

Altner, Nils; Friedrich, Jasmin

Achtsamkeitsbasierte Persönlichkeitsbildung in der Schule zur Stärkung von suchtpreventiven und pro-demokratischen Lebenskompetenzen

Graf, Ulrike [Hrsg.]; Iwers, Telse [Hrsg.]; Altner, Nils [Hrsg.]; Staudinger, Katja [Hrsg.]: *Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 134-151. - (Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie)



Quellenangabe/ Reference:

Altner, Nils; Friedrich, Jasmin: Achtsamkeitsbasierte Persönlichkeitsbildung in der Schule zur Stärkung von suchtpreventiven und pro-demokratischen Lebenskompetenzen - 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. 134-151 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-289507 - DOI: 10.25656/01:28950; 10.35468/6073-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-289507>

<https://doi.org/10.25656/01:28950>

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Nils Altner und Jasmin Friedrich

Achtsamkeitsbasierte Persönlichkeitsbildung in der Schule zur Stärkung von suchtpräventiven und pro-demokratischen Lebenskompetenzen

Abstract

Vorgestellt werden Ergebnisse einer digitalisiert vermittelten Weiterbildung für Lehrkräfte und pädagogisches Fachpersonal im Kontext des NRW-Modellprojekts „AmSel-Achtsamkeits- und mitgefühlsbasierte Suchtprävention in der Schule“. Ziel war es, im Kontext des Lebens- und Lernortes Schule in alltagstauglicher Form die Ressourcen aller Beteiligten für Gesundheit, v. a. für Suchtprävention zu stärken. Die Ergebnisse der qualitativen Evaluation legen nahe, dass in der Weiterbildung suchtpräventive Persönlichkeitsaspekte der Pädagoginnen und Pädagogen wie Lebenskompetenz, (Selbst)Mitgefühl, Selbstregulation und Verbundenheit gestärkt wurden. Feedbacks seitens der Schülerinnen und Schüler geben zudem Hinweise darauf, dass diese Eigenschaften der Lehrenden dann mittelbar auch lebenskompetenzstärkend auf die Kinder wirken. Diese Ergebnisse werden im Kontext pädagogischer Konzepte von Persönlichkeitsbildung, Suchtprävention und demokratiefördernder Kulturentwicklung diskutiert.

Schlüsselbegriffe: Achtsamkeit, (Selbst)Mitgefühl, Demokratiebildung, Lebenskompetenzen, Suchtprävention

1 Einleitung

Achtsamkeits- und mitgefühlsbasierte Programme haben seit einigen Jahren Einzug in therapeutische und präventive Angebote gefunden. Als evidenzbasierte Interventionen sind sie in die Leitlinien zur Behandlung diverser Erkrankungen aufgenommen worden und werden von den gesetzlichen Krankenkassen Deutschlands als Präventionsleistungen bezuschusst. In den im Januar 2023 von der ständigen Wissenschaftskommission der Kultusministerkonferenz veröffentlichten „Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel“ finden sie sich ebenfalls (SWK, 2023, 27f). Im Folgenden sollen Haupterkenntnisse der

qualitativen Untersuchung eines achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierten Weiterbildungsprogramms für Lehrkräfte in Schulen im Rheinland dargestellt werden. Hauptschwerpunkt war dabei erstmalig die Stärkung von suchtpreventiven Lebenskompetenzen bei den Lehrenden selbst, damit sie diese dann mittels einer bewusst achtsamkeits- und mitgeföhlsstärkenden Beziehungs- und Unterrichtsgestaltung auch bei den Lernenden fördern können.

2 Theoretischer Hintergrund und Studienhypothesen

Die aufgrund der covidbedingten Einschränkungen in den Jahren 2020 und 2021 im Wesentlichen digitalisiert vermittelte Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte bildet das Herzstück des vom NRW-Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (MAGS) geförderten dreijährigen Modellprojektes „AmSel-Achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierte Suchtprevention in der Schule“. Bei ihrer Konzeptionierung und Umsetzung wurden Erkenntnisse und Erfahrungen der beiden Projektpartner, der Fachstelle für Suchtprevention „update“ von Caritas/Diakonie in Bonn sowie der AG „Prävention und globale Gesundheit“ der Evang. Kliniken Essen-Mitte/Universität Duisburg-Essen integriert. „Update“ praktiziert Suchtprevention in Anlehnung an die Ottawa-Charta der WHO, indem es Menschen darin unterstützt, im Umgang mit riskanten Substanzen und Verhaltensweisen ein gesundes Maß an Selbstbestimmung zu entwickeln (Kaba-Schönstein, 2018). Dabei steht die Förderung der Lebenskompetenz im Vordergrund und zielt auf die Entwicklung einer stabilen Persönlichkeit, einer aktiven Lebensgestaltung und der Bewältigung von altersgemäßen Entwicklungsaufgaben. Die AG „Prävention und globale Gesundheit“ vertritt Methoden der salutogenetischen Ressourcenstärkung im Sinne eines alltagstauglichen und möglichst nachhaltigen Lebensstils, der gesundheitsfördernde Stressregulation, Ernährung, Bewegung, Kommunikation, Beziehungs- und Kulturgestaltung fördert. Beide Kooperationspartner finden wichtige Aspekte ihrer Arbeit in den Kern-Lebenskompetenzen wieder, wie sie die WHO mit ihren „core life-skills“ definiert (Hallmann, 2020):

1. Selbstwahrnehmung
2. Empathie
3. kreatives Denken
4. kritisches Denken
5. die Fähigkeit, konstruktive Entscheidungen zu treffen
6. Problemlösungsfertigkeit
7. kommunikative Kompetenz
8. interpersonale Beziehungsfertigkeiten
9. Geföhlsbewältigung
10. Stressbewältigung

Insbesondere erschienen uns davon Stressbewältigung, emotionale Regulations-, Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit, Selbstwahrnehmung und Empathie sowie die Fähigkeit, im Alltag Entscheidungen zu treffen, welche der Regeneration und Stärkung der Gesundheitsressourcen dienen, als relevante Bildungsziele für die AmSel-Weiterbildung. Umfangreiche Forschungsergebnisse zu den Wirkeffekten von achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierten Schulprogrammen zeigen zudem, dass sie zur Förderung genau dieser Lebenskompetenzen prädestiniert sind. Relevante Auswirkungen solcher Programme auf Aspekte der Lebenskompetenz speziell bei Lehrenden und Lernenden sind beispielsweise dokumentiert für:

- eine Stärkung von Konzentration, Arbeitsgedächtnis, logischem Denken, Problemlösungsfähigkeit, geistiger Flexibilität (Flook et al., 2010)
- weniger Aggressivität (Singh et al., 2013)
- erhöhte Resilienz (Zenner et al., 2014)
- Stressreduktion und größere Impulskontrolle (van de Weijer-Bergsma et al., 2014)
- erhöhte Selbstregulationsfähigkeiten/Impulskontrolle (Goldberg et al., 2022)
- gestärkte Selbstregulation und prosoziales Verhalten (Flook et al., 2015)
- verbesserte Regulationsfähigkeit durch Wahrnehmung von eigenen psychischen Zuständen (Mendelson, 2010)

Im Kontext der achtsamkeitsbasierten Behandlung von Abhängigkeitserkrankungen konnte zudem eine Zunahme körperlicher Regulationsfähigkeiten bei gleichzeitiger Abnahme von Drogenkonsum nachgewiesen werden (Price & Crowell, 2016; Ludwig et al., 2020). Neurowissenschaftliche Studien zeigen, dass Abstinenz von süchtigen Verhaltensweisen durch präfrontal vermittelte exekutive Kontrolle und Selbst-Regulation von Geföhlen, Gedanken und Verhalten gefördert wird (z. B. Garavan et al., 2013). Defizite in der Emotionsregulation werden seit einigen Jahren sogar als globaler Risikofaktor für substanzbezogene Störungen sowie für ein großes Spektrum weiterer psychischer Störungen identifiziert (Shadur & Lejuez, 2015, 354). Gleichzeitig mehren sich die Hinweise auf eine Stärkung suchtätiologisch relevanter exekutiver und sozioemotionaler Kompetenzen vor allem durch früh und präventiv vermittelte Achtsamkeit (Arnaud & Thomasius, 2021, 284).

