

Phänomenologische Evaluation: Ergebnisse aus Interviews mit Hochschullehrenden nach dem Inkubationsworkshop »Achtsame Hochschulen – Innehalten und Vorwärtsschreiten«

Abstract

Im Thüringer Modell *Achtsame Hochschulen* fand 2019 ein Stilleretreat mit 30 Hochschullehrenden von 15 Hochschulen aus sechs Bundesländern statt. Im Anschluss wurden in neun als verkörpertphänomenologische Dialoge geführten Interviews die Wirkungen auf die Lehrenden selbst sowie auf ihre Lehre und Forschung erhoben. Der vorliegende Text stellt die Ergebnisse sowie diese vom Autor speziell für die evaluative Begleitung von meditativ-introspektiven Bildungsangeboten entwickelte qualitative Forschungsmethode vor. Es zeigt sich, dass die gemeinsamen vertieften Erfahrungen von wohltuender Stille, Ruhe und Verbundensein nachwirkend einen gelasseneren Umgang mit den eigenen Meinungen und Standpunkten und mit denen der akademischen Kolleg:innen fördern. Dies wird als positiv wirkend auf die Lehre, Forschung und die Umgangskultur an den Hochschulen beschrieben.

Einleitung

Im Kontext des Thüringer Modells *Achtsame Hochschulen* fand im Herbst 2019 ein fünftägiges Retreat mit Sitz- und Gehmeditationen sowie Schweige- und Gesprächsphasen statt, an dem 30 Hochschullehrende von 15 Hochschulen aus sechs Bundesländern teilgenommen haben. Im Anschluss an das Retreat wurden im Zeitraum von Oktober 2019 bis Februar 2020 in neun als achtsame phänomenologische Dialoge geführten Interviews die Wirkungen auf die Lehrenden selbst sowie auf ihre Lehre und Forschung aus der *First-* und *Second-person*-Perspektive erhoben. Der vorliegende

»Entwickle Techniken,
die es dem System erlauben,
sich selbst zu erspüren und zu sehen.«
Claus Otto Scharmer (2019: 141)

Text stellt diese vom Autor speziell für die evaluative Begleitung von meditativ-introspektiven Bildungsangeboten entwickelte qualitative Forschungsmethode kurz vor und fasst dann die Kernaussagen der Gespräche zusammen. Dazu zählen:

1. Hochschullehrende berichten, dass die Erfahrung von Stille, Präsenz und Verbundensein eine wohltuende und gesundheitsfördernde Wirkung auf sie selbst gehabt hat.
2. Das gemeinsame Einlassen und Eintauchen in die Stille ermöglichten eine Erfahrung des Da-Seins als Ruheort innerer Beheimatung.
3. Einige Aussagen deuten darauf hin, dass auf dieser Basis anstelle der für viele Intellektuelle typischen Identifikation mit ihren Gedankeninhalten und wissenschaftlichen Überzeugungen, die im akademischen Alltag zuweilen »verkrampft« verteidigt werden, ein gelassenerer und damit wissenschaftlicherer Umgang mit den eigenen sowie mit fremden Ideen und Überzeugungen treten kann.
4. Weiter wird berichtet, dass, wenn Hochschullehrende Studierenden ähnliche Erfahrungen ermöglichen und sie im Rahmen der Lehre zu persönlich relevanten inneren Entwicklungs- und Erkenntnisprozessen einladen, sie dies auch gesundheitlich stärkt und ein unbeschwerteres Fragen, Forschen und Entdecken ermöglicht. An die Stelle der Furcht, unter hohem Druck in Tests zu versagen, kann dann die Freude und Neugier am Noch-nicht-Wissen, Fragen, Suchen und Entdecken treten.

Bezogen auf mögliche Implikationen für die Kulturentwicklung an Hochschulen werden folgende Erwartungen und Intentionen hypothesenhaft formuliert: Wenn Lehrende und Studierende bewusst Stille, achtsame Präsenz, Mitgefühl und Verbundensein kultivieren, reduziert das ihre Angst, die psychische Belastung sinkt und Offenheit für Neues und Fremde(s) kann wachsen. Daraus könnten mehr Engagement und Verantwortung für das Ganze entstehen, denn über persönliche Interessen und Vorteile hinaus würde die Motivation für Lehren, Lernen und Entwicklung sowie für gemeinwohl- und demokratieförderndes Engagement gestärkt. Theoretische Bezüge zu neurologischen Korrelaten von Körperpräsenz, Verkörperung und Egotranszendenz ergänzen das Kapitel.

1. Die Ausgangssituation

Bereitet unser öffentliches Bildungssystem die nächste Generation gut auf den Erhalt und die Weiterentwicklung der humanistisch-demokratischen Gesellschaft vor, auf deren Werte und Errungenschaften wir zu Recht stolz sein können? Folgende Aussagen der 18-jährigen Abiturientin Pauline Brünger (vgl. 2020) aus Köln zu ihren Schulerfahrungen lassen Zweifel daran aufkommen. Die Schülerin schreibt, »dass wir dazu erzogen werden, still zu sein und unseren Verstand auszuschalten, dass wir nicht über das hinausdenken sollen, was uns Lehrpläne oder sonstige Autoritäten vorgeben. Wir lernen: Etwas Eigenes einbringen oder verändern, das ist nicht möglich« (ebd.). Und sie teilt ihre persönliche Haltung dazu mit: »[D]ass unsere Schulen progressives Denken und Handeln so stark unterbinden, macht mir Angst« (ebd.).

Klimaveränderungen, zunehmender Rechtsradikalismus oder das Flüchtlingsthema werden in den meisten Schulen und Hochschulen gar nicht oder nur am Rande behandelt. Welche Schule oder Hochschule bezieht bewusst ihr Reinigungs- und Küchenpersonal oder ihre Strom- und Wärmeversorger in ihren pädagogischen Wahrnehmungshorizont ein? Wollen Jugendliche und junge Erwachsene sich für eine ökologische Zukunft engagieren, ist ihnen das meist nur außerhalb und als Gegenentwurf zur Schule oder Hochschule möglich. Zwar haben die Scientists for Future 2019 den Bundesnachhaltigkeitspreis gewonnen, doch bleiben die von den Wissenschaftler:innen und der Fridays for Future vorgeschlagenen Handlungen seitens der meisten einflussreichen Gestalter:innen von Bildung, Politik und Wirtschaft bislang weiterhin aus. Bemühungen seitens der Bundesregierung, dies mit einem Aktionsplan zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu ändern, gibt es, sie können aber nicht alle erreichen (vgl. BMBF o.J.).

In einer klugen Analyse der Entwicklung des Bildungssystems zeigt die amerikanische Hochschullehrende Sheryl Lieb (vgl. 2018), wie in den USA seit den 1980er Jahren die Bildung vom Kindergarten bis zur Universität zunehmend vor allem von neoliberalen Marktinteressen geprägt wird. Dies zeige sich u.a. in der Allmacht kompetitiver Tests auf allen Ebenen der Bildung vom Individuum bis hin zu Staaten. Ziel sei, so Lieb, die Erziehung zur größtmöglichen Konformität mit den äußeren Anforderungen und Anreizen des Marktes. Lieb beobachtet aktuell bei jungen Studierenden eine Haltung zum Lernen, die vor allem auf den kurzfristigen Erwerb von Fakten und Daten und auf das Bestehen von Tests hin geprägt ist. Ihre Einladungen zur persönlichen und kritischen Auseinandersetzung mit Lerninhalten, ihre Fragen nach persönlichen Interessen, Lernmotiven und Werten, ihre Angebote zu Reflexionen und Diskussionen über die inneren, subjektiven Dimensionen des Menschseins stießen zunehmend auf Unverständnis und Ablehnung. Studierende seien stattdessen vor allem auf die Verwertbarkeit von Testergebnissen für die Optimierung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt fokussiert. Bildung im humanistischen und existenziellen Sinne fände kaum mehr statt und werde auch nicht mehr nachgefragt. Diese Entwicklung bezeichnet Lieb als *Dehumanisierung der Bildung*. Der am Massachusetts Institute of Technology forschende Organisationsentwickler Claus Otto Scharmer verwendet für die testzentrierte Bildungskultur den sarkastischen Begriff vom »Bulimie-Lernen« – schnell rein, schnell raus (Scharmer 2019: 157). In einer sozialen Analyse der auf optimierten Output orientierten »Ökonomisierung des deutschen Bildungssystems« vertritt Ralf Klausnitzer (2019) die Ansicht, dass diese vor allem der Zementierung der sozialen Ungleichheit diene. Was bilden wir eigentlich und wofür? Die nordrhein-westfälische Landeszentrale für politische Bildung befragte kurz vor der Pandemie repräsentativ 1000 Bürger:innen nach ihrem demokratiebezogenen Wissen, Erleben und Umsetzen im Alltag. Der NRW-Demokratiebericht stellte dann folgenden Befund fest:

»Während Demokratie als Staatsform stark in den Köpfen der Menschen verankert ist, gilt das etwas weniger stark von Demokratie als Lebensform. Je näher Demokratie und die damit verbundenen Prozesse (z.B. Konfliktaustrag) rücken und je stärker die eigene Haltung gefragt ist (z.B. Kompromissfähigkeit, Toleranz), desto niedriger ist die Zustimmung.«
 LZpB NRW (2021: 35)

Angesichts der wachsenden Zustimmung für autoritäre Parteien fragen wir, ob und wie sich dieses *knowledge-action gap* möglichst bald schließen lässt. Wie lassen sich Grundwerte der humanistischen, demokratiefördernden und gemeinwohlorientierten Bildung und Erziehung in der Wissenschaft und im Bildungssystem stärken? Sarah Beudt (vgl. 2020) schätzt die Zahl der aktuell an deutschen Hochschulen und Universitäten prekär beschäftigten Lehrbeauftragten auf ca. 100.000. Laut ihren Angaben sind z.B. 93 Prozent der wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen an der Freien Universität Berlin prekär beschäftigt. Der Konkurrenzdruck untereinander sei dabei extrem hoch, weil nur ein kleiner Teil Aussicht auf eine Festanstellung habe. »Jeder schielt auf die eigene Karriere. Daher gibt es nur wenig Solidarität«, wird eine betroffene Person zitiert (ebd.). Welche Wirkungen haben Hochschulen als theoretisch zur bewussten Selbstreflexion und Selbstgestaltung prädestinierte und kulturprägende Arbeitgeber und Bildungsorte in unserem Land, wenn die Kultur des Miteinanders dort stark von Unsicherheit, Angst, Eigennutz und Feindseligkeit geprägt ist?

2. Achtsame Hochschulen

Zeitgleich zur achtsamkeits-, akzeptanz- und mitgeföhlbasier-ten »dritten Welle der Verhaltensinterventionen« (Hayes/Follette/Linehan 2004: 5f.; Übersetzung d. Verf.) in psychotherapeutischen und präventiven Settings vollzieht sich derzeit international eine pädagogische Entwicklung, die in den englischsprachigen Ländern mit Begriffen wie *contemplative education* (Waters et al. 2014) oder *mindful education* (vgl. Ergas/Hadar 2019) bezeichnet wird. Einzelne Pädagog:innen, Teile von Kollegien, Kitas und Schulen (vgl. Altner 2020), Hochschulen (siehe alle weiteren Kapitel in diesem Buch sowie Dievernich/Döben-Henisch/Frey 2019; Bruin 2021) bis hin zur Grundschullandschaft einer ganzen Stadt (vgl. Altner et al. 2018) wenden einen Teil ihrer Aufmerksamkeit sich selbst zu und beschäftigen sich mit Methoden der gezielten Stärkung der wohlwollenden und mitfühlenden Präsenz im pädagogischen Alltag. Zahlreiche Studien und Metaanalysen dokumentieren stressreduzierende, beziehungs- und gesundheitsfördernde Effekte bei Lehrer:innen und Schüler:innen sowie auch positive Auswirkungen auf Emotionsregulation, Konzentration und Leistung (vgl. Zenner/Herrnleben-Kurz/Walach 2014). Befunde aus dem von unserer Arbeitsgruppe *Gesundheitsförderung und Prävention* an der Universität Duisburg-Essen begleiteten NRW-Landesmodellprojekt in allen 21 Grundschulen der Stadt Solingen

bestätigen dies (vgl. Altner et al. 2018). Die Analyse von Gesundheitsparametern bei Studierenden, die im Rahmen des Thüringer Modells *Achtsame Hochschulen* an dem Achtsamkeitstraining für Studierende (MBST®) teilgenommen haben, repliziert diese Effekte (siehe die Kapitel I.2 bis I.5 in diesem Buch). Nachdem im Wintersemester 2017/18 30 Hochschullehrende an der sechsmonatigen Zertifikatsausbildung *Achtsame Hochschullehrende* (ZAH®) an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena teilgenommen hatten, endete im Mai 2020 die zweite ZAH® mit 21 Kolleg:innen an der Hochschule Osnabrück. Weitere solcher Multiplikator:innenschulungen an deutschen Hochschulen und am Berliner Zentrum für Hochschullehre wurden seitdem umgesetzt und sind auch in Zukunft geplant.

3. Die Intervention

Eine Erfahrung des gemeinsamen fünftägigen Schweigens

Im Kontext des Thüringer Modells fand im Herbst 2019 für Hochschullehrende der Inkubationsworkshop »Achtsame Hochschulen – Innehalten und Vorwärtsschreiten« mit hohem Schweigeanteil statt. Alle Teilnehmenden hatten Vorerfahrungen mit Achtsamkeits- und Mitgefühlsmeditation. Sie hatten entweder im Rahmen der Angebote des Thüringer Modells entwickelte Achtsamkeitstrainings für Lehrende (MBTT®) oder andere Meditationskurse absolviert. Zwölf Frauen und 18 Männer im Alter zwischen Anfang 30 und Ende 60 nahmen an den ersten drei Tagen teil, sechs Frauen und 14 Männer an allen fünf Tagen. Die 30 Hochschullehrenden von 15 deutschen Hochschulen und Universitäten, darunter auch Rektor:innen und Kanzler:innen, verbrachten gemeinsam fünf Tage in einem Schweigeretreat im Benediktushof, einem Zentrum für Meditation und Achtsamkeit in der Nähe von Würzburg. Neben einer Einführung in die Philosophie und Praxis der Zen-Meditation wurden gemeinsam stille Meditationen, Yoga, Qigong, Gehmeditationen, Mitgefühlsmeditationen sowie eine Stunde Hausarbeit pro Tag und Mahlzeiten im Schweigen praktiziert. Angeleitet wurden die Praxiselemente von der Ausbildungsleiterin des Instituts für Achtsamkeit, Karin Krudup, und dem Gründer des Verbands der Achtsamkeitslehrenden, Günter Hudasch, sowie dem Qigonglehrer Kai Yin und dem Zen-Meister Alexander Poraj. An den Tagen vier und fünf gab es optional die Möglichkeit zu jeweils zwei Stunden Austausch in einem Gesprächskreis. Diese wurde von etwa der Hälfte der Teilnehmenden genutzt. Die anderen wählten, weiter in stiller Meditation zu bleiben.

4. Die Gesprächspartner:innen

Der Autor, der am Retreat teilnahm, fragte nach dem Workshop die Bereitschaft zu Reflexionsgesprächen bei zwölf Teilnehmer:innen an, davon stimmten vier Frauen und fünf Männer zu, ein ca. 45-minütiges Gespräch per Zoom oder Telefon zu führen. Einer sagte aus Kapazitätsgründen ab, von zweien kam keine Antwort. Eine der befragten Personen war Hochschullehrende im Promotionsprozess, eine promovierte und eine habilitierte, fünf arbeiteten als Professor:innen. Eine Person bekleidete ein Rektorenamt, eine andere war Hochschulpräsident und eine weitere Kanzler a.D. Neben den Erfahrungen im Retreat wurden ebenfalls Bezüge der Achtsamkeitspraxis zur eigenen Lehre und Forschung erfragt (siehe Kapitel II.2 in diesem Buch). Dabei kam mit dem verkörperten achtsamen phänomenologischen Dialog ein Interviewformat zum Einsatz, das sich vor allem auf das sinnen-ästhetisch körperlich spürbare Erleben der Befragten fokussiert. Deshalb spreche ich auch gern vom *leib-phänomenologischen Dialog*. Vorliegender Text stellt zunächst diese Dialogform kurz vor, fasst dann die Aussagen zusammen und leitet mögliche Effekte und Entwicklungsschritte zum Thema Achtsamkeit im Hochschulkontext ab.

5. Die Gesprächsmethode

Der verkörpert-phänomenologische Dialog

Kennzeichnend für die Didaktik *kontemplativer Bildung* (vgl. Waters et al. 2014) sind die bewusste Anregung und Wahrnehmung innerer Erfahrungen und die Gestaltung innerer Entwicklungs- und Wachstumsprozesse. Aus dieser Haltung heraus entstand die Form des hier vorgestellten *achtsamen phänomenologischen Dialogs* in einem etwa 15-jährigen Prozess des Unterrichtens und Begleitens von Studierenden der Bildungswissenschaften und der Medizin sowie von *mind-body*-medizinischen Therapeut:innen, Kursleiter:innen für MBSR und Pädagog:innen, die Achtsamkeit und Mitgefühl bewusst in ihre Arbeit integrieren möchten. Wichtige Inspirationen für diese Gesprächsform sind neben Arbeiten von Martin Heidegger (vgl. 1947) und Carl Rogers (vgl. 1973) die *mindful inquiry* (vgl. Crane et al. 2015), Gregory Kramers (vgl. 2007) *Insight Dialogue* sowie Erkenntnisse des *authentic relating* von John Thompson und Sean Wilkinson (vgl. 2018).

