

GABRIELE FAUST-SIEHL / DIETLINDE GRANZER

STILLE UND ENTSPANNUNG – „SCHLAFLIEDER“ FÜR DIE PÄDAGOGISCHE VERNUNFT? PLÄDOYER FÜR DIFFERENZIERUNGEN



Die Sportstunde ging dem Ende entgegen. Zum Thema „Klettern und Steigen“ hatte sich der Lehrer zahlreiche anregende Übungen einfallen lassen und den Schülern dabei viel Raum zur kreativen Gestaltung eingeräumt. Nun waren erste Ermüdungserscheinungen zu beobachten. Der Lehrer wollte die Klasse deshalb zur Ruhe kommen lassen. Alle legten sich auf eine Weichbodenmatte. Man sah, daß diese Übungsart schon häufiger gemacht worden sein mußte. Es gab einige Schüler, die sich darauf freuten und eine entspannte Haltung einnahmen, während Gruppen anderer sich widerwillig niederließen. Der Lehrer las eine Geschichte vor, die – methodisch geschickt aufgebaut – sämtliche zu entspannenden Körperpartien ansprach. Im Hintergrund war leise Musik zu hören. Nach einiger Zeit wurden die ersten Schüler unruhig. Sie fingen an, sich gegenseitig anzustoßen. Die Stilleübung drohte an zunehmender Unruhe und steigendem Lärmpegel zu scheitern. Schließlich ging der Lehrer zu einem Schüler. Er nahm ihn

bei der Hand und führte ihn aus dem Raum. Im Anschluß an die Stunde – eine Prüfungslehrprobe im Fach Sport – ging er mit entschuldigendem Unterton auf diese Situation ein. Der betreffende Schüler, so meinte er, sei einer der schwierigsten und benötige eine liebevolle, dabei aber konsequente Führung durch den Lehrer.

PROBLEME MIT DER STILLEÜBUNG

Was nötigte den Lehrer zu dieser Erklärung? Autoritäres Verhalten wurde ihm nicht vorgeworfen. Ein Ignorieren der Störung hätte wohl die Situation eskalieren lassen. War es die Form der Disziplinierung? Oder der bloßstellende Ausschluß gerade dieses Schülers? Fühlte sich der Lehrer selber „bloßgestellt“, als es nicht gelang, in der Prüfungssituation die Intimität einer gelingenden Stilleübung herzustellen? Oder kam das Unbehagen daher, daß sich eine Schülergruppe der Stilleübung entzog? Im folgenden werden Stilleübungen kritisch betrachtet. Unter welchen Bedingungen sind sie im Kontext der Schule als einer Pflichtver-

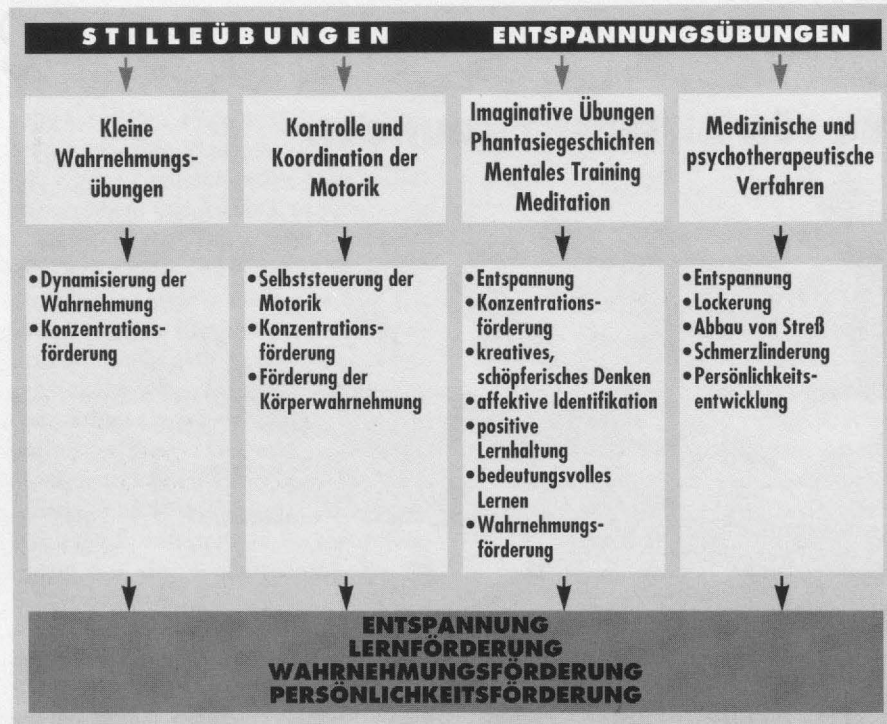
anstaltung für alle Schülerinnen und Schüler, die einen weitgehenden kulturellen, religiösen oder weltanschaulichen Konsens nicht voraussetzen darf, zulässig und angebracht?