Die Studienhypothesen für die erwarteten Wirkungen der AmSel-Intervention lauteten daher:

1. Durch eine achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierte Weiterbildung stärken Lehrkräfte ihre eigene Lebenskompetenz und damit ihre suchtpräventiven Ressourcen.
2. Die damit einhergehenden veränderten Aspekte ihrer Persönlichkeit, ihrer Beziehungsgestaltung und ihres Unterrichtens stärken mittelbar auch die potenziell suchtpräventiv wirkende Lebenskompetenz der Lernenden.

3 Die AmSel-Weiterbildung

Obwohl neurobiologische und klinische Studien den Nutzen achtsamkeits- und mitgeföhlbasierter Methoden für die Stärkung exekutiver Regulationsfähigkeiten und Beziehungskompetenzen belegen, finden diese bislang noch wenig Eingang in suchtpreventive Interventionen und Programme (Arnaud & Thomasius, 2021). Das Projekt AmSel leistet hier Pionierarbeit. Aufbauend auf dem eintägigen Präventionsangebot „Achtsamkeit macht Schule“ der Fachstelle für Suchtprevention „update“ in Bonn und der sechsmonatigen Weiterbildung „GAMMA“ (Gesundheit, Achtsamkeit und Mitgeföhl im Schulalltag) der AG „Prävention und globale Gesundheit“ wurde in Kooperation der beiden Akteure das Projekt „AmSel“ und das darin eingebettete Weiterbildungs-Curriculum für Lehrkräfte erarbeitet. Zusätzlich zu Inhalten von „Achtsamkeit macht Schule“ und „GAMMA“ wurden noch Inhalte zu den Grundlagen der Suchtprevention und zum traumasensitiven Unterrichten von Achtsamkeit integriert. Die Weiterbildung besteht aus vier Modulen á 12 Stunden über jeweils anderthalb Tage. Diese Module wurden in den Jahren 2020, 2021 und 2022 jeweils im Zeitraum von März bis November unterrichtet, zwei vor und zwei nach den Sommerferien. In den Pandemie Jahren 2020 und 2021 fanden die Modultreffen im virtuellen Zoomraum statt. Zwischen den Modulen erhielten die Teilnehmenden über die Online-Plattform Moodle Anregungen zur eigenständigen Weiterarbeit sowie für die Planung und Umsetzung der Implementierung der erlernten Methoden in den Schulalltag.

Inhaltlich integriert die AmSel-Weiterbildung erfahrungsbasierte Methoden zur Förderung von achtsamem Körperbewusstsein, zur selbstmitfühlenden Spannungs- und Emotionsregulation sowie zur bewusst empathischen Kommunikationsgestaltung mit psychoedukativen Lerneinheiten zum Zusammenspiel von Körper und Geist und zur Stärkung der Selbstregulation. Einladungen zur gemeinsamen meditativen Stille sind wesentlicher Bestandteil der Module. Außerdem wurde die altersangemessene und traumasensitive Vermittlung von achtsamkeits- und mitgeföhlbasierten Übungen vermittelt und deren Integration in den Schulalltag flankierend begleitet. Die erfahrenen Trainerinnen und Trainer legten viel Wert auf ein sicheres, vertrauensvolles, freundliches und partizipatives Miteinander.

Zielgruppe im ersten Projektjahr waren Lehrkräfte aus drei Bonner Schulen sowie Mitarbeitende der Fachstellen für Suchtprevention in Troisdorf und Köln. Letztere übernahmen dann ab dem zweiten Projektjahr die Vermittlung suchtpreventionsspezifischer Inhalte in der AmSel-Weiterbildung an ihren Standorten. Das heißt, nach der Durchführung der AmSel-Weiterbildung in Bonn wurde sie im Jahr zwei und drei des Projekts parallel in Bonn, Köln und Troisdorf mit Teilnehmenden aus jeweils drei bis vier Schulen pro Standort durchgeführt. Trainerinnen und Trainer in der Weiterbildung waren vom deutschen MBSR/MBCT Verband

zertifizierte Achtsamkeitslehrerinnen und -lehrer sowie erfahrene Fachkräfte der Suchtprävention. Zielgruppen waren Schulleiterinnen und -leiter, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter sowie pädagogische Fachkräfte. Pro Schule wurden jeweils etwa fünf Personen weitergebildet, die gemeinsam in ihren Schulen als „AmSel-Team“ agierten.

Ziel war die Weiterbildung und Begleitung der Lehrkräfte in einem didaktischen Dreischritt aus:

1. Verkörpern: bewusst Achtsamkeit und (Selbst)Mitgefühl leben und verkörpern,
2. Beziehen: achtsam und (selbst)mitfühlend Beziehungen und Unterricht gestalten,
3. Lehren: Methoden zur Förderung von Achtsamkeit und (Selbst)Mitgefühl unterrichten.

Die Basis für dieses Vorgehen war das Vertrauen, dass die Persönlichkeit von Lehrkräften und ihre Beziehungsgestaltung wichtige Wirkfaktoren in Bildungsprozessen darstellen. Damit steht das Projekt in der Tradition der Humanistischen Pädagogik, der die Bildung der Persönlichkeit ein zentrales Anliegen ist (Graf & Iwers, 2019). In ihrer historischen Analyse der Entwicklung von Konzepten zu Haltung und Persönlichkeit bei Lehrkräften beschreiben Fiegert und Solzbacher (2014), wie in der internationalen Bildungswissenschaft seit dem Jahr 2000 *„nach Jahren eines eher technokratischen Berufsverständnisses ... die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit erneut in den Blick“* kam:

„Unter dem Motto 'Bildung braucht Beziehung' kehrt das Interesse an der Lehrerhaltung... vehement zurück, vor allem beeinflusst durch Erkenntnisse der neurowissenschaftlichen Forschung, die mittlerweile belegen kann, dass die immer wieder betonte wertschätzende, empathische und authentische Haltung der Lehrkraft das Lernen der Schüler fördert“ (38f).

Mit dem Projekt AmSel knüpfen wir ausdrücklich an diese humanistische Kultur der Persönlichkeitsbildung und der bewussten Beziehungsgestaltung an und tragen zu ihrer Weiterentwicklung bei.