Im verkörpert-phänomenologischen Dialog ergründet der oder die Fragende gemeinsam mit der befragten Person deren inneres Erleben. Dabei stehen innerpsychische und körperliche Aspekte im Zentrum des Interesses. Durch ergründendes Nachfragen wird die bewusste Verkörperung innerer Erfahrungen im aktuellen Moment angestrebt.

Das Absehen oder Ausklammern von eigenen Meinungen und (Vor-) Urteilen vor allem seitens der fragenden, aber auch der befragten Person und das bewusste Konzentrieren auf aktuell wahrnehmbare vor allem körperliche Phänomene (im Gegensatz zu Meinungen oder abstrakten Vorstellungen) weist Gemeinsamkeiten mit dem Erkenntnisprozess der philosophischen Schule der Phänomenologie auf. Diese bewusste Konzentration auf gegenwärtig wahrnehmbare Phänomene im Gespräch ähnelt dem Fokus auf den Moment während einer introspektiven Meditation (vgl. Patrick 1994). Dabei können im Verlauf dieses ergründenden, zum Teil mikrophänomenologischen Gesprächs vorbewusste Wahrnehmungen der befragten Person ins Bewusstsein treten (vgl. Petitmengin 2006). Im Unterschied zum mikrophänomenologischen Interview, wie es vor allem Claire Petitmengin entwickelt hat und beschreibt, zielt der leib-phänomenologische Dialog nicht in erster Linie auf eine möglichst detaillierte Sequenzierung von meist vorbewussten Mikrogesten des Erlebens. Das Führen eines phänomenologischen Dialogs entspringt vielmehr einer Haltung, die transformative Bildungs- und Entwicklungsprozesse anregen, zu Bewusstsein bringen und verstehen möchte. In diesem Sinne lädt der verkörpert-phänomenologische Dialog zu einer empathisch verkörperten Begegnung ein, bei der die Aufmerksamkeit beider Sprechender vor allem auf die innere Erfahrung der befragten Person gerichtet ist. Die potenziell transformative Kraft eines solchen Dialogs speist sich aus der dialektischen Dynamik von Einsicht, Sein-Lassen, Benennen und Verwandlung, wie sie auch in der meditativen Introspektion einer Person in ihr eigenes Erleben wirkt. Mit dem phänomenologischen Dialog wird diese introspektive Dialektik in das Gespräch zweier Menschen übertragen. *Damit stellen wir eine Methode der Vertiefung, Sichtbarmachung und Erkenntnisfindung zu Bildungsprozessen vor, die vor allem durch meditative und introspektive Erfahrungen, Übungspraktiken und Entwicklungen angeregt werden.* Ähnlich wie der sokratische Dialog, aber stärker körperbezogen, kann der achtsame leib-phänomenologische Dialog transformative innere Bewusstseinsprozesse zur Sprache bringen und damit stärken. Karen Eriksen beschreibt die zugrundeliegende Erkenntnis im Rekurs auf den amerikanischen Entwicklungsforscher Robert Kegan so: »[A]ccurately empathizing with another person's experience might be the most powerful driver for their taking the risk of making change« (Eriksen 2006: 299).

Wird das Miteinander im phänomenologischen Dialog als sicher und vertrauensvoll erlebt und lassen sich beide Gesprächspartner:innen auf die sich in der Situation zeigenden verkörperten Erfahrungen ein, eröffnet sich zuweilen ein gemeinsamer Erfahrungsraum, in dem neue

Erkenntnisse über – für das Menschsein oft sehr relevante – Bewusstseinsprozesse in Form von Sprache zu Bewusstsein kommen. Malte Brinkmann (vgl. 2015) weist in seiner pädagogischen Phänomenologie auf den Bezug zwischen *etwas zeigen* und *sich zeigen* hin. Im phänomenologischen Dialog tritt anstelle des Zeigens auf etwas, das außerhalb der Person liegt, das Sich-Zeigen »als Sichtbar-Werden eines Anderen [...], der [oder] die [...] mich anspricht und auf den [oder] die [...] ich antworte« (ebd.: 541). Dabei zeigt sich in dieser Gesprächsform die befragte Person nicht nur der fragenden, sondern oft auch sich selbst mit für sie neuen Aspekten ihres Bewusstseins. Das Ich kann hier Ich am Du werden, wie Martin Buber (vgl. 1962: 15) es beschreibt. Der dialogisch-partizipative Forschungsansatz der AG *Gesundheit und Prävention* an der Universität Duisburg-Essen basiert auf der Grundannahme, dass in einem vertrauensvoll geführten achtsamen leib-phänomenologischen Dialog im Zusammenspiel der *First-* und der *Second-person*-Perspektive für die fragende, aber auch für die befragte Person neue Erkenntnisse und Entwicklungen entstehen können.

Die folgenden *Leitprinzipien* des verkörpert-phänomenologischen Dialogs dienen dabei der fragenden Person als Orientierung und Schrittfolge für die Gestaltung einer achtsam verkörperten und explorierenden Dialogführung (vgl. Altner/Adler 2021):

Prinzip 1: einen sicheren Rahmen setzen und innerlich bewusst auf das Miteinander-Verbundensein einstellen

Prinzip 2: nach den Phänomenen der Empfindungen fragen, geleitet von den eigenen Empfindungen

Prinzip 3: verlangsamen, fokussieren und bei den gegenwärtigen Empfindungen bleiben

Prinzip 4: freundlich beobachten, was auftaucht, Anspannung reduzieren, atmen und vertrauensvoll auf somatische Markierungen warten

Prinzip 5: versuchen, im Gespräch mit dem Gegenüber in dessen Welt zu sein

Prinzip 6: offen sein für die gemeinsame Erfahrung und sich mit Hingabe einbringen

Prinzip 7: Dankbarkeit ausdrücken

Prinzip 8: Stille willkommen heißen

In den nach diesen Prinzipien geführten Interviews erforschen die beiden Gesprächspartner:innen gemeinsam noch unbekanntes inneres Terrain. So kommt es im Verlauf des Gesprächs nicht selten dazu, dass die befragte Person ihrerseits Fragen an die bisher fragende Person

stellt. In fünf der neun Interviews war das der Fall. Ziel der Gespräche war es, exemplarisch Momente der Veränderung in Haltung und Verhalten bei Hochschullehrenden zu identifizieren, die aus einer vertieften gemeinsamen Erfahrung von Stille, Achtsamkeit und Mitgefühl in einer Gruppe von Kolleg:innen entstanden sind.

Aufbereitung der Ergebnisse

Aufgrund der Gesprächsmitschnitte wurden die Aussagen in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse von Mayring thematisch codiert und in Themengruppen zusammengefasst (vgl. Mayring/Brunner 2010). Gesprächsführung, Codierung, Interpretation und Texterstellung lagen dabei alle beim Autor.¹ Bei diesem Vorgehen wurden hier wiederkehrende, ähnliche individuelle Aussagen wie z.B.: »Ich ruhe im Dasein, da kann mir nichts passieren ... Ich kann jetzt spüren, dass ich im Dasein meinen Ruheort gefunden habe«, zu übergeordneten Themen zusammengefasst, in diesem Fall *Präsenz*. Die Hauptsuchrichtung in der Gesprächsführung sowie später beim Identifizieren der übergeordneten Themen betraf dabei die Verbindungen zwischen der Teilnahme am stillen Achtsamkeitsretreat, der eigenen Achtsamkeitspraxis, Veränderungen der intrapersonellen Wahrnehmung und Regulation, veränderten interpersonellen Beziehungen sowie den damit verbundenen Veränderungen in Selbstverständnis, Haltung und Praxis als Hochschullehrender. Die Hauptintention des gewählten Verfahrens lag dabei weniger beim Überprüfen oder Quantifizieren, sondern beim Generieren von Hypothesen. Die in diesem Prozess herausgearbeiteten und nachfolgend aufgeführten, jeweils durch charakteristische Ankerbeispiele veranschaulichten sechs Themen lassen sich in diesem Sinne als Forschungshypothesen verstehen, die in weiteren Untersuchungen auf ihre Gültigkeit und Relevanz über die Befragten und das Thüringer Modell hinaus für Bildung im Hochschulkontext überprüft werden können.