Um keine Mißverständnisse aufkommen zu lassen: Wir haben uns ausführlich mit den positiven Möglichkeiten, ja der Notwendigkeit von „Stille im Unterricht“ beschäftigt und dazu praktische Beispiele entwickelt und vorgestellt.^{1a)}

Gegenwärtig ist allerdings zu beobachten, wie angesichts eines großen Bedürfnisses nach „Ruhe im Unterricht“ das Bemühen um „Stille“ zu degenerieren droht: Übungen werden mechanisch, manipulativ oder als Pflicht durchgeführt, als Rituale etabliert oder ohne didaktische Reflexion als heimliche Disziplinierungstechniken mißbraucht. Es ist darum an der Zeit, den Umgang mit Stille-Übungen kritisch zu sehen und auf Gefahren ihres unreflektierten Gebrauches ohne Klärung und Sicherung entsprechender Rahmenbedingungen aufmerksam zu machen. Wir fragen vor allem nach der Perspektive der Schülerinnen und Schüler.

**SAMMELBEGRIFF
STILLEÜBUNGEN -
EIN ÜBERLICK**

Stilleübungen sind inzwischen ein Sammelbegriff für pädagogische Bemühungen, die sich auf Stille oder Entspannung richten. Einen Überblick über verschiedene Richtungen und die von ihnen vornehmlich angestrebten Ziele geben wir mit folgender Tabelle:



Tab. 1: Stille- und Entspannungsübungen

**WIRKUNGEN UND
„KUNSTFEHLER“**

Gegen Ende einer Biologiestunde erzählt die Lehrerin – eine Studentin im Praktikum – eine Phantasiereise, in der die zuvor erarbeiteten Wissensaspekte noch einmal vorkommen. Die Schülerinnen und Schüler sitzen mit geschlossenen Augen da, die meisten in einer entspannten Haltung, den Kopf auf die Arme gelegt. Nach wenigen Minuten wird die Übung durch das Schlußbläuten unterbrochen. Die Lehrerin fährt mit dem vorbereiteten Text fort. Kurz darauf kommt ein Kollege herein und will etwas aus dem Biologienebenraum holen. Er ahnt, was da gemacht wird, und wartet geduldig an der Tür. Die Lehrerin wird immer nervöser, weil mit dem Ende der Geschichte wohl erst nach dem zweiten Klingeln zu rechnen ist. Unvermittelt steht sie auf, ruft laut, sie könne jetzt nicht mehr weitermachen, und beendet die Stunde. Die Schülerinnen und Schüler schrecken auf und schauen sich verunsichert um. In der folgenden Stunde sind sie im Gegensatz zu sonst aufgedreht, aggressiv und unkonzentriert.

War die Phantasiereise didaktisch angebracht? Warum begann die Lehrerin die Übung, obwohl abzusehen war, daß sie nicht zu Ende kommen würde? Mit Störungen, vor allem in der Pause, ist schließlich

immer zu rechnen. Warum glaubte sie auf das „Zurückholen“ der Klasse verzichten zu können?

Entspannungsverfahren werden seit über dreißig Jahren physiologisch und psychologisch untersucht. Ihrer Wirkung wegen wird vielfach versucht, sie für das schulische Lernen einzusetzen^{1b}).

es zudem schwer, die Augen zu schließen, weil sie das Gefühl haben, von anderen beobachtet zu werden. Manche reagieren mit Angst, wenn sie ihren eigenen Herzschlag plötzlich wahrnehmen. Lehrerinnen und Lehrer, die Stille- und Entspannungsübungen durchführen, müssen über die physischen und psychischen Auswirkungen informiert sein, um auf ihre Schülerinnen und Schüler eingehen zu können.

