

rung des konzeptionellen Denkens und meinen damit eben auch das aktive Loslassen von Erwartungen, Urteilen, aktuellen Gedanken, Meinungen und Ideen.

Die von Farb et al. (2014) ausdifferenzierten Facetten Akzeptanz (*acceptance*) und Dezentrierung (*decentering*) werden über die *Monitor and Acceptance Theory* (MAT) von Lindsay und Creswell (2017) und das *Metacognitive Processes Model of Decentering* von Bernstein et al. (2015) genauer beleuchtet. In der Detailbetrachtung des Dezentrierungsprozesses bei Bernstein et al. (2015) zeigt sich durch Meta-Gewahrsein erneut die Verwobenheit mit der Aufmerksamkeitskomponente. Die Verwobenheit der Mechanismen wird auch durch den Disidentifikationsprozess deutlich, den Bernstein et al. (2015) so beschreiben, dass mentale Inhalte als interpretierte Repräsentation und nicht als faktische Repräsentation von gegenwärtigen/vergangenen/zukünftigen Situationen und Erfahrungen konstruiert werden. Entscheidend dabei ist die Unterscheidung zwischen dem beobachtenden Selbst und den beobachteten Inhalten des Erlebens.

(3) Damit ist die Verbindung zum Selbstgewahrsein (Tang et al. 2015) bzw. Selbstkonzept (Eberth et al. 2019) als dritte Komponente angezeigt. Dieser dritte Wirkmechanismus scheint im Zusammenhang mit der Achtsamkeitsmeditation noch den meisten Klärungsbedarf zu benötigen. Berkovich-Ohana et al. (2019) haben für eine erste Klärung die von Legrand und Ruby (2009) sowie von Christoff et al. (2011) vorgeschlagene Unterscheidung zwischen selbstbezogenen (*self-related*) und selbstspezifizierenden (*self-specifying*) Prozessen übernommen und in Beziehung zur Achtsamkeitsmeditation gesetzt. Angenommen wird, dass während der Achtsamkeitsmeditation über sensomotorische Rückkopplungsschleifen eine implizite Selbst/Nicht-Selbst-Unterscheidung im Wahrnehmungsprozess emergiert, die eine selbstspezifizierende Wahrnehmung ermöglicht (vgl. Berkovich-Ohana et al. 2019: 357).

Im Versuch, die zentralen Wirkmechanismen der Achtsamkeitspraxis und des Achtsamkeitszustandes zu beschreiben, wurde deutlich, dass die im Selbstregulationsprozess als zusammenspielend angenommenen Wirkmechanismen mit ihren jeweiligen Submechanismen bisher nur ausschnitthaft verstanden werden. Obwohl eine vollständige Klärung hinsichtlich des Maßes der Involviertheit der beteiligten Prozesse sowie ein Verständnis der kausalen Zusammenhänge dieser Prozesse noch aussteht, dürfte in der Achtsamkeitsmeditation ein großes Potential in Bezug auf die Steigerung der Selbstregulationsfähigkeit und die fortlaufende Vertiefung der eigenen Selbstkenntnis liegen.

2.5 Vorliegende bildungstheoretische und pädagogische Argumentationslinien zur Legitimierung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes

Mit dem Vorhaben, eine neue Übungsform, einen neuen pädagogischen Ansatz, einen neuen Lehrplan, ein neues Unterrichtsfach oder ein neues Curriculum an einer öffentlichen Bildungseinrichtung zu implementieren, sind immer auch Begründungs- oder Legitimationsprozesse verbunden. Künzli beschreibt diesen Prozess wie folgt:

»Wer, was, mit welchem Recht, auf welcher Grundlage und mit welchen Argumenten als erforderliches Bildungsprogramm durchzusetzen berechtigt ist, das ist die Frage, die in der Curriculumbewegung mit ihren Legitimations- und Begründungsdebatten einen erheblichen Rationalisierungsschub brachte.« (Künzli 2006: 88)

Scholl differenziert in diesem Begründungsprozess zwischen der pädagogischen Legitimation und der institutionell-organisatorischen sowie der politisch-rechtlichen Legitimation (Scholl 2009: 51). Die pädagogische Legitimation kann sich in Anlehnung an Scholl entlang der bildungstheoretischen Legitimation und/oder der verfahrenstheoretischen Legitimation gestalten. Die bildungstheoretische Legitimation steht mit der Pluralisierung und Differenzierung der Norm- und Wertvorstellungen moderner Gesellschaften vor der Herausforderung der Konsensbildung für eine übergeordnete Kategorie wie zum Beispiel dem Bildungsbegriff. Die Unmöglichkeit und Notwendigkeit dieser Konsensbildung bezeichnet Giegel als das Konsensparadox der Moderne (vgl. Giegel 1992: 8). Am Beispiel der Diskussion um die Basisqualifikation im Zusammenhang mit der Entwicklung der Bildungsstandards kann dies verdeutlicht werden. Während für Klieme et al. die kompetente Verfügung über Kulturtechniken – des Lesens, Schreibens, des Rechnens, des Umgangs mit Texten, der Rücksicht auf die Mitmenschen oder den eigenen Körper – zu den Basisfähigkeiten gehört (2003: 64), stellt Tenorth die Frage:

»Was sind die Basisqualifikationen, die in unserer Kultur und Gesellschaft für jeden unentbehrlich sind, woher beziehen sie ihre Anerkennung und Legitimation, wie historisch variabel sind sie, wer trägt die Verantwortung für ihre gesellschaftsweite, obligatorische Verbreitung? Das also ist das Legitimationsproblem, rechtlich wie normativ.« (Tenorth 2005: 30)

Im Zusammenhang mit der Entwicklung von Bildungsstandards und kompetenzorientierten Lehrplänen hat sich neben der bildungstheoretischen Legitimation stärker eine verfahrenstheoretische Legitimationsstrategie entwickelt. Diese kann als ein der bildungstheoretischen Legitimation nachgeschaltetes Legitimationsverfahren verstanden werden. Am Beispiel der Bildungsstandards ist der Prozess »charakterisiert durch Versuch und Irrtum, durch die Beteiligung einer Vielfalt von Akteuren zwischen Politik und Verwaltung, Schulpraxis und Wissenschaft, durch Entwurf und Korrektur, Inkraftsetzung unter Vorbehalt, nachträgliche Prüfung des Erreichten« (Tenorth 2005: 31). Im Anschluss daran versucht die Bildungsforschung methodisch abgesichert Kompetenzen zu messen und durch zirkuläre Prozesse zu überprüfen ob diese Standards als Normen tatsächlich taugen (vgl. Tenorth 2005: 31). Limitationen hat diese Legitimationsstrategie vor allem in den methodischen Schwierigkeiten der Validität der gemessenen Kriterien oder Konstrukte. Scholl beschreibt am Beispiel des Legitimationsprozesses von Lehrplänen die Notwendigkeit der gegenseitigen Ergänzung zwischen bildungstheoretischer und verfahrenstheoretischer Legitimationsstrategie (Scholl 2009: 287). Im Zusammenwirken dieser Legitimationsstrategien sind Bildungsstandards historisch-gesellschaftlich beglaubigte, theoretisch und empirisch analysierbare Konventionen und daher erwünschte prognostizierte Entwürfe von Bildungsverläufen. Dennoch unterliegen Bildungsstandards einem fortlaufenden Legitimationsprozess.

Überblicksarbeiten wie *Mindfulness in and as Education* von Ergas und Hadar (2019) oder das *Handbook of Mindfulness in Education* (2016) von Schonert-Reichel und Roeser zeigen, dass sich die Pädagogik der Achtsamkeit als relativ junger pädagogischer Ansatz am Anfang eines solchen Legitimationsprozesses befindet. Ein Großteil der in dem Review von Ergas und Hadar analysierten 447 Artikel aus dem Zeitraum von 2002 bis 2017 partizipieren am Begründungs- und Legitimationsprozess. Die bildungstheoretische Legitimationsstrategie ist sowohl durch konzeptionell ausgerichtete Arbeiten (vgl. z.B. Hyland 2015b; Ergas 2017c) als auch die verfahrenstheoretische Legitimationsstrategie durch psychometrisch ausgerichtete Forschungsarbeiten zu möglichen Effekten und Wirkungen erkennbar (vgl. z.B. Flook et al. 2010; Jennings et al. 2017; Klingbeil/Renshaw 2018; Zarate et al. 2019; Hirshberg et al. 2020a). In weiterer Folge werden mögliche Begründungslinien so wie vorherrschende Narrative für die Implementierung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes in öffentlichen Bildungseinrichtungen mit Blick auf die Schüler*innen- und Lehrer*innen-Ebene dargestellt.

