BEGEGNUNG GESPRACH

OEKUMENISCHE BEITRÄGE ZU ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

Ausgabe 15

Regelmäßige Verlegerbeilage der »Bayerischen Schule«

September 1972



Zu dieser Beilage:

Wenn Recht und Sachlichkeit einander entsprechen, dann liegen auch ihre Gefahren auf gleicher Ebene. Nicht erst seit Cicero kennen wir das Zitat "summum ius, summa iniuria" und seine gefährliche Wahrheit. Wir meinen denselben Sachverhalt auch in der Sachlichkeit zu entdecken. Wenn wir im Krönerschen Philosophischen Wörterbuch unter "Sachlichkeit" lesen, daß sie bei den Deutschen als eine der Haupttugenden gilt, so ist damit jenes Deutschsein gemeint, das eine "Sache um ihrer selbst willen tut", ohne Voreingenommenheit und Vorurteil gepaart mit der Fähigkeit des Gehorsams und der Hingabe. In diesem Sinne war Eichmann der gefährliche Typ der mörderischen "Sachlichkeit". So konnte es nicht ausbleiben, daß unsere Beiträge zum

Thema kritisch ausfielen und zu differenzieren versuchten. Angermeyer bringt ein Beispiel engagierter Sachlichkeit. Gruber macht sich Gedanken über das Verhältnis von künstlerischer und naturwissenschaftlicher Sachlichkeit. Von letzterer hat Heisenberg gesagt, daß der Gegenstand der heutigen Forschung "nicht mehr die Natur an sich sei, sondern die der menschlichen Fragestellung ausgesetzte Natur." Daß also auch in der Physik der Mensch wieder sich selbst begegnet. Christa Meves zeigt die Gefahr, die jeder Sachlichkeit von einseitigem Rationalismus droht. Für sie ist der "verkopfte Mensch" schlechthin unsachlich. Die einleitende Grafik Brigitte Karchers karikiert das Gesamtthema: "Was ist Sachlichkeit? — Es kommt auf die Brille an, mit der Du siehst!"



Der verkopfte Mensch

Christa Meves

Träume sind nicht immer Schäume. Tiefenpsychologen beachten sie, arbeiten mit ihnen in der Praxis, weil sie oft in erstaunlich eindeutigen Bildern die innere Problematik, den Kern der Schwierigkeiten eines seelisch kranken Menschen in erhellender Weise zum Ausdruck bringen können. Ja, manchmal entspricht die Not des einzelnen der fragwürdigen Situation vieler Menschen, dem kranken Geist einer ganzen Generation. Wie das konkret aussehen kann, möchte ich an einem Beispiel, an dem Traum eines Arztes, verdeutlichen.

Ihm träumte, er mache durch die Krankenzimmer der Universitätsaugenklinik, an der er in der Tat arbeitete, eine Visite. Dabei stellte er voller Staunen und mit zunehmendem Grauen fest, daß in allen Zimmern die Betten in geradezu militärischer Ordnung unberührt waren, während die Patienten lediglich als Köpfe auf den Nachttischen standen.

Wenn man dieses Traumbild in eine abstrakt-logische Sprache übersetzen wollte, so könnte man seine Aussage etwa folgendermaßen formulieren: Die ärztliche Kunst ist "verkopft", sie behandelt nicht mehr den ganzen Menschen, sondern das einzelne kranke Organ. Sie ist in Spezialwissenschaften zergliedert worden, die den Spezialisten erfordern. Aber das Entsetzen, das den Träumer gepackt hält, zeigt darüber hinaus, daß hier nicht nur ein äußerer Zustand bildhaft-anschaulich beschrieben wird, sondern daß er selbst in einem solchen Prozeß der "Verkopfung" steht, gegen den sich seine Seele angstvoll warnend wehrt.

Dem Schicksal der "Verkopfung" kann ohne besondere Gaben, ohne Glück und besondere Anstrengung kaum ein Mensch in unserem Kulturkreis heute entgehen, wenn er, mit sechs Jahren eingeschult, der unausgesetzten Intellektualisierung unseres Bildungssystems über zehn, zwölf, ja bei den Studierenden oft über zwanzig Jahre anheimgegeben wird. Je älter die Lernenden sind, je höher der Leistungsanspruch wird, den man an sie stellt, um so mehr wird ihre Bildung zur Ausbildung vornehmlich ihres Verstandes, ihres Denkens. Das ist beileibe nicht schlecht, sondern als Voraussetzung für die Berufsausübungen im technischen Zeitalter unumgänglich — und dennoch bedeutet es Einseitigkeit, die wie jedes Extrem seine speziellen Gefahren in sich trägt. Es gibt eine Überspitzung, ja eine Wucherung, so könnte man sagen, der Denkfunktion, die der dänische Arzt

und Tiefenpsychologe Ewald Bohm als Verkopfungsneurose bezeichnet hat. In seinem Lehrbuch schreibt er darüber unter anderem: "Diese Menschen zerreden alles und erleben nichts, sie sind sich nicht darüber im klaren, daß sie alles zerdenken und zerreden aus Angst vor dem Erleben. Sie glauben meist, sich vorzüglich zu kennen, haben aber eine unerhörte Panzerung. Sie glauben an die Allmacht der Gedanken. Der ganze Angstschutz wird mehr oder weniger durch den Mechanismus der Intellektualisierung bewältigt. Besonders unter den Akademikern heute ist diese Neurose nicht selten."

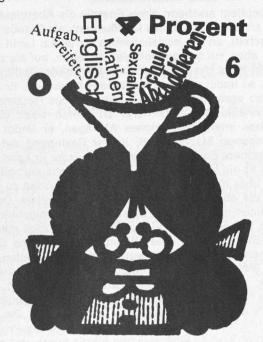
Nun, eine Neurose ist — das wissen wir seit Freud — eine seelische Erkrankung, die darauf beruht, daß ein lebenswichtiges, drängendes Bedürfnis des Menschen nicht verwirklicht wird, sondern statt dessen einem angstvollen inneren Ausschluß, einer sogenannten Verdrängung anheimfällt. Was denn aber verdrängt der "Verkopfte" — wehrt er sich gegen den Antriebsdruck sexueller Triebansprüche, wie Freud das doch bei so vielen seiner Patienten nachweisen konnte? Nein, das ist heute in den selteneren Fällen so. Was der Verkopfte sich verbietet, was er sich schamvoll nicht gestattet, ist, seiner gesamten Gefühlswelt freien Lauf zu lassen, ja sie überhaupt zu haben. Das liegt vor allem daran, daß unser Zeitgeist solch eine Dominanz des Denkens und seine Überbewertung geradezu vorschreibt.