Wie das Beispiel des versäumten „Zurückholens“ in der Biologiestunde zeigt, werden die Übungen zudem mitunter fehlerhaft geleitet. Da Entspannungsverfahren zu einer physiologischen Deaktivierung führen – abzulesen an der Veränderung des neuromuskulären Tonus und der Durchblutungsverhältnisse –, ist es unabdingbar, durch das „Zurücknehmen“ am Ende der Übung das normale Aktivierungsniveau wiederherzustellen. Übelkeit, Benommenheit oder Druck im Kopf werden dadurch verhindert.

STILLEÜBUNGEN ALS RITUALE?

Es läutet. Die Siebtklässler stürzen aus der Klasse. Gerade hatten sie Religionsunterricht gehabt. Lautstark schimpfen sie über den Unterricht. Still hätten sie wieder sein müssen. Die Lehrerin hätte dann die Kerze angezündet und mit leiser Stimme angekündigt, sie wolle mit den Schülern eine „Meditation oder so ähnlich“ machen. Ein anderer Schüler korrigiert: Das sei eine Meditation gewesen, und da müsse man immer leise sein. – Das sei doch wurstegal, wie das genau heißt, denn ätzend langweilig sei es gewesen. Und überhaupt wüßten sie nicht, für was das gut sei. In jeder Religionsstunde müßten sie das machen. Da wäre es

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die belegten Effekte:²⁾

PHYSIOLOGISCHER BEREICH	PSYCHOSOMATISCHER BEREICH	LERNEN
1. Entspannung: <ul style="list-style-type: none"> • erhöhter Hautwiderstand • erhöhte Alpha-Tätigkeit 2. Verstärkte Aktivierung der rechten Gehirnhälfte: <ul style="list-style-type: none"> • ganzheitliche, intuitive, sinnliche Ausrichtung versus rational-logische Bewältigung der Welt 	1. Linderung von psychosomatischen Beschwerden 2. Erhöhung und Verstärkung der <ul style="list-style-type: none"> • Selbstkontrolle • positiven Selbsteinschätzung • imaginativen Fähigkeiten 3. Angstabbau	1. Leistungssteigerung 2. Streßabbau, Reduktion von Prüfungsangst

Tab. 2: Wirkungen von Entspannungsverfahren

In vielen Praxisberichten wird ausschließlich auf die positiven Aspekte von Stille- und Entspannungsübungen verwiesen.³⁾ Vor allem Phantasiereisen und das in der Schule geübte Autogene Training in Form von Phantasie- und Märchenreisen⁴⁾ können jedoch physiologisch-medizinisch oder psychologisch kontraindiziert sein.

Elemente des Autogenen Trainings lösen manchmal bei Asthmatikern Angstzustände aus.⁵⁾ Die verbreiteten Wärmeübungen beeinflussen das Kreislaufsystem und können Leere im Kopf und Benommenheit verursachen.⁶⁾ Nicht wenigen Kindern und Jugendlichen fällt

ja noch besser, von der Tafel abzuschreiben – was ungefähr das Schlimmste für diese Klasse war. Dann zählten die Schülerinnen und Schüler ihre Beschäftigungen während der Meditation auf: einfach weghören, Männchen malen, „Schiffe versenken“ spielen, Tetris mit dem Nintendo, an einen Film vom Vortag denken, den Tisch bemalen, mit Krampfen schießen, den Walkman aufsetzen, auf die Toilette gehen. Nach circa zehn Versuchen gab die Lehrerin ihre Bemühungen schließlich auf.

Die Lehrerin befolgte den verbreiteten Vorschlag, Stilleübungen zu Unterrichtsritualen

zu machen.⁷⁾ Rituale sind eingespielte Abläufe in einer sozialen Gruppe. In der Schule sind sie weit verbreitet. Schuleintritts- und Schulaustritts-, Leistungs-, Ordnungs- und Strafrituale werden beschrieben.⁸⁾ Rituale verweisen auf symbolische Gehalte, deren Sinn aber nicht im intellektuellen Zugriff, sondern durch Mitvollziehen, durch Teilhabe an der Szene kommuniziert wird. Rituale haben Doppelcharakter: Einerseits entlasten sie die Beteiligten, indem sie als regelmäßig zu erwartende Abläufe ohne ständige Erklärung Rhythmus und Tradition schaffen und dadurch Sicherheit vermitteln. Andererseits sind sie in der Schule auch Ausdruck der Machtverhältnisse, und es wohnt ihnen eine Tendenz zur Erstarrung inne. Rituale bedürfen deshalb grundsätzlich der kritischen Reflexion, Begründung und Auseinandersetzung.⁹⁾