Ergebnisse

Alle Gespräche begannen mit der Eingangsfrage: »Wenn Du an die Woche des gemeinsamen In-der-Stille-Seins zurückdenkst, was hat Dich besonders berührt oder bewegt?« Eine weitere Frage war: »Wie wirken sich Deine Erfahrungen mit der Praxis von Achtsamkeit und Mitgefühl auf Deine Arbeit an der Hochschule aus?«

1 Für nachfolgende Projekte steht an, mit Inter-Codierer-Übereinstimmung zu experimentieren.

Als die beiden Haupterfahrungen, die sowohl persönlich als besonders berührend und bewegend beschrieben wurden als auch als besonders relevant für die Arbeit, lassen sich Präsenz und Verbundensein identifizieren.

Präsenz wird in der gemeinsamen Stille erlebt

Sechs von neun Personen beschreiben das Gefühl, ganz präsent und da zu sein, als stark, beruhigend, belebend, verbindend und friedlich. Z.B.:

»Der weite tiefe Raum jenseits der Gedanken ist eine innere Qualität, die mir das volle Dasein im Denken und Handeln ermöglicht. Die Hintergrundgeräusche treten zurück und ich erlebe mich als präsent und ganz da.«

»[A]lles war stimmig und die Zeitkomponente fiel weg. Ich habe mich im Großen aufgehoben gefühlt, im Einklang zu sein. So ein Gefühl von ›alles ist gut‹, ›alles ist rund‹.«

»Ich ruhe im Dasein, da kann mir nichts passieren. Ich schwebe nicht in einem Gedankengebäude, das jederzeit von anderen angreifbar oder zerstörbar ist und das ich deshalb mit allen Mitteln verteidigen muss. Ich kann jetzt spüren, dass ich im Dasein meinen Ruheort gefunden habe.«

Ein starkes Gefühl von Verbundensein wird empfunden

Sechs von neun Personen berichten über ein starkes Gefühl des in der Stille mit sich selbst und mit den anderen Verbundenseins. Z.B.:

»Gemeinsam in Stille präsent sein, mit dem Atem, im Körper, beim Qigong und Gehen, aber auch bei der Hausarbeit und beim Pflaumenessen im Garten, nährt und verbindet mich nach innen, uns untereinander, zum Gebäude, der Natur und zur Mitwelt.«

»Das stille Miteinandersitzen und das Miteinandergehen draußen spüre ich wie in einer gemeinsamen Hülle. Das Eingehülltsein von dem gemeinsamen Stillsein und An-diesem-Ort-Sein in unserer Gruppe spüre ich als sehr berührend und verbindend.«

»Im Body Scan hatte ich ein starkes Gefühl von Verbundensein mit mir und mit den anderen im Raum. Das hat mich beeindruckt, weil es ja jeder für sich gemacht hat – und doch war da dieses starke Gefühl, das ich gar nicht richtig zusammengefasst kriege. Mein Herz war warm und ich habe gelächelt. Ein Gefühl der Nähe hat sich eingestellt. Das gemeinsame Am-Boden-Liegen im Body Scan und das Sichverbunden-Fühlen mit allen im Raum hat für mich die vorher empfundene Distanz zwischen den Statusgruppen (Promovierte, Habilitierte, Professor:innen, Präsidenten, Kanzler) aufgelöst. Danach hatte ich das Empfinden, wir waren gleich in unserem Menschsein.«

»In der gemeinsamen Praxis in der Stille habe ich eine große und verbindende Kraft gespürt. Die Menschen in der Runde, die ja sonst stark verkopft sind, konnten einander mit offenem Herzen begegnen. Oft ist die intellektuelle Maschine ja auch eher kalt und brutal. In all ihrer Unterschiedlichkeit ist da etwas, das trotz der großen Unterschiede zwischen den Menschen ein starkes verbindendes Element ist, das prägt seitdem auch mein und unser berufliches Selbstverständnis.«

Persönliche Relevanz

Sechs Personen nennen Beispiele dafür, wie sie die Stille, Präsenz und Verbundenheit nach innen und außen als freudvoll, wohltuend und stärkend erleben. Z.B.:

»Wenn ich mich in der Meditation als eins mit dem Ganzen erlebe, spüre ich Freiheit, Leichtigkeit, Freude. Wenn ich dann z.B. vor einem Komposthaufen stehe, spüre ich, dass auch die winzigen Lebewesen dort drin mit mir verbunden sind. Sprache wird an dieser Stelle reduziert und holprig.«

»Ich hatte eine starke Erfahrung, wo ich morgens bei der Gehmeditation draußen, ganz intensiv und klar eine Kindheitserinnerung hatte, wie durch meine Mutter auf meine Schwester und mich die Liebe hindurchwirkte. Und ich habe gespürt, wie die Liebe durch mich und durch uns alle in die Welt wirkt.«

»Ich bin danach mit viel Kraft in meine Arbeit zurückgekommen. Ich spüre im Bauch jetzt zwei-, dreimal am Tag ganz

körperlich meine Mitte. Sie entspannt sich dann und gibt mir ein wohliges Gefühl von gelöster Wärme. Das ist ein ganz friedliches Gefühl.«

»Aus der Stille und der Gemeinschaft heraus dann plötzlich wieder mit meinem Alltag allein konfrontiert zu sein, da war ich erstmal einen Tag lang durch den Wind. Am Montag war ich dann aber sehr gesammelt und präsent und konnte direkt am Morgen sehr gut und erfolgreich ein potenziell schwieriges Gespräch führen.«

Eine Person reflektiert ihre Motive dafür, Achtsamkeit im Hochschulkontext stärken zu wollen:

»Was will ich damit? Diese Frage treibt mich weiter um. Ich frage mich auch, ob ich mich damit aufwerten will. Will ich mich nur besser fühlen, weil ich mich damit über den anderen erhebe? Was ist mein Motiv? Da spüre ich eine Angst in mir. Ich habe lange das Spiel mitgespielt, mich gegen andere aufzuwerten. Das muss und will ich jetzt nicht mehr.«

Wissenschaftliche Relevanz

Drei Befragte beziehen ihre Erfahrungen mit Stille und Verbundensein direkt auf ihre wissenschaftliche Arbeit:

»Die Erfahrung der Weite erlebe ich als einen offenen und entspannten Raum auch im Miteinander außerhalb der Meditation. Ich denke weniger angestrengt, die Gedanken tauchen müheloser aus dem stillen Raum auf. Wissenschaft gewinnt, wenn Wissenschaftler:innen sich selbst immer wieder geistig öffnen über ihr verkrampft festhalten an Ideen hinaus.«

»Für mich sind in der Woche neue Verknüpfungen zwischen meiner Erfahrung mit Stille und wissenschaftlicher Ethik entstanden. Wenn wir einander in der Stille begegnen, dort Gemeinsames erleben, dann kann ich den anderen, auch wenn er ganz anders denkt als ich, annehmen, akzeptieren und anhören, weil ich eine gemeinsame Basis mit ihm habe.«

Relevanz für Studierende

Sechs von neun Personen reflektieren ihre Erfahrungen mit der Einbeziehung von bewusster Aufmerksamkeit, der Reflexion persönlicher Entwicklungen in Verbindung mit Stille und Meditation in Lehrveranstaltungen und beschreiben die Relevanz für die Studierenden und für sich selbst. Z.B.:

»Achtsame Elemente in die Vorlesung einzubauen, traue ich mich noch nicht. Das würde ich gerne wollen. Ich weise aber schon mal darauf hin, eventuell auf die Handyzerstreuung zu verzichten. Ich versuche, den Studierenden zuzuhören und mich ihnen zuzuwenden und sie ernst zu nehmen.«

»Wenn ich morgens mit einer kleinen Affirmation, z.B.: »Mögen wir heute gut lernen«, mich erinnere und dann den Hörsaal betrete, bin ich ganz anders gesammelt, nachsichtiger und freundlicher mit den Studierenden.«

»Ich hatte mir vorgenommen, in eine Vorlesung eine kurze achtsame Stille einzubauen, war dann aber zu Beginn unsicher, ob das wirklich passt. Da kam eine Studierende zu mir und sagte, wie wohltuend sie die Stille beim letzten Mal erlebt hatte. Das hat mich so gefreut und beflügelt! Ich war gar nicht sicher, ob die 100 Studierenden damit was anfangen konnten und ob ich das gut gemacht hatte. Dann habe ich sehr gern und, glaube ich, auch authentisch eine Stille nach der Pause angeleitet.«

Die Studierenden erleben sich als ruhiger, konzentrierter, entspannter und spüren den Nutzen für sich.

