

# BEGEGNUNG UND GESPRÄCH

ÖKUMENISCHE  
BEITRÄGE  
ZU ERZIEHUNG  
UND  
UNTERRICHT

Ausgabe 70

September 1986



MEDITATION  
IN DER  
SCHULE

## Meditation in der Schule

Meditation – das Zauberwort unserer Zeit! Woher kommt die Faszination, die dieses Wort und das dahinter vermutete Geschehnis umgibt? Woher rührt die Sehnsucht, meditieren zu lernen? Woraus erklärt sich die Hoffnung, in der Meditation ein Allheilmittel für sämtliche Ängste, Nöte und Defizite des Menschen von heute zu finden? Wer sich ein wenig mit Meditationsliteratur beschäftigt hat, weiß, daß es fast unmöglich ist, das, was Meditation ist und will, *begrifflich* zu klären. Meditation erscheint in allen Religionen der Welt – wenn auch in verschiedenster Ausprägung – und ist offensichtlich ein unreligiöses Phänomen, mit dessen Hilfe der Mensch Antworten auf die existentiellen Grundfragen, wie die Frage nach dem Sinn des Lebens sucht und die Sehnsucht stillen möchte, über die Begrenztheit des Lebens hinaus zu gelangen. Die je eigenen und vielgestaltigen Meditationsformen in den verschiedenen Religionen des Ostens und des Westens sind geschichtlich und inhaltlich bedingt und können aus dem jeweiligen soziologischen und theologischen Zusammenhang nicht willkürlich herausgelöst werden, will man ihre Aussage und ihre Bedeutung wahrnehmen und erfahren. Schon die erste Orientierung über Ziele, Methoden, inhaltliche Unterschiede und Abgrenzungen erfordert geduldiges Einleben, wie viel mehr noch das Vertrautwerden mit einer dem Innersten und Persönlichsten entsprechenden Meditationsübung. Die Verwurzelung der Meditation in den emotionalen Tiefenschichten des Menschen ermöglicht jedoch *jedem*, sich ihr ohne Scheu, ohne Vorbedingung, fragend, suchend, aufgeschlossen und nachdenkend zu nähern.

### Schule – ein Ort für Meditation?

Um diese Frage zu beantworten, ist es nicht nur nötig, sich gründlich mit dem Phänomen Meditation auseinander zu setzen, sondern aus pädagogischer Verantwortung die Frage nach dem *didaktischen* Begründungszusammenhang zu stellen.

Da wir in unseren Schulen auf der Basis der christlich-abendländischen Tradition unterrichten – und dies gewiß nicht nur aus kulturhistorischen, politischen oder juristischen Gründen – möchte ich auf dem Boden der *christlichen* Meditationstradition nach dem Ort der pädagogischen Begründung für Meditation in der Schule suchen. Kein Pädagoge wird Zweifel daran hegen, daß der Dimension der *Erfahrung* große Bedeutung im Erziehungsprozeß zukommt, heute mehr denn je, nachdem die Euphorie der einseitig rationalen und leistungsorientierten Curriculumtheorie abgeklungen ist und die neueren Lehrpläne<sup>1</sup> an reformpädagogische Erziehungsziele anknüpfen<sup>2</sup>, wie Differenzierung der Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit, Sensibilisierung der Gefühlswelt, Unmittelbarkeit der Wirklichkeitsbegegnung, Aufbau der kreativen, emotionalen und motorischen – nicht nur der rationalen – Begabungsreserven.

Welche Bedeutung die Erfahrungsdimension in der religiösen Erziehung hat, war den Religionspädagogen spätestens seit Schleiermacher bewußt, auch wenn es zwischenzeitlich gegenläufige Bewegungen gab. Es ist

darum kein Zufall, wenn im Anschluß an Tillich u. a. die Religionspädagogik schon in der Zeit der Curriculumtheorie, früher als die allgemeine Pädagogik, auf die Bedeutung der Erfahrung im Erziehungsprozeß wies: So hat z. B. schon der erste curriculare Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an der Grundschule in Bayern (1972) den emotionalen Bereich und die Erfahrungsorientiertheit des Unterrichts in seinen Lernzielen in den Mittelpunkt gerückt<sup>3</sup>. In der katholischen Religionspädagogik, die gerade in dieser Frage anregend und befruchtend auf die evangelische wirkte, stehen Namen, wie Otto Betz, Felicitas Betz, Elmar Gruber, Klemens Tilmann, Thomas und Gertrude Sartory, deren Arbeiten schon im Titel die theologische und religionspädagogische Intention anzeigen<sup>4</sup>.

„Der Fromme von morgen wird ein Mystiker sein, einer der etwas erfahren hat, oder er wird nicht mehr sein“, – diese Aussage Karl Rahners<sup>5</sup> weist daraufhin, daß der Erfahrung im Glaubensprozeß eine Schlüsselstellung zukommt. „Alles deutet darauf hin, daß der Mensch Gott erfahren hat. Glaube war nie eine Frage des Vertrauens darauf, daß Gott existiert, sondern des Zutrauens in seine Präsenz, die erfahren wurde und von der man wußte, daß sie existierte als eine in sich gültige Gegebenheit“<sup>6</sup>. Die biblischen Geschichten erzählen in anschaulichen, lebensvollen Bildern und Worten, wie Menschen in ihrem Dasein, in ihren Freuden, Nöten und Ängsten Gott erfahren haben: „Und ihr sollt erfahren, daß ich der Herr, euer Gott bin...“ (2. Mose 6, 7).

Sind wir aus dieser Glauben-bauenden, Sinn-vermittelnden, Leben-tragenden Erfahrung gegelitten? Oder ist die Erfahrung uns entglitten? „... Gott kann nicht in »direktem Zugriff« erfahren werden, zusammen mit der *Gesamt*-erfahrung des Daseins erschließt sich uns die Nähe“<sup>7</sup>. Wir aber wollen alles in direktem Zugriff haben und halten. Wir wollen uns der Welt und des Lebens bemächtigen, rational und rationell. Wir wollen in einem analytischen, experimentellen Verfahren erklären, verobjektivieren und damit verfügbar machen, was uns begegnet und betrifft. Damit aber verwirken wir die Chance, die Welt zu erspüren, mit allen Sinnen wahrzunehmen, uns einzulassen auf eine Erfahrung. „Der Mensch muß mit der Ganzheit seines leib-seelischen Wesens, mit Augen, Atem, greifenden Händen, Hunger und Sättigung erfahren: Da ist etwas auf mich gerichtet, wovon ich lebe, dahinter steht Aufmerksamkeit auf mich, Zuwendung, Güte, spendende Lebensmacht, Übermächtigkeit, von der ich abhängen...“<sup>8</sup>

Es gilt also, die verschüttete Erlebnisfähigkeit wiederzugewinnen, einen Zugang zur Erfahrung der Wirklichkeit mit allen Sinnen und in der Ganzheit der Person zu eröffnen. Denn ohne Wirklichkeitserfahrung erscheint Gott als unwirklich<sup>9</sup>.