2.5.1 Argumentationslinien auf der Ebene der Schüler*innen

Um der Darstellung für die Ebene der Schüler*innen eine gewisse Struktur zu geben, folgen die Argumentationslinien einem von Ergas in einem Dialog zwischen *Education and Mindfulness* vorgezeichneten Rahmen. In diesem Rahmen wird Bildung als Tradition verstanden. Im weitesten Sinne besteht diese Tradition aus dem Wissen und den Praktiken, die sich im Laufe der Zeit manifestiert haben, um die Entwicklung von Individuen auf formelle oder informelle Weise so zu beeinflussen, dass sowohl individuelle als auch soziale Bedürfnisse, die als gut oder erstrebenswert gelten, erreicht werden können (vgl. Ergas 2019b: 1492).

Diesem Verständnis von Bildung folgend muss ergänzt werden, dass, obwohl es Tendenzen für die globale Vereinheitlichung der Bildungsagenden (OECD 2016, 2019) gibt, von der Annahme ausgegangen werden kann, dass Bildung als Tradition auch national und somit plural gedacht werden muss. Aus unterschiedlichen konfessionellen Weltanschauungen oder Ideologien der sozialen Ordnung haben sich national unterschiedliche pädagogische akademische Erkenntnistheorien und Theorien entwickelt, die das pädagogische Denken auf nationaler Ebene heute noch weitgehend dominieren (vgl. Tröhler 2020: 23).

Die im weiteren Verlauf von Ergas (2019b) – mit Verweis auf Egan (2007) und Biesta (2009) – vorgeschlagene Typologie von Bildung beschreibt Bildung als Prozess der *qualification*, *acculturation* und *subjectification*, der auf drei potentiellen Zieldimensionen hin ausgerichtet sein kann: (a) Gesellschaft, (b) Kultur oder (c) Individuum. Diese stark verallgemeinernde Struktur kann den oben eingeschobenen national-historisch differenzierten Blick nicht leisten. Sie liefert daher vielmehr die groben Koordinaten für diese Darstellung. Ebenso umrahmt und prägt die Wahl dieser Typologie die Darstellung auf eine spezifische Weise.

- (a) Bildung, auf die Zieldimension Gesellschaft ausgerichtet, möchte primär gesellschaftliche Strukturen und Normen aufrechterhalten. Dies geschieht, indem die Schüler*innen mit den Fähigkeiten ausgestattet werden, die sie als Erwachsene

benötigen, um als qualifiziert zu gelten. Die Hauptwerte sind hier Konformität und Homogenität. Bildung wird hier stärker als funktionaler und instrumenteller Prozess betrachtet (vgl. Biesta 2009: 39–40).

- (b) Bildung, auf die Zieldimension Kultur ausgerichtet, kann auch als Akkulturation bezeichnet werden und bedeutet, die junge Generation in das Beste der menschlichen Kultur einzuführen. Dieses Beste der menschlichen Kultur kann in den Bereichen der Geistes-, Kunst- und Naturwissenschaften zum Ausdruck kommen. Dieser Prozess wird von universellen Werten des Guten, des Wahren und des Schönen geleitet. Bildung hat hier eine ethische und erkenntnistheoretische Ausrichtung (vgl. Egan 2007; Biesta 2009: 40).
- (c) Bildung, auf die Zieldimension Individuum ausgerichtet, die von Biestas (2009) als Individuation oder Subjektwerdung bezeichnet wird, impliziert, dass für den Bildungsprozess jedes einzelnen Individuums die besten Bedingungen für die Selbstfindung und Selbstverwirklichung geschaffen werden. Die Hauptwerte sind hier Autonomie, Vielfalt und Authentizität. Hier wird Bildung zu einem psychologischen und existenziellen Prozess (vgl. Egan 2007; Biesta 2009: 40–41).

Diese typologische Trennung suggeriert, dass diese drei Funktionen und Zieldimensionen von Bildung separiert existieren. Biesta verweist darauf, dass diese jedoch als überlappend zu denken sind, es aber zu Gewichtungen in eine jeweilige Richtung kommt (vgl. Biesta 2009: 41). Diese Überlappung und Gewichtung zeigen sich auch in der nachfolgenden Darstellung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes innerhalb dieser drei Orientierungen. Anhand von aktuellen Publikationen wird erläutert, wie der achtsamkeitsbasierte Ansatz zu der jeweiligen Funktion und Zieldimension von Bildung beitragen kann.

Gesellschaft – Qualifikation

Bildung als Qualifikationsprozess auf die Zieldimension Gesellschaft ausgerichtet ist niemals abstrakt. Sie findet immer in einem konkreten historischen Kontext statt. Dieser Kontext war im fünften Jahrhundert vor Chr. in Athen ein anderer als 1774 mit der Einführung der Schulpflicht in Österreich und ist wiederum ein anderer als in der aktuellen globalisiert-digitalisiert-vernetzten Welt.

Der Hauptgedanke dabei ist, dass die Gesellschaft und ihre Repräsentant*innen den Bildungsprozess in Übereinstimmung mit den Werten dieser Gesellschaft ausrichten und bis zu einem gewissen Grad auch steuern. Bildung für die Gesellschaft hat im Wesentlichen zwei Funktionen: Initiation in bestehende soziale Ordnungen und deren Aufrechterhaltung. Dies bedeutete die Vermittlung notwendiger Fähigkeiten und Normen, die das Funktionieren der Gesellschaft und ihrer Institutionen sicherstellen. Dies implizierte auch eine starke Verbindung zwischen Gesellschaft und Wirtschaft (vgl. Ergas 2019b: 1494). Das Qualifikationsparadigma ist aktuell deutlich präsent und in den grundlegenden Strukturen, Praktiken und Routinen der Schulbildung – wie z.B. die strukturierte Länge der Unterrichtsstunden oder die räumliche Organisation der meisten öffentlichen Klassenzimmer – zu finden. Dieses Paradigma findet sich auch in der Bildungspolitik wie dem OECD Learning Compass 2030 (2019) sowie in der Standardisierung und Rechenschaftspflicht, die die Lehrpläne der Schulen und die Politik der Hochschulen bestimmen (vgl. Eckardt 2005; KMK 2013).

Eine Qualifikation der Individuen mit Blick auf die Zieldimension Gesellschaft wird für die Achtsamkeitsübung aktuell in den zwei Bereichen – *academic skills* und *social-emotional skills* – diskutiert (vgl. Ergas 2019b: 1494–1495). Der erste Bereich bezieht sich auf die klassischen Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) (vgl. Klieme et al. 2003) bzw. die Fachkompetenzen (*academic skills*). In diesem Narrativ zur Legitimation von Achtsamkeit im Schulkontext werden primär Studien zu achtsamkeitsbasierten Programmen angeführt, in denen sich Achtsamkeitsübungen positiv auf die Förderung der Fachkompetenzen auswirken (vgl. Laukkonen et al. 2020; Verhaeghen 2023). Die Studien verweisen dabei, zum einen auf direkte Effekte der Achtsamkeitspraxis auf Fachkompetenzen und zum anderen auf Effekte auf exekutive Funktionen (siehe Kapitel 2.4), die wiederum die Förderung der Fachkompetenzen indirekt unterstützen können. Die genaue Wirkungskette ist komplex und konnte bislang noch nicht im Detail nachgezeichnet werden. Eine Meta-Analyse mit 76 Studien zeigt bei Schüler*innen nach der Implementierung eines Achtsamkeitsprogramms in den Unterricht eine Verbesserung bezüglich der akademischen Leistungen (vgl. Klingbeil et al. 2017). Einzelne Studien verweisen auf verbessertes Lesen in Populationen mit Legasthenie und ADHS (vgl. Tarrasch et al. 2016; Tercelli/Ferreira 2019), und weitere Meta-Analysen deuten darauf hin, dass die exekutiven Funktionen der Schüler*innen gefördert werden (vgl. Mak et al. 2018; Black 2016; Zenner et al. 2014). Besonders die positiven Auswirkungen der Achtsamkeitspraxis auf die Aufmerksamkeitsregulation (siehe Kapitel 2.4), die in Studien (Tang/Posner 2009; Hölzel et al. 2011; Tang et al. 2015) und Meta-Analysen (vgl. Verhaeghen 2021) außerhalb des pädagogischen Kontexts für die allgemeine Population berichtet werden, sind entscheidend dafür, dass die Achtsamkeitsübungen bedeutsam für das Qualifikationsparadigma sind. Dieses Qualifikationsmerkmal wird vor allem dann herausgehoben, wenn es als Gegengewicht zu den disruptiven Veränderungen durch die Digitalisierung (vgl. Sandbothe/Albrecht 2024) und den damit einhergehenden Aufmerksamkeitsstörungen ins Spiel gebracht wird – wie zum Beispiel dem Mind-Wandering (Killingsworth/Gilbert 2010; Mooneyham/Schooler 2013; Brandmeyer/Delorme 2021). So argumentiert etwa der deutsche Philosoph Metzinger dafür, dass Achtsamkeitsübungen als Geistesschulung zur Förderung der geistigen Autonomie des Individuums und zum Erhalt bzw. zur Erhöhung des zivilisatorischen Standards fundamental sind (vgl. Metzinger 2010, 2023). Ein ähnliches Narrativ findet sich auch in den populärwissenschaftlichen Schriften von Harari, wenn er Achtsamkeitsmeditation und die dabei erlernten Fähigkeiten als die entscheidende Qualifikation im Zusammenhang mit den bevorstehenden Veränderungen durch künstliche Intelligenz und Biotechnologie proklamiert (vgl. Harari 2018: 390–401).