Aus dieser Überbewertung des Verstandes und der Realität wächst automatisch ein Mißtrauen gegen alles Unsichtbare. Der unerklärbare Rest erzeugt Unbehagen, wodurch nach dem Satz von Morgenstern: " . . . und so schließt er messerscharf, daß nicht sein kann, was nicht sein darf", der Verdrängungsprozeß eingeleitet wird. Da ich das Fühlen nicht erklären, Seele nicht beweisen kann, sind diese Bereiche auf jeden Fall wertlos, ja vermutlich überhaupt nicht existent, "Einbildungen" von pathetischen Alten oder hysterischen Weibern. Deshalb gehört das sogenannte Understatement, das sich betont nonchalant, unerregbar gebende Benehmen konsequenterweise zum Verhaltensstil der Menschen in unserer Zeit. Es ist nicht nur unfein, seinen Gefühlen freien Lauf zu lassen, nein, man empfindet es als peinlich, als abstoßend; Menschen, die es nicht schaffen, diese uniforme Maske sachlicher Nüchternheit und Unberührbarkeit anzulegen, fallen sehr schnell der Verachtung und der Isolierung anheim. Wer weint und jubelt, ist auf jeden Fall suspekt, und einem Zornigen wird sehr schnell vorgehalten, seine eigenen Probleme noch nicht hinreichend bewältigt zu haben. Denn leidenschaftliche Gefühlsäußerungen - mögen sig noch so berechtigt sein - gelten als gefährliche Schwächen von denen es sich zu distanzieren gilt, ja die auf jeden Fall vom Homo technicus nicht ernst genommen zu werden brauchen.

Der Kampf gegen das "Irrationale", seine Verteufelung zu einem Teilbereich, der beeinflußt werden muß, weil man wähnt, daß er dem Menschen schade und den Fortschritt hemme, gehört nicht nur zum wissenschaftlichen Stil unserer Zeit, sondern hat auch bereits einen großen Teil der einfachen Bevölkerungsschichten erfaßt, ja, er steht sogar auf dem Banner mancher modernen Schriftsteller.

Da dem Bereich des Gefühls auch das Religiöse angehört, ist es geradezu selbstverständlich, daß man es achselzukkend beiseite tun muß. Von der Warte des naturwissenschaftlichen Denkens her bedarf es dazu nicht einmal des eliminierenden Wortes. Für die Naturwissenschaft ist Religion indiskutabel; denn sie gehört nicht in ihren Bereich. Und da viele Menschen heute — keineswegs nur die Wissenschaftler selbst — sich mit der Naturwissenschaft identifizieren, ist es nur ein kleiner Schritt, auch die Religion für Einbildung alter Esel, dummer Unmündiger, ungebildeter Aber-

gläubiger zu erklären. Mythen und Märchen, biblische Geschichten sind überholte Hirngespinste vergangener Zeiten; sie mögen musealen Wert haben, eignen sich aber nicht mehr – so ist allgemein die gängige Meinung – für uns und sollten infolgedessen am besten gar nicht mehr an Kinder herangebracht werden.



Unsere Kinder, so lautet eine supermoderne pädagogische Tendenz, müssen vor allem für die Wirklichkeit vorbereitet und intellektuell geschult werden. Deshalb sollten sie bereits im Vorschulalter das Lesen lernen, sexuell aufgeklärt, sozialistisch unterrichtet und mit fünf Jahren eingeschult werden; und zwar alle Kinder, nicht etwa nur die Jungen, denn auch die Mädchen – so meint man – bedürfen durch eine noch verlängerte intellektualisierte Erziehung einer Befreiung aus dem dumpfen Dornröschen-Schlaf ihres Gefühlslebens!

In der Überwertung des Intellekts, in der Abwertung des Gefühls also besteht der Prozeß der Verkopfung des Menschen. Nun, wir brauchten diesen Vorgang nicht zu beklagen, wir bedürften nicht der warnenden Träume wie unser Mediziner, von dem ich am Anfang berichtete, wenn nicht die Psychopathologie, und in diesem Fall besonders Ewald Bohm, nachweisen könnte, daß wir damit in der Gefahr stehen, seelisch zu erkranken – an einer Verkopfungsneurose. Es gehört zum Wesen jeder Neurose, daß die Bedürfnisse, die verdrängt werden, unbewußt und undifferenziert, oft unter vulkanartigem Druck wieder zutage treten - oft katastrophal, weil ungebändigt, unkontrolliert und übermächtig. Da aber unsere Gefühlsbereiche für uns genauso existent sind wie unsere Sinne, unser Körper, unser Denken, sind sie in uns nicht einfach abtötbar. Sie melden sich also mit Vehemenz um so mehr zu Wort, je mehr sie verleugnet wurden. Solche Anzeichen für undifferenzierte Gefühlsstürme gibt es in unserer Zeit schon in großer Zahl. Jazz, Beat, der magische, tranceähnliche Rüttelwahn unserer Tanz-Festivals sprechen die sehr deutliche Sprache entfesselten Gefühls, die Sprache von "Ent-staltungsprozessen", wie Muchow das nannte - als Kompensation gegen unser einseitiges Bildungssystem. Als Riesenhunger vieler junger Menschen nach Gefühlserlebnissen sind auch die Massenerfolge mancher Schlagersänger aufzufassen, und die Gefahr der Überflutung und Verseuchung mit Rauschgift ist nicht nur eine Folge unseres Wohlstandes, sondern hat zu einem Teil seine Wurzel im Realitätsüberdruß der Menschen heute – in ihrer existentiell drängenden, berechtigten Sehnsucht nach dem Unsichtbaren, dem berauschenden, dem großen Gefühl, das die Grenzen sprengt.

