

Weghaupt, Dominik

## **Der achtsamkeitsbasierte Ansatz in der ersten Phase der Lehrpersonenbildung. Phänomenologische Beschreibung einer Pädagogik der Achtsamkeit**

Graf, Ulrike [Hrsg.]; Iwers, Telse [Hrsg.]; Altner, Nils [Hrsg.]; Staudinger, Katja [Hrsg.]: *Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 112-123. - (Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie)



Quellenangabe/ Reference:

Weghaupt, Dominik: Der achtsamkeitsbasierte Ansatz in der ersten Phase der Lehrpersonenbildung. Phänomenologische Beschreibung einer Pädagogik der Achtsamkeit - In: Graf, Ulrike [Hrsg.]; Iwers, Telse [Hrsg.]; Altner, Nils [Hrsg.]; Staudinger, Katja [Hrsg.]: *Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 112-123 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-289486 - DOI: 10.25656/01:28948; 10.35468/6073-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-289486>

<https://doi.org/10.25656/01:28948>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Dominik Weghaupt*

## **Der achtsamkeitsbasierte Ansatz in der ersten Phase der Lehrpersonenbildung. Phänomenologische Beschreibung einer Pädagogik der Achtsamkeit**

### **Abstract**

Der achtsamkeitsbasierte Ansatz wird im Kontext der Lehrpersonenbildung aktuell im Spannungsfeld von Intervention (*mindfulness in education*) und Pädagogik (*mindfulness as education*) diskutiert. Konträr zu der diskursbestimmenden Interventionsforschungen mit Befunden zu Effekten wird in diesem Beitrag mittels der phänomenologischen Analyse nach van Manen (2016) in digital gesammelten Journaleinträgen nach erlebten Erfahrungen von Studierenden gesucht, um mögliche pädagogische Charakteristika des achtsamkeitsbasierten Ansatzes nachzuzeichnen. Die Achtsamkeitsübungen und das erforschende Gespräch – beide verstanden als *contemplative practices* – bilden die zwei Knotenpunkte im Erleben der Studierenden. Darüber hinaus wird das Phänomen *achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung* über folgende vier pädagogisch relevante Teil-Phänomene genauer beschrieben: (1) Aufmerksamkeit für die eigene Aufmerksamkeit, (2) Spüren als spezifischer Modus des Erkennens, (3) Aha!-Momente sowie (4) Schwierigkeiten und der Umgang mit Schwierigkeiten.

**Schlüsselbegriffe:** Achtsamkeit, Üben, Lehrpersonenbildung, Phänomenologie

### **1 Achtsamkeit im Kontext der ersten Phase der Lehrpersonenbildung**

Der achtsamkeitsbasierte Ansatz in universitären Lehrveranstaltungen der ersten Phase der Lehrpersoneninnenbildung ist bis dato „an endeavor which at this point is an undeveloped domain“ (Ergas & Ragoonaden, 2020, 181). Folgende drei Punkte verdeutlichen diesen Umstand:

- (1) Es liegen bislang nur wenige Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit im Kontext der Lehrpersonenbildung vor (Schonert-Reichl & Roeser, 2016, 4f).

Ergas und Hadar zeigen, dass nur 13 % der von ihnen identifizierten Artikel zu Achtsamkeit im pädagogischen Bereich die Lehrpersonen thematisieren (2019, 18).

- (2) Das dominante Narrativ zu Achtsamkeit als gesundheitspsychologischer Intervention (Walsh, 2018) prägt den pädagogischen Kontext stark und somit auch die achtsamkeitsbasierten Programme in der Lehrpersonenbildung (Hadar & Ergas, 2022). Die Meta-Analyse von Zarate, Maggin und Passmore (2019) sowie die aktuellen Befunde der MYRIAD-Studie (Kuyken et al., 2022) verweisen auf positive gesundheitspsychologische Effekte bei den Lehrpersonen.
- (3) Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit in allen Phasen der Lehrpersonenbildung haben bislang kaum eine Verbindung zu bildungswissenschaftlichen Diskussionen hinsichtlich pädagogischer Professionalität (Cramer & Drahm, 2019) bzw. pädagogischer Könnerschaft (Neuweg, 2018) hergestellt (Hirshberg, Flook, Enright & Davidson, 2020).

Um Verbindungsstellen zwischen dem Konzept Achtsamkeit und pädagogischer Professionalität zu identifizieren, drängt sich zunächst die Frage auf: Was macht eine achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung aus? Was sind die Charakteristika des achtsamkeitsbasierten Ansatzes? Was ist das pädagogisch Bedeutsame dieses Ansatzes?