Im Folgenden sollen zuerst die Erhebungsmethoden und dann die Ergebnisse der Projektevaluation dargestellt werden, die für die Persönlichkeitsbildung der Lehrkräfte, die daran teilgenommen haben, und mittelbar auch die ihrer Schülerinnen und Schüler relevant erscheinen.

4 Die Evaluationsmethoden

Parallel zur Weiterbildung und der Umsetzung in den bis Ende des Jahres 2021 12 und bis Projektende 21 Schulen, wird die Weiterbildung prozessbegleitend evaluiert. Im ersten Projektjahr wurden dazu in einem dialogischen Prozess bei den Teil-

nehmenden (N=18) Daten zur Prozessqualität und zur Ergebnissicherung erhoben. Dazu wurden zu drei Zeitpunkten vor Beginn (T1), während (T2) und nach Abschluss (T3) der Weiterbildung Angaben zu Erwartungen und Wünschen der Teilnehmenden sowie zur Beurteilung der Feasibility, Akzeptanz und der Effekte in Form von erfahrungsbasierten Selbstaussagen der Teilnehmenden erhoben. Diese Erhebungen wurden in Form von phänomenologischen Tiefeninterviews durchgeführt. Diese im Format der in der AG „Prävention und globale Gesundheit“ entwickelten als verkörpert phänomenologische Gespräche geführten Interviews dauerten ca. eine Stunde und wurden per Videotelefonat durchgeführt (Altner, 2023). Im zweiten Projektjahr wurden die Teilnehmenden an den drei Weiterbildungen in Bonn, Köln und Troisdorf im letzten Modul zu Abschlussgesprächen eingeladen. Diese wurden dann telefonisch geführt und dauerten zwischen 30 und 40 Minuten. Aus den Aufzeichnungen aller Gespräche wurden relevante Passagen transkribiert. Anschließend wurden inhaltsanalytisch Themencluster gebildet, zu übergeordneten Themenausagen zusammengefasst und dazu repräsentative O-Ton-Aussagen vermerkt. Im gesamten Evaluationsprozess wurden dabei die geltenden forschungsethischen und datenschutzrechtlichen Richtlinien eingehalten. Um die Personenrechte zu wahren, verzichten wir nachfolgend bei den Gesprächszitaten auf Identifikationskürzel.

5 Ergebnisse der Evaluation

5.1 Teilnehmende und Interviews

In Jahr eins und zwei des dreijährigen AmSel Projekts begannen insgesamt 59 Lehrkräfte die Weiterbildung, 53 (davon 9 Männer) beendeten sie. Dabei handelte es sich um pädagogische Fachkräfte aus Grund-, Haupt- und Förderschulen, aus Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien in Bonn, Köln und im Rhein/Sieg-Kreis. Im ersten Jahr nahmen zudem, wie oben beschrieben, auch fünf Fachkräfte für Suchtberatung teil, die dann im zweiten und dritten Jahr in Köln und Troisdorf mit in der Weiterbildung unterrichteten. Im Jahr eins brachen zwei Teilnehmerinnen die Weiterbildung aus gesundheitlichen und eine aus beruflichen Gründen ab, im zweiten Jahr wurde eine Teilnehmende aus gruppendynamischen Gründen von den Dozentinnen und Dozenten gebeten, die Weiterbildung vorzeitig zu verlassen und zwei Teilnehmende gingen während der Weiterbildung in Mutterschutz. Im ersten Jahr wurden 38 Interviews mit 17 Teilnehmenden geführt. Nach dem zweiten Jahr wurden weitere sechs Interviews zu den Erfahrungen in der Weiterbildung geführt. Im zweiten Jahr war die Bereitschaft zur Beteiligung an den Interviews deutlich geringer als im ersten. Als Gründe wurden angegeben, dass durch die vielen Monate der Corona-Einschränkungen die Arbeitsbelastung und das Erschöpfungsniveau bei den Teilnehmenden extrem hoch

gewesen seien. Viele der Teilnehmenden lasen oder beantworteten daher keine beruflichen Mails mehr, die unser einzig möglicher Weg waren, mit ihnen zu kommunizieren. Basis für die Darstellung der Ergebnisse der Weiterbildung sind demnach die bis zum Zeitpunkt dieser Auswertung geführten 44 Interviews, wovon 22 Abschlussgespräche waren. Die bis Mai 2022 abgeschlossenen Auswertungen ergaben dabei Folgendes:

5.2 Erwartungen und Wünsche an die Weiterbildung

Erwartungen & Wünsche vorab: Die Teilnehmenden wünschen sich von der Weiterbildung in erster Linie eine Verbesserung in ihrem Umgang mit Stress sowie mehr Selbstfürsorge. Fast alle Befragten wünschen sich ein Vorbeugen eines erstmaligen oder erneuten Burnouts. Eine Verbesserung in ihrer Selbst- und Emotionsregulation ebenso wie eine Verbesserung in den Interaktionen mit den Schülerinnen und Schülern, dem Kollegium sowie den Eltern wünschte sich der Großteil. In den Interviews zeigt sich insbesondere der Wunsch, Achtsamkeit als Ressource im Alltag nutzen zu können. Authentische Selbstfürsorge und Selbstfreundlichkeit für die Teilnehmenden selbst wurden als Ziele genannt sowie der Wunsch, verstärkt auch entsprechende Angebote für die Lernenden in das Repertoire des pädagogischen Handelns aufzunehmen.

5.3 Feasability, Online-Format und erreichte Schülerinnen und Schüler

Trotz der Covid-19-bedingten Auflagen und Einschränkungen ist es gelungen, eine von den Teilnehmenden akzeptierte und als wertvoll eingeschätzte Weiterbildung zu konzipieren und weitestgehend virtualisiert umzusetzen. Einzelne Teilnehmende äußerten sich jedoch überrascht und reserviert bezüglich der persönlichen Ebene der Weiterbildung. Sie hatten erwartet, Inhalte kognitiv vermittelt zu bekommen. Die Einladungen zu Körperübungen, gemeinsamer Stille und Präsenz, zu Selbstreflexion, vertrauensvollem Austausch und dem Experimentieren damit im Schulalltag ging ihnen persönlich unerwartet nahe. Der Einladungsscharakter der Weiterbildung und die Freiwilligkeit ermöglichte jedoch allen Teilnehmenden, ein für sie stimmiges Maß auf dem Kontinuum von Nähe und Distanz zu finden. Mehrere Lehrkräfte betonten, wie dankbar sie waren für die explizit immer wieder von den Trainerinnen und Trainern glaubhaft eingeladene Freiwilligkeit und Offenheit für persönliche Anpassungen der vorgeschlagenen Übungen. Beides erlebten sie als Möglichkeiten zur Partizipation und Mitgestaltung. Aus den Feedbacks zum Online-Format der Weiterbildung wird deutlich, welche Vor- und Nachteile die Teilnehmenden erlebten. Zu den Vorteilen zählen:

- weniger zeitaufwändig, weil keine An- und Abfahrtswege (von Vorteil v. a. in den dunklen Jahreszeiten)
- Keine Organisation für die Räumlichkeiten notwendig. Gerade jetzt zu Corona haben wir festgestellt, dass das mit den Räumlichkeiten gar nicht so einfach ist.