Es gehört zum Wesen unseres Gefühls, die Grenzen des Greifbaren überschreiten zu können. Es kennt nicht nur die Dimension des Horizontalen, des Flächigen, sondern vor allem die des Vertikalen, der Höhe und der Tiefe. Mit seinem Gefühl ist der Mensch imstande, etwas zu ahnen von seiner Abkunft und Hinkunft, vom Sinn und Ziel seines Lebens. In seinen Gefühlen kennt der Mensch Ehrfurcht, Dankbarkeit, Gehorsam, Auflehnung und Geborgenheitssehnsucht nicht nur als Impulse, die allein gegen Mitmenschen gerichtet sind. Es ist, wie Goethe es ausdrückt, die Sehnsucht, "sich einem Höheren, Reineren, Unbekannten aus Dankbarkeit freiwillig hinzugeben". Wenn man - wie unsere Zeit - dieses religiöse Bedürfnis mit intellektuellen Argumenten unterbindet, so treibt es unkontrollierte, oft primitive Blüten, um sich Gehör zu verschaffen. Zu solchen Erscheinungen gehören Phantasien à la Däniken, wonach wir Menschen hier von außerplanetarischen Wesen heimgesucht worden seien - Phantasien, die wissenschaftlich völlig unhaltbar sind, die aber dennoch eine solch zündende Kraft entfalten, daß die Bücher dieses intuitiv begabten Schweizers über Monate auf den Bestsellerlisten stehen. Denn sie geben dem verdrängten transzendenten, religiösen Bedürfnis Nahrung. Ebenso ist es mit der Phantasie von fliegenden Untertassen und den Erfolgen von Fernsehserien wie "Besuch von der Wega", wobei solche Geschichten durch ihre Bedrohlichkeit und die Phantasie der zerstörerischen, feindseligen Aktivität der außerirdischen Wesen eine Projektion des unbewußten Schuldgefühls darstellen, das sich immer im Menschen einstellt, wenn er Bereiche, die für ihn existentiell notwendig sind, vernachlässigt. Verliert er zu den Bezirken des Gefühls die Beziehung, so tauchen sie als dämonisierte, undifferenzierte Angst vor dem Unheimlichen wieder auf. Das ist in einem um so stärkeren Maße der Fall, als er durch das Abschieben von Geburt und Tod in die Kliniken zunehmend mehr die Berührung verliert mit Erlebnissen, die geeignet sind, ihm seine Ohnmacht deutlich erfahrbar zu machen. Die Selbsttäuschung, kraft seines Geistes Herr über Leben und Tod zu sein, verschüttet das ihm lebensnotwendige Gefühl der Demut, so daß er unter diffusen Straf- und Vernichtungsphantasien zu leiden beginnt.

Auch der einzelne "Verkopfte" zeigt ähnliche Symptome, wie ich sie als kollektive Erscheinung eben beschrieb. An dem Fall eines Lehrers, der als Vater zu mir geschickt wurde, weil seine Kinder schwere Auffälligkeiten zeigten, soll der Sachverhalt noch einmal konkret beleuchtet werden. Dieser Pädagoge war selbst aus einer Lehrerfamilie hervorgegangen. In derselben Weise, wie er mit seinen Kindern verfuhr, war er von seinem Vater schon als kleines Kind mit unnachgiebiger Zähigkeit zum Lesen, Schreiben und Rechnen angehalten worden, längst bevor er in die Schule kam. Von früher Kindheit an war er von einem Redestrom seines Vaters geradezu zugedeckt worden, der ihm alles erklärte, was es zu erklären gab; "Denn", so sagt dieser erwachsene Mann noch heute, "mein Vater wußte alles." "Schon als Junge war ich ein Stubenhocker, geradezu ein wissenschaftlicher Typ. Dennoch habe ich mit zunehmendem Alter immer mehr Schwierigkeiten bekommen." Einerseits habe er vor lauter Genauigkeit Mühe gehabt, eine Arbeit zu vollenden, andererseits habe er sich als absolut phantasielos empfunden. Ihm sei immer weniger eingefallen - etwa bei den deutschen Aufsätzen, überhaupt hätte ein Gefühl von Leere immer mehr von ihm Besitz ergriffen. Auf meine Frage, ob er denn nicht so etwas kenne wie einen Temperamentsaus-

bruch, wehrt er erschrocken ab und hält mir eine halbstündige Rede über seine Ausgeglichenheit, seine Gabe, Probleme im Schulbetrieb, mit den eigenen Kindern und der Ehefrau per Diskussion lösen zu können, usw. Da ich registriert hatte, daß dieses "Zerreden" dort begonnen hatte, wo ich mit meiner Frage anscheinend an einen wunden Punkt gerührt hatte, sprach ich unter vier Augen die Ehefrau auf Jähzornausbrüche ihres Mannes an, worauf die Flut dieser Familiennot in Tränenströmen aus ihr herausbrach. Wie erwartet, zeigte sich die Verkopfungsneurose dieses Lehrers nicht nur in einer skrupelhaften Pedanterie, in einer Einschränkung seines Einfallsreichtums, sie zeigte sich auch in groben, unmotivierten Wutausbrüchen, in denen der sonst so beherrschte Mann das Mobiliar zerschlug, Frau und Kinder trat, boxte, kniff und mit Gegenständen bewarf. Nach den zerrüttenden Tobsuchtsanfällen wolle er sich aber an nichts erinnern und leugne es, mit zerbrochenen Vasen und Blutergüssen etwas zu tun zu haben. Ihr Mann sei rechthaberisch, starrsinnig und intolerant, gab diese Frau seufzend an. Er besäße aber ein immenses Wissen, so daß er ein fabelhafter Pädagoge sei - nur für Kunst und Religion habe er einfach keine Antenne.

Ich habe diesen Fall hier vor allem deshalb geschildert, um deutlich zu machen, wie gesetzmäßig die Verleugnung von Affekten ihre überbordenden Durchbrüche begünstigt. Deshalb beschwört eine einseitige Intellektualisierung immer die Gefahr herauf, daß man aus Denksystemen Utopien zusammenbastelt, daß der ideologisierte Hochmut der Allmacht der Gedanken plötzlich zum fanatischen Kampfgeist wird, der von einem Zustrom ungepflegten Gefühls aus dem Unbewußten unterstützt, zum dogmatischen Machtanspruch wird. Vom Diskutieren um Rechte zum gewalttätigen Raub der Macht ist deshalb gerade und erstaunlicherweise bei diesen Menschen nur ein kurzer Weg. Auf Intellektualisierungen in den Zeitströmungen folgen daher in der Geschichte meist Revolutionen und nach ihrem Sieg die Militärdiktatur.