## 2 Mindfulness in education und mindfulness as education

Der achtsamkeitsbasierte Ansatz wird aktuell über die Narrative *mindfulness in education* und *mindfulness as education* diskutiert (Ergas, 2019). *Mindfulness in education* wird als Ansatz beschrieben, bei dem Achtsamkeit primär als funktionalistisches Instrument zur Steigerung von Gesundheit und Leistung im pädagogischen Kontext eingesetzt wird (Brito et al., 2021). „Here mindfulness usually works within the bounds of the system and this is what increases the chances of its penetrating into it“ (Ergas, 2019, 1496). Auch Roeser und Peck verweisen auf dieses Zusammenspiel:

„Although we believe reforms in accountability practices are necessary in education today, the existence of such ubiquitous testing practices and the stress they engender for educators and students alike could, paradoxically, provide a strong rationale for the benefits of implementing educational practices that reduce stress and enhance mental states conducive to mindful learning“ (Roeser & Peck, 2009, 119).

Achtsamkeit wird dabei zur *self-help technology* (Arthington, 2016), mit der dem Individuum die alleinige Verantwortung für das eigene Wohlbefinden zugeschrieben wird (Walsh, 2018). Im Kontext von Schule und Hochschule, wo der inhärente Notendruck und der systemimmanente Selektionsmechanismus das Stressempfinden von Schülerinnen und Schüler maßgeblich beeinflusst, ist ein solches Framing brisant.

„Alongside socio-economic and familial pressures placed on early development, many of the ‚wounds‘ mindfulness is well placed to alleviate actually originate from schooling, hence the coupling of education ‚and‘ mindfulness cannot be a serious contender for alleviation of suffering if one half of the equation is a significant cause“ (Sellman & Buttarazzi, 2019, 6).

Dennoch verweisen Sellman und Buttarazzi (2019) auf ein lohnendes Potential der Achtsamkeitspraxis als pädagogischer Praxis, das bislang jedoch im Diskurs kaum zur Sprache kommt. Auch Ergas betont, dass Achtsamkeit primär im Sinne von *mindfulness in education* in den pädagogischen Kontext implementiert wird. Dies bedeutet für Ergas jedoch nicht, dass die Achtsamkeitspraxis nicht auch Zieldimensionen wie ein erhöhtes Gewahrsein, die fortlaufend vertiefte Selbstkenntnis und existenzielle Fragen nach dem tieferen Sinn adressiert (Ergas, 2019, 1497). Diese Zieldimensionen stehen im Fokus des achtsamkeitsbasierten Ansatzes im Sinne von *mindfulness as education*. Ein solches Verständnis von Achtsamkeit im pädagogischen Kontext wird im größeren Diskurs zu *contemplative pedagogy* (Ergas, 2018a; Zajonc, 2014) verortet und in Beziehung mit der transformativen (Lopez & Olan, 2019), humanistischen (Dauber, 2009) und kritischen (Freire, 1998) Pädagogik (Ergas & Ragoonaden, 2020, 181) gebracht.

Die Achtsamkeitspraxis wird dabei als eine inhärent lohnende Tätigkeit aufgefasst, durch die primär das Gewahrsein für das eigene Erleben geschärft wird. Eine solches Verständnis des achtsamkeitsbasierten Ansatzes stellt die Verfasstheit der Psyche (*mind*) ins Zentrum (Ergas, 2017). Das Erkennen der eigenen psychischen Verfassung wird zur Bildungsaufgabe, um zu verstehen, wie diese den individuellen Bildungsprozess mitprägt (Ergas, 2018b).

„Can an ‚education‘ that hopes to ‚make minds‘ and create the ‚society‘ we want succeed without positioning that mind at the center of ‚curriculum‘ and ‚pedagogy‘; without this mind’s turning in here to examine its very own makings?“ (Ergas, 2017, viii)

Ergas berichtet, dass Lehramtsstudierende durch die Achtsamkeitsmeditation in Kontakt mit ihrem „*contemplative self*“ (Ergas, 2020, 149), im Kontrast zu der „*day-to-day habitual identity*“ (Ergas & Ragoonaden, 2020, 186), kommen, ohne direkt danach zu suchen. Ergas sieht in der Achtsamkeitsmeditation einen nicht-instrumentellen Zugang hin zur Sinnfrage, indem durch die Achtsamkeitsmeditation zunächst Raum geschaffen wird, in dem das Selbst berührt werden kann, und sich dadurch bei den Übenden möglicherweise Fragen öffnen, wie: Was ist der Sinn des Lebens? Was ist der Sinn dieser Übung? Was ist der Sinn meiner Tätigkeit? (Ergas, 2020, 152).

„My experience of teaching hundreds of students in these courses suggests that teacher training requires these ‚islands of meaning seeking‘ because this is where these teachers are able to own their own lives and come to their classrooms later as more integrated and whole human beings that are there to support and believe in their students‘ own meaning-seeking“ (Ergas, 2020, 153).

