmten Wohnbereich lebenden Kinder verbinden sich mit einer Veränderung der bevorzugten Freundschaftsbeziehungen, die die miteinander spielenden Kindergruppen verschwinden läßt. Dadurch wird der Rückzug in den entweder allein oder in Zweierbeziehungen genutzten häuslichen Raum begünstigt.¹⁴

Parallel zu diesen Entwicklungen wird der häusliche Raum vieler Kinder erneut sekundär und technisch vermittelt ausgeweitet. Zum Lebensraum, den die Kinder kennen und der für sie wichtig ist, gehören z. T. weit voneinander entfernt liegende Einzelbereiche, z. B. die Wohnräume befreundeter Familien, Geschäfte, Freizeit- und Urlaubsorte, als »mobiler Teilraum« selbst das Familienauto. Von einem »verinselten Lebensraum«¹⁵ wird gesprochen, da der Zusammenhang zwischen den Einzelräumen erst durch technische Mittel (Telefon, Auto) gestiftet wird. Der Gesamttraum bleibt unerobert, er bildet keine sinnlich erfahrbare Einheit, die sich die Kinder unmittelbar und in eigener Verfügung erschließen können. Technische Medien (Telefon, verschiedene Formen des Fernsehens, Filme) lassen ohnehin räumliche Distanzen beliebig verschmelzen, verschwinden, überbrücken.

Die Veränderung der räumlichen Lebensbedingungen darf nicht ausschließlich abwehrend und unter dem Gesichtspunkt eines Verlusts betrachtet werden. Die Überwindung der Vorgaben der räumlichen Nähe rückt Entferntes in Reichweite. Dadurch entstehen Wahlmöglichkeiten, die Freizeit und Freundschaftsbeziehungen bereichern können. Eine gezielte Nutzung der Wahlmöglichkeiten setzt jedoch voraus, daß Kinder Wahlen kennen und treffen können und daß sie in der Lage sind, unter Einbezug der technischen Möglichkeiten vor auszuplanen. Wenn bevorzugt Räume mit eingprägtem Handlungsprogramm aufgesucht werden, ist mit der größeren Freiheit der Programmwahl eine engere Bindung an standardisierte Handlungsabläufe verbunden. Inzwischen sind in einer Art Gegenbewegung jedoch auch Tendenzen zu beobachten, Räume erneut zu entdifferenzieren und zu entspezialisieren, indem sie breiter und mehrfach genutzt werden. Nahräume werden neu belebt, indem Funktionstrennungen und die Grenzen gegenüber dem familiären Privatraum abgebaut werden.

Hierzu wäre auf Spielstraßen, Eltern-Kinder-Gruppen, Stadtteil- und Straßenfeste, Bürgerinitiativen in Stadtteilen u.w.m. zu verweisen. Spontan entscheidende Kinder – so könnte man möglicherweise zusammenfassen – haben angesichts der veränderten räumlichen Lebensbedingungen geringere Chancen auf weitläufige und bereichernde räumliche Erfahrungen. Gefordert ist das die technischen Bedingungen souverän beherrschende, vorausschauend entscheidende Kind. Da dieses Kind dazu jedoch die einführende Hilfe der Erwachsenen zum Verständnis der komplexen räumlichen Verhältnisse braucht, ist es enger an die Welt der Erwachsenen gebunden.

Zeitliche Lebensbedingungen

In bezug auf die zeitlichen Lebensbedingungen sprechen Indizien dafür, daß Kinder mehr als bisher und in jüngerem Alter in die Zeitorganisation der Erwachsenen einbezogen werden.¹⁶ Postindustrielle Lebensverhältnisse gebieten den Erwachsenen Zeitökonomie, d. h. den sorgsamem Umgang mit der Zeit als einem knappen, zu nutzenden Gut, das im Interesse verschiedener nacheinander oder gleichzeitig erledigter Tätigkeiten in kleine Zeiteinheiten aufteilbar ist und dessen optimaler Einsatz vorausschauende Planung erfordert. Die homogene, allen gemeinsame Zeit schreitet unbeeinflusst von natürlichen Rhythmen und ohne Rücksicht auf die persönlichen Lebensvollzüge unaufhaltsam fort. Sie steht als gesellschaftliche Struktur dem einzelnen gegenüber und erfordert seine Anpassung.¹⁷

Natürliche Rhythmen sind auch für Kinder in geringerem Maße erlebbar. Die veränderten Konsumgewohnheiten z. B. ließen das jahreszeitlich gebundene Angebot an Lebensmitteln verschwinden, komfortablere Wohnverhältnisse reduzieren klimatische Härten.¹⁸ Vor allem jedoch fördern veränderte Familienstrukturen und ein Wandel in der Freizeitgestaltung die Übernahme erwachsener Zeitorganisation. Mehr Kinder als früher verbringen einen Teil oder den Großteil ihres Tages in Betreuungsinstitutionen. Kinderkrippen, Schülerhorte und ähnliche Einrichtungen geben schon kleinen Kindern Anfangs- und Endzeiten, feste Tageseinteilungen und z. T. auch die Dauer einzelner Tätigkeiten vor. Immer mehr Mütter sind berufstätig und damit an extern vorgegebene, feste Zeitpläne gebunden. Zusammen mit den anderen Familienmitgliedern sind die Kinder in ihrer Zeitdisposition an diese Raster und Einteilungen der Zeit gebunden.

In der Freizeitgestaltung der Kinder sind Tendenzen belegbar, nach

denen an die Stelle von spontan aufgesuchten Nachbarschaftsgruppen eine verstärkte Institutionalisierung der Freizeit und die Freizeitgestaltung durch »Terminnetze«¹⁹ treten. So werden (vor allem Klein-) Spielgruppen bezeichnet, die durch Verabredungen zustandekommen: »Das kann dann so aussehen: Einige Kinder aus derselben Schulklasse verabreden sich vormittags in der Schule für den Nachmittag, jedoch nicht alle gemeinsam, sondern in Kleingruppen, oft nur zu zweit. Der Termin wird mittags von zu Hause aus telefonisch bestätigt. Über die Tage hin wechseln die Gruppenzusammensetzungen, so daß im Laufe der Zeit jedes Kind mit jedem anderen immer wieder einmal verabredet ist, mit einzelnen zeitweise häufiger, mit anderen seltener.«²⁰ Eine Vielfalt von Kursen sportlicher, musikalischer und handwerklicher Art verspricht Eltern und Kindern, um den Preis einer verstärkten Institutionalisierung der Freizeitgestaltung das schulische Angebot an Ausbildung und Anregung zu erweitern. Beide Arten der Freizeitgestaltung sind der Spontaneität entgegengerichtet, erfordern Vorausplanung und erneut das Kind, das kenntnisreich und sicher mit den neuen technischen Möglichkeiten (Telefon, Zeitung, Ankündigungen von Vereinen und Institutionen) umgeht.

Bei alledem darf die Schule nicht aus dem Blick bleiben. Zumindest in den 70er Jahren wurde auch die Schule Versuchen unterzogen, die Unterrichtszeit durch eine enge Ausrichtung auf Lernziele intensiver zu nutzen. Schulunterricht ist, wenn die Zerstückelung nicht durch eine Orientierung an den Lebensbedürfnissen und Interessen der Kinder aufgehoben wird, nach wie vor ein Vorbild für die Fragmentarisierung der Zeit.

Auch im Hinblick auf die zeitlichen Lebensbedingungen – so ist *zusammenfassend* festzuhalten – darf die positive Seite der Veränderungen nicht übersehen werden. »Moderner« Umgang mit Zeit erweitert für die Kinder innerhalb und außerhalb der Familie, in Freizeit und Freundschaftsbeziehungen den Bereich der eigenen Wahl und eigenen Gestaltung. Kinder, die in dieser Weise »souverän« über die Zeit verfügen wollen, müssen jedoch technisch die Zeitorganisation der Erwachsenen beherrschen, zu Entscheidungen über ihre Präferenzen in der Lage sein und zeitlich disponieren können. Da nicht alle Kinder in ihren Lebensverhältnissen die für diesen Umgang mit Zeit notwendige Fähigkeit zur Disposition erlernen können, entstehen neue und noch weitgehend unerkannte Ungleichheiten.²¹ Die größeren Gestaltungsmöglichkeiten werden erreicht, indem Zeitraster und vorgegebene Ablauftempi verstärkt in das Leben der Kinder vordrin-

gen. Dadurch verringert sich der Spielraum für Ungebundenheit und zeitenthobene Spontaneität. Die Freisetzung von zeitlichen Vorgaben und Einschränkungen macht die individuellen Zeitplanungen außerdem offen für eine erneute Standardisierung durch äußere Vorgaben, z. B. durch Programmschemata der Massenmedien oder Orientierung an Moden der Freizeitgestaltung.