Eine so breitflächige Intellektualisierung wie heute in den westlichen Zivilisationen freilich ist wohl einmalig in der Geschichte. Wie in der Verkopfungsneurose des einzelnen können wir konstatieren: 1) die Verarmung der Phantasie und damit eine Minderung des künstlerischen Niveaus; 2) das Symptom des "Zerredens" in Sitzungen, Diskussionen, Tagungen, Gremien und Kommissionen; 3) undifferenzierte Gefühlsausbrüche in Beat-, Sex- und Fußballrummel; 4) fanatische Ideologisierungen von utopischen, "erdachten" Weltverbesserungsideen, wobei Intoleranz, Dogmatismus und diktatorischer Machtwille als unkontrollierbare, weil abgewertete und verdrängte Affekte sich zunehmend lautstark Gehör verschaffen; denn verdrängtes Gefühl ersteht neu als Gewalttat.

Wie heilt man Verkopfungsneurosen? Indem man solche Kranke zum Erleben befreit, indem man sie auf ihre Gefühle aufmerksam macht, sie beachten, achten und pflegen lehrt, und zwar gilt das auch für religiöse Bedürfnisse und religiöse Gefühle.

Der Psychoanalytiker James Hillman schreibt: "Auch müssen wir den Auswirkungen einer Theologie, die zu einer Theo-Thanatologie oder einer Erforschung des 'toten Gottes' geworden ist und die entmythologisiert, entgegentreten, da die Analytische Psychologie gerade die entgegengesetzte Auswirkung zu haben pflegt. Sie bewegt sich auf 're-mythologisierende' Erfahrungen mit religiösen Auswirkungen zu. Überragende emotionale Ideen, wie die Vorstellung und das Bild Gottes, können wohl aus dem psychischen Leben verschwinden, können 'absterben', aber nicht für lange Zeit. Die an diese komplexen Ideen und Gefühle gebundene

Energie verschwindet nicht einfach, sosehr der Mensch sich vielleicht auch von der bedrängenden Vorstellung Gottes befreien möchte, indem er theologische Nachrufe schreibt. Für die Psychologie handelt es sich nicht darum, daß "Gott tot ist", sondern in welcher Form diese unzerstörbare Energie jetzt in der Seele wiedererscheint."

Nur ungepflegt erscheint diese Energie als Aberglaube, als Glaube an den Arzt und das Medikament, als Glaube an die Wissenschaft, an ein sozialistisches Paradies. Lernt es ein Mensch aber, mit seinen Gefühlen zu leben, auf sie zu horchen, den Platz, die Zeit der Sammlung für sie wieder einzuräumen, so findet er sich unversehens bereichert. Er erlebt, daß es so etwas gibt, wie eine "Stimme des Herzens", die oft Entscheidungen zielsicherer zu treffen weiß, als umständliches intellektualistisches Abwägen, er findet einen angemessenen Standort z. B. in der Besinnung auf seine unabwendbare Endlichkeit hier auf der Erde. Er kann erfahren, daß es ein Intuieren, ein "Zusammenschauen" gibt, das andere, aber nicht minder wertvolle Erkenntnisse zu liefern vermag als abstrakt-logisches Nachdenken allein. Deshalb sagt Hillman mit Recht: "Je tiefer man in das eigentlich Wesenhafte seiner selbst eindringt, desto mehr fühlt man, daß persönliche Probleme eine allgemein menschliche Dimension annehmen und daß die wesentlichen Wahrheiten in bezug auf einen selbst allgemeingültig werden. Man hat der Eindruck, daß die Tiefenanalyse zu einer seltsamen, dunklen Mitte hinführt, wo es schwierig wird, das Unbewußte von der Seele und vom Bild Gottes zu unterscheiden. Die Seele ist so verflochten mit dem Unbewußten, und die Probleme der Religion sind so lebenswichtig für die Seele, daß wir, ob wir wollen oder nicht, zu Aussagen über Gott kommen, einfach weil wir Zeugen der bestürzenden Entdeckung Seines Seins innerhalb einer Analyse werden."

Wo Gefühle gepflegt werden, kommt es immer zum Bewußtwerden von religiösen Bedürfnissen und religiösen Erlebnissen. Das ist eine Erfahrung, die sich in der tiefenpsychologischen Arbeit auf die Dauer nur schwer verleugnen läßt. Der Traum eines jungen Mannes, der konfessionslos aufgewachsen war, soll das abschließend verdeutlichen.

Ihm träumte, er habe sich in der Krypta eines herrlichen alten Domes befunden. Es sei sehr dunkel in diesem Raum gewesen und nur durch ein kleines Seitenfenster sei schwaches Licht hineingefallen. Auf der steinernen Fensterbank aber habe unter einem helmartigen Gitter aus schweren Eisenstangen ein überaus prächtiges Heiligtum gestanden: eine goldene Kugel mit einem Kreuz darauf — erschütternd schön. Es habe ihn ein großes Verlangen gepackt, das Heiligtum zu besitzen. Er habe begonnen, an den Eisenpfählen zu rütteln, aber sie seien fest in die Fensterbank eingeschweißt gewesen. Schließlich habe er eine Feile gefunden und mühsam Zentimeter für Zentimeter die Eisenträger aufgesägt. Schließlich sei ihm das auch gelungen und er sei schweißtriefend und mit klopfendem Herzen aufgewacht.

Dieser Traum brauchte dem jungen Mann nicht mehr gedeutet zu werden. Er hatte selbst erkannt, daß er seinen Glauben nur ins Dunkle seines Unbewußten verbannt hatte, daß er mit Eisenstäben von Erziehung und rationalem Denken unzugänglich gemacht worden war — daß aber Kostbarstes gerade in ihm verborgen sei. Es bedurfte keiner Mühe mehr, diesem Jungen noch ein paar Nachhilfestunden zu geben und in seiner Seele Kugel und Kreuz quasi auf den Kirchturm zu setzen — die Darstellung göttlicher Vollkommenheit unter dem Symbol opferbereiter Liebe zum Zielpunkt seines personalen Strebens zu machen — zwischen Himmel und Erde.

(Auszug aus: Christa Meves, Manipulierte Maßlosigkeit, Freiburg 1971, S. 129-140)

Gedanken, Fragen, Probleme zum Sachunterricht in der Grundschule

Durch folgende Aphorismen und Impulse soll ein "sachgerechter wissenschaftsorientierter Unterricht" gewiß nicht verächtlich gemacht werden; jedermann weiß, wieviel Sachkenntnis vonnöten ist, um heute und morgen das Leben bewältigen zu können. Und niemand wird heute eine Thematik wie z. B. "Wald" unterrichtlich etwa in folgendem Stil gestalten: "Das Jungfräulein unter den Bäumen des Waldes ist die Birke" . . . !