*Mindfulness as education* in der Lehrpersonenbildung positioniert die Achtsamkeitsmeditation auf einer existenziellen Ebene. Auch im Verständnis von *mindfulness as education* gibt es eine Steigerungslogik. Dabei wird weniger stark auf bestimmte gesundheitspsychologische Effekte abgezielt. Im Zentrum steht die Sensibilisierung für die eigenen psychischen Strukturen, durch die die Entwicklung eines spezifischen Wahrnehmungsmodus<sup>1</sup> für das Selbst-Welt-Verhältnis ermöglicht wird.

Wie eingangs in diesem Abschnitt bereits angeführt, kann *mindfulness in education* und *mindfulness as education* als Spannungsfeld aufgefasst werden, da nicht alle achtsamkeitsbasierten Programme trennscharf einem Verständnis zugeordnet werden können. Darüber hinaus sollte berücksichtigt werden, dass die Achtsamkeitspraxis in einem Programm, das als *mindfulness in education* geframt ist, dennoch eine inhärent lohnende pädagogische Tätigkeit darstellt.

### 3 Researching Lived Experience – hermeneutische Phänomenologie

Wie in der Einleitung bereits dargestellt, erscheint ein erster beschreibender Blick auf die achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung essenziell, um diese als neues Angebot der universitären Lehre besser zu verstehen. Lehrveranstaltungen sind auf Studierende ausgerichtet, somit ist ihre Perspektive höchst relevant. Über eine lernseitige Orientierung (Schratz, 2009) wurde vom Autor dieses Beitrags exploriert, was Lehramtsstudierende bei der Teilnahme an einer achtsamkeitsbasierten Universitätslehrveranstaltung<sup>1</sup> als bedeutsam erlebten. Mit Hilfe der phänomenologischen Analyse nach van Manen (1990, 2016) wurde versucht, dem Phänomen *achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung* näher zu kommen, um zu erkunden, ob sich eine Art achtsamkeitsbasiertes Lehren und Lernen im Erleben der Studierenden zeigt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung wurden zu mehreren Zeitpunkten im Semester gebeten, eine für sie bedeutsame Situation aus der Lehrveranstaltung zu erinnern und digital zu verschriftlichen. In den digital gesammelten Journaleinträgen wurde nach erlebten Erfahrungen – *lived-experience* (van Manen, 1990, 36) – der Studierenden gesucht. Den Begriff *erlebte Erfahrung* versteht van Manen als direktes und präreflexives Bewusstsein des Lebens – im Sinne des *Erlebens* –, welches durch reflexive

1 Die Lehrveranstaltung „Pädagogik der Achtsamkeit: achtsamkeits- und mitgeföhlbasierte Ansätze der Pädagogik in Schule und Lehrer\*innenbildung“ konnte als Wahllehrveranstaltung im Rahmen des Lehramtsstudiums an der Universität Wien belegt werden. Mit 5.00 ECTS ist es eine prüfungs-immanente Lehrveranstaltung im Vertiefungsmodul „Inklusive Schule und Vielfalt: Möglichkeiten und Grenzen“. Der Forscher war nicht der Dozent der Lehrveranstaltung. Jedoch gab es im Rahmen des Forschungsprozesses einen Austausch zwischen den beiden Personen.

Wahrnehmung erst ausgedrückt und zur Sprache gebracht werden kann. Die Erfahrungsberichte bzw. Beschreibungen des Erlebten sind jedoch niemals identisch mit dem tatsächlichen Erleben (van Manen, 2016, 313). Ein direktes Erfassen des Erlebens ist demnach nicht möglich. Das Ziel ist es vielmehr, eine Auswahl an verschiedenen Erfahrungen in Form von Anekdoten zu sammeln, die einen Gehalt der *lived-experience* in sich tragen. In van Manens Verständnis borgen sich die Forscherinnen und Forscher die Erfahrungsberichte anderer Menschen, um eine breite Kollektion menschlicher Erfahrungen sichtbar zu machen (van Manen, 2016, 313).

#### 4 Die erlebten Erfahrungen von Lehramtsstudierenden in einer achtsamkeitsbasierten Universitätslehrveranstaltung

Die erlebten Erfahrungen der Studierenden kreisen zum einen um die Achtsamkeitsübungen (*meditation*) und zum anderen um das erforschende Gespräch (*inquiry*). Diese zwei Knotenpunkte, entlang derer die Studierenden bedeutsame Situationen erinnerten, werden auch in der Literatur als die zwei Säulen der achtsamkeitsbasierten Programme benannt (Ivtzan, 2020). Die Achtsamkeitsübung und das erforschende Gespräch als besondere Art des Übens (Brinkmann, 2021, 183) im Sinne von *contemplative practice* (Zajonc, 2014) sind somit entscheidende Charakteristika dieser achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung. Den Grundmodus dieser *contemplative practices* sieht Sarath im offenen Gewahrsein. In diesem Modus kann über das Sitzen in Stille hinaus auch in anderen Tätigkeiten kontemplativ geübt werden (Sarath, 2014, 367).