In diesem Beziehungsgeflecht hat Meditation in der Schule ihren Ort und ihre Aufgabe, denn Meditation will in die Erfahrung führen, ist Erfahrung...

### Ein möglicher Weg für die Schule: die „naturale Meditation“

Jede Meditationsform schließt in irgendeiner Weise die Sensibilisierung der Sinne mit ein. Die naturale Meditation – der Begriff stammt von Ph. Dessauer<sup>10</sup> – eröffnet für die pädagogische Praxis Wege, auf denen man zusammen mit den Kindern die ersten Schritte gehen kann. Anstelle einer begrifflichen Definition, was naturale Meditation sei, möchte ich die äußeren und inneren Voraussetzungen und Geschehnisse aufzeigen, in denen sich naturale Meditation verwirklichen läßt.

## Raum und Zeit

Die „große Freiheit der naturalen Meditation“ bedarf, wie Ph. Dessauer betont, keines bestimmten Ortes und keiner bestimmten Zeit. Das ist *die* Chance für die schulische Situation.

Zweifelsohne helfen günstige äußere Bedingungen, die Kinder zu meditativen Erlebnissen zu führen. So selbstverständlich, wie in jeder Schule verschiedene Fachräume für Handarbeit, Werken, Sport, Musik vorhanden sind, sollte ein großer Raum für Stille-Übungen, zum Geschichten-Vorlesen, Musik-Hören, Bilder-Betrachten u. a. vorgesehen werden. Er könnte als Mehrzweckraum, z. B. für Religions- und Musikunterricht dienen und zugleich durch seine besondere Einrichtung und Atmosphäre dem Anliegen der naturalen Meditation entgegenkommen.

Wichtigste Gestaltungselemente:

ein großer, weicher Teppich, ein Sitzkreis, Wände für Bilder und Plakate, Dia- und Schallplattenapparat, ein Regal oder Tisch zum Auslegen bemerkenswerter, schöner Dinge.

Erfahrungsgemäß ist es auch im Klassenzimmer möglich, eine so gestaltete Ecke zu gewinnen, freilich in kleinerem Umfang. Warme Farben, Geborgenheit vermittelnde Sitzmöglichkeiten, ein ausgesparter Raum für persönliche Dinge, Bücher und Bilder, aber auch äußere Ordnung und geeignete Lichtverhältnisse schaffen im Kind, das ja tagtäglich viele Stunden seines Lebens in den Schulräumen verbringt, eine ausgeglichene, aufgeschlossene Stimmungslage, die, anders als in einem emotional kargen Raum, meditative Erfahrungen ermöglicht. Gewiß, die äußeren Verhältnisse, auch das Verständnis und Interesse von Kollegen und Schulleitern für solche, nicht gewöhnlichen pädagogischen Anliegen sind verschieden. Keinem Lehrer ist es aber versagt, im Rahmen seiner pädagogischen Verantwortung und Freiheit aktiv und kreativ zu werden, um für seine Kinder einen positiven Lebens- und Lernraum zu gestalten<sup>11</sup>.

Die unmittelbare Begegnung mit der Umwelt jedoch läßt sich durch kein noch so kindgemäß gestaltetes Klassenzimmer ersetzen: Hinaus in den Wald, ans Wasser, unter einen Baum zu gehen, den Himmel, die Wolken anzuschauen und dort, hautnah und unmittelbar „vor Ort“ das Erleben von Natur zu praktizieren, im Heimat und Sachkundeunterricht<sup>12</sup>, in Religion, im Kunstunterricht ist wesentliches Element grundschuladäquaten Lernens und *zugleich* Raum für meditative Erlebnisse.

In der Hauptschule böten sich im Rahmen eines Landschulaufenthaltes Meditationsübungen im Freien, um ein Lagerfeuer, am Wasser, beim bewußten Erleben eines Sonnenauf- oder Sonnenunterganges in freiwilligen kleinen Gruppen an. Der Unterricht könnte in diesem, für Schüler überraschenden Rahmen, im gemeinsamen Erleben und im Artikulieren spontaner Gefühle eine neue Bedeutung für den Einzelnen und die Gruppe gewinnen<sup>13</sup>.

Wie die letzten Hinweise zeigten, sind die hier gemeinten Meditationsphasen eingebettet in das Unterrichtsgeschehen. Sie sind als solcher Teil der Lernerfahrung und eröffnen neue Dimensionen der Wirklichkeit. Deshalb braucht dafür keine besondere Zeit auf dem Stundenplan vermerkt werden. Freilich muß überall und immer wieder im Unterrichtsgeschehen sehr bewußt Zeit gewonnen und dafür ausgespart werden. Unterrichtsbeginn, Religions-, Literatur-, Musik- und Kunststunden sind in besonderer Weise geeignete Zeiträume für meditative Angebote.

## Die Haltung des Lehrers/Erziehers

B. u. G. 545 Der inneren und äußeren Haltung dessen, der Kinder und Jugendliche zu meditativen Erfahrungen führen will,

kommt große Bedeutung zu: „In die Nähe solcher Erfahrungen können wir nur führen, wenn wir nicht den denkenden, logischen, abstrahierenden Verstand ansprechen, sondern jene tieferen innerlicheren Schichten, in denen sich Erlebnis, Begegnung, Betroffenheit, Angerührtsein ereignet, also die meditativen Schichten. Das bedeutet, ... daß wir nicht etwas inhaltlich mitteilen, sondern ein in uns Vollzogenes dem anderen so vermitteln, daß es auch für ihn vollziehbar wird.“<sup>14</sup> Daraus folgt für den Lehrer: Er muß selbst offen sein für das, wohin er Kinder führen will, er muß eigene Erlebnisse und Erfahrungen einbringen, damit Kinder die Sinnhaftigkeit und Bedeutung dessen, was er vermitteln will, erspüren können. Dabei unterstützen oder verhindern auch Stimme und Gestik das Intendierte. Meditationsschulung ist für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eine große Hilfe<sup>15</sup>, jedoch sollte sie für Meditationsübungen im Sinne der naturalen Meditation keine Vorbedingung für das gemeinsame Beginnen mit den Kindern sein. Freilich: der Lehrer „muß es selber vorher meditiert und staunend erfaßt haben, um dieses Erlebnis vermitteln zu können“<sup>16</sup>. Und es muß ihm ein Anliegen sein, dann entdeckt er auch je nach Situation neue Wege und Möglichkeiten für seine Kinder.