Unter welchen veränderten Strukturbedingungen des Wahrnehmens und Erlebens wachsen die um oder nach 1980 geborenen Kinder auf? Die Einzelergebnisse zeigen, daß die natürliche, nicht gesellschaftlich gestaltete Umwelt – wenn es sie im 20. Jahrhundert überhaupt noch gegeben hat – weitgehend aus dem Leben der Menschen verschwunden ist. Auch für die Kinder ist ihre Welt eine *technisch gestaltete, durch »moderne« Lebensbedingungen gekennzeichnete Welt*. Deutlich tritt hervor, daß nur die Kinder die neuen Möglichkeiten nutzen können, die in der Lage sind, mit den technischen Mitteln umzugehen. Vorstellungen von Kindheit, die hauptsächlich die Naturwüchsigkeit, Spontaneität und Direktheit der Kinder und des kindlichen Handelns herausstellen, entsprechen nicht mehr der Wirklichkeit.

Andere Inhalte der Wahrnehmung und des Erlebens

Bisher wurde vor allem die Veränderung der Strukturbedingungen der Wahrnehmung untersucht. Zeichnet sich ein ähnlicher Wandel auch für die *Inhalte der Wahrnehmung* ab?²²

Der zunehmende materielle Reichtum veränderte seit den 60er Jahren die unmittelbare Umwelt der Kinder. Die Kinder wurden als umsatzstarker Markt entdeckt, für deren Lebensbedürfnisse, Spielwelten und Wünsche Produkte in Millionenzahl entwickelt und umfangreiche Dienstleistungen angeboten werden. Man schätzt z. B., daß der Markt der Spielwaren eine Viertelmillion verschiedener Spielsachen bereithält und den Kindern anbietet.²³ Orientierung in diesen Konsumwelten versprechen »Kinderlebensstile«, die über die Medien verbreitet werden. Häufig fungiert das Fernsehen als tonangebendes Leitmedium eines Verbunds von Markt und Medien. Rund um die »Biene-Maja«-Serie z. B. entstehen andere »Biene-Maja«-Produkte, Platten (über 2,2 Millionen), Cassetten, Poster, Comics, T-Shirts, Anstecker, Bettwäsche, Kindermenüs u.w.m.²⁴ Den massenkulturellen Lebensformen der Erwachsenen vergleichbar entwickeln sich propagierte *Konsumwelten* für Kinder.²⁵ In diesem Markt nehmen die Fertigprodukte zu, z. B. unter den Spielzeugen die Produkte mit einprogrammierten Abläufen. Ähnlich wie im Hinblick auf die Räume mit

vorgegebenen Handlungsmöglichkeiten können Kinder so zwar unter einem größeren Programmangebot wählen, aber sie sind im Ablauf enger an die dem Produkt innewohnenden Möglichkeiten gebunden. Von einer Eigentätigkeit kann unter diesen Bedingungen keine Rede sein. Die Massenkultur präsentiert sich dabei als ein Angebot, das vom Käufer-Kind akzeptiert oder abgelehnt werden kann. Verschwiegen wird, daß sie der Orientierung und Sinnggebung wegen nötig ist.

Massenkonsum und Massenkultur sind andererseits aber auch ein Zeichen für überwundenen materiellen Mangel. Selbst wenn Sinnggebungen präformiert sind, vergrößert sich durch sie das Angebot, unter dem gewählt werden kann. Massenkulturen machen zudem im Sinne einer Demokratisierung des Angebots Sonderentwicklungen allgemein zugänglich. In letzter Zeit sind außerdem verstärkt Ansätze zu einer selbstgestalteten Alltagskultur und zur Bevorzugung der Eigenarbeit gegenüber dem Kauf des Produkts zu erkennen.²⁶

Die Formung der Inhalte der Wahrnehmung wird neben dem Markt vor allem von den Medien geleistet. Kinder sehen mehr fern, als viele Lehrer und Erzieher vermuten (8- bis 13jährige täglich durchschnittlich 80 Minuten), sie sehen zu anderen Zeiten fern, als es die Kindersendungen unterstellen, und sie sehen nicht nur Kindersendungen. Die tägliche Sehdauer der Kinder weitet sich mit den »Neuen Medien« (Verkabelung, Satellitenfernsehen, Bildschirmtext, mehr Speicherungs-, Reproduktions- und Leihmöglichkeiten) weiter aus.²⁷ Fernsehen verbreitet »Phantome« von Welt, die den Anschein der Unmittelbarkeit erheben, jedoch als unbeeinflussbare und unbeantwortbare Bilder der Welt in die Wohnungen und Kinderzimmer einströmen. Als »Matrizen« von Welt werden sie in millionenfacher Auflage verbreitet (»Die Welt als Phantom und Matriz«, Günther Anders).²⁸ Da Fernsehsendungen Waren sind, die für sich Bedarf wecken müssen, werden die Botschaften mit einem Schein des Vergnügens versehen. Sie versprechen den Zuschauern »fun« (Günther Anders). Zur Vermittlungsform wird von Medienforschern u. a. herausgestellt, daß sie das Dargestellte zum Ereignis macht. Fernsehen baut mit an einer nicht-diskursiven Bildwelt, die statt der analytischen ästhetische Reaktionen fordert.²⁹ Die Sendungen setzen den Zuschauer einem Dauerstrom von Bildereignissen aus, ohne ihm Zeit zur Verarbeitung zu geben.³⁰ Möglicherweise jedoch sind auch mit dem Fernsehen und dem sich erweiternden Medienkonsum positive Möglichkeiten verbunden.

Die Überlegungen, welche Wirkungen davon auf die Innenwelten der

Kinder ausgehen, stehen erst am Anfang. Vermutet wird, daß die überbordenden »Erfahrungen aus zweiter Hand« das Erleben der Kinder besetzen und ihre Wahrnehmungen und ihre Phantasie mit übernommenen, standardisierten Bildwelten überfluten. An die Stelle der selbst eroberten unmittelbaren Erfahrungen tritt Übernommenes. Während die »Fernsinne« (Sehen, Hören) in Anspruch genommen werden, verkümmern die »Nahsinne« (Tasten, Riechen, Schmecken). Eigentätigkeit und direkte Erfahrung der Welt nehmen ab. Noch ist weitgehend unklar, in welcher Weise die Schule auf diese Veränderungen eingehen, ob und wie sie ihnen begegnen kann.³¹

Im Zuge der Veränderungen der Kindheit begegnet den Kindern – so ist im Hinblick auf die Inhalte *zusammenfassend* festzuhalten – eine andere Wirklichkeit. Zu vermuten ist, daß dadurch Denken, Fühlen und Handeln verändert werden. Vorgeformte, übernommene Erfahrungen und die Auswirkungen der Teilhabe an massenkulturellen Lebensformen konkurrieren mit den unmittelbaren Erfahrungen der Welt und – wird man vermuten müssen – können sie überlagern. Daher erscheint die These berechtigt, daß Lehrer und Erzieher bei den um oder nach 1980 Geborenen mit einer *anders akzentuierten inneren Welt* rechnen müssen.

1.3 Pädagogische Konzeptionen der Stille

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt Aspekte der veränderten Lebenswelt der Kinder betrachtet werden, ist nun nach den Konzeptionen der Stille zu fragen. Mit der Stille und ihrer Bedeutung in Schule und Erziehung befassen sich zahlreiche Pädagoginnen und Pädagogen. Oblinger, der die Konzeptionen einer Stille- und Schweigeerziehung historisch aufarbeitet, stellt in Kurzbeschreibungen mehr als vierzig Einzelkonzepte dar und nennt u. a. folgende Personen, Völker, Gruppen und Schriften, in deren pädagogischen Überlegungen die Stille der Heranwachsenden und/oder das Schweigen des Erziehers eine Rolle spielt: viele Naturvölker, Alt-Ägypten, das Alte und Neue Testament, Benedikt von Nursia, die Jesuiten und viele andere Ordensgemeinschaften, Rousseau, Pestalozzi, Hegel, Montessori, Petersen, Makarenko, die Pfadfinder, Lubieska de Lenval und Tausch/Tausch.³² Während in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Beachtung des Themas abnimmt³³, gewinnen Stille und

Stilleübungen heute neue Aktualität. Man könnte darin eine Reaktion auf »postindustrielle« Lebensbedingungen vermuten.