Besteht aber nicht Gefahr, wenn wir unter "sachgerechtem" und wissenschaftsorientiertem" Unterricht die Vermittlung der verobjektivierbaren Inhalte unserer Unterrichtsgegenstände verstehen, d. h. das Erkennen und Verstehen all dessen, was sich in Maß und Gewicht, Gesetz und Formel darstellen läßt — daß wir die Wirklichkeit selbst verlieren.

Um es noch schärfer zu formulieren: Wir treiben an zur Leistung und zur Befähigung, in die Außenwelt gestaltend, verändernd im Sinn des Fortschritts einzugreifen und dabei erstirbt uns "unter der Hand" die Fähigkeit zu leben! Tolle Fortschritte in der Außenwelt — bezahlt mit dem Verlust der Innenwelt!? Ist nicht der Glaube, das Leben (bzw. Lebensglück, Leben-können) hinge ab von der perfekten Außenwelt (verstanden als perfekte Gesellschaft in einer perfekt technisierten Umwelt), bereits ein Symptom nicht nur für Lebensmangel sondern auch für die Unfähigkeit, das Leben zu suchen, finden und aufzubauen?

In welchem Lernplan werden uns heute Curricula angeboten für den Aufbau der Innenwelt des Menschen? – Oder gehört das "nicht mehr in die Schule"?

Wenn heute in der Diskussion um das Gesamtbildungsziel das Wort "Emanzipation" häufiger genannt wird, fragt man wohl mit berechtigtem Interesse nach dem Geburtsort dieses Wortes (für den schulpädagogischen Bereich). Wurde es an Schreibtischen geboren — vielleicht von Computern, die viel wissen aber den Menschen nicht kennen? Soll mit "Emanzipation" die "Fähigkeit in der Zukunft zu leben" gemeint sein? Aber wer kümmert sich um die Fähigkeit heute zu leben? (Vgl. Selbstmordziffern!). Wer heute nicht mehr leben kann, wie soll der morgen glücklich sein! — Wer überhaupt befähigt ist zu leben, der kann heute wie morgen leben; ich möchte sagen: Die Bewältigung der Zukunft ist die Bewältigung des Lebens im Heute.

Dabei müssen natürlich die absehbaren Probleme der Zukunft, z. B. Umweltschutz, Altenbetreuung, Verkehr usw. mit eingebracht werden. Ausgangspunkt bleibt aber die reale zu bewältigende Gegenwart und nicht irgend eine Vision der Zukunft. Die These "Für das Jahr 2000 erziehen" ist insofern sinnlos, weil das Jahr 2000 nur ein Glied in der Kette der vielen "Gegenwarten" ist die vorher bewältigt werden müssen.

Die moderne Unterrichtsforschung soll nicht verdächtigt werden: sie betont überall die Mehrheit von Lernzielarten: Kognitive, affektive, pragmatische Lernziele! Aber die Frage ist nun: Ist die Strategie nicht so aufgebaut, daß sie bei Umsetzung in die Praxis — durch das Hinzutreten von praktischen, nicht eingeplanten und vielleicht gar nicht einzuplanenden Faktoren — einen Teil ihrer eigenen Ziele verliert, und gerade jene Ziele, die den Aufbau der menschlichen Innenwelt betreffen? Wieweit lassen sich die "normativen Kräfte des Faktischen" überhaupt in Lernzielstrategien einbeziehen? — Wenn letztlich die Gretchenfrage (oder der Schwarze Peter) mit dem Stich-, Reiz- und Flucht-Wort "Lehrerpersönlichkeit" abgeschoben wird, bedeutet das: Die einzelne Lehrkraft wird praktisch gezwungen mehr zu leisten als die Fachkommissionen, als Wissenschaft und Forschung! (Der Lehrer soll sozusagen auf den ersten Blick aus dem riesigen Korb von Eiern, der ihm täglich auf den Tisch gestellt wird, jene herausfinden, die befruchtet sind!).

Zur Verdeutlichung ein Beispiel: Biologieunterricht! Wenn der Biologieunterricht durch sachgerechte Vermittlung von Daten dazu führt, daß die Schüler schließlich alle Pflanzen auf den Misthaufen verwünschen, hat er gewiß sein Ziel verfehlt. Wenn der Biologieunterricht versucht, die Gegenstände (z. B. Pflanzen, Blumen) so in **Erfahrung** zu bringen, daß primär nicht Analyse sondern **Begegnung** geschieht, entsteht Freude, Bereicherung, "Aufbau des Innenlebens". Ein solcher Biologieunterricht läuft natürlich Gefahr, als "romantisch", "musisch", "unsachgerecht" verdächtigt zu werden.

Mir scheint, daß bei den heutigen Forschungen im Bereich Lernprozesse der Zusammenhang von "Begegnung und Sachfrage" praktisch zu wenig gewürdigt wird. Die Sachfrage entsteht aus der Begegnung und nicht umgekehrt die Begegnung aus der Sachlichkeit des Gegenstandes, obwohl Sachlichkeit und Sachgerechtigkeit wiederum der Begegnung dienen können. Sachlichkeit dürfte eben nicht als Selbstzweck verstanden werden. — "Begegnung" und "Erfahrung" sind freilich schillernde Begriffe, die aber durch die heutige Psychologie und vor allem durch Martin Buber gründlich durchdrungen und durchschaut wurden.

Weiteres Beispiel: Physikunterricht in der Grundschule: Der erfahrene Praktiker weiß, welche Freude die Kinder erleben und welchen Eifer sie entfalten, wenn sie mit "physikalischen Grunderfahrungen" versorgt werden — wenn z. B. jedes Kind einer Klasse beobachtet und erlebt, wie ein Kupferfaden, über die Pole einer Batterie gehalten, warm wird, glüht, durchschmilzt, "durchbrennt". Von hier aus kann die Thematik "Elektrizität erzeugt Wärme" bis zum elektrischen Schmelzofen entfaltet werden, ohne daß Freude und Interesse verloren gehen.

Damit soll natürlich nicht gesagt sein, daß ein Unterricht, der nicht unmittelbar auf Grunderfahrungen (Begegnungen) basiert, langweilig, freudlos oder gar falsch sein müßte! Hier sollte nur verdeutlicht werden, daß auch im Physikunterricht Begegnung und Sachgerechtigkeit integriert werden können.

Wer kennt Sonnenblume?