## Die Bereitschaft der Kinder

Kinder bringen in ihrer spontanen Neugierde an der Umwelt, in ihrer ursprünglichen Fähigkeit, sich von Menschen und Dingen betreffen und anrühren zu lassen, die notwendige innere Bereitschaft zur Meditation mit. Klemens Tilmann spricht von der „spontanen, natürlichen Meditation“ des Kindes bezüglich seines Wunsches zur vielfachen Wiederholung beim Hören von Märchen oder Anschauen von Bilderbüchern. „Es geht dem Kind um eine Tiefendimension der Wahrheitsaufnahme, die beim ersten Hören, wie das Kind ganz natürlich und richtig empfindet, nicht erreicht werden kann. Das aber, was es da will, ist Meditation.“<sup>17</sup>

Auch Felicitas Betz weist darauf hin, daß Kinder normalerweise ein „Talent“ zur Sammlung mitbringen, ein Bedürfnis nach Zeit-Lassen, Ruhe-Haben, Bei-sich-sein-Können, z. B. im Spiel<sup>18</sup>.

Deshalb meint Tilmann: „Eigentlich sind besondere Meditationsbemühungen nur dort angebracht oder notwendig, wo einer die Fähigkeit zu erleben verloren hat.“ Unsere Zivilisationsumwelt, verbildet durch die Handlungsarmut des Alltags, die Atemlosigkeit und Profitgier der Erwachsenen, die einseitige Leistungsorientiertheit und Kopflastigkeit wie die Künstlichkeit der Medienvermittlung macht es jedoch unseren Kindern schwer, so in ihrer Umwelt Fuß zu fassen, daß sie einen lebendigen, sinnhaften Bezug zu ihr gewinnen können.

„Wer zeigt mir, die ich als Kind auf Stoppelfeldern unter vollen Garben gehockt bin und mit 10 Jahren den ersten Film gesehen habe, wie ein Kind heute lebt, wie es in ihm aussieht...“<sup>19</sup>

Es muß deshalb das Anliegen aller an der Erziehung Beteiligten sein, das von *uns* geschaffene Defizit aufzufangen und kreativ nach Alternativen und Kompensationsmöglichkeiten zu suchen, auch und gerade in der Schule! Die Verantwortung für das Unheile in unserer Welt zu übernehmen, das die Erwachsenengeneration verursacht hat, hieße für uns Erzieher, stiller und hellhöriger auf die Bedürfnisse, Gefühle und Fähigkeiten unserer Kinder zu reagieren. Ich bin immer wieder erstaunt, wie sensibel, interessiert und engagiert sich Grundschulkinde auf Umweltfragen einlassen, wie ihnen Tiere und Pflanzen am Herzen liegen, wieviel Gedanken sie daran wenden, Wasser, Wiesen, Bäume, Luft und Vögel zu schützen und zu erhalten.

## Was intendiert und bewirkt die naturale Meditation?

Einige Aspekte, was Meditation im schulischen Rahmen sein könnte, sind angeklungen. Der Leser wird – langsam ungeduldig – fragen: Was genau und konkret ist denn nun naturale Meditation?

Aber darauf kann ich keine Antwort geben. Eher vielleicht auf die Frage: Was will und bewirkt sie im Gesamtzusammenhang erzieherischer Prozesse:

1. Intensivierung der Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit durch Aufmerksamwerden, Stauenlernen
2. Nachdenkliches Eindringen, Verweilen-können bei einer Sache durch Stille- und Konzentrationsübungen
3. Selbst- und Dufindung durch Differenzierung der Gefühlswelt und Erfahrung des Angenommenwerdens
4. Aufbau einer religiösen Haltung durch Sensibilisierung für die Transzendenz der Wirklichkeit

Welche methodischen Möglichkeiten habe ich als Lehrer, Kinder dazu zu führen?

Zu 1.

Schönheit entdecken lernen, Farben auf sich wirken lassen, Dinge in die Hand nehmen, erfühlen, staunend gewahr werden: das geht mich an, das sagt mir etwas, den Augenblick „in acht nehmen“, hinhören lernen, zuhören können, Leises erlauschen, Kleines, Unscheinbares bemerken, nichts übersehen, was mir in den Weg tritt . . .

Die Dinge aus der Umwelt müssen dem Kind „auf den Leib rücken“, entweder konkret-greifbar, oder durch Meditationsbilder, die die Phantasie und Vorstellungskraft anregen.

„Die sinnhafte Ganzheit des Phänomens muß dem Menschen begegnen. Er muß das Ei vor der Nase haben; das Schneckenhaus muß er in die Hand nehmen, herum-drehen und von allen Seiten anschauen und betasten können . . . Sonst zündet die Begegnung nicht, sie wird zu dünn und unwirksam.“<sup>21</sup>

Zu 2.

Entdecken, daß Still-sein gut tut, träumen dürfen, in Ruhe einer Geschichte lauschen, „vor sich hinmalen“, zur Musik malen,<sup>22</sup> ohne etwas zu reden, lange still im Dunkeln ein Dia anschauen, erst später dazu einige Gedanken sagen, Musik hören, die mir wohl tut, mich ruhig macht, träumen läßt,<sup>23</sup> vertraute, liebgewonnene Lieder singen, immer wieder singen, viele Verse.

In gesammelter Aufmerksamkeit sich auf Dinge der Natur, auf Bilder Worte oder Töne einlassen, bedarf der Stille; ohne sie ist keine Form von Meditation denkbar. Das Verlustiggehen der Sinnerfahrung und der religiösen Dimension in den mitmenschlichen und Welt-Bezügen ist im Verlust der Stilleerfahrung begründet. Der Ruf nach Meditation ist der Ruf nach Stille-Erfahrung.

„Es kommt darauf an, den Menschen zu sich kommen zu lassen, damit er sich selbst findet, sich selbst entdeckt. Sich findet in seinem Körper, im Erleben des eigenen Körpers . . ., um dann über den Körper das Innere, den ganzen Menschen zu finden, zu entdecken,“<sup>24</sup> – eine wesentliche Vorerfahrung für die Entdeckung der Welt um uns. In der Schule wird es in der Regel so sein, daß die Schüler aufgrund ihres Entwicklungsstandes, ihrer Lebensgewohnheiten und Vorerfahrungen erst dann bereit sind, sich auf regelmäßige Stille-Übungen einzulassen, wenn die wohltuende Wirkung ganz unmittelbar erlebt wird. Freilich: Stille darf nie langweilig sein. Der Lehrer muß sich je nach Altersstufe zuerst ganz kurze spielerische Übungen ausdenken, z. B. Was höre ich noch, wenn die

ganze Gruppe eine Minute still ist? Was empfinde ich, wenn ich dem Gedicht mit geschlossenen Augen, den Kopf auf die Arme gelegt, zuhöre? Was höre ich in mir, wenn ich einfach dasitze und mich an die Träume der letzten Nacht erinnere? Was empfinde ich, wenn ich mich an den Geruch heute morgen, als ich das Fenster öffnete, erinnere? Die Freude, als ich an meinem Geburtstag morgens aufwachte? Höre ich die Tropfen ans Fenster klatschen? Das Vogelgezwitscher? Das Atmen in mir? Auf welche Gedanken bringen mich eine brennende Kerze? Blaue Farbe? Eine blühende Wiese?