Im folgenden werden *drei Konzeptionen der Stille* dargestellt: Elisabeth Kühnbergers Erfahrungen des Interesses wegen, das die Veröffentlichung in der pädagogischen Öffentlichkeit fand; Maria Montessoris Konzeption vor allem deswegen, weil sie die innere Bereitschaft des Kindes zur Stille in den Mittelpunkt rückt; Hubertus Halfbas' Überlegungen als Beispiel einer (religions-)pädagogischen Konzeption, für die die Stille der Weg zu sich selbst und zu Gott ist. Im Anschluß an diese Darstellung ist nach der Bedeutung der Stille für die Kinder der 80er Jahre zu fragen.

1.3.1 *E. Kühnberger: Stille als Teil der Klassendisziplin*

Elisabeth Kühnbergers Erfahrungsbericht bringt Stille und Stilleübungen 1984 in die aktuelle grundschulpädagogische Diskussion.³⁴ Die erste Stille in ihrer »Problemklasse« 1d entsteht zufällig. Die Kinder freuen sich über ihre Fähigkeit und empfinden die Stille von Anfang an als wohltuend. Daneben erleben sie sie als eine Leistung, zu der sie als Klasse fähig sind – vor allem, als es ihnen gelingt, eine Minute still zu sein. Elisabeth Kühnberger beobachtet nach den Phasen der Stille eine Beruhigung und Entspannung der Klassenatmosphäre. Die Kinder arbeiten im sich anschließenden Unterricht konzentrierter mit. Sie setzt Stilleübungen in der Kombination mit vorausgehenden gebundenen Bewegungsspielen zum Abbau der motorischen Unruhe ein. Die regelmäßigen, von den Schülern erwarteten und gewünschten Phasen der Stille an den Schultagen sind der zentrale Bestandteil ihrer vielgerichteten lern- und sozialpsychologischen Überlegungen und Bemühungen, die Kinder ihrer Klasse zu Selbstdisziplin, Konzentration, Rücksichtnahme, Regelbetrachtung und zum Lernen anzuleiten.

Nach einer Woche hatten sich die Kinder mit ihrer neuen Situation (aus verschiedenen Klassen während des Schuljahrs zu einer neuen Klasse zusammengestellt worden zu sein, G. F.-S.) abgefunden. Sie kannten sich untereinander, und ich kannte sie mit ihren Namen. Meine Arbeit bestand jedoch immer noch mehr im Bewältigen des auffälligen und aggressiven Verhaltens mehrerer Kinder als in der Vermittlung von Wissen. Vor allem die Unruhe und der Lärm, den die Kinder verursachten, schienen mir manchmal unerträglich. Es gab nur wenige Kinder, die in der Lage waren, sich in normaler Lautstärke

zu äußern. Auch wenn sie sich etwas mitteilten, schrien sich die Kinder grundsätzlich an.

Als wieder einmal der Lärmpegel unerträglich geworden war und ich mir kaum Gehör verschaffen konnte, sagte ich: ›Ihr könnt aber auch nicht ein einziges Mal still sein!‹ Dann legte ich den Zeigefinger auf den Mund und wartete. Tatsächlich setzten sich einige Kinder still hin und warteten auch. Allmählich trat Ruhe ein. Sogar Thomas saß nur grinsend auf seinem Platz. Plötzlich war es absolut still in unserer lauten Klasse. Diese Stille dauerte vielleicht eine viertel Minute. Dann wurde es wieder laut, weil jeder jedem mitteilen mußte, wie still es gerade gewesen war.

Zu meinem großen Erstaunen meldete sich am nächsten Tag, als es wieder einmal sehr laut war, Rebecca und sagte: ›Wir wollen alle wieder still sein.‹ Und Anibal, ein Portugiese, bekräftigte: ›Ja, mach wieder Stille.‹ Ich legte, da dies am Vortag so gut gewirkt hatte, wieder den Finger auf den Mund und sah die Kinder, die still dasaßen, an. Nach einer geringen Zeitspanne waren alle Kinder still. Ich sah, wie sie sich freuten. Auch diese Stille dauerte nur sehr kurz, aber die Atmosphäre in der Klasse war spürbar gelöster.³⁵

Die Stille wird in der Folge zur Voraussetzung und zur Begleiterscheinung von Konzentrationsaufgaben, von »Stillarbeit« und von Entspannungs- und mediativen Übungen. In der Stille konzentrieren sich die Kinder auf andere Bewußtseinsinhalte, vor allem auf Geräusche, in den Meditationen auf erlebte Bildwelten. E. Kühnberger weist bereits auf eine wichtige Vorbedingung der Bemühungen um Stille in der Klasse hin: Die Lehrerin muß selbst ruhig sein, damit die Kinder still werden können. Akzentuiert wird hier, so läßt sich zusammenfassend kennzeichnen, neben der Fähigkeit des einzelnen Kindes zu Konzentration und größerer Ruhe die Fähigkeit der Klasse zu einer gemeinsam aufgebauten *Klassendisziplin*. Das einzelne Kind findet am leichtesten zur Stille, nachdem vor allem seine motorischen und emotionalen Bedürfnisse erfüllt sind.

1.3.2 M. Montessori: Die Bereitschaft des Kindes zur Stille

Die besondere Bedeutung der Stille-Konzeption *Maria Montessoris* ist bereits angesprochen worden. Hubertus Halbfas geht auf die einzigartige Stellung dieses Denkens ein: »... eigentlich (hat) nur Maria Montessori ein ausgeprägtes Verhältnis zur Stille in unseren Schulen entwickelt. In einer gewissen Weise ... entdeckte (Hervorhebung von H. Halbfas, G. F.-S.) sie die tiefe innere Bereitschaft des Kindes zur Stille.«³⁶ Stille ist hier kein dem Kind von außen auferleg-

ter Zwang. Den Ausführungen liegt die Erfahrung zugrunde, daß, wie E. M. Standing es formuliert, »... Kinder im Innersten die Stille lieben...«³⁷

In den Berichten und Darstellungen Maria Montessoris schwingen verschiedene Momente mit: In den »Übungen« der Stille (so benannt in Analogie zu den anderen Montessori-Übungen) wird von den drei- bis sechsjährigen Kindern etwas gefordert, wozu sie eigentlich ihrem Alter nach nur schwer in der Lage sein sollten. Statt lebhafter Bewegung verlangt die Stille die vollkommene Beherrschung der Bewegungen und Regungen bis hin zum leisen Atmen und zur Unterdrückung eines Niesanfalls. M. Montessori erfährt verwundert, daß sogar sehr kleine Kinder zu dieser *disziplinierten Selbstbeherrschung* fähig sind und sie gerne üben. Aus den Übungen gehen die Kinder entspannt und ausgeruht hervor. Die Anstrengungen, die damit verbunden sind, hinterlassen bei ihnen *Glück und intensive Freude*, die äußere Belohnungen überflüssig machen. Ähnlich wie bei den Übungen aus anderen Bereichen wird die Fähigkeit zur Stille und Selbstkontrolle durch *Wiederholung* vervollkommnet. In der Stille erleben die Kinder ihr *inneres Wesen* und darin bisher *verborgene Fähigkeiten*. Durch die Stille werden diese Fähigkeiten gefördert und entwickelt.