Ein zweiter Bereich, der in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend in den Blick der internationalen Bildungspolitik geraten ist, wenn es um die Qualifikation von Mitgliedern einer Gesellschaft geht, umfasst die sozial-emotionalen Kompetenzen (vgl. OECD 2018) und das Wohlbefinden (*well-being*) (vgl. OECD 2020). Sozial-emotionales Lernen (SEL) kann zunächst innerhalb des Qualifikationsparadigmas verortet werden (vgl. Valtl 2021: 35). Publikationen wie das »*Handbook of Social and Emotional Learning*« positionieren *Social and Emotional Learning* (SEL) als eine Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen (vgl. Durlak et al. 2015). Dazu gehören zum einen der Wandel der Familienstrukturen und die kulturelle Diversifizierung (vgl. Durlak et al. 2011: 405) und zum anderen die zu-

nehmenden Belastungen durch Mobbing, Dropout, Burnout, Substanzmissbrauch und Depression, wodurch SEL auch im Bereich der Präventionskonzepte positioniert wird (vgl. Greenberg et al. 2003: 468).

An dieser Stelle ist jedoch wichtig anzumerken, dass SEL auch im Rahmen einer prosozialen Agenda verortet werden kann, in der es um die Gestaltung von fürsorglichen Schulen geht (vgl. Valtl 2021: 45), die auf der Kultivierung der fünf Komponenten – Selbstwahrnehmung (*self-awareness*), Selbstregulation (*self-management*), Soziales Gewahrsein (*social-awareness*) Beziehungsfertigkeiten (*relationship skills*), verantwortungsvolle Entscheidungsfindung (*responsible decision-making*) (vgl. Weissberg et al. 2015: 6–7) – basieren (vgl. Davidson et al. 2012; Jennings 2016b). Diese Ausrichtung erweitert das traditionelle marktwirtschaftliche Verständnis von Qualifikation in Richtung Gemeinwohl und Beziehungskompetenz. Damit werden Individualpsychologie und menschliche Werte in das Konzept der Qualifikation für ein gesellschaftliches Zusammenleben eingeführt (vgl. Ergas 2019b: 7). Gleichzeitig spiegelt sich darin jedoch auch das zeitgenössische ökonomische Denken wider, das sich zunehmend auf subjektorientierte Theorien stützt, die individuelles und soziales Wohlbefinden miteinander verbinden (vgl. Gilead 2017, siehe dazu auch Abschnitt 2.6.3.). Im Sinne des Qualifikationsparadigmas wird SEL somit stark als institutionelle Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen hinsichtlich des Erziehungsauftrags positioniert. Sozial-emotionale Kompetenzen und Wohlbefinden werden dadurch zu Bildungszielen, die als kosteneffektive Maßnahmen (Kuyken et al. 2017) zum Schutz der Gesellschaftsverhältnisse eingestuft werden (vgl. Ergas 2019b: 7).

Die groß angelegte *Life Span Study*³ von Moffitt et al. (2011), in der 1037 Individuen von der Geburt bis zum zweiunddreißigsten Lebensjahr wissenschaftliche begleitet wurden, hat gezeigt, dass Selbstregulation ein maßgeblicher Prädiktor für Gesundheit, Wohlstand und öffentliche Sicherheit ist. Gleichzeitig liefern solche Befunde eine ökonomische Rechtfertigung für die Einbeziehung von Programmen, die nachweislich die Fähigkeit von Individuen zur Selbstregulierung kultivieren (vgl. Heckman et al. 2006). Insbesondere durch den Aspekt der Selbstregulation kam es in den letzten Jahren zunehmend zu einer Verbindung bzw. Erweiterung der SEL-Programme mit dem achtsamkeitsbasierten Ansatz (vgl. Valtl 2021; Ergas/Hadar 2019: 21; Garner et al. 2018; Laylor 2016). Ebenso arbeiten einige Achtsamkeitsprogramme im Schulkontext mit den fünf Komponenten des SEL (vgl. Waldemar et al. 2016; Semple et al. 2017). Studien zu diesen Programmen verweisen wiederum auf die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen und/oder des Wohlbefindens (vgl. Bakosh et al. 2016; Maloney et al. 2016; Feuerborn/Gueldner 2019).

Das Qualifikationsparadigma zum Schutz der Gesellschaftsverhältnisse wird in den Studien häufig dann offensichtlich, wenn diese die Verbindung zwischen Achtsamkeit, SEL und Prävention aufzeigen und ökonomische Begründungen für die Implementierung von Achtsamkeitspraktiken über die Hervorhebung der Kosteneffektivität liefern (vgl. Crane et al. 2017; Crane et al. 2020; Weare/Bethune 2021: 38). Auf eine solche Kostennutzenrechnung wird häufig auch dann verwiesen, wenn Achtsamkeit im Schulkon-

3 Life Span Studies (LSS) sind Forschungsprogramme zur Untersuchung lebenslanger Entwicklungen.

text dadurch gerechtfertigt wird, dass Schüler*innen durch die Achtsamkeitsübungen lernen, mit Belastungen und Stress umzugehen. Meta-Analysen zu Studien mit Schüler*innen verweisen auf die positiven Effekte von Achtsamkeitsübungen auf das Wohlbefinden (vgl. McKeering/Hwang 2019) und die psychische Gesundheit – Reduzierung von Angst, Stress und Depression – (vgl. Dunning et al. 2019).

Zwei Faktoren begünstigen diese Art des Zusammenspiels von Achtsamkeit und Bildung in diesem Bereich. Ein Faktor, warum achtsamkeitsbasierte Programme im Schulkontext häufig mit dem Ziel der Gesundheitsförderung eingesetzt werden, lässt sich mit der Entwicklung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes im säkularen Kontext erklären. Die ersten Achtsamkeitsinterventionen, wie zum Beispiel das MBSR-Programm, wurden als Programm zur Gesundheitsförderung konzipiert (siehe dazu Kapitel 2.3). In dieser Tradition wurden viele der nachfolgenden Programme gedacht und gestaltet. Hinzu kommt als zweiter Faktor, dass die Achtsamkeitsforschung stark von der quantitativen psychometrischen Forschung (vgl. Baer 2019; Krägeloh et al. 2019) geprägt ist und auf eine sich zunehmend stärker elaborierende empirische Bildungsforschung trifft, die, ähnlich wie die Achtsamkeitsforschung, versucht, Wirkungsketten in ihren Bereichen nachzuzeichnen.

Dieses Zusammenspiel von Achtsamkeit und Bildung wird zunehmend kritisch diskutiert und muss auch als ein möglicher Fallstrick des achtsamkeitsbasierten Ansatzes betrachtet werden (siehe dazu Kapitel 2.6.3). Ein zentraler Punkt dieser Kritik ist, dass die Belastungen und der Stress oftmals durch das Schulsystem bzw. das Wirtschafts- oder Gesellschaftssystem ausgelöst oder verstärkt werden (vgl. Brito et al. 2021; Sellman/Buttarazzi 2019; Hyland 2016; Reveley 2016). Roeser und Peck haben mit Blick auf Achtsamkeit im Schulkontext bereits 2009 auf dieses Problem hingewiesen:

»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)

Wird der achtsamkeitsbasierte Ansatz und die Achtsamkeitspraxis primär als Prozess aufgefasst, durch den Individuen qualifiziert werden, um besser mit Druck und Belastungen umzugehen und dadurch die dysfunktionalen (Gesellschafts-)Verhältnisse stabilisiert werden, dann ist Achtsamkeit nur ein Teil der Pädagogik (*mindfulness in education*) (vgl. Ergas 2019c: 6). »Here mindfulness usually works within the bounds of the system and this is what increases the chances of its penetrating into it.« (Ergas 2019b: 7) Ergas und Hadar haben durch die Analyse der wissenschaftlichen Publikationen herausgearbeitet, dass sich der in diesem Abschnitt beschriebene Legitimationsweg für Achtsamkeit im pädagogischen Feld aktuell am dominantesten zeigt (vgl. Ergas/Hadar 2019: 21). Auch wenn Achtsamkeit im Moment primär als Qualifikationsprozess gedacht wird und auf die Zieldimension Gesellschaft hin ausgerichtet ist, bedeutet dies nicht, dass solche Angebote nicht auch im Hintergrund die anderen zwei Zieldimensionen, die in weiterer Folge beschrieben werden, adressieren (vgl. Ergas 2019b: 10).