»In unseren Achtsamkeitslehrformaten entwickeln sich die Studierenden persönlich ganz anders, als das in anderen Formaten sichtbar wird. Z.B. berichtete eine Person, wie sie im Verlauf des Semesters lernt, ganz anders mit »Störgeräuschen« umzugehen. Bisher hat sie sich als da sehr empfindlich erlebt. Innere Entwicklungsprozesse werden möglich und werden einander mitgeteilt.«

»In einem Format zum wissenschaftlichen Schreiben habe ich Studierende angeregt, persönliche Entwicklungsportfolios zu gestalten. Die Texte haben mich zum Teil sehr berührt,

weil ich sie da noch mal auf eine andere Weise kennenlernte. Z.B. wird sichtbar, wie Studierende sich zunehmend trauen, sich mit ihren Argumenten, so unfertig sie auch sein mögen, zu zeigen. Das ist aus meiner Sicht die [...] Grundlage für Lernen. Wenn ich nicht offen bin mit dem noch Unfertigen, mir selbst und anderen gegenüber, kann keine Entwicklung stattfinden! Wenn ich mich nicht nur über das Fertige, Sichere, Abgeschlossene definiere, öffne ich mich für Unsicherheiten, Fragen, auch Fehlgehen, Entdecken und Neues Finden. Das ist doch die Basis jedes Forschens!«

Relevanz für die Entwicklung der Hochschulkultur

Sieben von neun Personen bringen Beispiele und Ideen für mehr Stille und Verbundensein im Hochschulalltag und stellen Bezüge zur Kulturentwicklung und ihrem gesellschaftlichen Auftrag her. Z.B.:

»Das stille Essen habe ich als so erholsam und lecker erlebt. Ich habe schon mit unseren Mensaverantwortlichen gesprochen. Vielleicht gelingt es, einen Raum des Stillen Essens einzurichten.«

»Über die Tage der gemeinsamen Stille sind die Gesichter all der Hochschullehrenden weicher und gelöster geworden. Viele Kolleg:innen daheim haben meine Berichte aus der stillen Woche sehr aufmerksam und interessiert angehört.«

»Aufgrund dieser Erfahrung vermute ich: Ein akademischer Diskurs aus der gemeinsamen Stille und Praxis von verkörperter Präsenz heraus verläuft anders als ohne. Das Verbindende zwischen den Menschen wirkt dann stärker. Stille kann auch trennen. Aber wenn sie in gemeinsamen Formen als verbindende Praxis ausgeübt wird, kann eine wache, wertschätzende Resonanz entstehen.«

»Wir hatten bei dem Treffen ja auch Präsident:innen von Hochschulen dabei, und alle haben sich Zeit genommen, um dieses stille Leben zu teilen. Die Diskurse waren sehr wertschätzend. Auch bei Meinungsverschiedenheiten haben alle versucht, die verschiedenen Meinungen nebeneinander stehen zu lassen. Das hat mir gut gefallen.«

»Wenn wir einander auf der menschlichen Ebene so persönlich nahegekommen sind und unsere Verbundenheit ganz stark und dankbar erlebt haben, hat das doch vielleicht auch Auswirkungen auf unser Miteinander auf wissenschaftlicher Ebene, wo wir einander ja bisher eher bekämpfen und diskreditieren. Auf Basis dieser Verbindung können wir vielleicht auch unsere Unterschiede im Denken als bereichernd erleben und nutzen. Du bist dann anders bereit, dich einzulassen auf die Dinge, die die Menschen mitbringen. Auf einer rein intellektuellen Ebene prallt das eher aufeinander.«

»Intentionale Stille öffnet einen Beziehungsraum zwischen Menschen, der das Verbindende stärkt. Lass uns in den Schulen und Hochschulen überall Inseln der gemeinsamen Stille schaffen! Ich bin gespannt, was daraus entsteht.«

»Wenn die Fassaden wegfallen, wenn Menschen sich die Mühe machen, um diese Schablonen auszublenden, und sich fragen, was ist denn wirklich da? Wenn du mich fragst, was ich wirklich gespürt habe, dann entstehen schöne Gespräche. Kann ein Habitus der gemeinsamen Stille Menschen auch aus verschiedenen Zielgruppen und Kulturen verbinden?«

»In der Beschäftigung mit den großen Fragen unseres Menschseins auf der Erde bekommt das Thema *Achtsamkeit und Herzensbildung* die globale Relevanz. Sonst bleibt es in einer Nische. Wir sollten an der Hochschule die Fragen stellen: Wer sind wir als Menschen? Was haben wir auf der Erde zu tun? Wie kommen wir zu guten Lösungen? Diese Fragen sollten wir mit den Studierenden viel mehr bearbeiten! Auch unseren Bezug zur Umwelt oder besser Mitwelt müssen wir neu anschauen. Dann packen wir unseren Auftrag, einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten, mit mehr Demut an.«

Zusammenfassung

Hochschullehrende berichten, die Erfahrung von Präsenz und Verbundensein habe eine wohltuende und stärkende Wirkung auf sie selbst. Das gemeinsame Einlassen und Eintauchen in die Stille ermöglichten eine *Erfahrung von Da-Sein als Ruheort*. Weiter wird berichtet, dass das Selbst sich dort als beheimatet erleben kann. Drei Befragte sprechen explizit darüber, wie dann anstelle der für viele Intellektuelle typischen

Identifikation mit ihren Gedankeninhalten, wissenschaftlichen Positionen etc. ein freundlicherer, objektiverer und damit wissenschaftlicherer Umgang mit den eigenen und fremden Ideen und Überzeugungen treten kann. Weiter wird anhand von Beispielen berichtet, dass, wenn Hochschullehrende Studierenden ähnliche Erfahrungen ermöglichen und sie zur Erkenntnissuche und zu inneren Entwicklungsprozessen einladen, die für sie persönlich relevant sind, sie dies auch zum eigenen Fragenstellen, Forschen und Entdecken ermutigt. An die Stelle der Furcht, als inkompetent zu erscheinen oder in Tests zu versagen, kann dann die Freude und Neugier am Nichtwissen, Fragen, Suchen und Erkennen treten. *Bezogen auf mögliche Implikationen für die Kulturentwicklung an Hochschulen wird formuliert, dass, wenn Lehrende und*



Abbildung 1: Aus dem Eintauchen in Stille und Präsenz entstehen Bildungsprozesse

Studierende Stille, achtsame Präsenz und mitfühlendes Verbundensein pflegen würden, ihr Engagement und ihre Verantwortung für das Ganze wachsen könnten, weil ihre Motivation für Lernen und Entwicklung über persönliche Interessen und Vorteile hinaus ginge.

Das Eintauchen in die Stille und die beschriebenen daraus entstehenden Entwicklungen zur demokratischen Gestaltung ihrer Beziehungen im Hochschulkontext bis hin zum Engagement für die Lebenswelt, die vom Innern der Personen ausgehen, lassen sich graphisch darstellen, indem die Leserichtung zuerst dem Pfeilverlauf von oben nach unten folgt. Damit wird die Abwärtsbewegung des Eintauchens in die Stille und Präsenz nachvollzogen, aus deren Tiefe dann von unten nach oben wiederauftauchend die Schritte zwei bis acht entstehen (siehe Abbildung 1).

6. Diskussion

Ziel der Gespräche war es, exemplarisch berührende und bewegende Erfahrungen aus der Stillezeit in Worte zu fassen und Momente der Veränderung in Haltung und Verhalten bei Hochschullehrenden zu identifizieren, die aus einer vertieften gemeinsamen Erfahrung von Stille, Achtsamkeit und Mitgefühl in einer Gruppe von Hochschullehrenden entstanden sind. Damit innere Erfahrungen und Entwicklungen spürbar und mitteilbar werden, bedarf es einer vertrauensvollen, interessierten und empathischen Gesprächssituation. In der Praxis der achtsamen leib-phänomenologischen Dialoge intendiert die fragende Person, genau diese Aspekte verkörpert ins Gespräch einzubringen. Hinweise darauf, dass dies in den hier vorgestellten Gesprächen gelungen ist, geben die mitgeteilten, zum Teil sehr persönlichen, während des Retreats erlebten Erfahrungen und Zusammenhänge von verinnerlichter Stille, Präsenz, Verbundensein und ihre Relevanz für das Selbstverständnis der Hochschullehrenden, für ihre Beziehungen sowie für ihre Lehre und Forschung.