Die Stille wird von Maria Montessori u. a. mit dem Hören des eigenen Namens und motorischer Schulung verbunden. Bekannt sind Variationen der Übung, in der sie die Kinder bei ihrem Namen in der Stille zu sich ruft:

War diese Stufe (Stille, die den Eindruck hervorruft, als sei niemand mehr da, und in der dadurch die Geräusche der Umgebung deutlich hörbar werden, G. F.-S.) erreicht, dann verdunkelte ich die Fenster und sagte zu den Kindern: »Hört nun eine leise Stimme, die euch beim Namen ruft.«

Dann rief ich aus einem Nebenzimmer hinter den Kindern durch die weit geöffnete Tür mit flüsternder, doch die Silben langziehender Stimme, so wie man nach jemandem in den Bergen rufen würde, und diese kaum merkbare Stimme schien das Herz der Kinder zu erreichen und ihren Geist anzusprechen. Jeder Aufgerufene erhob sich leise, versuchte dabei, den Sitz nicht zu bewegen und lief auf den Zehenspitzen so unhörbar, daß man ihn fast nicht vernahm, und trotzdem hallte sein Schritt in der absoluten Stille, die sich nicht unterbrechen ließ, solange die übrigen weiterhin unbeweglich verharrten. ...

Dieses Spiel faszinierte die Kleinen: Ihre gespannten Gesichter, ihre geduldige Unbeweglichkeit enthüllten uns ihr Suchen nach einer großen Freude. Zu Anfang, als mir die Seele des kleinen Kindes noch unbekannt war, hatte ich daran gedacht, ihnen Süßigkeiten und kleine Geschenke zu zeigen und zu versprechen, sie dem Aufgerufenen zu geben, in der Annahme, die Geschenke

müßten den notwendigen Anreiz bilden, um kleine Kinder zu solchen Anstrengungen zu veranlassen. Doch bald sollte ich erkennen, daß dies unnötig war. Nachdem die Kinder die Anstrengungen, Aufregungen und Freuden der Stille hinter sich gebracht hatten, erreichten sie wie Schiffe den Hafen, sie waren glücklich, daß sie etwas Neues gefühlt und einen Sieg davongetragen hatten. Das war ihre Belohnung. Sie vergaßen die versprochenen Süßigkeiten und nahmen sich nicht die Mühe, den Gegenstand zu ergreifen, von dem ich angenommen hatte, er würde sie anziehen. . . . Da erkannte ich, daß die Seele des Kindes ihre eigenen Belohnungen und geistigen Genüsse hat.³⁸

Die in den Stilleübungen zu beobachtende intensive Konzentration und Willensanspannung der Kinder ähnelt der Versenkung in Aufgaben und Tätigkeiten, die Maria Montessori als »Polarisation der Aufmerksamkeit« bezeichnet. Eine selbstgewählte Tätigkeit wird hier wieder und wieder ausgeführt, bis sie gleichsam von innen heraus zu einem Abschluß gekommen ist. Äußere Störungen können die Kinder nicht ablenken. Nach der Arbeit wirkt das Kind erfrischt und entspannt. Erstmals beobachtet sie dieses Phänomen an einem etwa dreijährigen Mädchen, das in immer wieder erneuten Wiederholungen eine Serie von Holzzylindern in die genau dazu passenden Vertiefungen steckt. Das Kind läßt sich weder durch das Singen und Umherlaufen der anderen Kinder noch dadurch von seiner Tätigkeit abbringen, daß es mitsamt seinem Stühlchen auf einen Tisch gestellt wird:

Seit ich zu zählen begonnen hatte, hatte die Kleine ihre Übung zweiundvierzigmal wiederholt. Jetzt hielt sie inne, so als erwachte sie aus einem Traum, und lächelte mit dem Ausdruck eines glücklichen Menschen. Ihre leuchtenden Augen sahen vergnügt in die Runde. Offenbar hatte sie alle jene Manöver, die sie hätten ablenken sollen, überhaupt nicht bemerkt. Jetzt aber, ohne jeden äußeren Grund, war ihre Arbeit beendet. Was war beendet, und warum?³⁹

Die Stilleübungen Maria Montessoris sind im Rahmen ihrer *pädagogischen Gesamtkonzeption* zu sehen. Die Ausrichtung auf die selbsttätige Arbeit als grundlegendes Organisationsprinzip der Montessori-Kinderhäuser und -Schulen ermöglicht und fordert ständig die Vertiefung in die Arbeit. Die Abkehr vom Klassenunterricht und die Befreiung vom Zwang, im Verband mit allen anderen voranzuschreiten, schaffen in den Schulen die äußeren Voraussetzungen für eine Arbeitsatmosphäre und Arbeitshaltung, die über den Augenblick hinaus tragen. Dahinter steht die Auffassung, daß Kinder, finden sie in den Perioden, in denen sie für bestimmte Probleme und Aufgaben

ansprechbar sind, die entsprechende Lernumgebung vor, von sich aus tätig werden und ihre Fähigkeit entwickeln. Der Lehrer der Montessori-Freiarbeit ist ein »passiver Lehrer«; er wirkt über die geordnete Lernumgebung und das dem Kind zur Verfügung gestellte Material; seine vornehmliche Aufgabe liegt darin, dem Kind zu helfen, es »allein zu tun«. ⁴⁰

Aus dieser Betonung der individualisierten Arbeit heraus wird von Montessori-Pädagogen harte *Kritik* an einer Unterrichtsgestaltung geübt, bei der der *Klassenunterricht* im Mittelpunkt steht. Klassenunterricht gängele und bestimme die Kinder kontinuierlich von außen. Interessengeleitetes Arbeiten und die Vertiefung in die Arbeit würden auf diese Weise nicht erlernt und *allgegenwärtige Unruhe und mitunter nur mühsam kontrollierter Lärm* durch didaktische und methodische Grundentscheidungen mitangelegt:

Kollektives Tun fordert die von außen herzustellende Disziplin und bewirkt das Stummsein oder den Lärm der Kinder. Die Folge ist, daß der Unterricht oft ein vom Lehrer gelenktes Frage- und Antwortspiel wird, bei dem man »alle Finger« sehen will und das Kind zu einem Sprechen veranlaßt wird, das nicht der Ausdruck seines eigenen Wissens, Erkennens oder Fragens ist. ⁴¹

1.3.3 *H. Halbfas: Stille als Weg zur eigenen Mitte und zu Gott*

In seinen Überlegungen und Vorschlägen zur Stille ⁴² schließt *Hubertus Halbfas* an Maria Montessori an und nimmt u. a. bewußt die Bezeichnung »Stilleübung« auf. Bezüge bestehen zur französischen Montessori-Schülerin Helene Lubienska de Lenval, in deren religionspädagogischer Konzeption die Stille zu Gott hinführt. ⁴³ *Halbfas* ist Theologe, Religionspädagoge und Schulpädagoge. Seine Überlegungen wären mißverstanden, würden sie ausschließlich auf den Religionsunterricht beschränkt. Sie sind – auch ihrem Selbstverständnis nach – als Beitrag zu einer »Kultur« des Lebens und Lernens in einer kinderfreundlichen Schule zu verstehen. Gerade die allgemeinpädagogischen und schulpädagogischen Dimensionen werden m. M. n. noch zu wenig erkannt und diskutiert.

Stille ist bei Halbfas der Weg zur Mitte, und zwar sowohl zur *eigenen inneren Mitte* als auch *zu Gott*. Halbfas steht damit in der Tradition des »monastischen Schweigens«: Stille, Versenkung, Rückzug von der Welt, Hinwendung zur eigenen Mitte und meditative Übungen finden sich in fast allen Hochreligionen, u. a. im Hinduismus und Zen-

Buddhismus ebenso wie im Judentum und Christentum. Zeiten der Stille werden in vielen Ordensregeln vorgeschrieben. Dieses »monastische Schweigen« soll zu innerer Einkehr führen und damit letztlich den Weg zu Gott öffnen.⁴⁴

›Alle sind außer sich‹, sagte eine Kindergärtnerin. ›Wie soll man Gott begegnen, der in uns ist, wenn es nicht gelingt, uns in uns selbst zurückzuziehen, um uns zu sammeln.‹ Oder anders gesagt: ›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. – Die Stille schenkt Erholung und Ruhe, sie heilt und tröstet. Sie stellt die Kräfte wieder her, behütet das Leben, fördert das Denken. Die Stille macht besser. Sie allein bringt Geist und Materie in Einklang.‹⁴⁵

Das Verständnis von Stille als Weg zur Mitte bringen am deutlichsten die Texte und Bilder der Schülerbücher einer von Halbfas entwickelten Schulbuchreihe zum Ausdruck, insbesondere die Schülerbücher der Klassen drei und vier. Auf einer Seite des Buchs der dritten Klasse sind in Fotografien und mikroskopischen Schnitten Naturmaterialien zu sehen, die eine betonte Mitte aufweisen. Daneben steht als Text:

Alle diese schönen Formen haben eine Mitte.
Jedes Leben muß eine Mitte haben.
Wer die Stille findet, kommt in die Mitte.⁴⁶

Das Schülerbuch 4 zeigt verschiedene Arten von Labyrinthen, die hier als Symbol des Lebensweges vorgestellt werden:

Es gibt nur einen schmalen Einschlupf in das Labyrinth.
Nur hier kannst du eintreten.
Es ist nicht einfach; der Lärm muß draußen bleiben.
Unterwegs weißt du meistens nicht, wo du bist, ob nah oder fern dem Ziel.
Scheint es nah, ist es gleich darauf ungewiß –
wie immer auf dem Lebensweg.
Aber gib nicht auf!
Geh Schritt für Schritt, die Mitte umkreisend.
Wenn du sie findest, findest du dich selbst,
deine eigene Mitte
und zugleich Gott,
der alles umfaßt und in dem
die Welt, ein jeder Mensch und du selbst
ihren Grund haben.⁴⁷

Der Weg zu sich wird auch mit einem »Sprung in den Brunnen« verglichen: Abkehr von den äußerlichen Attraktionen, Hinwendung

zur unbekanntem, erschreckenden eigenen Tiefe, Erfahrung der »inneren Zeit« und der »inneren Räume«. Die Stille liegt dabei in der Tiefe, und sie führt in die Tiefe.⁴⁸ Vom Brunnengrund bringt derjenige, der den Sprung gewagt hat, die Stille mit. Die *Wirkungen der Stille* liegen in der *inneren Veränderung*, neuer »Wachheit« und Aufmerksamkeit und in einem erneuerten Verhältnis zu den Dingen der Umgebung.

Die bei Halbfas beschriebenen Stilleübungen vermeiden die äußerliche Attraktivität: Es handelt sich weder um »Spiel« noch um »Unterhaltung« noch um »Ratesport«.⁴⁹ Die benötigten Gegenstände sind bewußt einfach, häufig Naturobjekte. In Übungen des Riechens, Tastens, Hörens und Sehens versenken sich die Kinder in die Erfahrung, die ihnen die Geräusche, Gegenstände und Bilder geben. Ziel ist jedoch dabei die andersartige, vertiefte Erfahrung mit sich selbst. »Mit den ... Übungen wird nicht irgendeine Leistung angestrebt, sondern menschliche Reife. Ihr Ziel ist keine isolierbare Fertigkeit, sondern 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.«⁵⁰

Im Schülerbuch des 1. Schuljahres steht z. B. neben einer Schwarzweißfotografie des Flötenspielers von Ernst Barlach folgender Text als Anleitung zu einer Übung des Hörens:

Schaut den Flötenspieler an!
 Er ist ganz ruhig.
 Er lauscht in sich hinein.
 Nichts stört ihn.
 Seine Musik kommt von innen.
 Wer sie hören will, muß stille werden.

Auch Bilder haben eine Musik.
 Vielleicht ist sie leise
 und kommt von weit her.
 Vielleicht ist sie fremd
 und nicht gleich zu verstehen.
 Ihr müßt geduldig lauschen
 und immer wieder hinsehen.

Schaut den Flötenspieler an,
 dann schließt die Augen
 und werdet stille,
 bevor ihr ein neues Bild betrachtet.⁵¹

Häufig wird nach den Übungen in »angemessener« leiser Form über die Erfahrungen gesprochen. Den Kindern dürfen diese Übungen nicht aufoktroiert werden. Sie müssen dazu bereit sein.⁵² Stilleübungen verlangen von den Lehrern ernsthafte Vorbereitung und in den Situationen innere Ruhe.⁵³ Halfas lehnt für die entwickelten Übungen den Begriff der Meditation ab: Sie sind »... schulische Möglichkeit(en) der inneren Sammlung«.⁵⁴ Die Überlegungen zur Stille stehen bei Halfas nicht isoliert, sie sind nur ein Teil seiner Gesamtkonzeption, die das schulische Leben und Lernen als Ganzes sieht.

Die dargestellten Konzeptionen der Stille – so ist *zusammenzufassen* – unterscheiden sich in ihrer Reichweite außerordentlich: Während bei Elisabeth Kühnberger die Stille die von der Situation gebotene Art der Klassenführung unterstützt, sind die Übungen der Stille und Vertiefung bei Maria Montessori und Hubertus Halfas bedeutsamer Teil der Schul- und Bildungskonzeption. Stilleübungen sind hier weder additiv, noch lassen sie sich auf instrumentelle Funktionen reduzieren. Sie veranlassen zu einer grundlegend anderen Unterrichtsorganisation. Wer die Stille zusammen mit seinen Schülern üben will, sollte sich darüber im klaren sein, daß sie sich in deren Sinn und mit dieser Bedeutung *nicht als bloße Zutat* gewinnen läßt, sondern fast immer *Um- und Neuorientierung* erfordert.

1.4 Zur Bedeutung der Stille heute

Nach dieser Darstellung dreier pädagogischer Beiträge zur Stille ist nun darüber nachzudenken, mit welchen Intentionen heute in der Grundschule die Stille geübt werden kann. Die erläuterten pädagogischen Sinngebungen und die Züge der veränderten Lebenssituation der Kinder gehen in diese Überlegungen ein. Ich vertrete die These, daß die Stille in der Schule heute für Lehrer und Schüler *drei Funktionen* erfüllen kann⁵⁵: Stille setzt gegenüber den Lebensbedingungen ein Gegengewicht der Ruhe und der Eigentätigkeit – das ist ihre *ausgleichende Funktion*; Stille öffnet Wege zu sich selbst und innerer Veränderung – dies ist ihre *persönlichkeitsfördernde* oder *bildende Funktion*; Stille darf nicht als Disziplintechnik mißbraucht werden – sie hat *keine disziplinierende Funktion*. Um auf die Gefahr, die in einer mißverstandenen Erziehung zu Stille liegt, aufmerksam zu machen, beginne ich mit dem letzten Punkt.

1.4.1 Keine disziplinierende Funktion

Übungen der Stille – möglicherweise auch der Art, wie sie in diesem Buch dargestellt werden – könnten *als Techniken der Disziplinierung funktionalisiert* werden. Sie könnten darauf reduziert werden, die Kinder dazu zu bringen, das Reden und den Lärm einzustellen. Da viele der in späteren Teilen vorgestellten Übungen neuartige Erfahrungen versprechen und von vielen Kindern als angenehm empfunden werden, kann nicht gelehrt werden, daß die Möglichkeit dazu besteht.

Aus verschiedenen Darstellungen Oblingers kann der Leser lernen, daß eine Erziehung zum Schweigen, die sich als Teil einer Pädagogik des Gehorsams versteht, in den vergangenen Jahrhunderten keineswegs selten ist. Das Schweigen der Zöglinge zeigt hier an, daß sie sich dem Willen der Erzieher unterwerfen. Im Namen der Stille werden die Eigenrechte der Kinder und ihre Ansprüche auf Entfaltung eingeschränkt. Vor allem in der Mädchenerziehung werden immer wieder schweigende Zurückhaltung, Zuhören und Unterordnung als Ziele vorgeschlagen.