Kultur – Akkulturation

Bildung als Akkulturationsprozess meint ein Streben nach Weisheit, über die Verbindung von Wissen und Tugend. Aus dieser Perspektive werden gebildete Subjekte als Intellektuelle aufgefasst, die in den besten Errungenschaften der Kultur – einschließlich Literatur, Kunst, Wissenschaften und Philosophie – bewandert sind und dieses Wissen als tief mit den Idealen der Wahrheit, des Guten und der Schönheit verbunden sehen (vgl. Ergas 2019b: 1495–1496). Im Unterschied zur Sozialisation bzw. Qualifikation kann die Akkulturation oft die Grenzen nationaler Kontexte überschreiten, um eine universelle Vorstellung von Menschsein zu entwickeln. Diese universelle Vorstellung von Menschsein findet sich zum Beispiel auch in den Konzeptionen einer »humanistischen Pädagogik« (Dauber 2009) bzw. »*Humanistic Education*« (Aloni 2003) wieder. Die Orientierung an der universellen Menschwerdung bedeutet nicht, dass im Akkulturationsprozess die Gesellschaft ignoriert wird. Vielmehr liegt in diesem Prozess das Bedürfnisse, die Gesellschaft auf der Grundlage des Strebens nach Weisheit zu konstruieren und zu reformieren (vgl. Ergas 2019b: 8).

Sowohl im Qualifikationsparadigma als auch im Akkulturationsparadigma wir die Ansicht vertreten, dass es notwendig ist, bestimmte Disziplinen zu unterrichten. Jedoch unterscheiden sich die Begründungen für die Aufnahme der Disziplinen in den Lehrplan durch die Art und Weise, wie sie unterrichtet werden sollen. Durch die Qualifikationsbrille betrachtet würde beispielsweise die Mathematik aus instrumentellen Gründen unterrichtet werden – mit einem klaren Blick auf einen funktionalen Zweck (z.B. Mathematik als Voraussetzung für eine wissenschaftliche Karriere oder einen technologischen Beruf). Aus dem Blickwinkel der Akkulturation hingegen ist die Mathematik Teil der Entwicklung von Vernunft und Weisheit (z.B. die Zahlen als Ausdruck von Schönheit und abstrakter Wahrheit) (vgl. Ergas 2019b: 8). Die Einbindung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes in ein Curriculum, das im Sinne einer humanistischen Pädagogik (vgl. Dauber 2009) auf Akkulturation ausgerichtet ist, kann in verschiedene Richtungen führen. Drei Wege, die im Diskurs zu Achtsamkeit im pädagogischen Kontext identifiziert werden konnten, sind:

- (A) kritische Pädagogik (*critical pedagogy*),
- (B) kontemplative Erforschung (*contemplative inquiry*) und
- (C) Kosmopolitismus (*cosmopolitanism*) bzw. Globales Lernen (*global citizenship education*) (vgl. Ergas 2019b: 8).

Kritische Pädagogik (*critical pedagogy*)

Als Wurzel der kritischen Erziehungswissenschaft (*critical pedagogy*) wird zumeist Karl Marx' Analyse der sozialen Ungleichheit benannt und die Art und Weise, wie sich diese Ungleichheit in einem durch die bestehenden Verhältnisse geprägten Bewusstsein verfestigt. Ihre besonderen Ausprägungen in der Pädagogik beginnen mit der Arbeit des brasilianischen Pädagogen Freire (1998), der eine dialogische Pädagogik entwickelte, die sich an der Befreiung von sozialer Unterdrückung und Ungerechtigkeit orientiert und Bildung als Praxis der Freiheit konstituierte (vgl. Ergas 2019b: 8). In den letzten Jahren gibt es zunehmend Publikationen, in denen der achtsamkeitsbasierte Ansatz und Acht-

samkeitsübungen in Verbindung mit der kritischen Pädagogik gebracht werden (vgl. Krikorian 2020; Kaufman 2017; Hyde/LaPrad 2015). Orr (2002) argumentiert wie folgt:

»I have proposed Mindfulness practice as a proven technique to address the non-cognitive forms of attachment to ideation that may remain in force despite the most thorough-going intellectual change« (Orr 2002: 477)

Die Verbindung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes mit der kritischen Pädagogik ist bislang vornehmlich im Hochschulkontext zu beobachten. Durch die Achtsamkeitsübungen werden die Formen der Kritik erweitert, indem die Übungen den Studierenden eine verkörperte Perspektive bieten, aus der heraus sie ihre eigenen Vorurteile im Zusammenhang mit Konstrukten wie Rassismus, Gender und Identität erkunden können (vgl. Berila 2016). Ein Beispiel dafür ist Magees (2016) Implementierung von Achtsamkeit in ihre Rechtswissenschaftenseminare, und zwar als eine Möglichkeit, zukünftige Anwältinnen und Anwälte in sozialer Sensibilität und Gewahrsein dafür zu schulen, wie rassistische Vorurteile ihre professionelle Arbeit beeinflussen können. Dies erweitert die professionelle Ausbildung von einer traditionellen funktionalen Ausrichtung auf Qualifikation hin zu einem Bildungsprozess, indem sich soziale Reformen auf der Grundlage universeller Werte entwickeln können (vgl. Ergas 2019b: 8).

Kontemplative Erforschung (*contemplative inquiry*)

Akkulturation ist aber auch mit dem Begriff des Wissens eng verbunden. Auch hier ist es besonders die Hochschule als Ort der Forschung und Lehre, in der eine Verbindung zwischen Achtsamkeit und Bildung auf die Zieldimension Kultur zu beobachten ist (Ergas 2017b). Der achtsamkeitsbasierte Ansatz und andere kontemplative Praktiken werden in der Hochschulbildung als Untersuchungsmethoden eingesetzt, um die Ersten-Person-Perspektive (*first-person methods of inquiry*) mit einzubeziehen (vgl. Ergas 2019b: 1496). Diese *first-person methods of inquiry* werden in der deutschsprachigen Psychologie unter anderem über den Begriff Introspektion (vgl. Witt 2020) diskutiert. Dieser methodische Zugang zeigt sich sowohl in Hochschulprogrammen, die um das *contemplative inquiry* herum strukturiert sind (vgl. Latham et al. 2020; Dievernich et al. 2019; Komjathy 2017; Owen-Smith 2017; Sarath 2015), als auch in der Arbeit einzelner Dozent*innen, die *contemplative practices* in die Lehre integrieren (vgl. Hall et al. 2018; Barbezat/Bush 2014). In der Anwendung der Achtsamkeitspraxis als *contemplative inquiry* wird die erkenntnistheoretische Komponente berührt und eine erweiterte Möglichkeiten des Erkennens bzw. Verstehens eröffnet. Levit-Binnun und Tarrasch (2014) haben zum Beispiel Achtsamkeitsübungen in der Lehre der Neurowissenschaften in Psychologiekursen eingesetzt. Die Studierenden hatten die Möglichkeit, sich zusätzlich zu den intellektuellen neurowissenschaftlichen Konzepten (z.B. Aufmerksamkeitsnetzwerke) aus der Ersten-Person-Perspektive mit genau diesen Phänomenen (z.B. Aufmerksamkeitszuständen) auseinanderzusetzen.

»The exercises were in the form of ›personal brain investigations‹ that were defined as specific investigations of mental processes, aimed at obtaining a richer understanding of these processes and their relations to other mental and brain processes.« (Levit Binnun/Tarrasch 2014: 3)

Solche Anwendungsbeispiele aus dem Hochschulkontext lassen auch ein Potential für die Verbindung von *contemplative inquiry* bzw. *contemplative practices* und fachdidaktischen Überlegungen im Schulkontext erkennen. Bislang gibt es dafür in der Literatur jedoch noch keine Beispiele.