Welchen Sinn könnte die Kerzenmeditation ausdrücken? Kerzen sind vertraute Symbole. Sie stehen für Licht (im Gegensatz zu Dunkelheit), Wärme (versus Kälte) und Leben (versus Tod), in weiterem Sinn auch für Erwartung, Hoffnung und Trost. Im religiösen Kontext erinnert die Kerze an „Ich bin das Licht der Welt“ bzw. „Ihr seid das Licht der Welt“. In der Bibel zeigen Licht und Feuer die Anwesenheit Gottes an (z. B. Mose, Dornbusch). Kerzen werden gern dazu benutzt, um in der Mitte eines Kreises zu stehen. Die sich lautlos bewegende Kerzenflamme lenkt die Aufmerksamkeit auf die Flamme und von der Flamme weg auf die Person, die „in die Flamme schaut“ und dabei auch über sich selber nachdenkt oder Assoziationen aufsteigen läßt. Kerzen gehören zur Kirche und einem festlichen Zuhause. Sie machen es feierlich. Das Anzünden einer Kerze hat an sich schon etwas Kultisches. In der Schule sind Kerzen, abgesehen von Advent und Geburtstagsfeiern, ungewöhnlich.

Durch das Anzünden der Kerze sollte wohl eine feierliche, für sehr persönliche und religiöse Deutungen offene Situation entstehen. Der schulische Kontext sollte überschritten und die Zusammengehörigkeit der Gruppe zum Ausdruck gebracht werden. Das symbolische Verstehen von Licht, Wärme, Leben, Erwartung, Hoffnung und Trost sollte eingeübt werden. Die Schüler sollten dabei auch über sich selbst nachdenken und/oder Erfahrungen damit assoziieren.

Warum glaubte die Lehrerin, auf ein aufklärendes Vorgespräch und das Schülereverständnis verzichten zu können? War sie sich ihrer Zielsetzungen bewußt? Übungen zur Förderung des Symbolverstehens einschließlich der religiösen Bedeutung der Symbole sind im Religionsunterricht legitim. Die Lehrerin hätte jedoch in der Perspektive eines kritischen Symbolverstehens versuchen sollen, mit den Schülern *vorher* über den Sinn der Übung zu sprechen. Allerdings sind die Möglichkeiten, in einer siebten Klasse Symbole kritisch zu reflektieren, begrenzt.¹⁰⁾ Während der Übungen

wird der Sinn erfahren, nicht mehr reflektiert. Problematisch erscheint, Stilleübungen zu Ritualen zu machen. Als Rituale werden Abläufe vorübergehend oder dauerhaft der Reflexion entzogen. Durch den Ritualcharakter wurden die kommunizierten Symbolgehalte doppelt gegen kritische Überprüfung immunisiert: Der eingeschlagene Weg des Symbolverstehens und der Ritualcharakter verlangten von den Schülern den Vollzug. War sich die Lehrerin dieser doppelten Immunisierung ihrer Unterrichtsführung gegen Reflexion und Kritik bewußt? Im beschriebenen Beispiel wehrten sich die Schüler und entzogen sich, wenn auch vornehmlich passiv, was die Machtverhältnisse deutlich macht. Die Schüler zeigten damit eine „gesunde“ Rollendistanz.

DEM VERSTAND ENTZOGENE „BOTSCHAFTEN“?

„Da mußte einmal ein Junge hinausgehen und Holz holen. Wie er so den Erdboden aufräumte, fand er einen kleinen goldenen Schlüssel. Nun glaubte er, wo der Schlüssel wäre, müßte auch das Schloß dazu sein, grub in der Erde und fand ein eisernes Kästchen. ‚Wenn der Schlüssel nur paßt‘, dachte er, ‚es sind gewiß kostbare Sachen in dem Kästchen.‘ ... Da drehte er einmal herum ..., und was meint ihr wohl, was für wunderbare Sachen in dem Kästchen lagen?“ Mit diesem nacherzählten Märchen beginnt das „Religionsbuch für das zweite Schuljahr“ von *Hubert Halfas*.¹¹⁾ Wenige Seiten später werden im Märchen vom Dummling verwandte Motive vorgestellt: durch eine Falltür hinabsteigen, im Innern der Erde etwas Bedeutungsvolles finden.¹²⁾