Diese Qualitäten wurden von allen Befragten als Basis einer verstärkt verkörperten und wertebasierten Beziehungsgestaltung zu sich selbst, zu den Kolleg:innen vor Ort im Retreat sowie von einigen im Nachgang auch zu den Kolleg:innen und Studierenden am eigenen Hochschulstandort beschrieben. Diese Beziehungen werden als »persönlich« oder »menschlich« erlebt. Status- und Hierarchieunterschiede wurden auf dem Retreat außerhalb der eigenen Hochschule als wenig relevant erlebt. Alle Befragten beziehen implizit oder auch explizit die Elemente von Achtsamsein, Stille und persönlicher Reflexion in ihre Lehre ein. Dazu berichten sie, dass Studierende sich dann mehr trauen,

sich auch mit ihren Unsicherheiten, Fragen, ihrem Suchen und Finden der eigenen Stimme vor den Lehrenden und ihren Kommiliton:innen zu zeigen. Bei Auseinandersetzungen mit Kolleg:innen, die Positionen vertreten, die sich von den eigenen unterscheiden, wird von einigen Lehrenden berichtet, dass sie sich als weniger aggressiv und »verkrampft« erleben und stattdessen offener und spielerischer mit dem Anderssein der anderen umgehen. Als Grund dafür »entdeckt« ein Befragter im de- zidiert auf seine Körperempfindungen fokussierten leib-phänomenolo- gischen Ergründen während des Interviews sein leibhaftig verkörpertes Erleben »des Daseins als Ruheort« für sein Selbst unabhängig von sei- nen kognitiven Überzeugungen und Meinungen. Diese an Erik Eriksons (vgl. 1999: 241f.) *Urvertrauen* erinnernde Erfahrung und Erkenntnis lässt sich mit neurowissenschaftlichen Erkenntnissen verknüpfen.

7. Neurologische Korrelate von Ego-Desidentifikation, Körperpräsenz und embodiment

Die Neurowissenschaften interessieren sich für die Veränderungen, die während der Meditation im Gehirn auftreten. Es gibt zunehmend Hinwei- se darauf, dass im Gehirn andere Netzwerke als im Alltagszustand aktiv sind, wenn eine Person ihre Aufmerksamkeit willentlich z.B. in Form einer Achtsamkeitsmeditation für 30 Minuten auf ihre Sinnes- und Körperemp- findungen im gegenwärtigen Moment konzentriert. Im Vergleich zum un- beabsichtigten quasiautomatischen mentalen Alltagsmodus verlagert sich dabei die Aktivität vom sogenannten *default mode network* (DMN) zum Salienz-Netzwerk (SN) und dem somatosensorischen Kortex. Diese Verlagerung scheint die neurologische Entsprechung für den Wechsel vom nichtachtsamen zum achtsam präsenten Modus zu sein (vgl. Lutz et al. 2015). Wenn Menschen über einen längeren Zeitraum immer wieder den achtsamen Modus aktivieren, stärken sie die Nervenverknüpfungen in den entsprechenden Netzwerkarealen. Hirnphysiologisch lässt sich z.B. schon nach einem Achtwochenkurs in Achtsamkeit sehen und abbilden, dass in den Hirnstrukturen des somatosensorischen Kortex, der für die Körperbinnenwahrnehmung verantwortlich ist, die Verknüpfungen der Nervenenden messbar mehr und dichter werden (vgl. Lazar et al. 2005; Hölzel et al. 2010). Das bedeutet, dass dem Bewusstsein der achtsam- keitspraktizierenden Personen zunehmend auch subtile und bisher vor- bewusste Wahrnehmungen aus ihrem eigenen Körper zur Verfügung stehen. Sie spüren sich feiner und differenzierter.

Antoine Lutz et al. (vgl. 2015) fassen die weitgehend MRT-basierten neurowissenschaftlichen Erkenntnisse über das Engagement neuro- naler Netze während der Achtsamkeitspraxis zusammen. Gemäß ihres

Resümeees besteht das *default mode network* (DMN) aus Hirnregionen um die vordere und hintere Mittellinie (hinterer cingulärer Kortex, PCC, und Precuneus sowie innerhalb des mittleren präfrontalen Kortex, PFC) des lateralen parietalen Kortex und des mittleren Temporallappens. Einige Daten sprechen dafür, dass das DMN besonders aktiv ist, wenn die Person ihre geistige Aktivität sich selbst überlässt. Dann scheinen regelmäßig wiederkehrende und im Wesentlichen selbstreferenzielle mentale Prozesse stattzufinden, die sich auf die Rolle des Selbst in der Vergangenheit und in der Zukunft konzentrieren und diese analysieren. Brewer et al. (vgl. 2011) haben gezeigt, dass das absichtliche Verschieben in einen mentalen Zustand, in dem die Aufmerksamkeit auf aktuelle Momentempfindungen gerichtet ist – wie es viele meditative Praktiken veranlassen –, das DMN, insbesondere die Aktivität im PCC, deutlich reduzieren. Die Autoren und die Autorin zeigen auch, dass bei Meditationserfahrenen eine verstärkte Verknüpfung zwischen dem sogenannten Salienz-Netzwerk (SN) und dem zentralen exekutiven Netzwerk (ZEN) besteht.

Das SN umfasst die bilateralen anterioren *insulae* und den dorsalen anterioren cingulären Kortex sowie die subkortikalen Strukturen der Amygdala und der *Substantia nigra* bzw. der *Area tegmentalis ventralis*. Das SN ist aktiv, wenn die Aufmerksamkeit auf aktuelle Momentempfindungen gerichtet ist. Dies geschieht normalerweise und unbeabsichtigt aufgrund unerwarteter sensorischer Inputs, die für das »Erkennen emotionaler und belohnender Ausprägungen« wichtig sind (Lutz et al. 2015: 21; Übersetzung d. Verf.). Meditative Praktiken aber – z.B. auch künstlerisches Gestalten – senken die Wahrnehmungsschwelle für diese sinnlichen Momentempfindungen, indem sie absichtlich die Aufmerksamkeit für sie erhöhen, sowohl in der Zeitlänge als auch in der Wahrnehmungstiefe. Das neurologische Korrelat ist möglicherweise das intentionale Aktivieren des SN in Verknüpfung mit dem ZEN. Laut Lutz et al. besteht dieses »dorsale Top-Down-Aufmerksamkeits-system« (ebd., Übersetzung d. Verf.) aus dem bilateralen dorsolateralen PFC, dem ventrolateralen PFC, dem dorsomedialen PFC und dem lateralen parietalen Kortex einschließlich des rostro-lateralen PFC. Die Konzentration auf ein Objekt oder eine Aktivität durch Auswahl und Fokussierung der Aufmerksamkeit scheint die Hauptfunktion dieses Netzwerks zu sein. Weiterführende Untersuchungen könnten überprüfen, ob die beschriebenen Zustände der verkörperten Präsenz auch außerhalb meditativer Übungspraxis tatsächlich mit einer Verschiebung der Aktivität vom DMN hin zum SN und dem ZEN einhergeht.

8. Präsenz, Verbundensein und deren gesundheitliche Implikationen

Wenn in der Meditation, in der achtsamen Körperarbeit und auch im achtsamen leib-phänomenologischen Dialog die Aufmerksamkeit intentional immer wieder auf die Präsenz und das Verbundensein mit den aktuell körperlich empfundenen Sinneseindrücken gelenkt wird, findet dabei eine Verschiebung der momentanen Identitätsbasis statt – so die Aussagen einiger der von uns Befragten. Diesen Wechsel beschreiben sie als merklich weniger identifiziert mit kognitiven Inhalten und als deutlich präsenter im Körper. Z.B.:

»Kognitive Unterschiede und Auseinandersetzungen sind dann spielerischer, weniger bedrohend. Ich kann dann woanders ruhen in meinem Selbstwert. Ich muss dann nicht mehr unbedingt Recht haben, um mich sicher zu fühlen. Meine Identität ist nicht abhängig von meinem Rechthaben.«

In dieser verkörperten Präsenz erleben die Befragten z.B.

»ganz körperlich meine Mitte. Sie entspannt sich dann und gibt mir ein wohliges Gefühl von gelöster Wärme. Das ist ein ganz friedliches Gefühl.«

»Am Montag war ich dann aber sehr gesammelt und präsent und konnte direkt am Morgen sehr gut und erfolgreich ein potenziell schwieriges Gespräch führen.«

Diese Erfahrung von Mitte, friedlicher Sammlung, Ruhe, gelöster Wärme und Präsenz spricht für eine Herabregulation des für die Stresserregung verantwortlichen sympathischen Nervensystems in eine entspannte oder besser wohlgespannte, weil dennoch aufmerksame, mit Aktivität im parasympathischen Nervensystem einhergehende Wachheit.