Kosmopolitismus (*cosmopolitanism*)

Ein dritter Weg, über den Achtsamkeit im Akkulturationsparadigma verortet werden kann, ist der Kosmopolitismus bzw. das globale Lernen. Damit ist der Ausdruck universeller bzw. globaler Werte gemeint, die im Akkulturationsprozess gesucht und verhandelt werden. Letztendlich ist dieser Prozess aber immer auch in den Kontext der jeweiligen Nation eingebettet (vgl. Ergas 2019b: 1496). Für Hansen ist das zentrale Motiv des Kosmopolitismus die Fähigkeit, reflexive Offenheit gegenüber dem Neuen (global) mit reflexiver Loyalität gegenüber dem Bekannten (lokal) zu verschmelzen (vgl. Hansen 2010: 151). Einige Autor*innen kritisieren die zeitgenössischen Curricula zu *Global Citizenship Education* als zu eng auf eine westliche Akkulturation beschränkt (vgl. Akkari/Maleq 2020). Darin spiegelt sich eine Voreingenommenheit wider, von der aus die Kultivierung von kosmopolitischen Werten gedacht wird (vgl. Nussbaum 1999). Diese Tendenz des westlichen *Zentrismus* birgt sowohl die Gefahr der Marginalisierung anderer Kulturen als auch die Unfähigkeit, auf die gegenwärtigen Migrationsbewegungen und Globalisierungstendenzen angemessen zu reagieren. In Anerkennung dieses Problems haben führende Weltorganisationen in den letzten Jahren verschiedene Lehrpläne zu *Global Citizenship Education* entwickelt (vgl. UNESCO 2015; OECD 2016). Im Zentrum dieser Initiativen steht der Begriff *Global Competencies* (GCs), die Folgendes beinhalten:

»[T]he capacity to analyze global and intercultural issues critically and from multiple perspectives, to understand how differences affect perceptions, judgments, and ideas of self and others, and to engage in open, appropriate, and effective interactions with others from different backgrounds«. (OECD 2016: 6)

Diese GCs bauen auf Werten wie Menschenwürde, kulturelle Diversität, Bescheidenheit und Mitgefühl auf (vgl. UNESCO 2015; OECD 2016). Die Werte der GCs und die fünf Komponenten des SEL zeigen eine große Übereinstimmung auf. Die Verbindung von *Global Citizenship Education* und dem achtsamkeitsbasierten Ansatz läuft somit über das SEL. Die UNESCO und das *Mahatma-Gandhi-Institute of Education for Peace and Sustainable Development* haben mit dem EMC² (*Empathy, Mindfulness, Critical Inquiry, Compassion*) Framework eine erste Initiative gestartet, in der der achtsamkeitsbasierte Ansatz in direkter Verbindung mit *Global Citizenship Education* steht. Aus diesem Framework heraus wurden Onlinekurse entwickelt, die für Kinder, Jugendliche und Erwachsene frei zugänglich sind (vgl. UNESCO 2021: 8–9). Mit den *Inner Development Goals* (IDGs) (2023) entwickelt sich aktuell ein globales Rahmenkonzept in Anlehnung an die *Sustainable Development Goals* (SDGs), das ebenfalls stark auf den achtsamkeitsbasierten Ansatz rekurriert. Ergas verweist auf zwei weitere Beispiele, in denen der achtsamkeitsbasierte Ansatz in die politische Bildung integriert wurde. Beide Initiativen haben mit palästinensischen und israelischen Schüler*innen gearbeitet. Die Schüler*innen konnten nach die-

sem Programm leichter einen politischen Kompromiss finden (vgl. Alkoby et al. 2017) und haben ihre Vorurteile gegenüber der anderen Gruppe abgebaut (vgl. Berger et al. 2018).

Insgesamt entspricht die Achtsamkeitspraxis im Kontext der Akkulturation eher der Idee von Bildung als Entwicklungsprozess. Achtsamkeit wird hier als Pädagogik (*mindfulness as education*) gefasst und nicht wie im Zusammenhang mit dem Qualifikationsparadigma als Achtsamkeit in der Pädagogik (*mindfulness in education*) (vgl. Ergas 2019c). Im Gegensatz zur angeführten Kritik an achtsamkeitsbasierten Programmen unter dem Qualifikationsparadigma, werden die Achtsamkeitsübungen, wenn sie in den Akkulturationsprozess eingebettet sind, nicht funktionalisiert, sondern werden auf ihr inhärent-lohnendes pädagogisches Potential im Streben um Weisheit und Tugend hinausgerichtet (vgl. Ergas 2019b: 9).

Vor diesem Hintergrund könnten die *contemplative pedagogy* und das *contemplative inquiry* neuartig erscheinen, wenn sie in zeitgenössische Bildungseinrichtungen integriert werden; aber aus der Perspektive der Akkulturation sind sie ein zentraler Teil des Bildungsprozesses. Unter Rückbezug auf Hadots »Philosophie als Lebensform« (1995) verweist Ergas darauf, dass Meditation und Kontemplation – von den antiken Ursprüngen über Kierkegaard und Nietzsche bis hin zu Michel Foucault – ein Teil der philosophischen Praxis im Streben um Weisheit und Tugend war (vgl. Ergas 2019b: 9). Die Achtsamkeitspraxis kann somit durchaus in dieser Tradition verortet werden. Im Sinne von Akkulturation wohnt der Achtsamkeitspraxis eine individuelle und kollektive transformative Agenda inne. Dieses Potential für Transformation steckt latent im bereits diskutierten Qualifikationsparadigma. Durch die Ausrichtung von Achtsamkeit als Pädagogik richtet sich die Achtsamkeitspraxis jedoch viel expliziter auf den individuellen Wandel und den kollektiven Wandel in Bezug auf Weisheit und Tugend.

Individuum – Selbstwerdung

Bildung auf die Zieldimension Individuum ausgerichtet, das von Biesta (2009) als Individuation oder Selbstwerdung bezeichnet wird, bedeutet, dass für den Bildungsprozess jedes einzelnen Individuums die besten Bedingungen für die Selbstfindung und Selbstverwirklichung geschaffen werden. Die Hauptwerte sind hier Autonomie, Vielfalt und Authentizität. Hier wird Bildung zu einem psychologischen und existenziellen Prozess (vgl. Egan 2007; Biesta 2009: 40–41). Unter dem Selbstwerdungsparadigma wird Bildung als Selbstverwirklichung verstanden. Häufig wird dieses Bildungsideal in Opposition zur Zieldimension Gesellschaft gestellt, da das Individuum sich gegen die Ansprüche der Konformität und Homogenität behaupten muss. Initiativen wie Neils (1993) *Summerhill* – eine 1921 gegründete Schule, in der die Schüler das Recht haben, ihren eigenen Lehrplan zu bestimmen – werden als konkrete Beispiele für diese Orientierung angeführt.

Wie in den vorangegangenen Abschnitten gezeigt, ist die Achtsamkeitsmeditation nicht ausschließlich ein einsamer Akt, in der der Blick von der sozialen Sphäre abgewandt wird. Dennoch hat die Praxis auch ein pädagogisches Potential, die Selbstwerdung zu unterstützen (vgl. Ergas 2019b: 1497). In diesem Rahmen wird eine Achtsamkeitsübung zu einer pädagogischen Praxis, die in das antike sokratische »Erkenne dich selbst« eingebettet ist. Die Intention des achtsamkeitsbasierten Ansatzes ist es, dass das Individuum innerhalb und außerhalb der Praxis achtsam wird (Ergas 2019b: 1497). Dies führt zumeist zu der Erkenntnis, dass viele der Handlungen automatisiert, ritualisiert

und habitualisiert sind. Basierend auf dieser Erkenntnis wird der Bildungsweg zu einer Suche, bei der wir mehr zu dem werden, was/wer wir sind, und weniger zu dem, was/wer wir nicht sind, was/wer die Gesellschaft uns sagt oder was/wer wir zu sein glauben (vgl. Ergas 2019b: 1497).

Ergas verweist darauf, dass Implementierungsbeispiele an Schulen bzw. Hochschulen, in denen der achtsamkeitsbasierten Ansatz über das Selbstwertungsparadigma gedacht wird, schwer zu finden sind. Er begründet dies damit, dass sich die meisten Publikationen zu Achtsamkeit in Schule und Hochschule auf Arbeiten und Studien im öffentlichen Bildungssektor fokussieren. Diese Institutionen sind in ihrer Ausrichtung stark durch das Qualifikationsparadigma und bis zu einem gewissen Grad durch das Akkulturationsparadigma geprägt, wodurch die explizite Selbstwertung eher im Hintergrund steht (vgl. Ergas 2019b: 1498). Beispiele aus dem pädagogischen Kontext, in denen der achtsamkeitsbasierte Ansatz als Selbstwertungsprozess aufgefasst wird, gibt es in Form von Berichten von Lehrer*innen oder Hochschuldozent*innen, die einer persönlichen Achtsamkeitspraxis nachgehen. Diese zum Teil sehr intimen und persönlichen Berichte zeigen, wie die Achtsamkeitspraxis es den Lehrer*innen und Dozent*innen ermöglicht, ihre eigene Stimme zu finden und präsent zu sein, trotz der in den Systemen vorherrschenden Normen (z.B. Sozialisationsdruck), in denen sie unterrichten (vgl. Rodgers/Raider-Roth 2006). Altner verweist aus der Arbeit mit Hochschullehrenden im Thüringer Modellprojekt Achtsame Hochschule auf eine Aussage einer Person, die das angesprochene Potential auf den Punkt bringt. »Ich muss nicht mehr Recht haben, um mich sicher zu fühlen.« (Altner 2024: 1) Hoyt schreibt über ihre eigene Lehrtätigkeit:

»In my own teaching, I have learned to give students time to become friends with their doubts, their wonders, and even their difficulties. As a teacher, I do have the impulse to tell them what they should understand, where to look for answers, or what the purposes are for a given text or film used in class. Practicing mindfulness, however, I give myself time to clear my mind and offer my students the chance to fast theirs before they rush in for answers or solutions.« (Hoyt 2016: 138)

Ragoonaden beschreibt, wie ihre tägliche Achtsamkeitspraxis ihr Lehrer*innenhandeln beeinflusst.