In einem gestaltpädagogischen Übungsbuch findet sich folgender Anleitungstext: „Stell dir vor, du gehst spazieren ... Die Sonne scheint, und das Gras duftet ... Ein kleiner Hügel ist da ... Du gehst um ihn herum und siehst einen dicken Eisenring. Deine rechte Hand faßt ihn an und zieht an ihm. Plötzlich bewegt sich der Hügel, er schiebt sich langsam zur Seite und eine Treppe kommt zum Vorschein ... Du entscheidest dich, die Treppe hinunterzugehen ... Du gehst tiefer und tiefer ... Nach einiger Zeit stehst Du vor einer alten, stabilen Holztür ... Du bist etwas aufgeregt, aber du willst unbedingt wissen, was sich hinter der Tür verbirgt ...“.¹³⁾

Die Texte sind Teile von Imaginationsübungen, die den Teilnehmern vertiefte Erfahrungen mit sich selbst und der Welt ermöglichen sollen. Halfas verbindet damit die Intention, „von der horizontalen Welt zu lassen, das Jenseits des Diesseits zu suchen“¹⁴⁾ und in diesem symbolischen „Abstieg“ ins eigene Innere zugleich sich selbst, die andere Wirklichkeit und Gott zu finden. Im gestaltpädagogischen Zusammenhang soll der Übungsteilnehmer dadurch „an die Inhalte und Themen herankommen, die ihn schon länger beschäftigen, aber nicht direkt greifbar in ihm

arbeiten.“¹⁵⁾ Hier geht es um Selbstfindung, „die heute für jeden Menschen in der Kindheit zu beginnen hat und zum alltäglichen Leben dazugehört.“¹⁶⁾ Die Selbstfindung soll „ganzheitlich“ erfolgen, Phantasie und Bewußtsein sollen eingesetzt werden.

Verschiedene Intentionen stehen hinter ähnlichen Übungen. Durch die Art der Anleitung oder durch den ganzen Kontext werden diese Intentionen den Schülerinnen und Schülern mitgeteilt.

Selbstfindung mit und ohne religiöse Fundierung oder „weltanschauliches Sehen“¹⁷⁾ sind Botschaften, die im Kontext der öffentlichen Schule von Lehrerinnen und Lehrern und damit von Autoritätspersonen vertreten und mehr oder weniger erfolgreich vermittelt werden. Dabei ist die Art der Übungen zu berücksichtigen. Auf der Grundlage der „Offenheit“ der Schülerinnen und Schüler und ihrer „Hörbereitschaft“ wird der reflektierende Verstand vorübergehend zurückgestellt. Maßgeblich ist daran das Arrangement beteiligt. Dazu gehören das Sich-Einlassen auf die Übung, der gestaltete Raum (schöne Blumen, Abdunkelung), die besondere Position (Liegen oder meditative Sitzhaltung), die leise Stimme der Lehrerinnen und Lehrer, der Anleitungstext, das Schließen der Augen, oft auch die Musik. Erleben, Staunen, Schauen, Wirken-Lassen werden als Schülerverhaltensweisen gefordert. Emotionen, Affekte und Assoziationen werden dadurch gezielt geweckt, die Bedeutungen auf nicht-rationale Weise vermittelt.

Beeinflussungen, die im Kontext einer Erziehungs- und Bildungssituation unter Auslassen des rationalen Elements oder mit Bevorzugung nicht-rationaler Momente arbeiten, sind problematisch. Die Grenzen zu Manipulation, ja sogar zu Propaganda¹⁸⁾ werden hier fließend. Jedes Ziel und jede Methode müssen sich dem wachen Verstand derjenigen, die die Schule verantworten, und derjenigen, die sie besuchen, rechtfertigen. Es genügt nicht, auf die positiven Wirkungen hinzuweisen und kulturkritisch die Äußerlichkeit der Massenkultur, die Verengung der Pädagogik auf Lernziele und Verstandeschulung und die gefährdete oder verlorengegangene Bildsamkeit der Heranwachsenden zu beklagen. Vor allem sind die verdeckten Botschaften und die religiösen, philosophischen oder weltanschaulichen Hintergründe darzulegen und kritisch zu reflektieren.