Ordnung und Disziplin gelten z.B. bei Bernhard Overberg (1754–1806) als wesentliche Teile der ›Schulzucht‹ und erste Ziele des Schulunterrichts:

Ganz im Dienste der Schulordnung standen auch die Schweigeforderungen des westfälischen Lehrerbildners Overberg. Für ihn sollte die Schule grundsätzlich ein Hort ›der Ordnung und der Stille‹ sein. So verwundert es nicht, daß er unter den ›Pflichten, die ein Schullehrer in der Schule zu beobachten‹ hat, die Schulzucht besonders betont, und hier wieder besonders die ›Ordnung und die Stille‹ in einem eigenen Kapitel hervorhebt. Zu dieser Disziplin gehört, ›daß kein Lärmen, Plaudern und Zanken einreißt; daß, wenn ein Kind gefragt wird, die anderen nicht ungefragt antworten; daß keines dem anderen die Antwort heimlich zuflüstere‹. Darüber hinaus sollen die Kinder auch sonst jede störende Bewegung unterlassen, auf dem Schulweg sich nicht wild und ungestüm verhalten, weder vor noch nach dem Unterricht in der Schule spielen, damit ›der Gedanke an die Schule allezeit mit dem Gedanken an Ordnung und Stille verbunden bleibe‹.⁵⁶

Gegen eine Reduktion der Stille auf eine additiv einzusetzende Technik der Ordnung, des Zuhörens und der Disziplin sprechen vor allem zwei Argumente:

1. Stille stellt auch an die Lehrerinnen und Lehrer besondere Ansprüche: Sie müssen sich vorbereiten, den rechten Moment für Stilleübun-

gen erkennen und selbst sensibel für die ›Anstrengungen und Freuden der Stille‹ werden. Wem nur daran gelegen ist, daß seine Schüler den Mund halten und nicht allzu unruhig auf ihren Plätzen sitzen, wird sich diesen Mühen nicht unterziehen. Er findet leicht simplere Mittel (z. B. Belohnungen für »leise« Gruppentische und Schulklassen, Einführung einer optischen Lärmanzeige, Ermahnungen, Strafen u.w.m.).

2. Eine Erziehung zur Stille, die das Kind einschränken und zur gehorsamen Anpassung bringen will, wäre in grotesker Weise an den Familien und ihrem inzwischen gepflegten Erziehungsstil, an den gesellschaftlichen Vorstellungen und Anforderungen an Schule, am Anspruch der Schule an sich selbst und nicht zuletzt an den Kindern vorbeigerichtet.

Frage: Gehorsam – was ist das?

Antwort: Weiß ich nicht. Das wissen Kinder aus der Stadt heutzutage nicht mehr. *Jonas, 9 J.*⁵⁷

Schichtübergreifend veränderte sich der Erziehungsstil der Familien in Richtung auf partnerschaftliche und freiheitliche Verhältnisse zwischen Eltern und Kindern und ein Erziehungsideal, das die kindliche Selbständigkeit und Autonomie hervorhebt.⁵⁸ Mit diesem bereits in der Familie verinnerlichten Anspruch, als Personen mit eigener Bedeutung und eigenen Rechten anerkannt zu werden, kommen die Kinder in die Schule. Man wird sogar überlegen müssen, ob nicht Schule und Unterricht den Wünschen der Kinder nach verantwortlicher Teilhabe und Mitgestaltung in größerem Maß entgegenkommen sollten:

Die erhöhten Selbstbestimmungsansprüche der Kinder sollten wir sie in das schulische Leben und Lernen einbringen lassen. Das erhöht die menschlich-demokratische Qualität unseres Unterrichts und in der Folge auch dessen Ergiebigkeit.⁵⁹

Eine noch so sehr und noch so geschickt auf Schweigen und Gehorsam pochende Schule wird die muntere und selbstbewußte Schar der Kinder, die heute die Grundschule besuchen, nicht dazu bringen können, auf ihre Eigenrechte und ihre Ansprüche auf Entfaltung und Mitgestaltung zu verzichten. Stille muß sich diesen Kindern gegenüber durch ihre Wirkungen und Früchte rechtfertigen. Andernfalls lassen sich die Kinder – glücklicherweise! – nicht auf die Anstrengungen des »Weges nach innen« ein.

1.4.2 *Ausgleichende Funktion: Stille als Eigentätigkeit und Innehalten im Strom der Erfahrungen*

Als Kennzeichen »moderner« Lebensumstände werden im ersten Abschnitt die Freisetzung aus überkommenen Rollen und die größeren Freiheiten der Wahl genannt: Kinder und Erwachsene können mehr als früher über ihre Lebensgestaltung entscheiden. Der größere Anteil der Freizeit, die gestiegenen Einkommen, die bessere Bildung und die größere Mobilität stellen vielen Familien die zur Realisierung notwendigen Mittel zur Verfügung. Die erweiterten Selbstgestaltungsmöglichkeiten werden andererseits durch die stets knappe Zeit begrenzt. Der Zwang zum genauen und ökonomischen Planen wird bereits von vielen Kindern erfahren. Medien- und Kaufangebote wetteifern einfallsreich und nicht immer kontrollierbar um die Aufmerksamkeit und Zuwendung von kindlichen und erwachsenen Konsumenten. Viele Umstände unserer Lebensführung (z. B. die Art des Wohnens, die Motorisierung, Telefon, Druck- und Bildmedien) machen das Leben nicht nur leichter und komfortabler, sondern belasten auch, erfordern ständige Rücksicht und Selbstkontrolle und führen zu neuen Formen von Druck, Beanspruchung und Hektik.

In diesem Getriebe der Wahlmöglichkeiten und des Wahlzwangs kommt der Stille in zweifacher Hinsicht eine ausgleichende Funktion zu:

1. Stilleübungen und die Situationen der Stille ermöglichen Kindern und Erwachsenen kurze Situationen der Sammlung und inneren Besinnung. Die Stille hält gleichsam die Hektik der Ereignisse für einen Moment an. Gegenüber der Vielfalt der Möglichkeiten und Beanspruchungen setzt sie für einen Augenblick einen Gegenpol. Kinder und Erwachsene können dadurch *innehalten im Strom der Eindrücke und Erfahrungen*. Es ist dieser Charakter einer – wenn auch häufig nur kurzen – Pause, den die Beteiligten an Stilleübungen als unmittelbar wohltuend empfinden.
2. Kinder und Erwachsene leben inmitten vorgeformter und vorgegebener Sinndeutungen, die sie häufig von eigener Sinndeutung und Sinnformung entlasten und diese mitunter verhindern. Stille ist demgegenüber eine *direkte, unmittelbare und hochgradig individuelle Erfahrung*. Stilleübungen unterbrechen die Vorgabe der Muster »aus zweiter Hand«. Medial geprägte Bilder, Empfindungen und Worte können in sie eingehen, aber sie werden dabei zu Versatzstücken eines

individuellen Erlebnisses. Die Erfahrung der Stille besitzt dadurch eine gewisse Widerständigkeit gegenüber stereotypisierender Überformung.

Von pädagogischer Seite werden mehrfach Eigenaktivität und Selbsttätigkeit als Merkmale einer Grundschule genannt, die die Veränderung der Kindheit zum Anlaß einer Neuorientierung nimmt.⁶⁰ Stille ist ein eigenes, aktives inneres Erleben. Sie regt dazu an, den vorgefundenen Mustern der Wahrnehmung und des Erlebens die Unabgeschlossenheit, Beweglichkeit und Lebendigkeit der eigenen inneren Erfahrung entgegenzustellen.⁶¹ Stilleübungen könnten daher in einer veränderten Grundschule einen wichtigen Platz einnehmen.

1.4.3 *Bildende Funktion: Stille als Weg innerer Erfahrung*

Stille ermöglicht Kindern und Erwachsenen, sich als Personen mit einer »inneren Welt« zu erfahren. In den Situationen der Stille sind die Außeneinflüsse entweder gedämpft oder auf bestimmte Wahrnehmungen des Hörens, des Sehens, des Fühlens o. a. begrenzt. Zugleich ist die Aufmerksamkeit nach innen gerichtet. Beides schafft die Voraussetzungen, sich als Person mit einer inneren Welt der Empfindungen, Vorstellungen und Gedanken zu erleben. Das »Durchschreiten der inneren Räume« kann von Unruhe oder Ruhe begleitet werden. Für viele Menschen – sicher auch für viele Kinder – ist die deutliche, fast greifbare Begegnung mit einem inneren Ich eine neue Erfahrung. Stilleübungen sind in diesem Sinn *Tore zur inneren Welt*.

Die Wirkungen der Stille können nun nicht nur darin gesehen werden, daß die Personen ihre inneren Wirklichkeiten erspüren und kennenlernen. Die Erfahrung der Stille kann dazu führen, daß die Person sich selbst und ihre Erlebnisse und Erfahrungen in neuer Perspektive wahrnimmt. Stille trägt dann dazu bei, neue Seh- und Wahrnehmungsmöglichkeiten zu eröffnen. Wenn dies gelingt, dann befähigt die Stille zu inneren Weiterentwicklungen. Stilleübungen werden zu *Pfaden der inneren Veränderung*.