Das folgende Unterrichtsbeispiel aus dem Bereich Biologie (gekoppelt mit Kunsterziehung) in der Grundschule soll nicht als Modell sondern als Diskussionsbeitrag verstanden werden in einem noch längst nicht ausgegorenen Problembrei! Das Unterrichtsbeispiel wurde in einer Doppelstunde in einer 3. Grundschulklasse durchgeführt; die wichtigsten Sequenzen des Unterrichtsverlaufs sind hier gekürzt aber doch im Original wiedergegeben.

Vorbemerkung zur Unterrichtseinheit

Deckt sich die **Sache** Sonnenblume mit der **Wirklichkeit** Sonnenblume? Läßt sich die **Wirklichkeit** "Sonnenblume" in biologischen Daten darstellen oder gehört der **erfahrende Mensch** wesentlich zum wirklichkeitsgerechten Erkennen dazu?

Folgendes Beispiel geht von der Voraussetzung aus: Sonnenblume kennt der, der sie erlebt hat, der viele gesehen hat, der nicht nur etwas weiß von ihr, sondern, der um sie weiß. Sonnenblume kennt, wer sie malen kann und nicht nur wer ihre biologischen Teile oder die Teilsumme zeichnen und beschreiben kann.

Die bis zu Freude transzendierende Sonnenblumenerfahrung soll jetzt nicht im Sinn von Gesamt**unterricht**, sondern von Gesamt**erkenntnis** (= wirklichkeitsgerechte Erkenntnis) verstanden werden.

Vielleicht könnte die Koppelung von Biologie und Kunsterziehung eine Möglichkeit sein, daß nicht durch pure Sachgerechtigkeit die Wirklichkeit und der Mensch verloren gehen

(Wer Religionsunterricht erteilt, kann sich im Anschluß an die "Sonnenblumenstunde" die Fragen stellen: Was ist "sachgerechter" Religionsunterricht? Wer redet "sachgerecht" von Gott? Wer nur theologische, religionsgeschichtliche Daten vermittelt? Oder wer von Gott "aus Erfahrung" spricht? Argumentieren oder auch Plädieren?? usw.).

Unterrichtsentwurf

Hauptziele

Erkennen, daß Sonnenblume mehr ist als eine Pflanze mit gelber Blüte, die für Mensch und Tier nützlich ist.

Erkennen, daß uns die Biologie nur helfen kann, die Sonnenblume zu verstehen.

Erkennen biologischer Einzelheiten.

Erkennen verschiedener Darstellungsmöglichkeiten.

Erkennen der verschiedenen Ursachen und Absichten der Darstellungen,

wie es zu einem Gemälde kommt,

wie es zur Biologietafel kommt.

Erkennen, was die Menschen von der Sonnenblume wollen. Erkennen, welche Mittel sie benützen, um ihre Absichten zu verwirklichen (Anbau, Ölpresse, Gemälde, Plastikabguß...).

Methode

Vor allem Dissonanztechnik (Gegenüberstellung der Biologietafel mit dem Gemälde von van Gogh).

Unterrichtsverlauf

Einstieg

Lehrer erzählt von den weiten, riesigen Sonnenblumenfeldern Ungarns, von dem Erlebnis, sie im Abendrot oder bei Wind zu beobachten.

Lehrer

Bei uns habe ich noch niemals so große Sonnenblumenfelder gesehen!

Schüler

Bei uns wachsen die Sonnenblumen nur im Garten, nur einzeln: aber in Italien gibt es auch so große Felder.

Lehrer

Sicher gibt es einen wichtigen Grund für diesen Großanbau von Sonnenblumen!

Schüler

Es wird Öl daraus gemacht.

Lehren

Lehrer zeigt eine echte Sonnenblume mit Stengel und Blättern. Zeige uns daran, woraus das Öl erzeugt wird!

Schüler

Das Öl wird aus den Kernen gewonnen.

Lehren

Der Lehrer teilt Sonnenblumenkerne aus.

Öffnet, zerbeißt sie und drückt die Frucht auf ein Blatt Papier!

Schüler

Das Papier ist ölig, fett geworden.

Lehren

Gib dieser Frucht einen Namen! (Flasche mit Sonnenblumenöl zeigen.)

Schüler

Ölfrucht!

Lehrer

Russische Soldaten haben meistens Sonnenblumenkerne in der Tasche. Denke nach warum.

Schüler

Dort werden auch Sonnenblumen angebaut.

Wir geben die Kerne auch den Vögeln, sie sind ein gutes Vogelfutter.

Blütenblätter und Stengelblätter werden genau untersucht und besprochen; ebenso Blütenboden, Mark im Stengel.

Stummer Impuls: Bilder von Sonnenblumen werden an der Tafel angebracht:

links: Biologietafel von der Sonnenblume; rechts: Sonnenblumen gemalt von Vincent van Gogh.

Lehrer

Schaut beide Bilder genau an, laßt euch Zeit dazu und teilt dann euere Beobachtungen mit!

Schüler

Das linke Bild ist eine Beschreibung der Sonnenblume. Das rechte Bild ist eine Zeichnung.

Die rechte ist eine vertrocknete Sonnenblume, die linke ist eine richtige Sonnenblume, weil sie gelb ist.

Die rechte Sonnenblume ist phantasievoll gemalt.

Die linke ist echt, da weiß man genau, woraus sie besteht.

Die rechte Sonnenblume hat der Maler vielleicht auch in der Abendröte gemalt.

Bei der linken kann man alle einzelnen Dinge sehen, alle Einzelheiten, alles ist ganz deutlich gezeichnet.

Die Sonnenblumenköpfe auf dem rechten Bild haben sich nach unten geneigt, die Blätter sind undeutlich.

Auf dem linken Bild ist alles so deutlich, daß der Mensch, der noch niemals eine Sonnenblume gesehen hat, sie sich genau vorstellen kann. Die rechten Sonnenblumen haben nicht die Naturfarbe. Rechts könnten das irgendwelche Blumen sein.

Lehrer

Begründe das!

Schüler

Die Blätter sind kleiner, die Blüte hat eine andere Farbe, man sieht keine Kerne.

Auf dem linken Bild sieht man die Entwicklung der Sonnenblume. Lebrer

Wer meinst du dann, daß diese Bilder gemalt hat?

Schüler

Das linke hat ein Wissenschaftler gemalt oder es ist gedruckt. Es hat ein Biologe gezeichnet.

Das rechte Bild hat ein Künstler gezeichnet, weil es so ganz anders ausschaut, märchenhaft, phantasievoll.

Lehrer

Meinst du, ob der Künstler wohl auch etwas von Biologie verstanden hat?