Das erforschende Gespräch (*inquiry*) ist ein Gruppengespräch, das im Anschluss an die Achtsamkeitsübung oder als plenares Setting zum Austausch über die häusliche Achtsamkeitspraxis stattfindet. Aus der Gesamtheit aller Anekdoten gesprochen dürfte diese Gesprächsform den Studierenden einen ungewohnten, aber produktiven Gesprächsraum bieten. Die Studierenden, die zuhören, zeigen sich beeindruckt und berührt über die Offenheit und das Vertrauen, mit dem Persönliches, Intimes und Emotionales zur Sprache gebracht wird.

„Überrascht hat mich, wie offen die Studierenden über ihre unangenehmen Erfahrungen gesprochen haben, die wir als Hausübung beobachten sollten. Es ist schön, dass die Leute so offen über sich selbst sprechen und das vor völlig Fremden. Sie machen sich dadurch verletztlich, gleichzeitig bietet das Seminar aber auch die Möglichkeit dieses Austausches“ (MA22SA, Po2).

Gleichwohl erzählen die Studierenden von einer Ambivalenz zwischen Anspannung und Dankbarkeit für die Möglichkeit, das Eigene mit den Fremden zu teilen:

„Wir saßen im Sesselkreis und jede und jeder sollte in einem Satz sagen, was er oder sie in der heutigen Einheit gelernt habe. Ich musste nicht lange überlegen, was ich antworten sollte. Als ich dran war, sagte ich: ‚Ich habe heute gelernt, dass es okay und normal ist, beim Meditieren mit den Gedanken abzuschweifen, weil es anderen ja auch so geht. Ich war in den letzten Tagen immer wütend auf mich, wenn ich während der Meditation öfter abgeschweift bin von der Atembeobachtung, dabei gehts doch vielen so!‘ Während ich das sagte, fühlte ich mich einerseits aufgeregt, meine Gefühle vor knapp 25 Personen so zu offenbaren, andererseits überkam mich ein starkes Gefühl der Erleichterung und ich fühlte noch stärker als zuvor, dass es in Ordnung ist, vor allem Anfangsschwierigkeiten mit der Meditationspraxis zu haben. Was zählt ist, dass man es immer wieder versucht“ (BI18VI, Pos. 1).

Das erforschende Gespräch kann als ein Arrangement aufgefasst werden, in dem die Herausbildung von Resonanzachsen im Sinne von Rosa (2016) möglich wird (Du Plessis & Just, 2022, 9). So können manche Erfahrungen der Studierenden auch als Resonanzerfahrungen, in denen sich Anverwandlung (Rosa, 2016, 326) bzw. Erleben und Lernen aus fremden Erfahrungen (Dewey, 1916, 198) ereignet, gedeutet werden.

„Besonders schön erlebte ich die abschließende gemeinsame Reflexion, bei der jede und jeder noch einmal über die Inhalte des Seminars berichtet hat. Zu erfahren, was Meditation bei anderen auslöst, mit welchen Schwierigkeiten sie zu kämpfen haben, welche Durchbrüche sie erleben, welche Auswirkung auf ihr Leben das Seminar hat, war für mich spannend. Ich erkannte mich einerseits in Aussagen wieder, erfuhr konträre Standpunkte und entdeckte für mich neue Standpunkte. Gerade die neuen Standpunkte fand ich sehr bereichernd und wertvoll, ich hatte das Gefühl, durch die Erfahrungen anderer selbst zu profitieren“ (EV28DA, Po1).

Grundlegende Qualitäten des *inquiry* dürften Offenheit und Nähe sein. Miller bezeichnet dies als ein „being present with others“ (2014, 80), durch das es zu einem mediopassiven bzw. medioaktiven Verhältnis (Rosa, 2019, 51) zwischen den Subjekten kommt. Nichtsdestotrotz haben einige Studierenden diese Nähe auch als unangenehm erlebt.

„Ich fühle mich sehr unwohl. Ich habe nicht das Gefühl, etwas teilen zu wollen, das die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer etwas anginge. Es ist mir kein Anliegen, der Gruppe meine Gefühle oder Gedanken darzulegen. Es herrschte ein unangenehmes Schweigen. Es erinnert mich beinahe an die Schule, als der Lehrer fragte ‚Möchte jemand etwas sagen?‘ oder ‚Kennt jemand die Antwort?‘. Ich kann mit dieser Art der betretenen Stille nur schwer umgehen. Ich denke: Wir sind Fremde. Fremde, ungewollt in einem Seminar zusammengewürfelt, bei dem es viel um Offenheit und Vertrauen geht. Die Wenigsten kennen einander, die Wenigsten – und dabei schließe ich mich nicht aus – wollen sich aufeinander einlassen. Ich überlege, ob ich etwas sagen soll, um die Stille zu durchbrechen. Ich sage nichts“ (MA12LU, Pos. 1).