Der Religionsunterricht ist auf Grund des vorausgesetzten religiösen Konsenses anders zu beurteilen als Lernsituationen, an denen alle Schülerinnen und Schüler teilnehmen. Daß im Religionsunterricht die religiöse Deutung der Wirklichkeit geübt wird, ist legitim, ja unverzichtbar, auch wenn z. B. Halfas damit ein spezifisches Symbol- und Religionsverständnis verbindet.¹⁹⁾ Fragwürdig ist es, wenn diese Übungen mit allen Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden, z. B. Erntedankmeditationen bei Schullandheimaufenthalten.²⁰⁾ Be-

denklicherweise wird in vielen Texten das Legitimationsproblem nicht einmal erwähnt.

KRITERIEN FÜR STILLE-ÜBUNGEN

Unter welchen Bedingungen können Stille- und Entspannungsübungen in der öffentlichen Schule mit allen Schülerinnen und Schülern als angemessen gelten?

1. Die Legitimation ist unverzichtbar. Vor der Übung sind die Teilnehmer eingehend über alle Zielsetzungen zu informieren und in den Stand zu setzen, darüber entscheiden zu können. Sollten die Schülerinnen und Schüler diese Entscheidung nicht oder noch nicht treffen können, so müssen dies die Erziehungsberechtigten übernehmen. Die Diskussion über Berechtigungen und Grenzen für nicht-rationale Beeinflussungsmethoden im Raum der öffentlichen Schule steht unseres Erachtens erst am Anfang.
2. Vorauszusetzen ist, daß die Zielsetzungen den Lehrerinnen und Lehrern selbst deutlich sind. Die kritische Betrachtung der vorgeschlagenen Verfahren muß in den Aus- und Fortbildungsveranstaltungen, soweit sie zur Lehrerbildung gehören, zum Repertoire gehören.
3. Die Freiwilligkeit der Teilnahme der Schülerinnen und Schüler ist besser zu gewährleisten. Was spricht dagegen, Stille- und Entspannungsübungen als Zusatzangebote auszubringen (z.B. ins zusätzliche Bildungsangebot, sofern noch vorhanden, integriert und im Stundenplan ausgewiesen) oder sie in die Freie Arbeit einzubetten? Im Klassenunterricht sollten zeitgleiche Alternativen angeboten werden, um jede Diskriminierung bzw. jeden subtilen Mitmachzwang zu vermeiden.
4. Der didaktische Ort der Übungen muß eingehend begründet werden können.
5. Viele Übungen sind aus der psychologischen oder psychotherapeutischen Literatur oder Praxis in Schule und Unterricht übertragen worden. Die kritische pädagogische Beschäftigung damit unter Einschluß von Wirkungsstudien im schulischen Kontext steht noch weitgehend aus.²¹⁾

ANMERKUNGEN

^{1a)} Faust-Siehl, G. u. a.: Mit Kindern Stille entdecken. Bausteine zur Veränderung der Schule. Frankfurt/M. 1993(4. Auflage)

^{1b)} Eine Auswahl aus der Literatur: Teml, H.: Entspannt lernen: Streßabbau, Lernförderung und ganzheitliche Erziehung. Linz 1991; Schmid-Oumard, W. / Nahler, M.: Lehren mit Leib und Seele. Neurolinguistisches Programmieren in der pädagogischen Praxis. Paderborn 1993;

Maschwitz, G. und R.: Stille-Übungen mit Kindern. Ein Praxisbuch. München 1993

²⁾ Breite und differenzierte Darstellung in Shapiro, D. H. L.: Meditationstechniken in der klinischen Psychologie. Frankfurt 1987; Lich-

tenstein, K. L.: Clinical Relaxation of Physiological Activity. New York 1988; Vaitl, D. / Petermann, F.: Handbuch der Entspannungsverfahren. Band 1: Grundlagen und Methoden. Weinheim 1993

³⁾ Zum Beispiel bereits Kühnberger, E.: Die Erfahrung der Stille als Hilfe zur Bewältigung erzieherischer Aufgaben. In: Burk, K. (Hg.): Kinder finden zu sich selbst. Disziplin, Stille und Erfahrung im Unterricht. Frankfurt 1989, S. 73 ff. und Teml, H.: Komm mit zum Regenbogen. Phantasie Reisen für Kinder und Jugendliche: Entspannung – Lernförderung – Persönlichkeitsentwicklung. Linz 1992(2. Auflage), S. 28