Die meisten Schüler verneinten.

Lehrer erklärt, warum der Künstler die Sonnenblume auch biologisch sehr gut kennen muß.

Lehrer

Ihr habt festgestellt, daß die rechten Sonnenblumen gar nicht "echt" ausschauen! Dann ist das Bild wohl auch nicht richtig?

Schüler

Es braucht auch gar nicht richtig zu sein; denn ein Künstler kann die Blumen malen wie er will, wie sie ihm gerade gefallen.

Lehrer

Warum hat der Künstler die Sonnenblumen gemalt?

Schüler

Der Künstler ist mit der Mode gegangen; er wollte einmal etwas anderes malen.

Er wollte die Sonnenblumen so malen, wie man sie sonst nicht sieht.

Lehrer

Was hat der Künstler wohl gespürt, als er diese Sonnenblumen gemalt hat?

Schüler

Verlangen nach phantasievollen Sonnenblumen.

Die Liebe zur Natur.

Er hat die Sonnenblumen umgewandelt, wie er sie sich vorgestellt hat.

Lehrer

Hat er sein Bild nur für sich gemalt?

Schüler

Er wollte es auch anderen schenken und eine Freude ma-

Der Künstler hat seine Liebe mit hineingemalt.

Lehrer

Auch du sollst nun eine Sonnenblume malen, so wie du dir sie vorstellst, so, wie du sie jemandem schenken möchtest.

Zur Ergänzung:

Mit dem Episkop werden verschiedene Sonnenblumendarstellungen (Postkarten!) gezeigt:

biologische und künstlerische.

(Die Kinder konnten mit Sicherheit die Unterschiede erkennen und sich über Absichten der Zeichner bzw. Künstler äußern.)

Religionsunterricht - Glaubensvermittlung oder Information?

1. Die Aufgabe der Schule

In der Besinnung auf die Aufgabe der Schule in der heutigen Gesellschaft steht die Funktion der Übermittlung von Kenntnissen voran. In sachgemäßer Information sieht man die beste erzieherische Hilfe. Gerade dabei erhebt sich die Frage, was Unterricht als Information ist. Es ist jedenfalls kein "wertfreier" Unterricht. Es ist auch in keinem Fach pädagogisch zu verantworten, die Dinge auf die Dauer einfach nebeneinander stehen zu lassen. Schon bei dem Bemühen, fremde Aussagen und Haltungen zu verstehen, muß es notwendig zu einem Kontakt der eigenen mit anderen Überzeugungen kommen. Zudem ist die Gesellschaft, in der wir leben, in einem ununterbrochenen Gespräch der verschiedenen weltanschaulichen Positionen. Die Schule kann also weder die Fragen noch die Versuche von Antworten aus dem Unterricht verweisen; sie muß dem Heranwachsenden helfen, sich zu orientieren und Stellung zu beziehen.

Damit hängt die andere Frage zusammen, ob diese Aufgabe von einem "neutralen" Lehrerstandort aus zu erfüllen ist. Mit Recht wird immer wieder betont, daß sachliche Information ein besonderes Engagement des Lehrers nicht ausschließt. Lehrer dürfen keine farblosen Schablonen sein. Denn man kann nicht von einer Sache recht reden, wenn man sich selber aus ihr heraushält; man ist als Informator am Informationsmaterial immer beteiligt — nicht nur in der Auswahl, sondern auch bei der Interpretation. Die vom Lehrer zu fordernde Sachlichkeit hat also zwei Seiten: dem Stoff gegenüber ist sie verwirklicht, wenn er dessen Subjektivität respektiert und ihr Raum gibt; den Schülern gegenüber, wenn er ihnen ermöglicht, selbständig Einsichten zu gewinnen und Stellung zu beziehen.

Das alles hat auch Bedeutung, wenn wir Klarheit über den Religionsunterricht gewinnen wollen. 2. Die Aufgabe des Religionsunterrichts

Der Religionsunterricht hilft dem Heranwachsenden zu verstehen, was die christliche Verkündigung dem heutigen Menschen anbietet und zumutet. Das ist das Spezifische, das er in den Prozeß der Bewußtseinsbildung in der Schule einbringen sollte. Er steht damit nicht im Dienst der kirchlichen Verkündigung; aber er verleugnet nicht, daß es in unserer Gesellschaft Christen gibt, und er macht Bibel und Kirche, die Herkunft und die Wirkung des christlichen Glaubens zum Gegenstand des Unterrichts. Infolge der Entkirchlichung unserer Gesellschaft ist es heute in einem viel stärkeren Maße als früher notwendig, Kinder und Jugendliche über wichtige Zeugnisse des Glaubens zu informieren und dabei zum Verstehen ihrer Sprache zu verhelfen. Dazu kommt die Orientierung über die kirchliche Wirklichkeit in der eigenen Konfession und in der Ökumene.

Man kann allerdings heute vom christlichen Glauben nur reden, wenn man den weltanschaulichen Pluralismus unserer Gesellschaft ernst nimmt. Darum muß der Religionsunterricht auch über nichtchristliche Religionen und philosophische Weltanschauungen und deren Stellung zum Christentum informieren. Es geht dabei nicht nur um verschiedene Deutungsmöglichkeiten der Wirklichkeit, sondern um religiöse und philosophische Kräfte, die das Leben in unserer Zeit mitbestimmen.

Ganz von selbst kommt so in den Religionsunterricht ein kritisches Element hinein.

3. Information und Glaubensvermittlung

Der Religionsunterricht verlangt — genau wie jeder informierende Unterricht — von allen Beteiligten die Bereitschaft zu sachlicher Arbeit. Dies erfordert den Willen, sich um das rechte Verstehen der Inhalte zu bemühen, und zwar so, daß man zugleich aufeinander hört und sich in die Gedanken

und Fragen der andern hineinversetzt. Diese Arbeit bietet die Möglichkeit zum Verständnis des Glaubens und eröffnet damit Engagement und Entscheidung. Denn es zeigt sich gerade hier, daß "Lernen" zu Erkenntnissen führt und diese auf Verhaltensänderung drängen. Es geht zumindest eine Ahnung davon auf, daß man von der Wirklichkeit "Gott" nicht reden und dabei sich aus der "Sache" ganz heraushalten kann. Dabei kann schon ein Engagement vorliegen, wenn der Intellekt gereizt ist und die Gedanken in eine bestimmte Bewegung gesetzt sind.