Das erforschende Gespräch kann von den Studierenden, die mitunter Erwartungen haben, die durch eine distanzierte universitäre Lernkultur (Neuweg, 2018, 165)

geprägt sind, auch als Entgrenzung erlebt werden. An dieser Stelle bleibt die Frage offen, ob die Universität der geeignete Ort für eine achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung ist bzw. inwieweit eine entsprechende Transformation der universitären Lernkultur möglich und zielführend erscheint (Scharmer, 2015).

Ein vertiefter Blick in die Anekdoten rund um die zwei Knotenpunkte – Achtsamkeitsübungen und erforschendes Gespräch – offenbarte vier Teilphänomene der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung:

a) Die Aufmerksamkeit für die eigene Aufmerksamkeit zeigt sich im Erleben der Studierenden in Übergängen, in denen wahrnehmende Momente der Aufmerksamkeit, deren Inhalt das Meditationsobjekt (z. B. Atembewegung) ist, abnehmen und nichtwahrnehmende Momente (z. B. Schlummer) sich erhöhen bzw. andere Objekte (z. B. Gedanken) wahrgenommen werden.

„Im Seminar war ich während dieser Meditation hellwach und konnte voller Konzentration jede Kleinigkeit wahrnehmen. Das war allerdings nicht immer zum Vorteil, da mich kleine Störfaktoren, welche ich normalerweise nicht wahrnehme oder ignorieren kann, wie zum Beispiel Lärm von den anderen Seminarräumen, schnell ablenkten und dadurch meinen Fokus auf die Mediation erschwerten“ (MA30PA, Pos. 1).

Ergas nennt dies *active attention*. „Active attention can be developed, and that mobilizing attention to the foreground holds a transformative educational potential“ (Ergas, 2016, 13).

Dieses erste Teil-Phänomen wird in der Achtsamkeitsforschung mit Aufmerksamkeitsregulation benannt und als ein Schlüsselmechanismus von Achtsamkeit angeführt (Lindsay & Creswell, 2019). Jedoch wird kaum das pädagogische Potential einer solchen *active attention* verhandelt. Ergas sieht im Üben bzw. Erkennen der eigenen Aufmerksamkeitsprozesse die Grundierung für das menschliche Erleben und betont damit die bildungswissenschaftlichen Implikationen, wenn er davon ausgeht, dass dieses Bemerken der eigenen Aufmerksamkeit ein zentrales Momentum im Lernprozess darstellt (Ergas, 2017, 277).

b) Das Spüren als spezifischer Modus des Erkennens (*contact knowing*) (Hart, 2019) kann als ein zweites Teilphänomen identifiziert werden:

„Langsam, aber doch spürte ich mehr und mehr meine einzelnen Körperregionen, je nachdem, auf welche ich mich konzentrierte, und konnte auch meinen Puls gut spüren. Ich bemerkte schnell, dass ich beim Body Scan mein eigenes Tempo habe; manchmal habe ich eine Körperregion schneller gescannt als durch den Lehrveranstaltungsleiter angeleitet, und manchmal benötigte ich dafür viel mehr Zeit als ‚vorgesehen‘. Besonders meinen Unterarmen, die ich als Sportler sehr viel verwende und beanspruche, schenkte ich sehr viel Aufmerksamkeit. Ich konnte genau spüren, welche Muskeln ich am Vormittag beim Turnen beansprucht habe, konnte mein Handgelenk ein wenig pochen spüren, spürte meinen Puls nicht nur im Bereich des Herzens, sondern konnte auch die Blutströme in meinen Armen gut spüren“ (LI01LU, Po1).



Den Beschreibungen der Studierenden folgend, liegt im intentionalen Spüren des Körpers ein bedeutsamer Teilaspekt der Achtsamkeitsübungen, dem als „*Body-Oriented Pedagogy*“ (Ergas, 2013) oder „Pädagogik der Leiblichkeit“ (Agostini, Peterlini & Schratz, 2019, 197) auch in der Literatur ein pädagogisches Potential zugesprochen wird. Komplementär zum Modus des rational-intellektuellen (Nach-) Denkens braucht es für Hart im Sinne einer *holistic education* die Möglichkeit,

„to connect, meeting the world up close and in person, to feel it in our bodies, to be moved, to find context, meaning, and beauty so that the bits and bytes make sense“ (Hart, 2019, 338).

Dieses pädagogische Potential des (Nach-)Spürens über die sinnliche Wahrnehmungsdimension wird in der Lehrpersonenbildung zum einen über Zugänge der ästhetischen Bildung (Agostini & Bube, 2021) und zum anderen über die theaterpädagogisch inspirierte „szenische Lektüre“ (Agostini, 2019) angesteuert. „Das Durchspielen des Geschehens, das leibliche – den Körper mitnehmende und bewusst nachfühlende – Hineinspüren in die Szene generiert so erweiterte Möglichkeiten des Verstehens und des Lernens“ (Agostini et al., 2019, 214).