- weniger Organisation für zu Hause notwendig (z. B. für Kind, Hund...usw.)
- hohe Erreichbarkeit
- Für die Achtsamkeitsübungen im eigenen Zuhause zu sein, wurde als Vorteil empfunden.

Zu den genannten Schwierigkeiten und Herausforderungen im Vergleich zu Präsenz-Veranstaltungen wurden von den Teilnehmenden diese genannt:

- Der informelle Austausch z. B. in den Pausen fällt weg.
- Man lernt sich nicht „persönlich“ kennen.
- Das gemeinsame Erleben geht ein bisschen verloren, weil jeder hinter seinem Bildschirm verschwindet.
- Technikprobleme hin und wieder, wobei das mit jedem Modul weniger mühsam erlebt wurde.
- Manche Teilnehmenden äußern, dass sie das lange Schauen auf den Bildschirm ermüdend fanden.

Eine der mitunterrichtenden Fachkräfte sagte dazu:

Ich weiß, dass im letzten Jahr die Teilnehmenden sehr gerne die Module eher in Präsenz gehabt hätten. Dieses Jahr habe ich das Gefühl, dass sich alle an dieses Online-Format gewöhnt haben. Evtl. sind sie auch etwas bequem geworden. Es gibt bei uns die Rückmeldung, dass online für alle gut funktioniert. Meiner Meinung nach kann man v. a. einen Großteil der Suchtpräventionsinhalte online vermitteln. Ich glaube, ein Mix aus Präsenz- und Online-Format wäre perfekt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Online-Format, sowohl Vor- als auch Nachteile aufweist. Es wurde von den Teilnehmenden gut angenommen und auch die anfänglich skeptischen Lehrkräfte konnten sich darauf einlassen.

Bei der Schätzung der Anzahl der erreichten Schülerinnen und Schüler nehmen wir an, dass jede/r Teilnehmende pro Jahr mindestens zwei Klassen à 25 und somit etwa 50 Kinder erreicht. Das heißt, im ersten Projektjahr erreichten die 12 teilnehmenden Lehrkräfte ca. 600 und im zweiten Jahr weitere 600 Kinder. Im zweiten Projektjahr kamen weitere 36 Lehrkräfte dazu, die im Jahr der Weiterbildung ca. 1800 Kinder erreichen. Insgesamt können wir für die ersten beiden Projektjahre damit von ca. 3000 erreichten Schülerinnen und Schülern ausgehen. Durch die Etablierung schulinterner AmSel-Teams soll darüber hinaus die Wahrscheinlichkeit für eine dauerhafte und nachhaltig Wirksamkeit des Projekts erhöht werden.

5.4 Erfahrungen der Teilnehmenden während und nach der Weiterbildung

5.4.1 Freundlichkeit

In den Interviews zu ihrem Erleben in der Weiterbildung drückten die Teilnehmenden immer wieder aus, wie sehr sie das freundliche Arbeitsklima schätzten. Das Vertrauen und die Verbundenheit in der Weiterbildungsgruppe wurden dabei

als besonders berührend hervorgehoben. So beschreibt eine Pädagogin diese für sie wichtigen Aspekte:

Es war so schön zu erleben, wie wertschätzend man von allen aufgenommen wurde und wie sich – trotz der Distanz und des späteren Einstiegs – eine Verbundenheit entwickelt hat und dass unser gemeinsamer Raum so erfüllt war von so viel Freundlichkeit, aufrichtigem Interesse und Wertschätzung und Inspiration – das tat so gut!

5.4.2 Selbstwahrnehmung und Selbstfürsorge

Diese Verbundenheit und Unterstützung wurde auch als ein zentraler Bestandteil der Zusammenarbeit in den AmSel Schul-Teams beschrieben. Der Einladungscharakter der Weiterbildung und die von den Trainerinnen und Trainern verkörperte und durch die Achtsamkeits- und Mitgefühlsübungen vermittelte (Selbst) Freundlichkeit und Fürsorge wurden dabei als besonders hilfreich eingeschätzt. Einzelne Teilnehmende berichten, dass diese vertrauensvolle Atmosphäre sowie der explizite Einladungscharakter während der Weiterbildung die Entwicklung ihrer Haltung im Bezug zu sich selbst unterstützt hat. So sagt eine Teilnehmende stellvertretend für viele:

Auf einen Aspekt möchte ich noch einmal besonders eingehen: die Selbstfreundlichkeit und Selbstfürsorge. Dies hat mich besonders angesprochen und berührt, denn das ist auf jeden Fall etwas, das ich in den letzten Jahren – also besonders seit meinem Berufseinstieg – vernachlässigt habe.

Die Einübung einer freundlich mitfühlenden Selbstwahrnehmung und Selbstfürsorge im Schulalltag während der oft als sehr herausfordernd erlebten Corona-Jahre ermöglichte den Lehrkräften, die sich darauf einließen, die Stärkung ihrer Selbstwahrnehmung und Selbstregulation. Eine Teilnehmerin beschreibt das so:

Was ich auch bemerke und wofür ich sehr dankbar bin, ist, dass ich deutlicher auf Signale meines Körpers höre. Bei viel Stress kommt es manchmal zu unangenehmen Ohrgeräuschen. Früher habe ich auch in solchen Situationen weitergearbeitet und hatte wirklich Glück, dass diese Geräusche dann wieder verschwunden sind. Mittlerweile bin ich viel sensibler für solche Signale und vor ein paar Monaten, als es wieder einmal zu einer derartigen Situation gekommen ist, habe ich – ungeachtet der Tatsache, dass meine To-do-Liste noch sehr lang für diesen Tag war – nach dem bewussten Wahrnehmen dieses Geräuschs – aufgehört zu arbeiten und stattdessen den Bodyscan praktiziert und auch danach den weiteren Abend nur mit Dingen gestaltet, die mir guttun. Daher hat es mir sehr gefallen, dass das Fragen nach dem, was jeder/jedem von uns gut tut, was seine/ihre ganz eigenen kleinen Alltagsinseln sind, auch so viel Raum in der Fortbildung hatte und dass wir durch unsere „Hausaufgaben“ hierzu experimentieren und erleben konnten, wie das bewusste Praktizieren von vermeintlich ganz kleinen Dingen schon einen Unterschied machen und helfen kann, mit einer stressigen Situation zurecht zu kommen und/oder schon einfach ganz anders in den Tag zu starten und ihn zu beenden und somit jeden Tag eine „Verabredung mit mir selbst“ zu haben.

5.4.3 Präsenz und Zuwendung erst zum Selbst und dann zu den Lernenden

Aus der Praxis der alltäglichen achtsamen Präsenz mit den Wahrnehmungen aus dem eigenen Innern im Sinne einer selbstmitfühlenden Fürsorge entstehen dann für die Teilnehmenden auch Auswirkungen auf die Lernenden und Kollegen. Dazu sagt eine Teilnehmerin:

Das ist mir durch die AMSEL-Fortbildung noch einmal ganz wichtig geworden: Wie unendlich wertvoll es ist, sich wirklich jeden Tag Zeit für sich zu nehmen (ganz egal, wie knapp die Zeit ist und wie viel eigentlich noch getan und geleistet werden muss), liebevoll und fürsorglich sich selbst gegenüber zu sein! Ich glaube, dadurch verändert sich etwas in uns selbst und das hat auch eine Ausstrahlung auf unsere Schülerinnen und Kolleginnen, eine Ausstrahlung, die einlädt, sich selbst auf diesen Weg zu machen und zu erkennen, was uns durch einen achtsamen Blick auf uns selbst, die anderen und die Welt geschenkt wird.