»Ich ruhe im Dasein, da kann mir nichts passieren. Ich schwebe nicht in einem Gedankengebäude, das jederzeit von anderen angreifbar oder zerstörbar ist und das ich deshalb mit allen Mitteln verteidigen muss. Ich kann jetzt spüren, dass ich im Dasein meinen Ruheort gefunden habe.«

In diesem Zustand ist das Bewusstsein offen für Empfindungen von Bezogen- und Verbundensein. Hormonell sollte dieser Zustand von einer deutlichen Verringerung der Konzentration von Adrenalin, Kortisol und

Dopamin bei erhöhter Sekretion von Oxytozin gekennzeichnet sein. Dies ließe sich in weiterführenden Studien untersuchen. Die psychische und körperliche Befriedung und Friedlichkeit ist die Hauptursache für die gesundheitsfördernden Effekte von Meditation, weil dabei alle mit Dauerstress assoziierten Belastungen des Organismus harmonisiert werden. Dazu zählen: Muskelspannung, Blutdruck und Puls (vgl. Ditto/Eclache/Goldman 2006), immunologische, hirnpfysiologische und epigenetische Stressmuster (vgl. Muehsam et al. 2017). Ebenso gibt es Hinweise darauf, dass sich die Herzfrequenzvariabilität und damit die Selbstregulationsfähigkeit des Organismus verbessert (vgl. Krygier et al. 2013). Und es liegen Hinweise dafür vor, dass eine längerfristige Meditationspraxis epigenetische Alterungsmuster verlangsamt (vgl. Chaix et al. 2017). Die dabei erlebte existenzielle Gründung des Selbst im Dasein wird nicht nur als wohltuend, sondern auch als befreiend für den Intellekt und das Verhalten erlebt.

9. Persönlichkeitsentwicklung, wissenschaftliches Arbeiten und pro-demokratische Bildung fürs Gemeinwohl

Auf der Persönlichkeitsebene finden wir in den vorliegenden Gesprächen Aussagen zu einer Öffnung des Erfahrungszentrums. Die anfänglich vor allem als Ich-bezogen erlebten Erfahrungen, so wurde berichtet, erweiterten sich im Verlauf der fünf Tage von einer Verbundenheit in der Gruppe über ein Bewusstsein für die Zugehörigkeit zur Menschheit bis hin zu Erfahrungen von Verbundensein mit der Natur. Neff und Vonk (vgl. 2008) sprechen von einer Verschiebung an der Basis des Selbstgefühls vom Selbstwert (*self-esteem*) zum Selbstmitgefühl (*self-compassion*). Daraus kann dann Mitgefühl auch mit anderen erwachsen bis hin zu einem alle Menschen einschließenden oder sogar einem öko-systemischen (alles Lebendige einschließenden) Mitgefühl und Engagement. Claus Otto Scharmer beschreibt die gesellschaftliche Relevanz dieser Erweiterung und die besondere Bedeutung der Hochschulen in diesem Prozess (siehe Kapitel III.3 in diesem Buch). In den *Essentials der Theorie U* nennt er die Entwicklung vom »Egosystem-Bewusstsein zum Ökosystem-Bewusstsein« (Scharmer 2019: 121) den Kern seines Konzepts eines »Upgrade[s] unseres mentalen und institutionellen Betriebssystems« (ebd.: 10). Wollen wir mit unseren Bildungsangeboten zum Erreichen der von den Vereinten Nationen aufgestellten Ziele für eine nachhaltige Entwicklung auf der Erde beitragen (vgl. UN o.J.)? Wenn ja, wäre zu prüfen, wie wir Bildung stärker am Gemeinwohl

und an demokratisch-partizipativer Co-Kreation orientieren können. Praktische Umsetzungswege und Qualitätskriterien liegen für die Gemeinwohlökonomie bereits vor (vgl. Felber 2018).

In der Übertragung in den Hochschulalltag beschreiben sich Befragte nach der gemeinsamen Stilleerfahrung als weniger identifiziert mit Attributen des Egos wie Status, Rolle, Meinung und Überzeugung. Sie berichten davon, wie sie Haltungen, die auf Verteidigung und/oder auf das Erreichen persönlicher Vorteile gegenüber Kolleg:innen und Studierenden ausgerichtet sind, in Frage stellen und aufgeben. Das wird teils als verunsichernd, teils als entlastend und befreiend beschrieben. In diesem neuen Wahrnehmungs- und Gestaltungsraum kann es dann zu einer Verschiebung der kommunikativen Grundintention kommen, indem die Ausrichtung auf egozentrisch kalkulierte Vorteile zurücktritt, die Jürgen Habermas (1981: 131) »egozentrisches Nutzenkalkül« nennt. Stattdessen wird das Interesse an den inneren Dimensionen des gemeinsamen Mensch- und Lebendigeins gestärkt. Wenn das Selbst sich nicht mehr mit seinen auch wissenschaftlichen Überzeugungen und Meinungen identifiziert, und diese daher nicht mehr verteidigen muss, sollte das mit einer kreativeren, demokratischeren, offeneren und damit auch wissenschaftlicheren Haltung einhergehen. Dazu wären weitere Untersuchungen interessant. Aufgrund der Aussagen der befragten Beteiligten lässt sich zeigen, dass das Stilleretreat ihnen das Einnehmen dieser neuen Haltung und das Ausprobieren dieser neuen Kommunikationsform unter besonders geschützten und gestalteten »Laborbedingungen« ermöglicht hat. Aus diesen für die meisten Befragten sehr positiven Referenzerfahrungen sind sie mit gestärkter Motivation für die Übertragung in ihren Hochschulalltag gegangen und experimentieren dort damit weiter.

Limitierende Faktoren für die Verallgemeinerbarkeit dieser Befunde liegen offensichtlich in der großen Offenheit und hohen Motivation der selbstselektierten Gruppe für diese Form der gemeinsamen Selbstpraxis der Bewusstseinsbildung. Auch ist dabei Vorsicht geboten, Achtsamkeit und Achtsamkeitspraxis als Allheilmittel misszuverstehen. Allzu leicht wären dann Diskriminierungs- und Ausgrenzungsprozesse möglich gegenüber Menschen, die sich dieser Entwicklung entziehen. Im Kontext der drängenden gesundheitlichen, sozialen, politischen, wirtschaftlichen und ökologischen Herausforderungen ist es sicher von Wert, die mit der Forschung und Lehre an Hochschulen verbundenen Ziele, Haltungen und Verhaltensweisen bis hin zu hochschuldidaktischen und ethischen Fragen differenziert, mit Mitgefühl, Engagement und am besten auch

gemeinsam mit Studierenden und prekär Beschäftigten weiterführend zu bearbeiten. Im Auftrag des NRW-Ministeriums für Kultur und Wissenschaft führt der Autor mit Kolleg:innen aktuell ein Landesmodellprojekt zur achtsamkeitsbasierten und gewaltfreien Bildung von Demokratiefähigkeiten an Hochschulen durch.²

10. Fazit

Die leib-phänomenologisch dialogische Untersuchung der Wirkungen von gemeinsamer Stille und körperfokussierter mitfühlender Achtsamkeit fand bei einer selbstselektierten Gruppe von Hochschullehrenden Hinweise auf gangbare Wege für eine zeitgemäße Förderung humanistischer und demokratiefördernder Potenziale in Wissenschaft und Bildung. Dies erscheint in Zeiten knapper Ressourcen, prekärer Arbeitsbedingungen, zunehmender fundamentalistischer und nationalistischer Polarisierung und Segregation bei zugleich wachsender Diversität und Digitalisierung inmitten unabsehbarer ökologischer und gesundheitlicher Herausforderungen als ein relevanter Beitrag zur Entwicklung von Lehre und Forschung. Zum tieferen Verständnis der Möglichkeiten und Grenzen der Übertragung und Skalierung bedarf es weiterer Angebote und begleitender Untersuchungen.

