

unterscheidet. Im Rahmen dieser Arbeit – zugespitzt auf den Kontext der ersten Phase der Lehrer*innenbildung – drängen sich die Fragen auf:

*Was kennzeichnet den achtsamkeitsbasierten Ansatz in Lehrveranstaltungen der universitären Lehrer*innenbildung und welche förderlichen, aber auch kritischen Aspekte sind zu identifizieren? Wie lässt sich das Erleben von Lehramtsstudierenden bei der Teilnahme an einer achtsamkeitsbasierten Universitätslehrveranstaltung erfassen und beschreiben?*

Über eine lernseitige Orientierung (vgl. Schratz 2009; Bauer/Schratz 2015) auf der Erfahrungsdimension der Studierenden (*first-person perspectives*) (vgl. Krägeloh et al. 2019: 37), soll in diesem Abschnitt beschrieben werden, was Lehramtsstudent*innen bei der Teilnahme an einer achtsamkeitsbasierten Universitätslehrveranstaltung als bedeutsam erleben. Das Ziel ist es, dem Phänomen *achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung* mit Hilfe der lernseitigen Student*innenperspektive näher zu kommen, um zu erkunden, ob es so etwas wie achtsamkeitsbasiertes Lehren und Lernen gibt bzw. wie sich ein solches im Erleben der Studierenden zeigt. Dafür werden zunächst die in der Literatur diskutierten Spielarten *mindfulness in education* und *mindfulness as education* genauer beschrieben, um erste theoretische Vorannahmen offen zu legen, und zwar hinsichtlich der Frage: »Was ist eine achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung im Sinne von *mindfulness as education*?« Im Anschluss daran soll über die erlebten Erfahrungen der Studierenden das Wesen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung erkundet werden.

6.1 Mindfulness in education und mindfulness as education

Mindfulness in education wird in der Literatur als Ansatz beschrieben, bei dem Achtsamkeit primär als funktionalistisches Instrument im pädagogischen Kontext eingesetzt wird, um Gesundheit zu erhalten bzw. zu fördern sowie mit dem Ziel, die (Schul-)Leistung zu steigern (vgl. Ergas 2019c; Sellman/Buttarazzi 2019; Brito et al. 2021). »Here mindfulness usually works within the bounds of the system and this is what increases the chances of its penetrating into it« (Ergas 2019b: 7). In der Lehrer*innenbildung zeigt sich anhand der vorhandenen achtsamkeitsbasierten Programme und der Anzahl der Forschungsarbeiten (vgl. Zarate et al. 2019) deutlich eine Auffassung von Achtsamkeit als Gesundheitsintervention (siehe Abschnitt 2.5.2 und 2.7.2). Das Narrativ von Achtsamkeit als *self-help technology* bzw. Technologie des Selbst bringt das Individuum in die Position, sich selbst als verantwortlich für das eigene Wohlergehen und den Wohlstand zu sehen (vgl. Walsh 2018: 3). Im Kontext von Schule und Hochschule, wo der inhärente Notendruck und der systemimmanente Selektionsmechanismen mitunter das Stressempfinden von Schüler*innen und Student*innen maßgeblich beeinflussen, ist ein solches Framing brennend und mitunter sogar gefährlich.

»It is the young who seem to be destined to inherit a number of significant environmental problems and face a global mental-health epidemic. Yet, it is the same generation being infantilized by being told they need to focus better and learn to cope with the stresses of a world they did not create. Alongside socio-economic and familial pressures placed on early development, many of the ›wounds‹ mindfulness is well placed to alleviate actually originate from schooling, hence the coupling of education ›and«

mindfulness cannot be a serious contender for alleviation of suffering if one half of the equation is a significant cause.« (Sellman/Buttarazzi 2019: 6)