Kinder sind nicht dann – im Sinne einer wohltuenden Erfahrung – still, wenn man sie dazu aufgefordert hat, sondern dann, wenn sie eine Sache, ein Gedanke, ein Gefühl so beschäftigt, daß sie davon innerlich ganz in Anspruch genommen sind. Ph. Dessauer hat gezeigt, „daß sich das Kind . . . durch die Situation in die Sammlung hineinnehmen läßt.“

Meditation als Stille-Erfahrung bedarf also in der pädagogischen Praxis – vor allem mit jüngeren Kindern – keiner besonderen Meditationstechniken, wie z. B. das Still-Sitzen über längere Zeit oder das bewußte Atmen. Voraussetzung ist vielmehr das Zubereiten von Situationen, in denen die Kinder ihrem inneren Rhythmus gemäß schauen, hören, malen, erzählen, spielen . . . dürfen.

Bei Jugendlichen oder auch Kindern, denen es besondere Schwierigkeiten bereitet, zur Ruhe zu kommen und sich in meditative Übungen integrieren zu lassen, können ganz einfache vorbereitende Übungen der Stille hilfreich sein.<sup>25</sup>

Stille-Übungen meditativen Charakters spielen – wie schon erwähnt – in der Montessori-Pädagogik eine große Rolle. M. Montessori erzählt in ihrem Buch: „Kinder sind anders“ von einem eindrücklichen Stille-Erlebnis mit Kindern, und wie sie aus dieser Erfahrung die „Übungen der Stille“ entwickelte und regelmäßig mit Kindern gestaltete.<sup>26</sup>

Zu 3.

Ob nun bei Schulkindern das Bedürfnis nach Stille noch spontan entgegentritt, leicht geweckt werden kann oder erst geduldig eingeübt werden muß, immer geht es im Sinne der naturalen Meditation um *mehr*, als um Konzentrationsübungen oder heilpädagogische Maßnahmen – so wichtig solche Intentionen angesichts der seelischen Entwicklungsstörungen und angesichts der Nervosität vieler unserer Kinder sind.

Naturale Meditation will im Ernstnehmen der Phänomene unserer Welt, als da sind, Natur, Bilder, Worte, Fragen, Ereignisse, Erinnerungen, Träume und Gefühle . . . das „Wesentliche des Daseins hindurchscheinen lassen . . .“<sup>27</sup> Gegenstand der naturalen Meditation ist vor allem der Mensch selbst und die Frage nach dem Sinn des Lebens: „Der Mensch ist immer in die Bewegung von Ereignissen hineingestellt, sein Leben ist ereignishaft. Von daher zeigt sich, was ihn angeht und was zu ihm gehört.“<sup>28</sup>

Die existentielle Erfahrung von Geborgenheit und Angenommensein ist deshalb der einzig mögliche Raum, um meditative Prozesse zu initiieren, d. h. ich muß als Erzieher das Kind in *seinem* Erleben, in seiner persönlichen Situation ernst nehmen, abholen: Wie ist dir zumute? – Bist du allein? – Sag mir, was du fühlst. – Hast du Angst? – Was freut dich? Erzähl mir von dir! – Wer ist dein Freund? – Was macht dir Kummer? . . . Aus dieser Erfahrung des Verstanden- und Angenommenseins wächst die Bereitschaft und Fähigkeit, den anderen zu sehen und nach ihm zu fragen. Selbst- und Dufindung sind ineinander verschränkt: „Ich brauche den anderen, daß er mir hilft, und der andere braucht mich, damit er zu sich kommt, damit er sich selbst bejahen und annehmen kann . . .“<sup>29</sup>

Diese „dialogische Grundbewegung“, wie Martin Buber es ausdrückt, ist das wichtigste Element jeglicher *christli-*

chen Meditationserziehung und führt zu ihrem eigentlichen Ziel: der Öffnung des Menschen für die Dimension der Transzendenz.

Zu 4.

Ohne Freude an der Schöpfung, ohne Angerührt- und Ergriffensein von den vielfältigen Bezügen des Lebens führt religiöse Erziehung in die dogmatische Verkrustung und rationale Kargheit. Wir befinden uns auf dem Boden biblischer Tradition, wenn wir den sichtbaren und erleb- baren Phänomenen unseres Lebens glaubenbauende Funktion zubilligen: Im Feuer und Licht, in den Spuren im Wüstensand, im leisen Säuseln des Windes, im Traum, im Besuch eines Fremden, in der Not einer kinderlosen Frau, im Anruf eines Hilfsbedürftigen, im vergebenden, trost- spendenden und fordernden Wort begegnet Gott dem Menschen, nehmen Menschen seinen Anruf wahr. „Gott in den Gewändern der Schöpfung suchen...“<sup>30</sup>

Dieser meditative Weg der Erfahrung der Geschöpflich- keit hin zur Ergriffenheit vom Wirken Gottes ist der Weg Franz von Assisis<sup>31</sup> gewesen: „Franziskus hat Gott erfah- ren in den Elementen, in den Pflanzen, in den Tieren, in den Menschen. Für ihn war alles transparent auf Gott hin. Hinter den Blumen, den Tieren, den Menschen leuch- tete ihm Gott auf.“<sup>32</sup> Hier zeichnet sich ein Weg religiöser Erziehung im weitesten Sinn ab, der nicht nur Aufgabe des Religionsunterrichtes ist, sondern den *Gesamterzie- hungsauftrag* unterstützt.<sup>33</sup> Dabei sind aber auch die Grenzen zu beachten. Schüler *und* Lehrer stehen gemeinsam in und unter einem Prozeß: Das „Aufleuchten“ der Nähe Gottes ist nicht machbar, die Erfahrung der „Dimension der Tiefe“ (Tillich) nicht verfügbar. „Erfahrung im Augenblick – Ja! ohne sie wird der Christ verdursten. Aber Erfahrung als endgültiger Maßstab – Nein! Denn damit wäre Gottes freies Gegenüber zu etwas geworden, über das der Mensch urteile, das ihm in die Hand seiner Erfahrung gegeben sei.“<sup>34</sup>

Gottes Wirklichkeit ist letztlich jenseits dessen, was erfahrbar, greifbar und machbar ist.

Nicht anders, als in dieser dialektischen Verschränktheit kann von dem innersten Anliegen natürlicher Meditation, nämlich Kinder für die Mitte und den Ursprung ihres Le- bens zu sensibilisieren, gesprochen werden. Die Unver- fügbarkeit des Geheimnisses Gott schließt, wie bisher deutlich geworden sein dürfte, nicht aus, die vielfältigen, dem Lehrer und Erzieher in die Hand gegebenen Wege zum Aufbau einer religiösen Haltung auch wirklich zu beschreiten.