#### c) Aha!-Momente –

„That sudden moment of insight many of us experience when, suddenly and unexpectedly, our mind is enlightened with the solution to or a new understanding of a problem that had been bothering us for some time. Everything becomes clear, and pleasurable clear. This is an Aha! moment, sometimes called a Eureka experience“ (Czarnocha, 2021, 2).

– markieren ein drittes Teil-Phänomen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung. Der im Sinne einer *body pedagogy* (Ergas, 2013) bereits angesprochene Modus des *contact knowing* (Hart, 2019) bietet, ergänzend zu dem im universitären Kontext leitenden kategorischen Erkennen (*categorical knowing*) als Modus des intellektuellen rationalen Nachdenkens, womöglich einen breiteren Zugang für Einsichten. In den Beschreibungen der Studierenden war es oftmals die Kombination aus beiden Modi, die einen Aha!-Moment hervorbrachte. Exemplarisch hierfür äußert sich eine Teilnehmerin:

„Nach der Übung haben wir uns über unser Empfinden während der Übung ausgetauscht. Ich empfand den Austausch mit den anderen Personen sehr bereichernd, es wurden Dinge angesprochen, die mir erst durch das Ansprechen bewusst wurden. Dabei erlebte ich eine sehr spannende Auseinandersetzung mit mir selbst. Ich denke im Alltag über mich oder meine Meinung nach, aber der Ansatz zu fühlen, wahrzunehmen und zu benennen ist anders. Ich habe das Gefühl, ich lerne mich auf eine andere Art und Weise kennen“ (MA22SA, Pos. 1).

Die Studentin beschreibt sich als Person, die über sich selbst nachdenkt. Doch diese Art des Fühlens, Wahrnehmens und Benennens ist anders für sie. Sie hat das Gefühl, dass sie sich auf eine andere Art und Weise kennenlernt. Auch Ergas und

Hadar identifizierten in ihrer auf acht Jahre zurückblickenden Analyse zu einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung in der Lehrpersonenbildung das Thema „different view on myself“ (Ergas & Hadar, 2021, 11).

d) Schwierigkeiten und der Umgang mit Schwierigkeiten stellen ein viertes Teilphänomen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung dar. Während der im ersten Eindruck vermeintlich trivial wirkenden Achtsamkeitsübungen erleben die Studierenden Momente des Misslingens. Übungen konnten nicht optimal ausgeführt werden, da wahrnehmende Momente der Aufmerksamkeit zu- und abnahmen oder sich andere als die intendierten Wahrnehmungsinhalte zeigten. Ein Teilnehmer beschreibt eine Sitzmeditation wie folgt:

„Ich konnte mich aufgrund von verschiedenen Störgeräuschen außerhalb des Seminarraums nicht ganz so gut konzentrieren wie daheim. Im Seminarraum stört das Geräusch der Lüftung. Trotzdem bin ich ein paar Mal kurz weggenickt“ (MI21TH, Pos. 1).

Der von den Studierenden beschriebene Kontakt mit unterschiedlich stark emotional konnotierten Schwierigkeiten wird auch in der Literatur als ein zu erwartender Bestandteil der Meditationspraxis beschrieben (Piron, 2020, 39). Es ist anzunehmen, dass es vergleichbar Schwierigkeiten auch in anderen universitären Lehrveranstaltungen sowie in vielen Situationen des persönlichen Lebens gibt. Neben der direkten Konfrontation mit dem Misslingen während der Meditation dürften vor allem der Umgang – im Sinne des Übens – mit diesen Schwierigkeiten während der Übung sowie die Möglichkeit des Zur-Sprache-Bringens der Schwierigkeiten im Rahmen des erforschenden Gesprächs die Besonderheiten der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung sein. Brinkmann verweist darauf, dass „in der europäischen Moderne mit Üben vornehmlich Erfolg, Leistung, Perfektionierung und Optimierung verbunden wird“, wodurch der Prozess und damit insbesondere die negativen Erfahrungsmomente als pädagogisch produktive Momente aus dem Blick geraten (Brinkmann, 2021, 39). Auch Solloway hat in seiner Forschungsarbeit zu einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung mit *Learning to Fail: Learning to Teach* die Etablierung einer offenen Fehlerkultur herausgearbeitet (Soloway, 2016, 199). Das Scheitern als inhärenter Teil der Achtsamkeitsübung erhält somit die aus übungstheoretischer Sicht produktive Bedeutung im Übungsprozess.

## 5 Fazit

Diese Annäherung an das Phänomen *achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung* muss als ein erster Ausschnitt verstanden werden. Zum einen handelt es sich bei den Beschreibungen um höchst individuelle Momentaufnahmen von erlebten Erfahrungen unterschiedlicher Personen. Jede Anekdote für sich hat über den Analysepro-

zess dazu beigetragen, dass das Phänomen nun auf diese Art beschrieben werden kann. Zum anderen kann diese Analyse nur ein Ausschnitt des Phänomens *achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung* sein, da sie diese spezifische achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung untersucht hat. Auch wenn viele der erlebten Erfahrungen für die inhaltliche Klärung mit Beschreibungen aus der Literatur in Verbindung gebracht werden konnten, stellt dies eben nur einen Versuch dar, erste Konturen dieses Phänomens festzuhalten.