Brito et al. (2021) sprechen im Zusammenhang mit achtsamkeitsbasierten Interventionen im pädagogischen Kontext sogar davon, dass sich diese Spielart als eine Form der »Iatrogenese«¹ (Illich 1976) manifestiert. Schüler*innen und Student*innen werden »ausgetrickst« und die Auswirkungen der dysfunktionalen Strukturen des (Hoch-)schulsystems als individuelle Schuld der einzelnen Subjekte geframt. Achtsamkeit als Iatrogenese bietet die Hoffnung zu Heilung, und gleichzeitig ist sie als Teil des leidverursachenden Systems auch Quelle des Leids. Dabei droht die Gefahr, dass die Strukturen und Logiken des Systems nichtkritisiert bzw. unreflektiert bleiben. Die Individuen können womöglich besser mit dem zugefügten Leid umgehen, jedoch wird dadurch auch ein Anpassungsprozess in Gang gesetzt, wodurch die Leidenstoleranz sich sogar erhöhen kann. Dadurch können achtsamkeitsbasierte Interventionen mehr schaden als nützen und eine tiefgreifende Veränderung des Selbst und der Gesellschaft verschleiern (vgl. Brito et al. 2021: 1). Sellman und Buttarazzi (2019) orten in der Art und Weise, wie das Achtsamkeitskonzept im pädagogischen Kontext zur Anwendung kommt, eine Widersprüchlichkeit zu den Anforderungen (Notendruck, Selektion ...), die an die Schüler*innen und Student*innen durch die Institutionen gestellt werden. Dennoch verweisen sie auf ein inhärent lohnendes Potential der Achtsamkeitspraxis als pädagogische Praxis, das bislang jedoch im Diskurs kaum zur Sprache kommt.

»Rather than seeing mindfulness as a form of psychological intervention, these practices need to be considered educational in nature, intended for radical knowledge-seeking about the nature of reality and personal experience.« (Sellman/Buttarazzi 2019: 11)

Auch Ergas verweist zwar darauf, dass Achtsamkeit primär über diese zuvor beschriebene Logik Einzug in den pädagogischen Kontext erhält. Für ihn bedeutet dies jedoch nicht, dass solche Angebote nicht auch im Hintergrund andere Zieldimensionen – wie ein erhöhtes Gewahrseins (*enhanced awareness*), die fortlaufend vertiefere Selbstkenntnis (*self-knowledge*) und die Frage nach dem tieferen Sinn (*meaning*) – adressieren (vgl. Ergas 2019b: 10). Ergas wirft damit die Frage auf, ob die Achtsamkeitspraxis an sich als eine inhärent lohnende pädagogische Praxis aufgefasst werden kann, unabhängig davon, welche größere Erzählung es zum Konzept Achtsamkeit gibt. Dieser Blick auf das Konzept und die Praxis wird bislang im Diskurs nur selten eingenommen oder diskutiert. Einzelne Akteur*innen auf Schüler*innen- (vgl. Crawford et al. 2020) und Lehrer*innen-Ebene (vgl. Ergas 2017c; Ragoonaden 2020) haben dieses größere Potential, das über die Gesundheitsförderung hinaus geht, bereits erkannt. Der achtsamkeitsbasierte Ansatz im Sinne von *Mindfulness as education* wird dabei als *contemplative pedagogy* (vgl. Ergas 2018a; Zajonc 2014) verstanden und in Beziehung zu Konzepten wie der transfor-

1 Illich (1976) Iatrogenese ist ein Begriff aus der Medizin. Damit gemeint ist das Auftreten von Schäden oder unerwünschte Nebenwirkungen, die als Folge medizinischer Behandlung oder Intervention auftreten können.

mativen (vgl. Lopez/Olan 2019), humanistischen (vgl. Dauber 2009) und kritischen (vgl. Freire 1998) Pädagogik (vgl. Ergas/Ragoonaden 2020: 181) gesetzt. Ergas beschreibt die Achtsamkeitspraxis als eine inhärent lohnende Tätigkeit, in der das Gewahrsein für das eigene Erleben geschärft wird. In dieser Auffassung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes steht die Verfasstheit der Psyche (*mind*) im Zentrum – mit dem Ziel, die eigene psychische Verfassung besser zu erkennen bzw. zu verstehen und um dadurch zu registrieren, inwieweit diese den individuellen Bildungsprozess prägt (vgl. Ergas 2018b).