Der Religionslehrer kann in Ergänzung, Vertiefung und im Aufgreifen der spezifischen biblischen und dogmati- schen Lehrinhalte auf dem begonnenen Weg fächerüber- greifend weiterschreiten. Es ist ein religionspädagogisch sehr relevantes und interessantes, aber den Rahmen dieser Arbeit sprengendes Thema, wie durch meditative Erfahrungen, Gebetshaltung<sup>35</sup>, sakramentaler Bezug und Vertrautheit mit der kirchlichen Lebenspraxis<sup>36</sup> ange- bahnt werden kann. Religiöse Erfahrung findet ihren Aus- druck in einer der Qualität des Erlebten adäquaten Sprache: Erfahrungen der Hintergründigkeit und Unver- fügbarkeit in den Erscheinungen unseres Lebens kön- nen nicht in einer rationalen, eindimensionalen Sprache vermittelt werden, sie bedürfen eines anderen sprachli- chen Ausdrucks: einer bildträchtigen, mehrdimensionalen *Symbol*sprache. Biblische Geschichten, aber auch Märchen, Legenden, Gedichte, Bildworte leben aus ihr. Ihren bildhaften Aussagen nachzuspüren, Bedeutung und Gehalt wahrnehmen und deuten zu lernen, ist ein meditativer Prozeß, besonders sinnvoll für Kinder und Jugendliche, da die vorgegebene „Situation“, hier Sprachbilder, verschlüsselte, oft rätselhafte Worte, zum Nachdenken, Eindringen, Hinterfragen und kreativen Deuten reizen – und somit in die Meditation führen.



## Meditationsrelevante Situationen in der Schule

### Der Unterrichtsbeginn:

Jeder Lehrer oder Erzieher weiß aus Erfahrung, wie dank- bar Kinder darauf reagieren, wenn man den Tag nicht rou- tinemäßig mit immer wieder demselben Lied oder Gebet, sondern mit emotionaler Zuwendung und kreativer Gestaltung beginnen läßt. Hier ist in der Schule ein geeig- neter Ort für Meditation.

Der innere Gewinn eines solchen Tagesbeginnes für Schüler und Lehrer hängt auch davon ab, wie Kinder die Zeit *vor* dem Unterricht in ihrem Klassenzimmer verbrin- gen: laut, zerstreut, ohne Aufgabe und Ziel oder lesend, spielend, Pflanzen und Tiere betreuend, mit einer Auf- gabe ihrer Wahl beschäftigt. Durch ein entsprechend ein- gerichtetes Klassenzimmer, durch Lese- und Spielecken zum Zurückziehen, durch Arbeits- und Aktionsangebote lassen sich die Kinder durch die entsprechend zubereitete *Situation* zu ruhigem, konzentriertem Agieren verleiten. Nicht der Gong oder die Ermahnung des Lehrers, sondern Musik oder ein anderes wohltuendes und abge- sprochenes Zeichen, das den Kindern Zeit zum Aufräu- men gewährt, markiert den Unterrichtsbeginn. Eine so gesammelte Klasse ist bereit für ein meditatives Gesche- hen, wie z. B.:

1. Den Kopf auf die Arme legen, ruhiger, leiser Musik lau- schen, nach einiger Zeit Gedanken dazu äußern.

2. Im Sitzkreis (Stühle, Teppich, Kissen) über Erlebtes, zu Erwartendes sprechen, einen Traum erzählen, eine Blume, ein Blatt, einen Zweig miteinander anschauen, einen Kieselstein in der Hand halten und „wärmen“, ... was immer, von der Jahreszeit und dem Interesse der Kinder her naheliegt.

3. Ein Gedicht, eine kleine Geschichte<sup>37</sup> hören.

Wichtig für diese bestimmte Situation:

- Die Geschichte muß abgeschlossen, kurz, nicht beunruhigend sein,
- ein Gedanke steht als Identifikationsangebot im Mittelpunkt,
- oder der Text stellt, wie in einem Gedicht, ein Bild vor Augen,
- Sprache und Gestik des Lehrers sind verhalten, leise, ruhig,
- Körperkontakt und besondere Zuwendung helfen zappeligen Kindern, leichter zur Ruhe zu kommen,
- einfache, abgesprochene Regeln – z. B. kein Fingerzeigen, mit dem Reden warten – beruhigen.

4. Ein Bild, ein Dia anschauen, evtl. auch einmal eine Reihe.<sup>38</sup>

Beim Ansehen eines geeigneten Dias wirkt das Dunkel des Raumes, die Leuchtkraft des einen großen Bildes an der Wand konzentrierend. Ein beständig präsenter Diaapparat wäre eine große Erleichterung für den Lehrer! Wenn erst jedesmal eine große Aktion im Schulhaus nötig ist, um einen Diaapparat zu besorgen, wird die Motivation und die eigene innere Gelassenheit des Lehrers zerschlagen. Auch beim Anschauen eines Dias oder Bildes ist Voraussetzung für die Möglichkeit meditativem Geschehens, daß wenigstens einige Minuten Stille herrscht. Kinder können erfahrungsgemäß dazu geführt werden. Kleine Abmachungen (siehe Punkt 3), die geschickte Wahl des Bildes und ein Impuls zum „richtigen“ Schauen (z. B.: nicht: was sehe ich auf dem Bild, sondern an was erinnert es mich, wie fühle ich mich, wenn ich das Bild ansehe, wo habe ich dergleichen erlebt, was stört mich, was tut mir weh, könnte ich eine Geschichte dazu erzählen ...) helfen den Kindern.

5. Empathie- und Assoziationsübungen<sup>39</sup>

- „Ich bin eingesperrt ...“
- „Ich bin ein Vogel ...“
- „Ich gehe durch eine Tür ins Freie ...“
- „Ich habe mich in einem dunklen Wald verirrt ...“
- „Ich bin ein Baum und strecke meine Wurzeln in die Erde ...“
- „Ich komme nachhause, meine Mutter erwartet mich ...“, u. a.

So sehr man sich als Lehrer von Beispielen in der Literatur anregen und ermutigen lassen kann, übernehmen und nachahmen kann man sie nicht. Denn so wie Meditation an subjektives Erleben und Erfahren gebunden ist, so auch die Mitteilung dieser Erlebnisse in der Führung der Kinder. Für den Anfang sind erfahrungsgemäß die genannten Dias aus dem Impuls-Studio hilfreich, weil das Bild für sich spricht, aus sich selbst anregt, anrührt, aber auch zur Ruhe führt und keiner großen Worte von seiten des Lehrers bedarf. Später entdeckt man selbst Bilder und geeignete Dias, wird souveräner in der Führung der Kinder und in der Auswahl des Materials. Immer aber gilt: Keine Gefühle imitieren oder vortäuschen, Kinder sind hellhöriger als Erwachsene. Nicht über den Kindern stehen, mit ihnen zusammen schauen, erleben, hören, ihre Äußerungen ernst nehmen, ein „Falsch“ gibt es nicht. Diese für das Gelingen so wichtige Haltung des Lehrers wird in kleinen Gesten für die Kinder erfahrbar, z. B. in solchen Situationen nicht vor den Kindern stehen, sondern auf einem Kinderstuhl mitten unter ihnen sitzen, sich nicht beständig mit eigenem Kommentar dazwi-

schen schalten, Zeit haben und warten, sich freuen, wenn Kinder wagen, Ungewöhnliches zu sagen, auch einmal selbst ein Gefühl äußern ...