## Literatur

- Agostini, E. (2019). Leibliche Wahrnehmung zwischen (er-)kenntnisreicher Aisthesis und pädagogischem Ethos am Beispiel der Vignettenforschung. In M. Brinkmann, J. Türistig & M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment* (S. 301–322). Wiesbaden: Springer.
- Agostini, E. & Bube, A. (2021). Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (3), 64–73. doi: 10.25656/01:23551
- Agostini, E., Peterlini, H. K. & Schratz, M. (2019). Pädagogik der Leiblichkeit? Phänomenologische und praxistheoretische Perspektiven auf leibliche Erfahrungsvollzüge in Schule und Unterricht. In M. Brinkmann, J. Türistig & M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment* (S. 197–226). Wiesbaden: Springer.
- Arthington, P. (2016). Mindfulness: A critical perspective. *Community Psychology in Global Perspective*, 2(1), 87–104. doi: 10.1285/i24212113v2i1p87
- Brinkmann, M. (2021). *Die Wiederkehr des Übens: Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brito, R., Joseph, S. & Sellman, E. (2021). Mindfulness „in“ Education as a Form of Iatrogenesis. *Journal of Transformative Education*, 19(3), 261–283. doi: 10.1177/1541344620987231
- Cramer, C. & Drahmann, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Czarnocha, B. (2021). Introduction. In B. Czarnocha & W. Baker (Hrsg.), *Creativity of an aha! moment and mathematics education* (S. 1–30). Leiden: Brill Sense.
- Dauber, H. (2009). *Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Leben lernen für eine humane Zukunft* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Du Plessis, E. M. & Just, S. N. (2022). Mindfulness – it's not what you think: Toward critical reconciliation with progressive self-development practices. *Organization*, 29(1), 209–221. doi: 10.1177/1350508421995755
- Ergas, O. (2013). Descartes in a 'Headstand': Introducing 'Body-Oriented Pedagogy'. *Paideusis*, 21 (1), 4–12.
- Ergas, O. (2016). Attention Please: Positioning Attention at the Center of Curriculum and Pedagogy. *Journal of Curriculum Theorizing*, 2(31), 66–81.
- Ergas, O. (2017). *Reconstructing 'Education' through Mindful Attention*. London: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/978-1-137-58782-4
- Ergas, O. (2018a). A contemplative turn in education: charting a curricular-pedagogical countermovement. *Pedagogy, Culture & Society*, 1 (1), 1–20. doi: 10.1080/14681366.2018.1465111
- Ergas, O. (2018b). Schooled in our own minds: mind-wandering and mindfulness in the makings of the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 77–95. doi: 10.1080/00220272.2017.1363913
- Ergas, O. (2019). Education and Mindfulness Practice: Exploring a Dialog Between Two Traditions. *Mindfulness*, 10(8), 1489–1501. doi: 10.1007/s12671-019-01130-w