⁴⁾ Zum Beispiel Müller, E.: Du spürst unter deinen Füßen das Gras. Autogenes Training in Phantasie- und Märchenreisen. Vorlesegeschichten. Frankfurt 1983

⁵⁾ Alexander, A. B.: Effects of Relaxation Training on Pulmonary Mechanics in Children with Asthma. In: Journal of Applied Behaviour Analysis 1979/12, pp. 27–37; Vaitl, D.: Entspannungstechniken. In: Pongratz, L. J. (Hg.): Handbuch der Psychologie. Band 8/2. Halbband: Klinische Psychologie. Göttingen 1978

⁶⁾ Vaitl, D.: Autogenes Training. In: Vaitl / Petermann 1993, S. 179

⁷⁾ Zum Beispiel Bauer, E.-M.: „Bau mir das Haus!“ – Fundamente, Säulen und Erfahrungsräume einer ‚Didaktik der Stille‘. In: Faust-Siehl u. a. 1993(4. Auflage), S. 52 ff.

⁸⁾ Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim und Basel 1973

⁹⁾ Röbe, E.: Rituale – ein ABC sozialer Formsprache in der Schule. In: Die Grundschulzeitschrift 33/1990, S. 7–11

¹⁰⁾ Bucher, A.: Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen. St. Ottilien 1990, S. 219 ff. und Seewald, J.: Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung. München 1992

¹¹⁾ Religionsbuch für das 2. Schuljahr. Herausgegeben von H. Halbfas. Düsseldorf 1984, S. 5

¹²⁾ Religionsbuch für das 2. Schuljahr, S. 10 f.
¹³⁾ Manteufel, E. / Seeger, N.: Selbsterfahrung mit Kindern und Jugendlichen. Ein Praxisbuch. München 1992, S. 30 f.

¹⁴⁾ Halbfas, H.: Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrerhandbuch 2. Düsseldorf 1988(2. Auflage), S. 89

¹⁵⁾ Manteufel / Seeger 1992, S. 30

¹⁶⁾ Manteufel / Seeger 1992, S. 16

¹⁷⁾ In einer im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums erarbeiteten Handreichung wird die Förderung einer „tieferen Sicht der Wirklichkeit“ den Schulen empfohlen. „Weltanschauliches Sehen“, d. h. die Auseinandersetzung mit religiösen und philosophischen Deutungen, die an den symbolisch bedeutsamen Grundbegriffen Feuer, Wasser, Luft, Erde, Baum, Weg, Tod und Zeit eingeübt werden,

sei für jeden Menschen notwendig und gehöre zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München (Hg.): Erfahren – Staunen – Begreifen. Handreichung für eine tiefere Sicht der Wirklichkeit anhand von Grundbegriffen und Symbolen im Unterricht der Grundschule. München 1990, S. 14). Die besondere Prägung dieser Handreichung kommt in der affirmativen Verwendung weltlicher und religiöser Mythen zum Ausdruck.

¹⁸⁾ Kuckartz, W. / Sprey, Th.: Propaganda und Erziehung. Essen 1969

¹⁹⁾ Vgl. z. B. Bucher 1990, S. 372 ff.

²⁰⁾ Ruhland, I.: Beim Hören kann ich mich finden. In: Bäuml-Roßnagl, M.-A. (Hg.): Lebenswerte (in einer neuen) Schulkultur. Braunschweig 1992, S. 45–51

²¹⁾ Eine Ausnahme stellt dar: Thierer, E.: Tagträumen im Anfangsunterricht. Empirische Untersuchung an einer Förderschule in Baden-Württemberg. Dissertation Reutlingen/Ludwigsburg 1994

Dietlinde Granzer, Jg. 1957,
ist wissenschaftliche Mitarbeiterin
an der Pädagogischen
Hochschule Schwäbisch Gmünd.



Adresse:
Schirenhof 59,
73525 Schwäbisch
Gmünd

Dr. Gabriele Faust-Siehl, Jg. 1950,
ist Professorin für Erziehungswissenschaft
an der Pädagogischen Hochschule
Ludwigsburg.



Adresse:
Hartmeyerstr. 86,
72079 Tübingen