Ein Gebet oder Lied – zum Inhalt der Meditation passend – kann den Abschluß bilden und in die Tagesarbeit überleiten. Die Kinder werden aufnahmebereiter und inniger mitbeten und mitsingen. Als Klaflehrer, der ich mehrere Stunden am Tag in der Klasse bin, kann ich den Kindern und mir einen so gestalteten Tagesbeginn von ca. 15 Minuten gönnen, ohne in Zeitdruck zu geraten<sup>40</sup>. Als Religionslehrer bin ich aufgrund des Lehrplans gehalten, in den 2 oder 3 Religionsstunden meditative Phasen zu gestalten. Als Fachlehrer könnte ich zu dieser Frage mit dem Klassenlehrer Kontakt aufnehmen.

### Meditation integriert in einzelne Unterrichtsstunden:

#### Im Musikunterricht:

Eine verbindliche Lehraufgabe des Musikunterrichts in der Grundschule lautet „Freude am Hören von Musik gewinnen“<sup>41</sup> und als Empfehlung zur Unterrichtsgestaltung: „Gemeinsames Hören kurzer Musikstücke ... , sich frei zur Musik äußern ... , durch gezielte Fragen zu aufmerksamen Hinhören anregen ... , Versuch individuelle Höreindrücke zu malen ...“ In diesem Rahmen können jederzeit meditative Hörbeispiele vom Lehrer ausgewählt werden, wie z. B. Schallplatten von Gheorge Zamfir, Jean-Christian Michel, Musik aus Taizé, Flötenmusik aus dem Barock, Schumann („Album für die Jugend“, in Auswahl), Teile aus Smetanas „Moldau“, u. a. Auch hier gilt: Es gibt keine Regeln für Richtig und Falsch, bis auf die Tatsache, daß es sich um ruhige Musik handeln muß. Der Lehrer sollte selbst eine Beziehung zu dem haben, was er den Kindern als Hörerlebnis anbietet, sonst kann er sie nicht motivieren. Erfahrungsgemäß bedürfen die Kinder einer Hörhilfe, um sich nicht zu langweilen und rasch unruhig zu werden, z. B.: „Denk dir Farben zu der Musik aus“, „wie könnte das Stück heißen“, „würdest du gerne ein Bild dazu malen“, „wie sähe es aus?“<sup>42</sup>

Mit Orff-Instrumenten, vor allem Metallophonen, Alt-, Tenor-, Baßxylophonen und Glockenspielen, auf denen die pentatonische Reihe (also die Tonleiter ohne Halb-töne) aufliegt, lassen sich ohne Vorbereitung und Übung, kleine meditative Phasen im Musikunterricht „zaubern“, wenn die Kinder im Kreise um ihre Instrumente hocken, jedes Instrument eine „Rolle“ übernimmt, z. B., „du bist der Wind“, „du bist die Sonne“, „du bist ein Bär, ein Reh, ein Vogel ...“, „du bist die Sterne und der Himmel ...“, und der Lehrer eine kleine ruhige Geschichte vom Wind und dem Himmel, den Wolken und den Tieren erzählt, die die Kinder mit ihren Instrumenten improvisierend ausgestalten. Es dauert nicht lange, dann wollen die Kinder ihre Geschichten selbst erzählen und musizieren. Selbstverständlich lassen sich die einzelnen Instrumente für größere Kinder auch mit anspruchsvolleren Themen indentifizieren. Ein Beispiel dafür aus der Musikliteratur ist „Peter und der Wolf“ von Prokofjew.

Je kürzer die Hör-Meditation, um so eher die Gewähr der Stille und Konzentration. Kinder scheinen durch Schauen, Fühlen und Zuhören einer Geschichte leichter zu meditativer Ruhe zu gelangen, als durch Hören von Musik. Oft hilft auch ein Miteinander von Bild und Musik, wobei das eine dem andern untergeordnet sein muß. Zu anspruchsvoller meditativer Musik – etwa Bach – haben, zumindest Grundschulkindern, schwer Zugang. Man sollte es respektieren, sie nur sachte heranzuführen und – vom musikalischen Standpunkt aus – etwas weniger gehaltvolle, dafür aber genauso wohltuende, beruhigende Musik auswählen.

Es sei noch erwähnt, daß die bekannte Vorliebe mancher Klassen für immer wieder die gleiche Schallplatte, immer wieder das gleiche Lied meditative Aspekte aufweist. Auch hinter dem Wunsch, von dem einmal gelernten und

sicher beherrschten Lied viele Verse zu singen, steht die unbewußte Erfahrung der Kinder, dadurch in einen Rhythmus einzuschwingen, sich in einen „Sing-sang“ einzupendeln, zur Ruhe zu kommen. Nichts anderes steht letztlich hinter dem Litanei-Singen, Rosenkranzbeten und den Responsorien der Gregorianik.

#### *Im Kunstunterricht*

Das Malen zur Musik, eine von Kindern begeistert aufgenommene Möglichkeit<sup>43</sup>, Hörerlebnisse in meditative Gestaltung umzusetzen, führt fächerübergreifend zum Kunstunterricht. Malutensilien müssen vorbereitet vor dem Musikhören auf der Bank liegen, große Papierflächen, dicke Pinsel, weiche fette Farben, wie Plaka, Ölkreiden, auch Lampenlackfarben für Folien eignen sich besonders. Nach dem Hörerlebnis kann eine kurze Gesprächsphase über die Eindrücke solchen Kindern zu Vorstellungen verhelfen, die schwerer Zugang finden. Auch hier hilft Übung, zu sensibilisieren und innerlich Verschüttetes zu entbinden. Beim Malen herrscht Stille, evtl. wird die Musik noch einmal leise zum Hören angeboten. Die Malphase ist begrenzt, sonst fangen ängstlichere Gemüter mit dem Verbessern und Neumalen oder dem Vergleichen mit dem Nachbarn an und zerstören sich damit selbst das meditative Erlebnis; denn es geht hier so wenig wie sonst bei Meditation um Leistung, um „Richtig“ und „Falsch“. Anschließend darf jedes Kind sein Bild den andern zeigen und dazu erzählen, was es ausdrücken wollte, was es sich dabei gedacht hat, oder die andern „entdecken“ das Bild – auch das wieder eine meditative Phase des Unterrichts, wenn die Kinder im Kreis sitzen, einander zuhören, ihre Gedanken und Gefühle äußern. Der Lehrer darf ruhig zurücktreten und das Terrain den Kindern überlassen.

Der evangelische Lehrplan für den Religionsunterricht in der Grundschule<sup>44</sup> bietet für die verbindliche Lehraufgabe „Die Mehrschichtigkeit religiöser Sprache und christlicher Symbole zu erkennen“ viele gute Anregungen, die für meditative Übungen, auch im Kunst- oder Musikunterricht relevant sind, z. B.: „Bilder erwecken Vorstellungen“, „Musik erweckt Vorstellungen“, „Wir können nicht nur mit den Ohren, wir können auch inwendig hören“.