Stilleübungen in Schule und Unterricht sind dadurch gekennzeichnet, daß die Erfahrungen der Stille nicht unverbalsiert stehenbleiben. Im allgemeinen wird nach den Übungen darüber gesprochen, woran besonders Kinder häufig sehr interessiert sind. Beim »Stillen Schrei-

ben« (Eva-Maria Bauer, in diesem Band) notiert der einzelne seine Erfahrungen in Sätzen und mitunter auch in Bildern. Mündliche Mitteilung und in der Stille entstandener geschriebener Text halten so die inneren Vorgänge fest. Die sprachliche Form macht sie anderen zugänglich. Über Erlebnisse und Erfahrungen kann jetzt gesprochen werden. Dadurch können sie neu beleuchtet, mit denen anderer verglichen, bearbeitet, revidiert und überwunden werden. Unter pädagogischen Gesichtspunkten sind der *Austausch und die Bearbeitung der inneren Erfahrungen in der Kommunikation mit anderen* besonders bedeutsam.

Stilleübungen eröffnen Zugänge zur inneren Welt. Sie können zu inneren Veränderungen beitragen. Mit der Formulierung ist die Möglichkeit der Auseinandersetzung und Bearbeitung eröffnet. Durch diese drei Möglichkeiten *stärkt die Stille die Person*. Sie gibt der Person Kraft und regt sie dazu an, sich mit den Erfahrungen und Eindrücken, die auf sie einströmen, auseinanderzusetzen. Dies erscheint besonders wichtig angesichts der beschriebenen veränderten Bedingungen, unter denen Kinder heute aufwachsen. Man kann daher von einer bildenden Funktion der Stille sprechen.

Abschließend ist noch auf Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen hinzuweisen. Erwachsene können sich ihrer inneren Welt reflektierend zuwenden. Sie können sie mittels ihrer Fähigkeit zu begrifflicher Abstraktion erfassen. Kinder im Grundschulalter sind ihrer Entwicklung entsprechend dazu noch nicht in der Lage. Man muß sich daher davor hüten, ihnen die Selbstreflexion und das Selbsterleben der Erwachsenen zu unterstellen. In welcher Weise Kinder ihre inneren Welten erleben, ist in vieler Hinsicht noch unbekannt. Möglicherweise sind es »narrative Formen«, verschiedene Formen von Geschichten, in denen Kindern ihre inneren Erlebnisse zugänglich werden und in denen sie davon anderen berichten.⁶²

Anmerkungen

Ich danke Frau Prof. Dr. Maria Fölling-Albers, Oldenburg, für ihre freundliche Durchsicht einer früheren Fassung des Beitrags.

- 1 *Maria Montessori*: Kinder sind anders. Frankfurt, Berlin, Wien 1980, S. 172.
- 2 *Maria Montessori*: Die Entdeckung des Kindes. Freiburg 1969, S. 154.
- 3 Vgl. *Montessori*: Kinder sind anders, a.a.O., S. 165ff. und S. 172ff., und *Montessori*: Die Entdeckung des Kindes, a.a.O., S. 154ff. Vgl. dazu u. a. *Helene Helming*: Montessori-Pädagogik. Ein moderner Bildungsweg in konkreter Darstellung. Freiburg, Basel, Wien ¹¹1984.
- 4 Vgl. *Gerhard Rapp*: Aufmerksamkeit und Konzentration: Erklärungsmodelle – Störungen – Handlungsmöglichkeiten. Bad Heilbrunn 1982, insb. S. 63ff., und *Reinhard Lempp*: Eine Pathologie der psychischen Entwicklung. Bern, Stuttgart, Wien ²1972, S. 65ff.
- 5 Vgl. *Arbeitsgruppe »Wandel der Sozialisationsbedingungen seit dem Zweiten Weltkrieg«*: Was wir unter Sozialisationsgeschichte verstehen. In: *Preuss-Lausitz, Ulf u. a.*: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim und Basel 1983, S. 11ff., und *Yvonne Schützel/Dieter Geulen*: Die »Nachkriegskinder« und die »Konsumkinder«: Kindheitsverläufe zweier Generationen. In: *Preuss-Lausitz u. a.*, a.a.O., S. 29ff.
- 6 Vgl. *Arbeitsgruppe »Wandel«*. In: *Preuss-Lausitz u. a.*, a.a.O., S. 13.
- 7 Ich stütze mich dabei vor allem auf *Ulrich Beck*: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986.
- 8 Zu diesem Absatz vgl. *Beck*, a.a.O., S. 25ff. und S. 121ff.
- 9 Vgl. zu diesem Abschnitt *Beck*, a.a.O., S. 115ff. und S. 205ff.
- 10 Im folgenden gehe ich nicht auf die veränderten Familienstrukturen, von denen die Kinder in besonderem Maße betroffen sind, ein. Daten über die Zunahme von Einelternfamilien, Einzelkindern und Kindern, die in neugeschlossenen Ehen oder Partnerschaften aufwachsen, sind nachzulesen bei *Gunhild Gutschmidt*: Kinder in Einelternfamilien und Einzelkinder. In: *Maria Fölling-Albers (Hrsg.)*: Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule. Frankfurt 1989, S. 75ff.
- 11 Vgl. *Beck*, a.a.O., S. 210.
- 12 Ähnliche Bemühungen um eine Balance zwischen Gefahren und Chancen sind z. B. zu beobachten bei *Rolff, Hans-Günther*: Massenkonsum, Massenmedien und Massenkultur. Über den Wandel kindlicher Aneignungsweisen. In: *Preuss-Lausitz u. a.*, a.a.O., S. 153ff., *Maria Fölling-Albers*: Veränderte Kindheit verändert die Grundschule. In: Oldenburger Vordrucke, Heft 58/88, und in dem Band *Fölling-Albers (Hrsg.)*: Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule, a.a.O.
- 13 In der Darstellung der Veränderungen folge ich eng *Helga Zeiher*: Die

- vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: *Preuss-Lausitz u. a.*, a.a.O., S. 176ff.
- 14 Dies ist unter pädagogischen Gesichtspunkten eine bedenkliche Tendenz. Denn in den Großgruppen konnte Regeleinhaltung ohne Erwachsenenanleitung erlernt werden. Vgl. dazu auch *Lothar Krappmann/Hans Oswald: Freunde, Gleichaltrigengruppen, Geflechte. Die soziale Welt der Kinder im Grundschulalter.* In: *Fölling-Albers (Hrsg.)*, a.a.O., S. 94ff.
- 15 Vgl. *Zeiber: Räume*, a.a.O., S. 187.
- 16 Hier folge ich eng *Ursula Rabe-Kleberg/Helga Zeiber: Kindheit und Zeit. Über das Eindringen moderner Zeitorganisation in die Lebensbedingungen von Kindern.* In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 4 (1984) 1, S. 29ff., und *Helga Zeiber: Verselbständigte Zeit – selbständigere Kinder.* In: *Neue Sammlung* 28 (1988) 1, S. 75ff. Vgl. auch *Helga Zeiber: Über den Umgang mit der Zeit bei Kindern.* In: *Fölling-Albers (Hrsg.)*, a.a.O., S. 103ff.
- 17 Vgl. *Rabe-Kleberg/Zeiber*, a.a.O., S. 30f.
- 18 Vgl. *Zeiber* 1988, a.a.O., S. 77.
- 19 Vgl. a.a.O., S. 84.
- 20 Vgl. a.a.O., S. 84.
- 21 Vgl. a.a.O., insbesondere S. 90.
- 22 In diesem Abschnitt folge ich eng *Rolff*, a.a.O., S. 153ff.
- 23 Vgl. a.a.O., S. 155.
- 24 A.a.O., S. 158f.
- 25 Vgl. auch *Arnulf Hopf: »Räum endlich Dein Zimmer auf und wirf diese Monster weg!« Über Kinderzimmer, SF-Spielwaren und den Umgang mit beidem.* In: *Fölling-Albers (Hrsg.)*, a.a.O., S. 114ff.
- 26 Vgl. *Rolff*, a.a.O., S. 162.
- 27 Vgl. dazu *Bildschirm, Faszination oder Information*, Friedrich-Jahresheft III, 1985, und *Ben Bachmair: Technologisierung der Lebenswelt von Kindern – Kommunikationstheoretische und pädagogische Skizzen.* In: *Die Grundschulzeitschrift* 9/1987, S. 10ff.; zur Ausdehnung der Sehdauer mit den neuen Medien vgl. *Bettina Hurrelmann: Kinderwelten in einer sich verändernden Medienwelt*, Vortrag im Rahmen des Kongresses »Kinderwelten, Kindheit zwischen Elternhaus und Schule in der Industriegesellschaft«. Köln, 6.–8. Juli 1988; zur Angabe der Mediennutzungsdauer *Maria Fölling-Albers: Veränderte Kindheit verändert die Grundschule*, a.a.O., S. 7.
- 28 Vgl. *Günther Anders: Die Antiquiertheit des Menschen*, Band I. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. München 1987, insb. Kapitel »Die Welt als Phantom und Matrize, Philosophische Betrachtungen über Rundfunk und Fernsehen«, S. 97ff.
- 29 Vgl. *Neil Postman: Das Verschwinden der Kindheit.* Frankfurt 1987, S. 87ff. Das Buch ist jedoch in großen Teilen sehr kritisch zu beurteilen. Postman zeichnet ein Krisenszenario. Fraglich erscheint insbesondere die