5.4.4 Bewusst freundlich zugewandte Beziehungsgestaltung

Die Kultivierung dieses freundlichen und mitfühlend fürsorglichen Blicks wirkt sich natürlich auch auf die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler aus und auf die Gestaltung der Beziehung zu ihnen im Schulalltag. Eine Teilnehmerin beschreibt das so:

Sowohl in Klasse 6 als auch in Klasse 7 ist mir bewusst geworden, wie groß das Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach solchen Auszeiten und „Alltagsinseln“ während des Schulalltags ist und auch ihr Bedürfnis, ihre Erfahrungen zu teilen und mit anderen darüber ins Gespräch zu kommen und daher beschäftigt mich die Frage, wie ich dies im Rahmen von schulischen Zeitfenstern und Gegebenheiten ermöglichen kann. Auch haben mich die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler noch einmal mehr für die Anforderungen sensibilisiert, mit denen sie tagtäglich konfrontiert sind und dass ich – obwohl mir das immer schon ein Anliegen ist – noch mehr darauf achte, wie es ihnen geht und sie gerade „hier sind“.

Eine andere Teilnehmerin bemerkt, dass ihr die in der Weiterbildung erlernten Strategien der Selbstwahrnehmung und Selbstregulation es v. a. in Stresssituationen ermöglichen, offen für die Stimmung und Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen zu bleiben:

Es war mir immer wichtig, wahrzunehmen, wie es meinen Schülerinnen und Schülern geht, wie sie „gerade hier sind“, welche Stimmung und Atmosphäre in einer Klasse vorliegt. Durch die Fortbildung ist mir noch einmal bewusster geworden, wie wichtig es ist, dies wirklich wahrzunehmen und dass das Wahrnehmen ganz wesentlich davon abhängt, in welcher eigenen Verfassung ich selbst gerade „hier bin“. Dies gilt besonders für Situationen, in denen man gestresst aus einer Stunde in die nächste geht – hier ist es so wichtig, nochmal kurz innezuhalten, wahrzunehmen, zu atmen und sich nochmal neu zu verankern. Und sich diese Momente wirklich bewusst zu nehmen, ist mir noch einmal ganz besonders wichtig geworden, denn mein eigenes Wahrnehmen und Präsent-Sein ist ganz zentral für das Wahrnehmen der Emotionen meiner Schülerinnen und Schüler. Hier komme ich noch einmal zu dem Aspekt, den ich im oberen Abschnitt

schon angesprochen habe: dass es in der Schule Raum geben darf und soll für das, was guttut und dass Schule nämlich so viel mehr ist als Wissensvermittlung und Leistungsbeurteilung. Dieser ganzheitliche Blick auf unsere Schülerinnen und Schüler ist so wichtig und kommt leider oft zu kurz, daher ist das so gut und wichtig, dass mit der Fortbildung genau das ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt.

Eine weitere Teilnehmerin beschreibt, wie sie weniger bzw. nicht nur durch ihr Tun auf die Lernenden wirkt, sondern vor allem durch ihre innere Haltung:

Ich nehme die Kinder sehr genau wahr und spüre, was sie brauchen. Ich bin ja auch Ersthelferin und wenn ein Kind sich verletzt, dann lad ich es ein, bevor ich irgendwas mache, mit mir drei tiefe Atemzüge zu nehmen. Dann beruhigen sie sich und es geht viel besser. Das üben wir, und unsere Viertklässler sind schon in der Lage, sich zu spüren, sich wahrzunehmen und zu äußern, wie es ihnen geht. Ich merke auch, dadurch dass ich ruhig bin und mich spüre, dass sich das schon auf die Kinder überträgt.

5.4.5 Achtsamkeits- und Mitgefühlsübungen im Unterricht und Schulalltag

Alle befragten Lehrkräfte berichten, dass sie immer wieder Momente des Innehaltens in ihren Unterricht bzw. in den Schulalltag einbauen. Die meisten von ihnen leiten dann für die Schülerinnen und Schüler Präsenz- und Mitgefühlsübungen an. Für Einige war dabei die erstmalige Umsetzung von Übungen mit den Kindern durchaus mit Unsicherheit und Mut verbunden. Ein Teilnehmer schildert das so:

Ich muss gestehen, dass ich widersprüchliche Gedanken und Gefühle vor dem Beginn des Praktizierens der Achtsamkeitsübungen mit den Schülerinnen und Schülern hatte. Zum einen war da große Vorfreude und positive Aufregung und ein endlich Teilen-Können dessen, was für mich selbst so ein Geschenk ist und guttut. Andererseits waren da auch Fragen wie: Was, wenn die Schülerinnen und Schüler kein Interesse daran haben; sie die Einladung, diese Übungen auszuprobieren irritiert, weil sie so etwas im schulischen Kontext (...) noch nicht kennen? Was ich dann erleben durfte, lässt mich immer noch staunen.

Es war sehr berührend zu sehen, wie die Schülerinnen und Schüler sich auf die Übung eingelassen haben! Als ich im Anschluss daran gefragt habe, ob jemand etwas teilen möchte, war ich sehr überrascht, wie viele Schülerinnen und Schüler das Bedürfnis hatten, etwas zu sagen und es hat mich sehr berührt und begeistert, dass sie sich so wohlgefühlt haben, um ihre persönlichen Eindrücke mit der Klasse zu teilen.

Andere Teilnehmende berichten ebenfalls davon, dass die Schülerinnen und Schüler dieses Innehalten sehr genießen und bewusst danach fragen. O-Töne dazu sind z. B.:

- Die Schülerinnen und Schüler genießen die Stille und verlangen nach Ruhe, wenn es laut wird.
- Bisher habe ich in etlichen Religionsstunden eine Achtsamkeitsübung an den Anfang gestellt. Mein 6er Kurs fordert dies richtig ein.
- Die Schülerinnen und Schüler sind sehr offen und das Klassenklima hat sich verbessert.
- Es gab spontanes Klatschen nach einer Übung!
- Ich bekomme sehr positive Rückmeldungen mit Daumen hoch seitens der Schülerinnen und Schüler.