Der verbindlichen Lehraufgabe in Kunsterziehung: „Betrachten von Bildwerken“<sup>45</sup> kann man auch mit dem Angebot meditativer, symbolträchtiger Bilder, wie sie der Religionsunterricht kennt, gerecht werden. Maleindrücke von Kindern, nach dem Sehen von Chagall-Bildern oder einer Dia-Reihe, wie „Bewegung und Ruhe“ von Kaufmann/Kett<sup>46</sup> sind beeindruckend und zeigen, wie tief sich Kinder in die angebotenen Bilder eingelebt haben.

#### *Im Deutschunterricht*

Ist man der Meditation erst einmal „auf der Spur“, entdeckt man als Lehrer unerwartete Möglichkeiten in fast allen Unterrichtsfächern – und dies ganz auf dem Boden des Lehrplans, so z. B. auch in Deutsch<sup>47</sup>.

Meditative Phasen lassen sich gestalten im Zusammenhang der Lernziele zum „Mündlichen Sprachgebrauch“: „Erzählen und zuhören“, „Nutzen spontaner Erzählsituationen“, „Betrachten eines Gegenstandes aus der Umwelt des Kindes“, „Versuchen auf den Partner einzugehen“, „Einfühlen in eine Situation“. Zum „Weiterführenden Lesen“: „Nachdenken über die Motive der handelnden Personen“, „Besprechen, wie der Text auf den Leser wirkt“, „Malen von Bildern zum Text“, „Mit altersgemäßen Texten kreativ umgehen“, „Gedichte – Einfühlen in Sinn und Sprechgestalt durch Zuhören und Sprechen“. Zur „Sprachbetrachtung“: „Bezeichnen von nicht Konkretem, wie Freude, Ärger, Liebe“, „Erfassen von sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichen und ihre Bedeutung“, (siehe dazu Sensibilisieren für die Hintergründigkeit der Sprache und das Symbol!)<sup>48</sup>.

Dazu sei ein Unterrichtsbeispiel skizziert: Erschließung des Bildwortes „Schlüssel“:

Einstieg:

Bildmeditation mit einer Dia-Reihe aus dem Impuls-Studio: „Tor – Schlüssel“, von Elmar Gruber. Der Betrachter wird Bild um Bild vor ein versperrtes, schweres Tor geführt, das durch einen großen Schlüssel geöffnet, endlich ins Freie führt.

Stilles Anschauen

Gespräch oder Aufschreiben:

Eindrücke, Gefühle, zu den Bildern Erinnerungen an eigene Erlebnisse

Überleitung Märchen:

Im Märchen kommt es oft vor, daß Geheimnisvolles verschlossen ist, der Schlüssel große Bedeutung hat.

Vorlesen:

„Der verlorene Schlüssel“ in Steinwede, Das Hemd des Glücklichen<sup>49</sup>

Zuhören

Gesprächsimpuls:

Der Schlüssel war für den Jungen sehr wichtig . . .

Gespräch:

Was er wohl in dem Kästchen für sich entdeckt? Ist es nur Geld? Was braucht er für sein Leben!?

Fortsetzung der Std.:

Möglichkeit a.) Zuendeschildern der Geschichte.

Möglichkeit b.) Nach Märchen suchen, in denen Erlebnisse von Eingesperrtsein, Schloß und Schlüssel erzählt werden.

Möglichkeit c.) Ein eigenes Erlebnis dazu aufschreiben.

Möglichkeit d.), fächerübergreifend Religionsunterricht: biblischer Kontext, Joh. 10, 9 oder Mt. 18, 18

Die oben zitierten Lernziele aus dem Grundschul Lehrplan, Kapitel Deutsch ermöglichen Unterrichtsstunden dieser oder ähnlicher Gestalt und ähnlichen Inhalts. Die meditativen Phasen des Schauens, Hörens, Nachdenkens und der Identifikation des in Bild und Wort angebotenen Symbolgeschehens von „Verschlossen – offen“, „Sich auf den Weg machen“, „den rechten Schlüssel finden“, „das Geheimnis entdecken“ – ermöglichen und intensivieren das in den Lernzielen für Deutsch Intendierte. Daß die religiöse Dimension, je nach Haltung und Kreativität des Lehrers immer wieder in den Unterrichtsstunden, auch außerhalb des Religionsunterrichts zur Sprache kommen kann, – um unseres *pädagogischen* Auftrages willen kommen sollte – ist das wesentliche Anliegen dieses Beitrags, der aus Erfahrungen in der Grundschule gewachsen ist.

#### *Und im Religionsunterricht?*

Jedem, der Religionsunterricht gibt, dürfte es fraglos sein, daß Meditation auch hier: im Sensibilisieren für die biblische Symbolsprache, im Erzählen und Hören biblischer Geschichten, im Singen und Beten, im Vorbereiten auf das Sakrament, im Öffnen unseres Lebens hin auf die Transzendenz in allem Sicht- und Greifbaren, Auftrag und Chance zugleich ist. Dem nachzugehen in der Darstellung der Meditationsmöglichkeiten, speziell für den Religionsunterricht, würde ein eigenes Kapitel erfordern. Religiöse Erziehung, meditative Erfahrung eignet sich jedoch, im Profan- wie im Religionsunterricht. Die Gestaltung der Meditationsübungen unterscheidet sich nicht, ereignet sich am Tagesbeginn, in Deutsch, Kunst, Musik . . . und kann fächerübergreifend im Religionsunterricht – wie auch umgekehrt – weitergeführt werden. Dessen ungeachtet hat der Religionsunterricht – auch im Zusammenhang mit der Frage nach den Möglichkeiten der Meditation in der Schule – eine spezifische Aufgabe: das zur Sprache zu bringen, was der biblische Text im Dialog mit den Erfahrungen der Meditation aussagt.