»I engage in daily meditations (in nature preferably by the water), mindful focus (apply mindfulness to an activity that I do regularly), mindful challenge (apply mindfulness to a typically mindless activity), mindful movement (yoga practice). I view these practices as nurturing acts of kindness and compassion by cultivating and being attentive, intentional, and authentic in my personal and professional actions. [...] I view all of these as touchstones impacting on my identity, my way of being and doing, and my day-to-day relationships with students.« (Ergas/Ragoonaden 2020: 189)

Ergas berichtet von seinem Universitätsseminar »*Mindfulness, Yoga and Education*«:

»Suddenly within a context of higher education that usually provides them [students] with a specific curriculum off this course or that course. Here during mindfulness practice, they are given the opportunity to consider the content that arises within their own

embodied minds now as part of the curriculum. They find that their mind quickly fills in this void, usually with ideas that their education has instilled in them as to who they should become, what they need to do, and whether they are ahead of or behind those around them.« (Ergas 2020a: 108)

In einer anderen Publikation reflektiert Ergas seinen persönlichen Selbstwertungsprozess:

»Over the years, in fact, the more I practiced, the more where I was over the globe tended to seem marginal in respect to who I sensed myself to be. I am not saying that the culture that surrounds me does not affect me; rather, I claim that contemplative practices (in my case – mindfulness, yoga, and tai chi) invoke a place within that is not affected by these surroundings. It is a place worth knowing and dwelling in.« (Ergas/Ragoonaden 2020: 185)

Diese Beispiele von Lehrer*innen und Dozent*innen, die einer persönlichen Achtsamkeitspraxis nachgehen, spiegeln sowohl den Selbstwertungsprozess dieser Dozent*innen als auch ihren Versuch, ihre Student*innen mit Blick auf die Zieldimension Individuum, auf dem Weg zu einer fortlaufenden vertiefenden Selbstkenntnis sowie durch den achtsamkeitsbasierten Ansatz zu begleiten. Wie bereits eingangs erwähnt, lassen sich im Schulkontext bislang kaum Implementierungsbeispiele für den achtsamkeitsbasierten Ansatz finden, die diesem Selbstwertungsparadigma zugeordnet werden können. Im Hochschulkontext gibt es vereinzelte Beispiele, die eine Legitimation des achtsamkeitsbasierten Ansatzes über das Selbstwertungsparadigma denken. Diese Zugänge haben auch das Potential, für den schulischen Kontext fruchtbar zu sein, werden dort aber höchstwahrscheinlich stärker von den strukturellen Gegebenheiten gehindert als im Hochschulbereich.

Wie bereits eingeführt, suggeriert die typologische Trennung in drei Teile, dass diese drei Funktionen und Zieldimensionen von Bildung separiert existieren. Diese sind jedoch als überlappend zu denken (vgl. Biesta 2009: 41). Diese gilt auch für die Implementierung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes. Auch wenn Achtsamkeit im Moment primär als Qualifikationsprozess gedacht wird und auf die Zieldimension Gesellschaft hin ausgerichtet ist, bedeutet dies nicht, dass solche Angebote nicht auch im Hintergrund die anderen zwei Dimensionen adressieren (vgl. Ergas 2019b: 1498). Wichtig für den Implementierungsprozesses von Achtsamkeit im jeweiligen Kontext ist es, fortlaufend die Intention im Zusammenhang mit den strukturellen Voraussetzungen im Blick zu behalten und kritisch zu hinterfragen (vgl. Baelen et al. 2023).

2.5.2 Argumentationslinien auf der Ebene der Lehrer*innen

Im Anschluss an die Darstellung der unterschiedlichen Argumentationslinien für die Legitimation des achtsamkeitsbasierten Ansatzes auf der Ebene der Schüler*innen folgt in diesem Abschnitt eine Beschreibung für die Ebene der Lehrer*innen. Ein Ziel dieser Arbeit ist, diese Argumentationslinien zu identifizieren und genauer herauszuarbeiten

bzw. neue Pfade zu explorieren. Somit dient dieser Abschnitt einem ersten Abstecken der Argumentationslinien.

Im Sinne des lebenslangen Lernens (vgl. Schönherr/Tiberius 2014; Münk/Walter 2017) können die im vorherigen Abschnitt angeführten Argumente für die Schüler*innen-Ebene auch auf die Lehrer*innen-Ebene übertragen werden. Darüber hinaus lassen sich spezifisch für den Lehrberuf zwei Argumentationsrichtungen, die im aktuellen Diskurs verhandelt werden, identifizieren. Zum einen wird der achtsamkeitsbasierte Ansatz als Intervention zur psychologischen Gesundheitsförderung positioniert und zum anderen als *contemplative practice* im Sinne von *holistic education* aufgefasst (vgl. Ergas/Ragoonaden 2020: 181). In diesem Abschnitt werden in weiterer Folge die vorhandenen Narrative zur Legitimation des achtsamkeitsbasierten Ansatzes entlang dieser beiden Positionen dargestellt.

Die dominante Argumentationslinie im Diskurs zur Implementierung von achtsamkeitsbasierten Programmen in der Lehrer*innenbildung legitimiert den achtsamkeitsbasierten Ansatz als gesundheitspsychologische Intervention (vgl. Ergas/Hadar 2019: 21). Diese Positionierung im Bereich der Gesundheitsvorsorge wird durch zahlreiche Achtsamkeitsinterventionsstudien aus dem Bereich der Lehrer*innenbildung gestützt (vgl. die Meta-Analysen von Emerson et al. 2017; Hwang et al. 2017; Lomas et al. 2017; Klingbeil/Renshaw 2018; Zarate et al. 2019). Die Interventionsstudien verweisen auf positive gesundheitspsychologische Effekte in den Bereichen Stressreduktion (vgl. Klingbeil/Renshaw 2018), Burnout-Prävention (vgl. Taylor et al. 2021) und Förderung des Wohlbefindens (vgl. Zarate et al. 2019). Dieser Legitimationsweg folgt somit der Logik der achtsamkeitsbasierten Intervention als Gesundheitsförderung, die durch die Entwicklung der ersten Programme wie zum Beispiel der *Mindfulness-based Stress Reduction* (vgl. Kabat-Zinn 2013) in das Grundverständnis für achtsamkeitsbasierte Programme eingeschrieben wurde und weiterhin dominant ist. Für die Berufsgruppe der Lehrer*innen scheint eine systematische institutionelle Gesundheitsförderung ein bislang eher vernachlässigter Bereich zu sein (vgl. Steen 2011; Sandmeier et al. 2020) – und dies, obwohl der Lehrberuf im *European Working Conditions Survey* (EWCS) als einer der Berufe mit »*high psychosocial risk*« auf Grund von »*stress and exhaustion*« eingestuft wird (vgl. Iriarte Redín/Erro-Garcés 2020: 12).

Über die Frage, »was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält« (Döring-Seipel/Dauber 2013) und durch die Lehrstelle hinsichtlich eines institutionellen Angebots zur psychologischen Gesundheitsvorsorge, füllt die Achtsamkeitsintervention zur Förderung der mentalen Gesundheit (vgl. die Meta-Analyse von Galante et al. 2021) diese Lücke (vgl. Iriarte Redín/Erro-Garcés 2020: 12; Sandmeier et al. 2020: 128). Diese Argumentationslinie zur Legitimation hat in der jüngeren Vergangenheit zunehmend Kritik (siehe dazu ausführlich das Kapitel 2.6) erfahren, da Individuen angehalten werden, sich hinsichtlich der Stressreduktion zu optimieren, um mit den strukturellen Herausforderungen besser umgehen zu können, ohne dass strukturellen Gegebenheiten verändert werden (vgl. Brito et al. 2021; Sellman/Buttarazzi 2019). Ähnlich wie auf der Schüler*innen-Ebene bereits angesprochen, gibt es zwischen den Positionierungen Gesundheitsförderung und *contemplative practice* auch Überlappungen. Auch wenn der achtsamkeitsbasierte Ansatz aktuell primär über den gesundheitspsychologischen Legitimationsweg implementiert

wird, kann die Achtsamkeitspraxis selbst sowie die Art der Vermittlung auch eine Entwicklung im Sinne von *contemplative development* begünstigen.