Eine Erzieherin beschreibt ihre Erfahrungen mit der Vermittlung von atemfokussierten Präsenzübungen in der Nachmittagsbetreuung:

Jetzt mit Corona haben wir sehr feste Pausenzeiten auf dem Hof. Und wenn dann fünf nach zwei die Hausaufgaben fertig sind, dann kann ich die Uhr danach stellen, da sitzen zwei, drei Jungs schon auf der Fensterbank und schauen sehnsüchtig nach draußen, weil sie gleich raus dürfen. Ich setz mich dann manchmal zu ihnen und wir nehmen ganz bewusst ein paar tiefe Atemzüge. Sie genießen das dann auch und werden gar nicht rapelig. Einer von den Jungs leckt sich immer so um den Mund, dass er da schon ganz viel Ausschlag hatte. Seit wir das machen mit dem Atmen, ist das deutlich weniger geworden in den letzten Wochen. Und der hat das wirklich seit Jahren. Ich hab' ihn auch mal drauf angesprochen und er sagt, „ja stimmt, und das Atmen ist einfach schön ... (Pause) ... Das macht schon Spaß!“

5.5 Feedback der Schülerinnen und Schüler

Eine Teilnehmerin teilte uns die folgenden Äußerungen ihrer Schülerinnen und Schüler aus ihrer 6. und 7. Klasse mit, die sie nach einer Übung teilten, welche sie zur bewussten Vergegenwärtigung angenehmer Erfahrungen einlud:

- Das hat so gutgetan. Ich konnte richtig entspannen.
- Ich habe gemerkt, wie gestresst ich bin und wie voll mein Schultag ist. So ein richtiges Hamsterrad.
- Ich habe über Sachen nachgedacht, über die ich sonst nicht nachdenke. Das war so schön, mal nur an was Schönes zu denken.
- Das war so schön, wie in einem Traumpalast.
- Das hat so gutgetan, nur an was Schönes zu denken, das mach ich viel zu selten. Oft ist das eher so, dass man sich kritisiert und unzufrieden ist.
- Das hat gutgetan. Und ich merke jetzt erst, wie müde ich eigentlich bin.
- Ich fühle mich jetzt echt entspannt. Können wir das bitte immer donnerstags machen?
- Ich mag es sehr gern, mir selber meine eigenen Antworten zu geben.
- Das war so schön. Sowas sollte es mehr in der Schule geben.

Dieselbe Teilnehmerin teilte auch die folgenden Aussagen ihrer Schülerinnen und Schüler nach der Mitgefühlübung „Gute Wünsche schicken“¹ mit:

- Ich habe an jemanden gedacht, mit dem ich Streit hatte. Das war erstmal komisch, ihm etwas Schönes zu wünschen.
- Das war schön, Wünsche zu schicken.
- Ich habe mir das für die Person gewünscht, was ich mir auch für mich wünsche.
- Es war gar nicht so leicht, sich auf diese Wünsche zu konzentrieren.

Es gab mehrere Aussagen dazu, dass es gar nicht so leicht sei, jemandem, über den man sich noch vor kurzem geärgert hat, nun ganz bewusst gute Wünsche zu schicken. Und obwohl das einige als herausfordernd beschrieben haben, wurde in dem sich daraus entwickelnden Gespräch deutlich, dass viele diese Art Pers-

1 aus Nils Altner: Wege zu mehr Achtsamkeit und Mitgefühl in der Schule. Hannover 2019, S. 79.

pektivwechsel beschäftigt und z. T. auch etwas an der Sicht auf die Person, an die gedacht wurde, verändert hat.

5.6 Feedback der Lehrkräfte zur Umsetzung von Achtsamkeits- und Mitgefühlübungen mit den Lernenden

Exemplarisch auch für andere drückt diese Kollegin ihre Eindrücke vom Erleben der Schülerinnen und Schüler so aus:

Es war und ist ein solches Geschenk, mit den Schülerinnen und Schülern solche Momente erleben zu dürfen und sich mit ihnen darüber auszutauschen. Der Einstieg in und die Durchführung dieser Übung haben sich so organisch und natürlich, so richtig angefühlt! Zu erleben, dass die Schülerinnen und Schüler sich so wohl fühlen, sich angenommen und wertgeschätzt wissen und voller Vertrauen das Erfahrene teilen möchten, gehört zu den schönsten Erfahrungen, die ich als Lehrerin machen durfte!

6 Die Relevanz für die Suchtprävention

Im Gespräch zieht eine Pädagogin (S) Parallelen zwischen potenziell suchtpreventiven Aspekten der (selbst)mitfühlenden Präsenz- und Achtsamkeitspraxis für die Kinder und für sich selbst:

- S: Es hat 'ne Weile gedauert, bis ich verstanden habe, was Achtsamkeit mit Suchtprävention zu tun hat. Es ist ja auch für meine Viertklässler sehr interessant zu sehen, was im Gehirn passiert. Das motiviert sie dann ja auch innezuhalten, 'nen tiefen Atemzug zu nehmen und bewusst zu entscheiden, was sie tun wollen. Dann können sie sich auch irgendwann bewusst entscheiden, nicht zu rauchen oder nicht zu trinken. Da denke ich im Moment viel drüber nach.
- A: Du sagst, es hat für Dich eine Weile gedauert zu verstehen, was Achtsamkeit, Mitgefühl und Selbstmitgefühl mit Suchtprävention zu tun haben. Was ist für Dich da das zentrale Element? Kannst Du das beschreiben, gar nicht so sehr vom Konzept her, sondern wie es für Dich gewirkt hat?
- S: Zentral ist für mich, dass ich Strategien entwickel', die mir guttun, ein Spaziergang an der frischen Luft oder ein Telefonat mit meiner Freundin. Und wenn es mir mal nicht gut geht, kann ich das dann umsetzen, statt 'ne Tüte Chips zu essen. Alkohol ist es bei mir nicht so. Ich kann dann ganz bewusst zu mir sagen, nöö, die Tüte Chips ess' ich jetzt nicht, sondern ich ruf meine Freundin an. Ich kann mich jetzt genau wahrnehmen und merken, wann es soweit ist. Die Tüte Chips zu greifen, geschieht ja eher unbewusst. Das ist für mich der Punkt, dass ich mich selber kennenlernen... Was beflügelt mich und was ankert mich auch? Ich weiß dann auch, wenn ich es brauche, dass meine Familie und meine Freunde mich ankern. Spaziergehn' kann mich beflügeln, weil's mir guttut.

Hier wird das Thema der bewussten Entscheidungen relevant, das die WHO, wie oben zitiert, zu den Lebenskompetenzen zählt. S beschreibt dabei sehr genau, wie ein achtsames und mitfühlendes Präsentsein mit sich, sie beim Treffen ressourcen-

stärkender Entscheidungen unterstützt. Eine mit Themen der Suchtprävention schon erfahrene Kollegin fasst ihr Fazit der Zusammenhänge zwischen achtsam mitfühlender Persönlichkeitsentwicklung und der Stärkung suchtpreventiver Eigenschaften und Fähigkeiten so zusammen:

Je zufriedener die Kinder mit sich sind, je mehr die das Gefühl haben, sie sind okay, sie sind so angenommen mit ihren Stärken, mit ihren Schwächen, desto weniger wird sich ja das Suchtpotenzial entwickeln. Wir können davon ausgehen, dass Sucht eine Form von Realitätsflucht und Ersatzbefriedigung für irgendetwas ist, was sie nicht entwickeln konnten. Und das schien mir jetzt auch irgendwie so auf, dass ich so das Gefühl habe, dass genau diese Verbundenheit, achtsam mit sich selbst und auch gerade diese Suchtentstehung ganz viel damit zu tun hat, also dass dann ganz häufig diese Verbundenheit mit sich selbst fehlt und dieses „Was möchte ich? Was ist für mich gut?“ ... Dass wir genau das mit den Schülerinnen versuchen zu bearbeiten und gar nicht mehr diese Suchtmittel an sich, sondern eigentlich das Hauptaugenmerk wirklich darauf liegt: Was brauche ich? Ja, ihre eigene Persönlichkeitsentwicklung eigentlich mehr da im Mittelpunkt steht. Und dass wir dahingehend auch in der Suchtprävention immer mehr arbeiten.