- Grundthese, daß die moderne Medienumwelt die Kindheit gänzlich verschwinden läßt. Ich halte die Einschätzung für realistischer, daß sich lediglich die Art der Kindheit ändert. M. E. unterschätzt Postman Kindheit als entwicklungspsychologische und biologische Tatsache.
- 30 Vgl. *Hertha Sturm*: Die fehlende Halbsekunde. Vom Einfluß des Fernsehens. In: Bildschirm, Friedrich Jahresheft III, a.a.O., S. 52ff.
- 31 Vgl. z. B. *Ariane Garlichs*: Kinder in der Medienwelt – eine Herausforderung für die Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift 9/1987, S. 4ff. Vgl. auch *Ariane Garlichs*: Kinder im Mediennetz. Überlegungen für die Arbeit in der Grundschule. In: *Fölling-Albers (Hrsg.)*, a.a.O., S. 134ff.
- 32 Vgl. *Hermann Oblinger*: Schweigen und Stille in der Erziehung. Schriften der Pädagogischen Hochschulen Bayerns, herausgegeben von *Marian Heitger* und *Hans Schiefele*. München 1968, S. 38ff.
- 33 A.a.O., S. 10f.
- 34 Vgl. *Elisabeth Kühnberger*: Die Erfahrung der Stille als Hilfe zur Bewältigung erzieherischer Aufgaben. Übungen der Meditation und Konzentration im Anfangsunterricht. In: *Karlheinz Burk (Hrsg.)*: Kinder finden zu sich selbst, Disziplin, Stille und Erfahrung im Unterricht. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 60. Frankfurt 1984, S. 55ff.
- 35 *Kühnberger*, a.a.O., S. 73.
- 36 *Hubertus Halbfas*: Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrerhandbuch 1. Zürich, Düsseldorf 1983, S. 47.
- 37 *E. M. Standing*, zitiert nach *Oblinger*, a.a.O., S. 84.
- 38 *Montessori*, Die Entdeckung des Kindes, a.a.O., S. 156f.
- 39 *Montessori*, Kinder sind anders, a.a.O., S. 165.
- 40 Vgl. *Montessori*, Kinder sind anders, a.a.O., S. 274.
- 41 *Helming*, a.a.O., S. 70.
- 42 Zusätzlich zum bereits erwähnten Titel vgl. *Hubertus Halbfas*: Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrerhandbuch 2. Düsseldorf, Zürich 1984, S. 81ff.; *Halbfas*: Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrerhandbuch 3. Düsseldorf, Zürich 1985, S. 68ff. und S. 117ff.; *Halbfas*: Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrerhandbuch 4. Düsseldorf 1986, S. 44ff.; *Halbfas*: Der Sprung in den Brunnen. Eine Gebetsschule. Düsseldorf ⁶1985.
- 43 Vgl. *Oblinger*, a.a.O., S. 107.
- 44 Vgl. *Oblinger*, a.a.O., S. 47ff. und S. 54.
- 45 *Halbfas*, Lehrerhandbuch 1, S. 47, zuletzt wird Jean Digneon zitiert.
- 46 Religionsbuch für das 3. Schuljahr, hrsg. von *Hubertus Halbfas*. Düsseldorf: Patmos 1985, S. 14.
- 47 Religionsbuch für das 4. Schuljahr, hrsg. von *Hubertus Halbfas*. Düsseldorf: Patmos 1986, S. 6.
- 48 *Halbfas*, Sprung in den Brunnen, S. 20. Vgl. a.a.O., S. 13 und S. 20, sowie *Halbfas*, Lehrerhandbuch 3, a.a.O., S. 77.
- 49 Dies wäre in der Tat gegen mehrere der von *E. Kühnberger* beschriebenen

- Höraufgaben einzuwenden. Vgl. *Halbfas*, Lehrerhandbuch 1, S. 49f. »Zu warnen ist noch vor technischen Spielarten dieser (Hör-)Übung, etwa daß der Lehrer einzelne Gegenstände fallen läßt, welche die Schüler an ihrem Geräusch erraten, oder daß über Tonband Geräusche bestimmt werden sollen. Solche Experimente sind keine Stilleübungen, sondern gehören zum Rate-Sport.« (S. 50)
- 50 *Hubertus Halbfas*: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. Düsseldorf ³1987, S. 182.
- 51 Religionsbuch für das 1. Schuljahr, hrsg. von *Hubertus Halbfas*. Düsseldorf: Patmos 1983, S. 14.
- 52 Vgl. *Helming*, a.a.O., S. 72, und *Halbfas*, Lehrerhandbuch 2, a.a.O., S. 82.
- 53 Vgl. zur notwendigen inneren Ruhe des Lehrers *Halbfas*, Lehrerhandbuch 2, a.a.O., S. 83f., und Lehrerhandbuch 3, a.a.O., S. 77.
- 54 *Halbfas*, Lehrerhandbuch 2, a.a.O., S. 81.
- 55 Den Hinweis auf die Unterscheidung dieser drei Funktionen verdanke ich Prof. Dr. Erich H. Müller, Weingarten. Vgl. *Gabriele Faust-Siehl*: Stille. In *Eckard Kohls* (Hrsg.), Stichwörter Grundschule. Heinsberg 1992, und *G. Faust-Siehl*: Stille und Stilleübungen – Pädagogische Grundlagen einer Methode des Religionsunterrichts. In *Gottfried Adam/Rainer Lachmann* (Hrsg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. Göttingen 1993.
- 56 *Oblinger*, a.a.O., S. 71. Die Fundstellen, die *Oblinger* jeweils in Klammern angibt, werden in der Zitation weggelassen.
- 57 *Fölling-Albers* (Hrsg.), a.a.O., S. 66.
- 58 Vgl. *Karl Neumann*: Von der Disziplin zur Autonomie. Über den Wandel von Zielen und Verhaltensmustern in der Kindererziehung. In: *Fölling-Albers* (Hrsg.), a.a.O., S. 67ff.
- 59 *Hermann Schwarz*: Zur Offenheit des Grundschulunterrichts. In: *Fölling-Albers* (Hrsg.), a.a.O., S. 150. Zur »Ergiebigkeit« vgl. die Argumentation des Autors an dieser Stelle.
- 60 Vgl. *Ariane Garlichs*: Kinder im Mediennetz. In: *Fölling-Albers*, a.a.O., und *Rolff*, a.a.O.
- 61 Vgl. *Ariane Garlichs*, Kinder im Mediennetz, a.a.O., S. 141. Dies wird aber nicht im Zusammenhang mit der Stille ausgeführt.
- 62 Vgl. *James W. Fowler*: Glaubensentwicklung, Perspektiven für Seelsorge und kirchliche Bildungsarbeit; eingeleitet und herausgegeben von *Friedrich Schweitzer*. München 1989, S. 88: »Da sie noch nicht über das Selbst als Persönlichkeit nachdenken können . . . , teilen Menschen auf der mythisch-wörtlichen Stufe (dieser Stufe sind im allgemeinen die Grundschulkinder zuzuordnen, G. F.-S.) durch das Erzählen von Geschichten über ihre Erfahrungen und ihre Zugehörigkeiten anderen mit, wer sie sind.«