- Ergas, O. (2020). The Formation of the “Teaching Self” through the Pulls of Day-to-Day and Meaning. In O. Ergas & J. K. Ritter (Hrsg.), *Exploring self toward expanding teaching, teacher education and practitioner research* (S. 143–156). Bingley: Emerald.
- Ergas, O. & Hadar, L. L. (2019). Mindfulness in and as education: A map of a developing academic discourse from 2002 to 2017. *Review of Education*, 6(7), 896–937. doi: 10.1002/rev3.3169
- Ergas, O. & Hadar, L. L. (2021). Does mindfulness belong in higher education? – An eight year research of students’ experiences. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–19. doi:10.1080/14681366.2021.1906307
- Ergas, O. & Ragoonaden, K. (2020). Two Perspectives on Teaching Mindfulness in Teacher Education: A Self-study of Two Selves. In O. Ergas & J. K. Ritter (Hrsg.), *Exploring self toward expanding teaching, teacher education and practitioner research* (S. 179–196). Bingley: Emerald.
- Falkenberg, T. & Link, M. (2019). A Disciplined Practice of Collaboratively Working on Teaching as Contemplative Professional Practice. In O. Gunnlaugson (Hrsg.), *Catalyzing the field. Second-person approaches to contemplative learning and inquiry* (S. 73–85). Albany: State University of New York Press.
- Freire, P. (1998). *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hadar, L. L. & Ergas, O. (2022). Mindfulness for in-service and preservice teachers: an empirical map of the discourse from 2000 to 2020. *European Journal of Teacher Education*, 1–20. doi: 10.1080/02619768.2022.2153669
- Hart, T. (2019). Toward an Integrative Mind. In J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak & S. Crowell (Hrsg.), *International handbook of holistic education* (S. 336–3343). New York: Routledge.
- Hirshberg, M. J., Flook, L., Enright, R. D. & Davidson, R. J. (2020). Integrating mindfulness and connection practices into preservice teacher education improves classroom practices. *Learning and Instruction*, 66, 101298. doi: 10.1016/j.learninstruc.2019.101298
- Ivtzan, I. (Hrsg.). (2020). *Handbook of Mindfulness-Based Programmes. Mindfulness Interventions from Education to Health and Therapy*. London, New York: Routledge Taylor & Francis.
- Kuyken, W., Ball, S., Crane, C., Ganguli, P., Jones, B., Montero-Marin, J., ... Williams, G. (2022). Effectiveness of universal school-based mindfulness training compared with normal school provision on teacher mental health and school climate: results of the MYRIAD cluster randomised controlled trial. *Evidence-Based Mental Health*, 25 (3), 125–134. doi: 10.1136/ebmental-2022-300424
- Lindsay, E. K. & Creswell, J. D. (2019). Mindfulness, acceptance, and emotion regulation: perspectives from Monitor and Acceptance Theory (MAT). *Current Opinion in Psychology*, 28, 120–125. doi: 10.1016/j.copsyc.2018.12.004
- Lopez, A. E. & Olan, E. L. (2019). *Transformative pedagogies for teacher education: critical action, agency and dialogue in teaching and learning contexts* (Transformative Pedagogies in Teacher Education Ser). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Miller, J. P. (2014). *The contemplative practitioner. Meditation in education and the workplace*. Toronto: University of Toronto Press.
- Neuweg, G. H. (2018). *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann.
- Piron, H. (2020). *Meditationstiefe: Grundlagen, Forschung, Training, Psychotherapie*. Berlin: Springer.
- Roeser, R. W. & Peck, S. C. (2009). An Education in Awareness: Self, Motivation, and Self-Regulated Learning in Contemplative Perspective. *Educational Psychologist*, 44(2), 119–136. doi: 10.1080/00461520902832376
- Rosa, H. (2016). *Resonanz: eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2019). „Spirituelle Abhängigkeitserklärung“. Die Idee des Mediopassiv als Ausgangspunkt einer radikalen Transformation. In K. Dörre, H. Rosa, K. Becker, S. Bose & B. Seyd (Hrsg.), *Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften* (S. 35–56). Wiesbaden: Springer.

- Sarath, E. W. (2014). What Next? Contemplating the Future of Contemplative Education. In O. Gunnlaugson (Hrsg.), *Contemplative learning and inquiry across disciplines* (S. 361–378). Albany: State University of New York Press.
- Scharmer, C. O. (2015). Universität als Ort der Erneuerung. In P. Kovce & B. P. Priddat (Hrsg.), *Die Aufgabe der Bildung. Aussichten der Universität* (S. 226–233). Marburg: Metropolis.
- Schonert-Reichl, K. A. & Roeser, R. W. (2016). Mindfulness in Education: Introduction and Overview of the Handbook. In K. A. Schonert-Reichl, R. W. Roeser & J. E. Maloney (Hrsg.), *Handbook of mindfulness in education. Integrating theory and research into practice* (S. 3–16). New York: Springer.
- Schratz, M. (2009). Lernseits von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? *Lernende Schule*, 12(46–47), 16–21.
- Sellman, E. M. & Buttarazzi, G. F. (2019). Adding Lemon Juice to Poison – Raising Critical Questions about the Oxymoronic Nature of Mindfulness in Education and its Future Direction. *British Journal of Educational Studies*, 20(2), 1–18. doi: 10.1080/00071005.2019.1581128
- Soloway, G. (2016). Preparing teacher candidates for the present: Investigating the value of mindfulness-training in teacher education. In K. A. Schonert-Reichl, R. W. Roeser & J. E. Maloney (Hrsg.), *Handbook of mindfulness in education. Integrating theory and research into practice* (191–206). New York: Springer.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, N. Y.: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice. Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. London, New York: Routledge Taylor & Francis.
- Walsh, Z. (2018). Mindfulness under neoliberal governmentality: alternatives. critiquing the operation of biopower in corporate mindfulness and constructing queer. *Journal of management, spirituality & religion*, 15, 122. doi: 10.1080/14766086.2017.1423239
- Zajonc, A. (2014). Contemplative Pedagogy in Higher Education. Toward a More Reflective Academy. In O. Gunnlaugson (Hrsg.), *Contemplative learning and inquiry across disciplines* (S. 15–30). Albany: State University of New York Press.
- Zarate, K., Maggin, D. M. & Passmore, A. (2019). Meta-analysis of mindfulness training on teacher well-being. *Psychology in the schools*, 56(10), 1700–1715. doi: 10.1002/pits.22308

## Autor

Dominik Weghaupt, Mag., wissenschaftlicher Mitarbeiter Universität Wien. Arbeitsbereiche: Achtsamkeit, Lehrer- und Lehrerinnenbildung.