7 Verstetigung und Erweiterung

Alle Teilnehmenden wünschten sich, im Anschluss an die Weiterbildung auch weiterhin Achtsamkeits- und Mitgefühlsübungen in ihre Arbeit zu integrieren. Jedes AmSel Schul-Team hat dafür bereits konkrete Pläne entwickelt sowie erste Schritte zur Integration der Fortbildungsinhalte in die Schule unternommen. So hat das AmSel Team einer Förderschule eine Fachkonferenz für Achtsamkeit und Selbstmitgefühl gegründet. Das Team in einem Gymnasium bietet eine AmSel AG an. Eine Grundschule hat für jede Klasse eine Achtsamkeitskiste angeschafft, in der Material für Übungen zur Verfügung stehen. Außerdem fanden Präsentationen der AmSel Teams für ihre Kollegien statt, um sie in die Integration der Fortbildungsinhalte in den Schulalltag mit einzubeziehen.

8 Diskussion der Ergebnisse: Menschlich nahe Beziehungen nähren Lebenskompetenz

Die in den 44 verkörpert phänomenologisch geführten Interviews geäußerten Erfahrungen und Einsichten deuten für uns in ihrer Summe darauf hin, dass die achtsamkeits- und mitgefühlsbasierte AmSel-Weiterbildung Lehrkräfte dazu anregt, Persönlichkeitsaspekte und Fähigkeiten zu entwickeln. Diese wirken dann in ihrer Arbeit in der Schule auch auf die Schülerinnen und Schüler. Zu diesen Persönlichkeitseigenschaften gehören: Freundlichkeit und (Selbst)-Fürsorge,

immer wieder präsent da Sein und Zuwenden der Aufmerksamkeit zum Selbst und zu den Lernenden. Dem technokratischen Bildungsverständnis scheint das vielleicht nebensächlich oder allenfalls „nice to have“, aber kritische Analysten gesellschaftlicher Phänomene wie T.W. Adorno (1966/2012, 133) beschreiben die kalte „*Indifferenz gegen das Schicksal der anderen*“ als eine Hauptursache und Begleiterscheinung der Kultur der Unmenschlichkeit, die letztlich zu kollektiven Grausamkeiten wie Auschwitz geführt hat. Auch für Joseph Beuys' erweiterten Kunstbegriff ist das „Wärmeprinzip“ zentral. So intendiert er nach eigener Aussage mit seinen Kunstwerken die Konzentration einer verbindenden „Wärmeenergie, die den Betrachter miteinschließt“ und hilft, seine menschliche Isolation zu überwinden (Oman et al., 1998, 76).

Wenn im gemeinsamen Beziehungsraum des menschlich warmen Bezogen- und Verbundenseins Lehrkräfte Achtsamkeit und Mitgefühl verkörpern, dann, so berichten die Teilnehmenden an unseren Interviews, gehen Schülerinnen, Schüler und auch dafür offene Kolleginnen und Kollegen gerne in Resonanz mit diesen Qualitäten. Achtsam und mitfühlend-warmes Verbundensein wirkt demnach „ansteckend“. Andererseits fördern gestresste Lehrkräfte auch messbare Stressparameter bei ihren Schülerinnen und Schülern. Solche und ähnliche Übertragungsphänomene beobachten z.B. Oberle und Schonert-Reichl (2016), Singh et al. (2013) und Rosa et al. (2018).

Lehrkräfte wirken nicht nur durch ihr Handeln auf die Kinder, sondern v. a. auch durch ihre Haltung und ihr Sein. Wenn sie aus einer verkörpert achtsamen Haltung und mitfühlenden Präsenz heraus Übungen anleiten, die die Kinder einladen, selbst auch präsent, achtsam und mitfühlend zu sein, dann, so berichten uns die Befragten, lassen diese sich oft sehr gern darauf ein, machen wohlthuende Erfahrungen und teilen sich im Anschluss daran offenherzig und vertrauensvoll mit. Hier finden dann zuweilen Begegnungen jenseits der Bewertungshierarchie statt, die Lehrkräfte als zutiefst beglückend und nährend beschreiben.

In unseren Interviews stellen einzelne Befragte zudem Verbindungen zwischen der Kultivierung eines freundlichen, bewussten und fürsorglichen Selbstbezugs und der Bildung von Lebenskompetenzen her, die suchtpreventiv bei ihnen selbst und auch bei den Schülerinnen und Schülern wirken. Dabei stehen interessanterweise weniger „kalte“ funktionale Aspekte wie Selbstbeherrschung oder Selbstdisziplinierung im Vordergrund, sondern eher „warme“ beziehungsrelevante Qualitäten wie das sich selbst gut Kennen, das wohlwollende Wachsein für eigene förderliche und für schädigende Handlungsimpulse sowie die freundliche, bestimmte und zuweilen auch humorvolle Entscheidungsfähigkeit für die (selbst)fürsorglichen Handlungen. Es sind genau diese Fähigkeiten, die Ludwig et al. (2020) als Kompetenzen einer „gewaltfreien Selbstregulation“ (self-regulation without force) beschreiben. Von den eingangs genannten Lebenskompetenzen, die die WHO

„core life skills“ nennt, finden wir hier deutliche Hinweise auf eine Stärkung der „Fähigkeit, konstruktive Entscheidungen zu treffen“. Der ehemalige und langjährige Leiter der ginko Stiftung für Prävention, Jürgen Hallmann (2020), bemerkt zur Bildung von Lebenskompetenz:

Die Fertigkeiten, die unter dem Konstrukt Lebenskompetenz subsumiert werden, lassen sich aufgrund ihrer Komplexität allerdings nicht direkt, sondern nur über einen indirekten Weg aufbauen. Dementsprechend können Bewältigungsstrategien mit dem Ziel des Kompetenzaufbaus nicht abstrakt vermittelt werden, sondern sind an die Vermittlung konkreter Inhalte gebunden.

9 Fazit und Ausblick

Die Evaluation der Wirkungen der AmSel-Weiterbildung liefert unseres Erachtens substanzielle Hinweise darauf, dass in Übereinstimmung mit den Forschungshypothesen

1. durch eine achtsamkeits- und mitgefühlsbasierte Weiterbildung Lehrkräfte ihre eigene Lebenskompetenz und damit ihre suchtpräventiven Ressourcen stärken und
2. die damit einhergehenden veränderten Aspekte ihrer Persönlichkeit, ihrer Beziehungsgestaltung und ihres Unterrichtens mittelbar auch die potenziell suchtpräventiv wirkende Lebenskompetenz der Lernenden fördern.