2 Vgl. de.wikiversity.org/wiki/FRIDA [letzter Zugriff 01.11.2024].

Literatur

- Altner, Nils (2020): »Kostbare Augenblicke: Mitgefühl und der Rhythmus des Lebens in Kita und Grundschule«, in: Jutta Gruber/Detlev Vogel (Hg.), *Achtsamkeit. Für Selbstwirksamkeit, Resilienz und Partizipation*, Weimar, S. 16–20.
- Altner, Nils/Adler, Bettina (2021): »Being Really Present as a Teacher. Mindful Presence and Embodied Phenomenological Dialogues promote intra- and interpersonal Development as well as Cultural Changes in an Education for the Common Good«, in: Telse Iwers/Carola Roloff (Hg.), *Achtsamkeit in Bildungsprozessen: Professionalisierung und Praxis*, Wiesbaden, S. 169–184, doi.org/10.1007/978-3-658-30832-2.
- Altner, Nils/Erlinghagen, Marcel/Körber, Daniela/Cramer, Holger/Dobos, Gustav (2018): »Achtsamkeit in den Grundschulen einer ganzen Stadt fördern – ein NRW-Landesmodellprojekt«, in: *Gruppe. Interaktion. Organisation Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie* 49(2), S. 157–166, doi.org/10.1007/s11612-018-0417-7.
- Beudt, Sarah (2020): »Befristet ohne Ende. Der Betrieb an den Unis wird von unterbezahlten Lehrkräften getragen«, in: *Der Freitag* vom 20.02.2020.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.; o.J.): Was ist BNE?, bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne_node.html [letzter Zugriff 01.11.2024].
- Brewer, Judson A./Worhunsky, Patrick D./Gray, Jeremy R./Tang, Yi-Yuan/Weber, Jochen/Kober, Hedy (2011): »Meditation experience is associated with differences in default mode network activity and connectivity« in: *PNAS* 108(50), S. 20254–20259, doi.org/10.1073/pnas.1112029108.
- Brinkmann, Malte (2015): »Pädagogische Empirie. Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 61(4), S. 527–545.
- Bruin, Andreas de (2021): *Achtsamkeit und Meditation im Hochschulkontext. 10 Jahre Münchner Modell*, Bielefeld.
- Brünger, Pauline (2020): »Klima in die Klassen!«, in: *Der Freitag* vom 20.02.2020.
- Buber, Martin (1962): *Das dialogische Prinzip*, Münster.
- Chaix, Raphaëlle/Alvarez-López, Maria Jesús/Fagny, Maud/Lemee Laure/Regnault, Béatrice/Davidson, Richard J./Lutz, Antoine/Kaliman, Perla (2017): »Epigenetic clock analysis in long-term meditators«, in: *Psychoneuroendocrinology* 85 (Supplement C), S. 210–214, doi.org/10.1016/j.psyneuen.2017.08.016.
- Crane, Rebecca S./Stanley, Steven/Rooney, Michael/Bartley, Trish/Cooper, Lucinda/Mardula, Jody (2015): »Disciplined Improvisation: Characteristics of Inquiry in Mindfulness-Based Teaching«, in: *Mindfulness* 6(5), S. 1104–1114, doi.org/10.1007/s12671-014-0361-8.
- Dievernich, Frank E.P./Döben-Henisch, Gerd-Dietrich/Frey, Reiner (2019): *Bildung 5.0: Wissenschaft, Hochschulen und Meditation. Das Selbstprojekt*, Weinheim.
- Ditto, Blaine/Eclache, Marie/Goldman, Natalie (2006): »Short-term autonomic and cardiovascular effects of mindfulness body scan meditation«, in: *Annales of Behavioral Medicine* 32(3), S. 227–234, doi.org/10.1207/s15324796abm3203_9.
- Ergas, Oren/Hadar, Linor L. (2019): »Mindfulness in and as education: A map of a developing academic discourse from 2002 to 2017«, in: *Review of Education* 7(3), S. 757–797, doi.org/10.1002/rev3.3169.
- Eriksen, Karen (2006): »Robert Kegan, PhD: Subject-Object Theory and Family Therapy«, in: *The Family Journal* 14(3), S. 299–305, doi.org/10.1177/1066480706287795.
- Erikson, E. (1999): *Kindheit und Gesellschaft*, übers. v. Marianne Eckhardt-Jaffe, Stuttgart. (EA: Zürich 1957).
- Felber, Christian (2018): *Gemeinwohl-Ökonomie*, München.

- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*, Band 1: *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*, Frankfurt a. M.
- Hayes, Steven C./Follette, Victoria, M./Linehan, Marsha M. (Hg.; 2004): *Mindfulness and Acceptance. Expanding the Cognitive-Behavioral Tradition*, New York.
- Heidegger, Martin (1947): *Platons Lehre von der Wahrheit. Mit einem Brief über den Humanismus*, Bern.
- Hölzel, Britta K./Carmody, James/Vangel, Mark/Congleton, Christina/Yerramsetti, Sita M./Gard, Tim/Lazar, Sara W. (2010): »Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density«, in: *Psychiatry Research* 191(1), S. 36-43, doi.org/10.1016/j.psychres.2010.08.006.
- Klausnitzer, R. (2019): »Was bleibt, ist Ungleichheit«, in: *Der Freitag plus*, 07.01.2020, freitag.de/autoren/ralf-klausnitzer/was-bleibt-ist-ungleichheit [letzter Zugriff 01.11.2024].
- Kramer, Gregory (2007): *Insight Dialogue: The Interpersonal Path to Freedom*, Boston.
- Krygier, Jonathan R./Heathers, James A.J./Shahrestani, Sara/Abbott, Maree/Gross, James J./Kemp, Andrew H. (2013): »Mindfulness meditation, well-being, and heart rate variability: a preliminary investigation into the impact of intensive Vipassanā meditation«, in: *International Journal of Psychophysiology* 89(3), S. 305-313, doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2013.06.017.
- Lazar, Sara W., et al. (2005): »Meditation experience is associated with increased cortical thickness«, in: *Neuroreport* 16(17), S. 1893-1897, doi.org/10.1097/01.wnr.0000186598.66243.19.
- LZpB NRW – Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen (Hg.; 2021): *Demokratiebericht zur Lage der politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen. Politische und demokratische Lebenswelten der nordrhein-westfälischen Bevölkerung*, Düsseldorf, politische-bildung.nrw.de/fileadmin/imperia/md/content/projekte/Demokratiebericht/K10_LZpB_Demokratiebericht_A4_06-2021_web.pdf [letzter Zugriff: 01.11.2024].
- Lutz, Antoine/Jha, Amishi P./Dunne, John D./Saron, Clifford D. (2015): »Investigating the Phenomenological Matrix of Mindfulness-related Practices from a Neurocognitive Perspective«, in: *American Psychologist* 70(7), S. 632-658, doi.org/10.1037/a0039585.
- Mayring, Philipp/Brunner, Eva (2010): »Qualitative Inhaltsanalyse«, in: Barbara Frieberthäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 3. Aufl., Weinheim/München, S. 323-334.
- Muehsam, David/Lutgendorf, Susan/Mills, Paul J./Rickhi, Badri/Chevalier, Gaétan/Bat, Namuun/Chopra, Deepak/Gurfein, Blake (2017): »The embodied mind: A review on functional genomic and neurological correlates of mind-body therapies«, in: *Neuroscience & Biobehavioral Reviews* 73, S. 165-181, doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.12.027.
- Neff, Kristin D./Vonk, Roos (2008): »Self-Compassion Versus Global Self-Esteem: Two Different Ways of Relating to Oneself«, in: *Journal of Personality* 77(1), S. 23-50, doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x.
- Patrick, Linda E. (1994): »Phenomenological method and meditation«, in: *The Journal of Transpersonal Psychology* 26(1), S. 37-54.
- Petitmengin, Claire (2006): »Describing one's subjective experience in the second person: An interview method for the science of consciousness«, in: *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 5, S. 229-269.
- Rogers, Carl R. (1973): *Die klient-bezogene Gesprächstherapie*, München.

- Scharmer, Claus Otto (2019): *Essentials der Theorie U. Grundprinzipien und Anwendungen*, Heidelberg.
- Thompson, John/Wilkinson, Sean (2018): »The Five Principles Can Be Lights on a Path to Presence with Each Other«, transformationalconnection.com/five-principles [letzter Zugriff 12.12.2024].
- UN (Hg.; o.J.): *Take Action for the Sustainable Development Goals*, o.D., un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/ [letzter Zugriff 01.11.2024].
- Waters, Lea/Barsky, Rdam/Ridd, Amanda/Allen, Kelly (2014): »Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the effect of Meditation Interventions in Schools«, in: *Educational Psychology Review* 27(1), S. 103-134, doi.org/10.1007/s10648-014-9258-2.
- Zenner, Charlotte/Herrnleben-Kurz, Solveig/Walach, Harald (2014): »Mindfulness-based interventions in schools-a systematic review and meta-analysis«, in: *Frontiers in Psychology* 5, 603, doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603.

Finanzierung und potenzielle Interessenkonflikte

Diese Arbeit war möglich aufgrund der Förderung des Autors durch das Institut für Achtsamkeit, Verbundenheit und Engagement gGmbH (AVE-Institut) – vielen Dank dafür! Einen Teil seines Einkommens erzielt der Autor mit Achtsamkeits- und Mitgefühlsschulungen für Pädagog:innen, Ärztinnen und Therapeutinnen.