»Can an ›education‹ that hopes to ›make minds‹ and create the ›society‹ we want succeed without positioning that mind at the center of ›curriculum‹ and ›pedagogy‹; without this mind's turning in here to examine its very own makings?« (vgl. Ergas 2017c: viii)

Ergas sieht in der ernsthaften Beschäftigung mit dem »*inner curriculum*« die Möglichkeit, dass die Agentschaft (*agency*) für den eigenen lebenslangen Bildungsprozess angereichert wird. Ohne einen Kontakt zu diesem »*inner curriculum*« bleibt bei vielen Individuen höchstwahrscheinlich die Einsicht aus, dass das gesamte Leben von innen heraus bestimmt wird, genauso wie es von außen beeinflusst wird (vgl. Ergas 2017c: 307). Mit Bezug auf James verdeutlicht Ergas das pädagogische Potential der Achtsamkeitsmeditation.

»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 diskutiert dies für den allgemeinen Bildungsprozess, dennoch kann diese Position auch spezifisch auf die Lehrer*innenbildung bezogen werden. Der Autor berichtet, 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)

Über kurz oder lang kommt man in der Achtsamkeitsmeditation in Kontakt mit dem narrativen Selbst und das, obwohl man nur die Atembewegung beobachten wollte. Mit zunehmender Klarheit der Psyche (*mind*), durch wiederkehrende Achtsamkeitsmeditation, wird es der Praktizierenden bzw. dem Praktizierenden möglich, 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). Ergas sieht in der Achtsamkeitsmeditation einen nicht-instrumentellen Zugang hin zur Sinnfrage, weil durch die Achtsamkeitsmeditation zunächst ein Raum geschaffen wird, in dem das Selbst berührt werden kann. Dadurch öffnen sich bei den Übenden möglicherweise Fragen wie z.B.: 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 Auffassung des achtsamkeitsbasierten Ansatzes als *mindfulness as education* in der Lehrer*innenbildung positioniert die Achtsamkeitsmeditation auf einer existenziellen Ebene. Die Achtsamkeitspraxis wird dabei als *contemplative inquiry* (Zajonc 2009) gedacht, über die durch das Üben von offenem Gewahrsein die Konstitution der eigenen Psyche, des Selbst und die Frage nach dem Sinn berührt werden kann, ohne dass die Praxis eine solche Selbstreflexion von vornherein intendiert. Auch im Verständnis von *mindfulness as education* gibt es eine Vorstellung bezüglich eines Transfers von der Übungspraxis in das alltägliche Leben. Dabei wird weniger stark auf bestimmte Effekte abgezielt, sondern – über die Anrührung des »inner curriculum« und die Sensibilisierung bzw. Klarheit für die eigenen psychischen Strukturen – die Entwicklung eines spezifischen Wahrnehmungsmodus für das Selbst-Selbstverhältnis und das Selbst-Weltverhältnis ermöglicht.

Wie eingangs in diesem Abschnitt bereits angeführt, kann *mindfulness in education* und *mindfulness as education* als Spannungsfeld aufgefasst werden, da einige Zugänge im Diskurs sowie manche achtsamkeitsbasierten Programme nicht ganz trennscharf einer Position zugeordnet werden können. Darüber hinaus sollte, so wie von Ergas angeführt, berücksichtigt werden, dass die Achtsamkeitspraxis in einem Programm, das als *mindfulness in education* geframt ist, dennoch eine inhärent lohnende pädagogische Tätigkeit darstellt. In einer solchen Konstellation wirkt zwar das Framing des Konzepts Achtsamkeit (als Gesundheitsintervention bzw. Coping-Strategie) und hemmt damit möglicherweise das größere Potential der Achtsamkeitspraxis. Dennoch liegt in jeder Achtsamkeitsmeditation auch die Möglichkeit, dass es zu einem – wie weiter oben in Anlehnung an Ergas beschrieben – tieferen Einsichtsprozess kommt.