Die AmSel-Weiterbildung erscheint uns auch mit ihrer im Wesentlichen webbasierten Vermittlung von Kenntnissen zur Suchtprävention in Kombination mit Erfahrungen von Freiwilligkeit, Freundlichkeit, Mitgestaltung, Verbundensein und wohltuender Stille sowie mit dem konkret geübten Aufbau von Fähigkeiten des präsent, achtsam, mitfühlend und fürsorglich Seins und Unterrichtens als ein gangbarer Weg für die freiwillige Persönlichkeitsbildung und Lebenskompetenzstärkung von daran interessierten Lehrkräften. Die Voraussetzung von Interesse und Freiwilligkeit lassen sich als Limitierungen des Projekts interpretieren, aber auch als Qualitätsmerkmale eines partizipativ mitbestimmten und damit potenziell demokratiefördernden Verständnisses von Bildung. Einige der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer betonten explizit ihre Dankbarkeit für die Einladungen zum Mitgestalten und Erlangen eigener Erkenntnisse. Diese Aspekte von Freiheit, Partizipation und Co-Kreation werden aktuell in einem vom NRW-Ministerium für Kultur und Wissenschaft geförderten Nachfolgeprojekt zur Förderung von verkörperter Demokratiebildung untersucht. In einem über den dreijährigen Zeitraum des AmSel-Projekts hinausreichenden Bildungs- und Evaluationsprozess wäre es sehr erstrebenswert, die Weiterbildung auch überregional interessierten Kollegien anbieten und ihre

Teilnahme finanzieren zu können. Außerdem wäre es sinnvoll, weitere aufrechterhaltende Verstetigungsformate zu erproben sowie Langzeitwirkungen v. a. auf das Konsumverhalten der Lehrenden und Lernenden zu untersuchen. Ein Schwerpunkt könnte dabei der bewusste, selbstbestimmte und pro-demokratische Umgang mit den potenziell suchtfördernden und antidemokratischen Aspekten digitalisierter Angebote sein.

Funding und Dank

Jasmin Friedrichs Arbeit in diesem Projekt wurde vom NRW-Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales gefördert. Nils Altner bedankt sich für die Förderung seiner Arbeit durch das *ave-institut.de*, die Erich-Rothenfußer-Stiftung und aktuell beim NRW-Ministerium für Kultur und Wissenschaft im Kontext des Projekts „Demokratiefähigkeit bilden“. Teile dieses Textes wurden bereits in englischer Sprache unter einer Creative Commons Lizenz veröffentlicht als: Altner N., Friedrich J. (2022). „One of the most precious experiences I have had as a teacher!“ Embodied mindfulness and compassion nurture addiction-preventive and pro-democratic life skills and relationships between teachers and students, a phenomenological exploration. *OBM integrative and complementary medicine*, 7(4).19. <https://doi.org/10.21926/obm.icm.2204049>.

Literatur

- Adorno, T. W. (1966/2012). Erziehung nach Auschwitz. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.) *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft*. Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften, 125–135.
- Altner N. (2023). „Ich muss nicht mehr Recht haben, um mich sicher zu fühlen.“ Ergebnisse aus phänomenologischen Tiefeninterviews mit Hochschullehrenden nach fünf Tagen gemeinsamer Stille. In R. Albrecht & M. Sandbothe (Hrsg.) *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*, Buchreihe Achtsamkeit-Bildung-Medien, transcript.
- Arnaud, N. & Thomasius, R. (2021). Achtsamkeitsorientierte Suchtprävention und -therapie bei Kindern und Jugendlichen: Einschätzungen aus dem IMAC-Mind Verbund. *SUCHT*, 67(6), 283–286. Hogrefe.
- Fiebert, M. & Solzbacher, C. (2014). „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters...“. Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In C. Schweer & C. Solzbacher (Hrsg.) *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn Klinkhardt, 17–46.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E. & Kasar, C. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70–95.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L. & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based Kindness Curriculum. *Dev Psychol*, 51(1), 44–51.
- Garavan, H., Brennan, K. L., Hester, R. & Whelan, R. (2013). The neurobiology of successful abstinence. *Current Opinion in Neurobiology*, 23(4), 668–674. doi: 10.1016/j.conb.2013.01.029

- Goldberg, S.B., Riordan, K.M., Sun, S. & Davidson, R.J. (2022). The Empirical Status of Mindfulness-Based Interventions: A Systematic Review of 44 Meta-Analyses of Randomized Controlled Trials. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science* 17, 1, 108–30.
- Graf, U. & Iwers, T. (Hrsg.) (2019). *Beziehungen bilden. Wertschätzende Interaktionsgestaltung in pädagogischen Handlungsfeldern*. Bad Heilbrunn Klinkhardt.
- Hallmann, J. (2020). Lebenskompetenzen und Kompetenzförderung. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.). *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. doi: 10.17623/BZGA:Q4-i070-2.0
- Kaba-Schönstein, L. (2018). Gesundheitsförderung 1: Grundlagen. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.). *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. doi: 10.17623/BZGA:Q4-i033-1.0
- Ludwig, V., Brown, K. & Brewer, J. (2020). Self-regulation without force. *Perspectives on Psychological Science*, 15 (6): 1382–1399. doi: 10.1177/1745691620931460.
- Mendelson, T., Greenberg, M., Dariotis, J., Gould, L., Rhoades, B. & Leaf, P. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38 (7), 985–994. doi: 10.1007/s10802-010-9418-x
- Oberle, E. & K.A. Schonert-Reichl (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Soc Sci Med* 159: 30–37.
- Oman, H., Beckmann, L. & Beuys, J. (1998). *Joseph Beuys: die Kunst auf dem Weg zum Leben*. München: Heyne.
- Price, C.J. & Crowell, S.E. (2016). Respiratory sinus arrhythmia as a potential measure in substance use treatment–outcome studies. *Addiction*, 111 (4), 615–625. doi: 10.1111/add.13232
- Rosa, H., Buhren, C.G. & Endres, W. (2018). *Resonanzpädagogik & Schulleitung: Neue Impulse für die Schulentwicklung*. Weinheim Beltz.
- Shadur, J.M. & Lejuez, C.W. (2015). Adolescence substance use and comorbid psychopathology: Emotion Regulation deficits as a transdiagnostic risk factor. *Current Addict Reports*, 2 (4), 354–363.
- Singh, N.N., Lancioni, G.E., Winton, A.S.W., Karazsia, B.T. & Singh, J. (2013). Mindfulness Training for Teachers Changes the Behavior of Their Preschool Students. *Research in Human Development*, 10 (3), 211–233.
- Ständige Wissenschaftskommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf
- van de Weijer-Bergsma, E., Langenberg, G., Brandsma, R., Oort, F.J. & Bögels, S.M. (2014). The Effectiveness of a School-Based Mindfulness Training as a Program to Prevent Stress in Elementary School Children. *Mindfulness*, 5 (3), 238–248.
- Weber, M. (1905/2007). *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. Repr. Wort-Schatze. Erfstadt: Erfstadt: Area Verl.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Front Psychol* 5, 603.

Autor:innen

Nils Altner, Dr. phil., Gast-Professor für professionelle Selbstsorge an der Alice Salomon Hochschule Berlin, Senior Researcher an den Kliniken Essen-Mitte, Stellv. Vorsitzender der Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, forscht und lehrt zu achtsamer Selbstsorge, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Demokratiefähigkeit.

Jasmin Friedrich, Dipl. Soz.-Päd. und Kunstpädagogin, arbeitet bei der update Fachstelle für Suchtprävention von Caritas/Diakonie in Bonn und war Initiatorin des Projekts AmSel/Achtsamkeits- und mitgefühlsbasierte Suchtprävention in der Schule.