- 1) Lehrplan für die Grundschule, 1982, „Auftrag der Grundschule“, S. 5 und 6, Heimat- und Sachkunde, „Ziele und Aufgaben“, „Hinweise zum Unterricht“, S. 95, u.a.
- 2) Hermann Röhrs, Die Reformpädagogik, 1980
- 3) Curricularer Lehrplan für den ev. RU, 1972: „Anthropogene Voraussetzungen“, S. 10, „Besonderheiten des Lehrplans“, S. 11, u.a.
- 4) z. B. Otto Betz, Konturen einer Theologie der Erfahrung und ihre Konsequenz für die religiöse Erziehung, in: Otto Betz, Zugänge zur religiösen Erfahrung, 1980.
- 5) Karl Rahner, Perspektiven einer christlichen Frömmigkeit von morgen, zitiert bei Thomas und Gertrude Sartory, Erfahrungen mit Meditation, 1976, S. 136
- 6) R. D. Laing, Phänomenologie der Erfahrung, 1969, S. 131
- 7) Otto Betz, a.a.O., S. 67
- 8) Klemens Tilmann, Staunen und Erfahren als Wege zu Gott, 1969, S. 14
- 9) vgl. Klemens Tilmann, a.a.O.
- 10) Ph. Dessauer, Die naturale Meditation, 1961
- 11) Anregungen in: Karl Heinz Burk / Dieter Haarmann, hrsg., Wieviel Ecken hat unsere Schule I und II, 1979 und 1980, Michael Herbert und Kurt Meiers, Leben und Lernen im ersten Schuljahr, 1980, Helga Müller-Bardorf, Grundschüler auf dem Weg zur Freien Arbeit, 1986
- 12) Siehe Vorbemerkungen zu Heimat- und Sachkunde, im Lehrplan für die Grundschule, a.a.O., S. 98
- 13) Anregungen und Hilfen in: K. Tilmann, a.a.O. z.B., S. 18 und 19 und in Lieselotte Boden, Meditation und pädagogische Praxis, 1978, S. 97
- 14) Tilmann, a.a.O., S. 98
- 15) Ausführliche Hinweise auf Möglichkeiten der Meditationsschulung in L. Boden, a.a.O. S. 64ff u. T. u. G. Sartory, a.a.O., S. 143
- 16) Tilmann, a.a.O., S. 18
- 17) Lieselotte Boden, a.a.O. S. 154
- 18) vgl. Felicitas Betz, Erfahrung vorbereiten, 1976
- 19) Ute Andresen, Kritisch: Du sollst dir kein Bildnis machen, in: Bayerische Schule, Begegnung und Gespräch, 15/79
- 20) Die dernationalen Meditation zugehörigen Themenbereiche, wie: „Sorget nicht“, Dia-Meditation, Fritz Fischer und Elmar Gruber, Impuls Studio, Serie Nr. 2, „Vögel und Blumen“, „Sich öffnen“, ebenda, Serie Nr. 10, „Tor-Schlüssel“, „Unterwegs sein“, Serie 13 „Straßen“, ect. können im Laufe der Zeit durch das Sammeln eigener Dias und Bilder aus Büchern, Kalendern und Kunstmappen ergänzt werden. Naturale Meditationsübungen öffnen den Blick für Schönheit, Sinn- und Symbolgehalt dessen, was uns umgibt. Schüler aller Altersstufen lassen sich zu eigenem Sammeln und Fotografieren motivieren.
- 21) Tilmann, a.a.O. S. 17
- 22) dazu: Guido Martini, Malen als Erfahrung, 1977
- 23) z.B. Schallplatten von Jean-Christian Michel, Verlag Riviera und aus Taizé
- 24) Th. und G. Sartory, a.a.O., S. 60
- 25) Sehr klare und einleuchtende Beschreibungen zu Grundübungen des autogenen Trainings finden sich bei: L. Steinfeld, Autogene Meditation, 1978, S. 18ff
- 26) Montessori, 1952, zitiert bei L. Boden, a.a.O., S. 156  
Anregungen auch in: Karl Heinz Burk, (Hg), Kinder finden zu sich selbst, Disziplin, Stille und Erfahrung im Unterricht, 1984
- 27) Ph. Dessauer, a.a.O., S. 27
- 28) Ph. Dessauer, a.a.O., S. 113
- 29) Sartory, a.a.O., S. 61
- 30) Sartory, a.a.O., S. 73
- 31) Eine gute Arbeitshilfe für G.S. und H.S. bietet sich dem Lehrer in der Dia-Mappe mit Cassette: Peter Bock, Der Sonnengesang, im Callig Verlag an.
- 32) Sartory, a.a.O., S. 63
- 33) Lehrplan für die G.S., a.a.O., S. 5, 6 und 95
- 34) Sudbrack, Herausgefordert zur Meditation, 1977, S. 85
- 35) Fritz Oser, Kreatives Sprach- und Gebetsverhalten, 1972  
dazu: Zahrt, „Gottesvergiftung oder Gotteserfahrung“, in Begegnung und Gespräch, 6/78, Ausg. 38
- 36) Gertrude und Thomas Sartory, Wenn Himmel und Erde sich begegnen, 1979  
Gertrude und Thomas Sartory, Erfahrungen mit Meditation, a.a.O. Kapitel: „Übung – Wiederholung – Rhythmus“, S. 69
- 37) Geeignet: Legenden, Kalendergeschichten von Joh. Peter Hebel, Steinwede, Vorlesebuch Religion I-III, 1978, Steinwede, Das Hemd des Glücklichen, 1976, Geschichten aus Lesebüchern, z.B. „Wunderwelt“, BLV Verlag, u.a.
- 38) -Diareihen aus dem Impuls Studio, mit Einführungstexten für den Lehrer, viele von Elmar Gruber, im Preis erschwinglich, meist nur 6-8 Bilder in einer Mappe, können fächerübergreifend für Religion und Kunst, Deutsch angeschafft werden, Beispiele siehe oben  
-Fotomappen: „Mit offenen Augen“, hrsg. Longardt, 1976-79 verschiedene Themenkreise, z.B. „Kleine Leute – große Leute“, auch für die Klasse gut sichtbare Bilder, Texthilfen.  
-Selbstgemalte Dias oder Folien, von Kindern mit Lampenlack (Vorsicht im Gebrauch!), oder Overheadstiften auf Glasrähmchen gemalt.  
-Diareihen aus den Verlagen Terre des Hommes oder Unicef zum Thema: „Kinder aus aller Welt“, z.B. „Carlos und die Wellblechkinder“, R. Jung.  
-Christoph Goldmann, Kinder entdecken Gott mit Marc Chagall, 1978, Buch und Diamappe.  
-Kurt Pahlen, Kinder der Welt und ihre Lieder, 1979 u.a.
- 39) Anregungen bei Elmar Gruber, z.B. in „Begegnung und Gespräch“, Ausgabe 22, 1974, bei Felicitas Betz, a.a.O., Steinwede, Sachbilderbücher, K. Tilmann, a.a.O., Ph. Dessauer, a.a.O. Boden a.a.O.
- 40) siehe hierzu auch die Ausführungen zum Grundschullehrplan, den päd. Freiraum betreffend, „Unterricht in der Grundschule“, S. 6. 3.6., a.a.O.
- 41) Lehrplan für die G.S., a.a.O. S. 127 und 129, u.a.
- 42) Hilfen in L. Boden, a.a.O. u. G. Martini a.a.O.
- 43) Gute Erfahrungen wurden z.B. mit Mussorgsky's „Bilder einer Ausstellung“ gemacht.
- 44) a.a.O. S. 118ff
- 45) Lehrplan, a.a.O. I. – 4. Kl., Kunstziehung, S. 136 bis 145
- 46) Impuls Studio.
- 47) Lehrplan, a.a.O. ab S. 42
- 48) fächerübergreifend Religion, Lehrplan für den ev. R.U. a.a.O. S. 118ff
- 49) a.a.O.