In den nächsten Abschnitten der phänomenologischen Beschreibung soll das Verständnis von *mindfulness as education* gewissermaßen als Vorannahme positioniert werden und wird darüber Auskunft geben, welche Konzepte während der Analyse mich als Forschenden unweigerlich auch beeinflussen.

6.2 Was ist eine achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung?

Die Fragen, die diesen Forschungsstrang leiten, lauten: Was kennzeichnet den achtsamkeitsbasierten Ansatz in Lehrveranstaltungen der universitären Lehrer*innenbildung? Was ist das Wesen einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung?

Bevor – über die lernseitige Orientierung (vgl. Schratz 2009; Bauer/Schratz 2015) auf der Erfahrungsdimension der Studierenden (*first-person perspectives*) (vgl. Krägeloh et al. 2019: 37) – das Phänomen *achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung* erkundet wird, soll in diesem Abschnitt zunächst beschrieben werden, wie diese aufgebaut ist. Die Darstellung soll zum einen den Kontext, in dem die Studierenden ihre bedeutsamen Erfahrungen gemacht haben, beschreiben, und zum anderen gewisse Vorannahmen offenlegen, die diese Analyse mitunter auch prägen.

Wie im Abschnitt 2.3 genauer ausgeführt, beruht das Verständnis dafür, was ein achtsamkeitsbasiertes Programme ausmacht, stark auf den Konzeptionen der »*first-generation mindfulness interventions*« (King/Badham 2020: 166), allen voran der *Mindfulness-based Stress Reduction* (vgl. Kabat-Zinn 2013). So sind die zeitliche Struktur, die Kernübungen und der jeweilige Aufbau einer Einheit in den unterschiedlichen achtsamkeitsbasierten Programmen (vgl. Ivtzan 2020) und auch in den Lehrveranstaltungen der Lehrer*innenbildung (vgl. Jennings 2016a; Soloway 2016; Ergas 2017a; Ragoonaden 2017; Valtl 2018; Krämer 2019) durch das MBSR-Programm geprägt. Die zeitliche Struktur der meisten Programme erstreckt sich über sechs bis acht Einheiten. Sehr häufig werden die Programme in Anlehnung an den achtwöchigen MBSR-Kurs (vgl. Kabat-Zinn 2013) über einen Zeitraum von acht Wochen angeboten. Im Kontext der Lehrer*innenbildung ist dies auf Grund der Struktur von universitären Lehrveranstaltungen bzw. Fortbildungsangeboten nicht immer möglich. Die Gesamtstundenanzahl des MBSR-Programms beträgt 30 Stunden. Auch hier gibt es Unterschiede in den Programmen der Lehrer*innenbildung. Die hier untersuchte Lehrveranstaltung an der Universität Wien hat ein Gesamtausmaß von 36 Stunden, aufgeteilt auf acht Einheiten (siehe Abbildung 39). Hinsichtlich der Kernübung ist die von Crane et al. vorgeschlagene Unterscheidung zwischen achtsamkeitsbasierten (*mindfulness-based*) und achtsamkeitsinformierten (*mindfulness-informed*) Programmen sinnvoll (vgl. 2017: 991). Auch für die einzelnen Meditationen kann somit differenziert werden zwischen solchen Übungen, in denen Achtsamkeit im Vordergrund und Mitgefühl als attitudinale Komponente im Hintergrund steht, und jenen Übungen, in denen Mitgefühl im Vordergrund steht und Achtsamkeit im Hintergrund (vgl. Ergas 2019c: 11). In achtsamkeitsbasierten Programmen sind es Meditationen, bei denen Achtsamkeit im Vordergrund steht und Mitgefühl als attitudinale Komponente im Hintergrund.