Soll nun der Lehrer, der zum Verständnis des christlichen Glaubens und der anderen vorhandenen religiösen Kräfte verhilft, dem Einzelnen die Entscheidung überlassen, etwa indem er die Freiheit der Kritik gewährt, oder hat er mehr zu tun? Über Folgendes muß Klarheit bestehen:

Glaubensvermittlung gibt es praktisch nicht, sofern man darunter versteht, daß ein Mensch einen anderen zum Glauben bringen kann. Man kann bestenfalls das Verständnis eines bzw. verschiedener Glaubenszeugnisse vermitteln. Dabei können die Jugendlichen in ihrem Denken und Verstehen der Welt dahin kommen, daß ihnen die Bedeutsamkeit eines Glaubens einleuchtet, daß sie von dem Recht und der Wahrheit dieser Menschen- und Weltsicht gepackt sind. Insofern bedeutet die Anstrengung des Lernens auch etwas für die Chance, einen Glauben zu ergreifen.

Das Gespräch über den Glauben darf auch nicht auf Entscheidung drängen. Der Lehrer muß sich selbst zurücknehmen, damit die Schüler nicht den Eindruck der Manipulation bekommen können, — aus deren Zwängen der Religionsunterricht ja gerade befreien will. Dem Schüler Freiheit zu gewähren, das entspricht geradezu dem Wesen des Glaubens. Man kann bestenfalls anderen zu begründeten Entscheidung der Schüler Freiheit zu gewähren, das entspricht geradezu dem Wesen des Glaubens. Man kann bestenfalls anderen zu begründeten Entscheidung der Schüler von der Verteilt von der Verteil von der Vertei

scheidungen verhelfen. Das geschieht, wenn die Schüler durch den Unterricht in die Lage versetzt werden, ihre eigene religiöse Vorstellungswelt zu erkennen, zu überprüfen und gegebenenfalls zu ändern. Auf diese Weise wird der Lehrer erkennen lassen, daß verantwortliches Menschsein einer persönlichen Überzeugung bedarf. Wenn das gelingt, daß unsere Person zurücktritt und der Schüler gleichzeitig spürt: da ist jemand da, der Antwort gibt und der weiter fragen läßt, der zur Brücke wird, dann ist das schon eine gute Erfüllung unserer Aufgabe.

So zeigt sich, daß die im Thema genannte Fragestellung nicht als Alternative verstanden werden darf. Sofern Information nicht nur eine Unterrichtung über wahrnehmbare Erscheinungsformen, Mitteilung religionsgeschichtlicher Fakten und Ähnliches meint, zielt sie immer auf das Sachverständnis. Dazu kommt es aber nur im Zusammenhang mit der Lebenswirklichkeit, speziell mit der der Schüler. Es ist darum unvermeidbar, daß man im Religionsunterricht zur geistigen Auseinandersetzung geführt und auf die persönliche Grundfrage gewiesen wird.

Damit stellt sich allerdings doch die Frage: Welches sind die Maßstäbe, an denen Lehrer und Schüler messen, was gelten soll? Wenn der Religionsunterricht, wie wir oben gesagt haben, das spezifisch Christliche in den Prozeß der Bewußtseinsbildung einbringen will, ist er auf die Bibel bezogen und auf die Kirche, in der die Texte der Bibel gepredigt werden. Die Lehrer und die Schule sollten dem nicht ausweichen. Nur dann helfen sie mit dem Fach Religionsunterricht den Heranwachsenden, sich zu orientieren und Stellung zu beziehen im Blick auf ein verantwortliches Leben.

Prof. Dr. Helmut Angermeyer

Gekürzter Nachdruck aus "Unser Auftrag" Nr. 11 - Nov. 1970.

Werner Heisenberg, Das Naturbild der heutigen Physik

"Wenn man versucht, von der Situation in der modernen Naturwissenschaft ausgehend, sich zu den in Bewegung geratenen Fundamenten vorzutasten, so hat man den Eindruck, daß man die Verhältnisse vielleicht nicht allzu grob vereinfacht, wenn man sagt, daß zum erstenmal im Laufe der Geschichte der Mensch auf dieser Erde nur noch sich selbst gegenübersteht . . . Am schärfsten . . . tritt uns diese neue Situation eben in der modernen Naturwissenschaft vor Augen, in der sich . . . herausstellt, daß wir die Bausteine der Materie, die ursprünglich als die letzte objektive Realität gedacht waren, überhaupt nicht mehr 'an sich' betrachten können, daß sie sich irgendeiner objektiven Festlegung in Raum und Zeit entziehen und daß wir im Grunde immer nur unsere Kenntnis dieser Teilchen zum Gegenstand der Wissenschaft machen können. Das Ziel der Forschung ist also nicht mehr die Erkenntnis der Atome und ihrer Bewegung ,an sich', d. h. abgelöst von unserer experimentellen Fragestellung; vielmehr stehen wir von Anfang an in der Mitte der Auseinandersetzung zwischen Natur und Mensch, von der die Naturwissenschaft ja nur ein Teil ist, so daß die landläufigen Einteilungen der Welt in Subjekt und Objekt, Innenwelt und Außenwelt, Körper und Seele nicht mehr passen wollen und zu Schwierigkeiten führen. Auch in der Naturwissenschaft ist also der Gegenstand der Forschung nicht mehr die Natur an sich, sondern die der menschlichen Fragestellung ausgesetzte Natur, und insofern begegnet der Mensch auch hier wieder sich selbst."

(Auszug aus dem gleichnamigen Buch des Autors, Hamburg 1956, S. 17 f.)

Sachlichkeit

"Sachlichkeit, seelisch-geistige Tendenz, Handlungen nicht um des persönlichen Vorteils willen, sondern im Dienste einer höheren Ordnung zu vollziehen. Voraussetzung der Sachlichkeit sind die Fähigkeit, Sachverhalte ohne Voreingenommenheit und Vorurteil zu erfassen, sodann die Fähigkeit des Gehorsams und der Hingabe. Diese Sachlichkeit gilt bei den Deutschen als eine der Haupttugenden."

Philosophisches Wörterbuch, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 1965, Artikel "Sachlichkeit"

"Begegnung und Gespräch" ist eine Beilage des BLLV-Verlagsorgans und erscheint vierteljährlich, und zwar in den Monaten März, Juni, September und Dezember. Zusammenstellung: Elmar Gruber, 8 München 21, Berchenstraße 25, und Dr. Günter Krüger, 858 Bayreuth, Königsallee 20.