Die zweite Position, von der aus die Implementierung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes in der Lehrer*innenbildung her gedacht wird, bezieht die Achtsamkeitspraxis auf den Bereich der *contemplative pedagogy* (vgl. Ergas 2018a; Zajonc 2014) und setzt sie in Beziehung zu Konzepten wie der transformativen (vgl. Lopez/Olan 2019), humanistischen (vgl. Dauber 2009) und kritischen (vgl. Freire 1998) Pädagogik (vgl. Ergas/Ragoonaden 2020: 181). Der achtsamkeitsbasierte Ansatz wird dabei als ein Weg aufgefasst um Lehrer*innen bei der Entwicklung eines erhöhten Gewahrseins (*enhanced awareness*), der fortlaufenden vertiefteren Selbstkenntnis (*self-knowledge*) und der Frage nach dem tieferen Sinn (*meaning*) in ihrer Lehrtätigkeit zu unterstützen (vgl. Ergas 2019c). Die Achtsamkeitspraxis wird dabei als eine inhärent lohnende Tätigkeit aufgefasst, in der das Gewahrsein für das eigene Erleben geschärft wird. Auch in dieser Auffassung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes steht die Verfasstheit der Psyche (*mind*) im Zentrum. Jedoch ist hier das Ziel, die eigene psychische Verfassung besser zu erkennen bzw. zu verstehen und zu registrieren, inwieweit diese den individuellen Bildungsprozess prägt (vgl. Ergas 2018b). Ergas formulierte es für den Bildungsprozess allgemein, dennoch kann diese Aussage auch auf die Lehrer*innenbildung angewendet werden.

»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?« (vgl. Ergas 2017c: viii)

Was meint Ergas damit? Das vorherrschende Narrativ beschreibt Bildung als einen Prozess, der von außen auf das Individuum einwirkt und dann im Inneren etwas zur Entfaltung bringt. Der Blick auf diesen inneren Entfaltungsprozess wird dabei jedoch häufig ausgespart. Für Ergas kann nur eine ernsthafte Beschäftigung mit dem »*inner curriculum*« die Verantwortung für den eigenen lebenslangen Bildungsprozess anrühren, denn ohne sie wird man nie ganz begreifen, dass das gesamte Leben von innen heraus bestimmt wird, genauso wie es von außen beeinflusst wird (vgl. Ergas 2017c: 307). In etwas anderen Worten hat es William James formuliert:

»And the faculty of voluntarily bringing back a wandering attention, over and over again, is the very root of judgment, character, and will. No one is *compos sui* [competent] if he have it not. An education which should improve this faculty would be the education *par excellence*.« (vgl. James 1918: 424)

Ergas beschreibt, dass Lehramtsstudierende in seinen Seminaren durch die Achtsamkeitsmeditation in Kontakt mit ihrem »*contemplative self*« (Ergas 2020b: 149) – im Kontrast zu der »*day-to-day habitual identity*« (Ergas/Ragoonaden 2020: 186) – kommen, ohne direkt danach zu suchen:

»For me, contemplative practices, such as mindfulness, are methodical ways to invoke this shift. »Moment-to-moment experience« emerges when we engage in a form of mindfulness practice called »choiceless awareness« – we cultivate a mode of »bearing witness« noting the sensations (internal and external), thoughts, and emotions that arise from moment to moment, without attempting to direct them, and without attempting to make meaning of or explain them.« (Ergas/Ragoonaden 2020: 186)

In der Achtsamkeitsmeditation kommt man über kurz oder lang in Kontakt mit dem narrativen Selbst, obwohl man zunächst nur die Atembewegung beobachten wollte. Die zunehmende Klarheit der Psyche (*mind*), die über den Entwicklungsprozess durch die wiederkehrende Achtsamkeitsübung entsteht, ermöglicht es der Praktizierenden bzw. dem Praktizierenden, ein tieferes Selbst (»*teleological self*«) zu erkennen. Dieses Erkennen beschreibt Ergas als ein Gefühl des Wissens und der Einstimmung (*attunement*) auf sich selbst, verbunden mit dem Gefühl der Berufung (vgl. Ergas/Ragoonaden 2020: 186).

Das Berühren des tieferen Sinns der eigenen Lehrtätigkeit kann sich für Ergas in der Achtsamkeitspraxis entwickeln. Auch über stärker rational und intellektuell konnotierte Momente, die didaktisch (z. B. gezielte Reflexionsaufgaben), aber auch existenziell provoziert sein können, kann dies passieren. So kann sich die Frage nach dem Sinn bei einer Lehrperson existenziell nach einem anstrengenden und erschöpfenden Tag zeigen, indem die Lehrperson sich fragt: Warum habe ich diesen Beruf gewählt? Ebenso kann der Sinn der Lehrtätigkeit auch berührt werden, wenn die Lehrkraft aus einer Unterrichtsstunde mit einem Hochgefühl und Freude nachhause geht und dabei zu sich selbst sagt: »Das ist meine Berufung, das ist es!«

Über diese Momente hinaus sieht Ergas in der Achtsamkeitsmeditation einen nicht-instrumentellen Zugang zur Sinnfrage, weil durch die Achtsamkeitsmeditation zunächst Raum geschaffen wird, indem – wie oben bereits skizziert – das Selbst berührt wird. Damit öffnen sich möglicherweise bei der Übenden bzw. dem Übenden Fragen wie: Was ist der Sinn des Lebens? Was ist der Sinn dieser Übung? Was ist der Sinn meiner Tätigkeit? (vgl. Ergas 2020b: 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 2020b: 153)

Diese Argumentationslinie für die Legitimation des achtsamkeitsbasierten Ansatzes in der Lehrer*innenbildung positioniert die Achtsamkeitsmeditation auf einer existenziellen Ebene. Die Achtsamkeitspraxis wird dabei stärker als *contemplative inquiry* (Zajonc 2009) gedacht, über die durch das Üben von offenem Gewahrsein die Konstitution der eignen Psyche, des Selbst und die Frage nach dem Sinn berührt werden kann, ohne dass die Praxis dies von vornherein intendiert. Auch wenn Lehrer*innengesundheit grundsätzlich eine Entwicklungsdimension entlang der drei Phasen der Lehrer*innenbildung sein sollte, kann diese zweite Position womöglich noch stärker im Bereich der pädagogischen Professionalisierung verortet werden.

Eine dritte Argumentationslinie, die nicht eindeutig einer der beiden vorangegangenen Positionen zugeordnet werden kann, verortet den achtsamkeitsbasierten Ansatz in Verbindung mit sozial-emotionalem Lernen (SEL) im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung von Lehrer*innen. Wie auf der Schüler*innen-Ebene bereits ausführlich beschrieben, gibt es zwischen SEL und dem achtsamkeitsbasierten Ansatz eine starke Verflechtung. Im Diskurs ist zu beobachten, dass die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen durch Achtsamkeitsmeditation häufig in Erweiterung zu der gesundheitspsychologischen Legitimation gedacht wird (vgl. Ergas/Ragoonaden 2020: 181). Dies lässt sich dadurch erklären, dass besonders die Emotionsregulation eine entscheidende Variable im Zusammenhang mit der – durch die Achtsamkeitsmeditation intendierte – psychologischen Gesundheitsförderung darstellt (vgl. Hoge et al. 2021). Wie im Abschnitt zu den zentralen Wirkmechanismen (siehe Kapitel 2.4) erläutert, ist die Emotionsregulation ein Teil des Selbstregulationsprozesses, der während der Achtsamkeitsmeditation bzw. während des Achtsamkeitszustandes wirkt. So ist es nicht verwunderlich, dass Jennings und Greenberg (2009) in Anschluss an das Achtsamkeitsprogramm *Cultivating Awareness and Resilience in Education* (CARE) das *Prosocial Classroom Model* (siehe Abbildung 13) entwickelten, indem Lehrer*innenwohlbefinden und sozial-emotionale Kompetenzen von Lehrer*innen die zwei Bereiche sind, die durch die Achtsamkeitspraxis der Lehrer*innen gefördert werden und positiv zur Entwicklung eines prosozialen Lernumfelds beitragen (vgl. Jennings 2016a; vgl. Jennings et al. 2017; Jennings et al. 2019).

Auch das *Calm in Body, Clear in Mind, Kind in Heart Framework* (CCK) von Hulburt et al. (2020) kann in diesem Zwischenbereich verortet werden, auch wenn dabei die Legitimation über die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz der Lehrer*innen deutlich stärker in den Vordergrund rückt. Diese Argumentationslinie steht auch in einer engen Verbindung zu den Überlegungen zu pädagogischer Professionalität (siehe Kapitel 3) und pädagogischer Handlungskompetenz und kann somit auch in Anschluss an das CO-AKTIV Model (vgl. Kunter/Baumert 2011) gedacht werden. Im Zusammenhang mit dem CCK-Framework gibt es erste Studienergebnisse, die versuchen, eine Wirkungskette bis auf die Schüler*innen-Ebene nachzuzeichnen, um zu klären, inwieweit sich die Qualitäten Gelassenheit (*calmness*), Klarheit (*clarity*) und Freundlichkeit (*kindness*), die durch eine Achtsamkeitspraxis entwickelt werden und in weiterer Folge mit achtsamem Unterrichten assoziiert werden, positiv auf die sozial-emotionale Entwicklung der Schüler*innen auswirken. Das achtsame Unterrichten der Lehrkräfte, das über die Wahrnehmung der Schüler*innen erhoben wurde, hatte einen direkten Effekt auf die Selbsteinschätzung der Schüler*innen bezüglich ihres eigenen Mitgefühls und Selbstmitgefühls. Ebenso konnte ein indirekter Effekt auf das Empfinden der Schüler*innen festgestellt werden, und zwar in dem Sinne, dass die Schule ein Ort ist, an dem ihre Bedürfnisse erfüllt werden (vgl. Colaianne et al. 2020: 48). Dieser Wirkungskette auf der Ebene der Performanz versuchten Hirshberg et al. (2020a) nachzugehen, und sie stellten dabei fest:

»Combined these results indicate that greater engagement in mindfulness practice is associated with more effective classroom teaching practices among preservice teachers learning to teach.« (vgl. Hirshberg et al. 2020a: 8)

Die Autor*innen ziehen eine direkte Verbindung zum COAKTIV-Modell (vgl. Baumert/Kunter 2011, siehe Kapitel 3.4.1) und den darin benannten Aspekten professioneller Kompetenz: Überzeugungen, Werthaltungen, Ziele, motivationale Orientierung und Selbstregulation. Hirshberg et al. (2020a) verweisen auf die Notwendigkeit von weiteren Forschungsarbeiten, um den positiven Einfluss der Achtsamkeitspraxis auf diese Aspekte von professioneller Kompetenz genauer herauszuarbeiten (vgl. Hirshberg et al. 2020a: 2). Auch wenn dieser dritte Legitimationsweg, der die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen von Lehrer*innen durch die Achtsamkeitspraxis ins Zentrum rückt, im Diskurs auch im Umfeld des gesundheitspsychologischen Legitimationswegs angeführt wird, ist eine umfangreichere Verbindung zu Theorien und Modellen der pädagogischen Professionalität bzw. pädagogischen Könnerschaft bislang ausständig und somit im Legitimationsprozess bis auf die Arbeit von Hirshberg et al. (2020a) kaum präsent.

Eine vierte Argumentationslinie kann in direkter Verbindung mit der Schüler*innen-Ebene benannt werden. Um den achtsamkeitsbasierten Ansatz nachhaltig in den Schulen zu implementieren, braucht es Lehrer*innen, die diesen in ihren Unterricht einbauen (vgl. Roeser et al. 2023: 247). Ähnlich wie zuvor mit Verweis auf Hulbert et al. (2020) und Colaine et al. (2020) bereits diskutiert, verweisen die meisten Autor*innen darauf, dass, bevor die Lehrer*innen Achtsamkeit vermitteln, es unabdingbar ist, dass diese eine eigene Achtsamkeitspraxis entwickelt haben (vgl. Hawkins 2017: 35; Weare/Bethune 2021). Die Effekte, die sich durch die Achtsamkeitspraxis der Lehrer*innen bereits im Unterrichtshandeln manifestieren, werden in der Literatur als *mindful teaching* diskutiert (vgl. Hulbert et al. 2020; Schussler 2020). Diese vierte Position ist mitunter im Diskurs ähnlich dominant wie die gesundheitspsychologische Legitimation (vgl. Weare/Bethune 2021), insbesondere dann, wenn das Ziel im Vordergrund steht, möglichst viele Schüler*innen mit dem achtsamkeitsbasierten Ansatz zu erreichen (vgl. Weare 2023). Eine Parallele zu der gesundheitspsychologischen Legitimation zeigt sich im vorherrschenden Interventionsgedanken, über den Schulprogramme entwickelt wurden. In weiterer Folge müssen Lehrer*innen dazu ausgebildet werden, diese Programme zu unterrichten (vgl. Juul et al. 2021; Crane et al. 2020; Wilde et al. 2019). Diese Fortbildungsprogramme werden hinsichtlich ihrer Effektivität sowie mit Blick auf die Kostennutzenrechnung beforscht (vgl. Kuyken et al. 2017; Crane et al. 2020). Dem gegenüber stehen Ansätze, die Lehrer*innen nicht in einem speziellen Programm trainieren, sondern die Lehrer*innen durch eine langfristige Entwicklung dazu befähigen, eigene Sequenzen bzw. eigene achtsamkeitsbasierte Methoden zu entwickeln und ihren Unterricht im Sinne von *contemplative pedagogy* (Zajonc 2014; Barbezat/Bush 2014) zu gestalten. Je langfristiger die Ausbildung der Lehrer*innen für die Vermittlung von Achtsamkeit gestaltet ist, desto eher kann dabei auch von einer tatsächlichen Implementation in die Lehrer*innenbildung gesprochen werden (vgl. Weare 2023). Somit bringt diese vierte Argumentationslinie einen gewichtigen Legitimationsgrund in Stellung, da eine Implementierung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes in das institutionelle Schulwesen nur durch eine nachhaltige und langfristige Implementation in die Lehrer*innenbildung sichergestellt werden kann (Roeser et al. 2023; Weare 2023).

Auf diesen vier Argumentationslinien für die Legitimation des achtsamkeitsbasierten Ansatzes in der Lehrer*innenbildung aufbauend, ist ein Ziel dieser Arbeit, mögliche weitere Argumentationslinien auf der Lehrer*innen-Ebene zu explorieren, den be-

stehenden weiter nachzugehen – hier insbesondere in Verbindung zu den Theorien und Modellen zu pädagogischer Professionalität – und den Blick auch auf möglichen Fallstricke und Risikopotentiale (siehe Kapitel 2.6) zu richten.

2.6 Fallstricke und Risikopotential von Achtsamkeit für Individuum, Organisation und Gesellschaft

Das Phänomen Achtsamkeit wurde in den letzten Jahrzehnten sowohl populärwissenschaftlich stark rezipiert (vgl. Gibbs 2016; Gunderson 2016) als auch wissenschaftlich intensiv beforscht (vgl. Black 2023). Aus dieser Popularität heraus wurden in den letzten zehn Jahren zunehmend populärwissenschaftliche (vgl. Forbes 2019; vgl. Purser 2019) und auch wissenschaftliche (vgl. van Dam et al. 2018; Walsh 2018; Brito et al. 2021) Publikationen veröffentlicht, die das Phänomen Achtsamkeit kritisch diskutieren. Die Kritik an dem Achtsamkeitskonzept ist inzwischen so populär geworden, dass sie mit den regelmäßigen Berichten über die angeblichen Vorteile der Achtsamkeitspraxis um die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit konkurriert (vgl. Walsh 2016: 154). In der kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept Achtsamkeit, den dafür entwickelten Übungsprogrammen, den im gesellschaftlichen Diskurs dominanten Narrativen dazu und den Forschungsmethoden und -ergebnissen wurden in den letzten zehn Jahren Fallstricke und Risikopotentiale aufgezeigt, so dass eine Weiterentwicklung hin zu einer kritischen Achtsamkeit (*critical mindfulness*) möglich wurde (vgl. Walsh 2016: 161; Badham/King 2021: 547). Die Publikationen zur Kritik an Achtsamkeit lassen sich in drei Argumentationsstränge unterteilen bzw. zusammenfassen.

(A) Ein Teil der Kritik richtet sich auf, das Problem der begrifflichen Vieldeutigkeit, die Schwierigkeit der Operationalisierung, die methodologischen Herausforderungen bei der Erfassung sowie die Schwächen der Studiendesigns (vgl. van Dam et al. 2018; Grossman 2019; Schindler 2020).

(B) Ein zweiter Bereich, der durch die kritische Auseinandersetzung zunehmend in den Blick der Forschung geraten ist, jedoch davor lange Zeit ausgespart wurde, betrifft das Risikopotential und die möglichen aversiven Effekten der Achtsamkeitsmeditation (vgl. Farias et al. 2020; Britton et al. 2021; Baer et al. 2021).

(C) Ein dritter Strang kann unter dem Schlagwort *McMindfulness* zusammengefasst werden. Hier dominieren gesellschaftskritische Argumente, die dem Achtsamkeitskonzept bzw. der Achtsamkeitsindustrie eine individualistische, unpolitische und neoliberale Dynamik zusprechen (vgl. Hyland 2017; Walsh 2018; Purser 2019; Nehring/Frawley 2020; Brito et al. 2021; Karjalainen et al. 2021).

Alle drei Kritikstränge werden in diesem Abschnitt mit Blick auf den Kontext Schule und Lehrer*innenbildung diskutiert. Darüber hinaus werden Wege zu einer kritischen Pädagogik der Achtsamkeit aufgezeigt (vgl. Walsh 2016; Sellman/Buttarazzi 2019; Crawford et al. 2020).