

Charakteristik einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung anzunähern und darüber Achtsamkeit als Pädagogik im Horizont einer *Contemplative Education* (vgl. Barbezat/Bush 2014; Zajonc 2014; Ergas 2018a; Gunnlaugson 2019) zu diskutieren. Anschließend werden – über den in Kapitel 3 und Kapitel 4 herausgearbeiteten personalen Aspekt pädagogischer Professionalität – Verbindungsstellen zwischen bildungswissenschaftlichen Befunden bzw. Diskussionen zur Lehrer*innenbildung (vgl. Cramer/Drahmann 2019; Helsper 2020; König 2020; Wittek/Jacob 2020) dargestellt. Im Anschluss daran werden das pädagogische Potential der Achtsamkeitsübung (siehe Abschnitt 2.3) für die Lehrpersonenbildung sowie die mögliche moderierende Funktion von Achtsamkeit als psychologische Variable (siehe 2.2) im Unterrichtshandeln im Zusammenhang mit den Ergebnissen aus der quantitativen Untersuchung (siehe Abschnitt 7) diskutiert. Abschließend werden aus einer meta-reflexiven Perspektive – mit Blick auf alle drei dargestellten professionstheoretischen Ansätze – die Potentiale des Achtsamkeitskonzepts für den jeweiligen Ansatz diskutiert.

8.1 Knotenpunkte und Teil-Phänomene einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung

Mit dem Vorhaben, dem Wesen bzw. der Charakteristik einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung näher zu kommen, soll in diesem Abschnitt der Versuch unternommen werden, diese erste Annäherung zusammenzufassen. Der gesamte Weg, der zurückgelegt wurden, um das Phänomen achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung nun in dieser Art und Weise zu beschreiben, kann in Abschnitt 6 nachgelesen werden.

Die Beschreibungen von erlebten Erfahrungen (*lived-experience descriptions* – LED), die von den Studierenden als bedeutsam erlebte Situationen aus der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung herausgearbeitet wurden, versammeln sich um zwei Knotenpunkte: Die erlebten Erfahrungen kreisen zum einen um die Achtsamkeitsübungen (*meditation*) und zum anderen um das erforschende Gespräch (*inquiry*). Im Horizont der *Contemplative Education* kann sowohl von den Achtsamkeitsübungen (*meditation*) als auch von dem erforschenden Gespräch (*inquiry*) als *Contemplative Practice* gesprochen werden. *Contemplative Practices* in einem breiten Verständnis können definiert werden als

»the ways that human beings, across cultures and across time, have found to concentrate, broaden, and deepen conscious awareness as the gateway to cultivating their full potential and to leading more meaningful and fulfilling lives.« (Roth 2006: 1788)

Zajonc beschreibt *Contemplative Practices* im Rahmen einer *Contemplative Pedagogy* als Übungsformen, in denen (1) anhaltende freiwillige Aufmerksamkeit, (2) die Fähigkeit, sich auf Paradoxe und Widersprüche einzulassen und (3) offene Empfänglichkeit für Einsichten und Kreativität praktiziert werden (vgl. Zajonc 2014: 25). Sarath beschreibt die Sitzmeditation, in der offenes Gewahrsein praktiziert wird, als einen Ausgangspunkt. Dieser in der Sitzmeditation praktizierte Modus beschreibt aus seiner Sicht den Grundmodus, in dem kontemplative Praktiken auch über das Sitzen in Stille hinaus

(z.B. beim Lesen und Schreiben, in der Bewegung, Naturbegegnung und in den kreativen Künste) ausgeübt werden können (vgl. Sarath 2014: 367).

Falkenberg und Link unterscheiden zwischen *first-person Contemplative Practices* und *second-person Contemplative Practices*. Damit präzisieren sie die Übungsformen. Achtsamkeitsübungen, die eine Person allein bzw. bezogen auf sich praktiziert, können den *first-person Contemplative Practices* zugeordnet werden. Falkenberg und Link sprechen von Dialogen wie dem erforschenden Gespräch (*inquiry*) als *second-person Contemplative Practices* (vgl. Falkenberg/Link 2019: 75). Die unterschiedlichen Anekdoten zu den erlebten Erfahrungen mit den Achtsamkeitsübungen als *first-person Contemplative Practice* zeigen die Fülle der Übungsformen¹ und die dabei erlebten individuellen Erfahrungen. Hier wäre es mitunter lohnend, in einer Forschungsarbeit eine einzelnen Übungsvariante, zum Beispiel im Rahmen einer Mikrophänomenologischen Analyse (vgl. Petitmengin et al. 2019), detailliert aufzuarbeiten. Trotz der vielen unterschiedlichen Übungsformen konnten in diesem ersten Schritt vier Teil-Phänomene geortet werden, die sowohl den Knotenpunkt Achtsamkeitsübungen als auch den Knotenpunkt erforschendes Gespräch genauer beschreiben. Bevor diese vier Teil-Phänomene an dieser Stelle zusammenfassend dargestellt werden, sollen zunächst noch vertiefend die Merkmale des erforschenden Gesprächs nachgezeichnet werden.

Die Achtsamkeitsübungen und das erforschende Gespräch stehen in Verbindung zueinander, da gerade durch das erforschende Gespräch im Nachgang an eine Achtsamkeitsübung Raum und Möglichkeit zur tieferen Auseinandersetzung mit Erfahrungen aus der Übung entsteht. Verkürzt auf einen Satz hat sich gezeigt, dass das erforschende Gespräch – als kommunikative Achtsamkeitsübung – den Student*innen einen ungewohnten und produktiven Gesprächsraum bietet. Beim Zuhören zeigen sich die Student*innen beeindruckt und berührt von der Offenheit und dem Vertrauen, mit dem Persönliches, Intimes und Emotionales zur Sprache gebracht wird.

»Überrascht hat mich, wie offen die Studierenden über ihre unangenehmen Erfahrungen gesprochen haben, die wir als Hausübung beobachten sollten. Es ist schön, dass die Leute so offen über sich selbst sprechen, und das vor völlig Fremden. Sie machen sich dadurch verletzlich, gleichzeitig bietet das Seminar aber auch die Möglichkeit dieses Austausches.« (MA22SA, Pos. 2)

Mitunter können manche Erfahrungen der Student*innen während des erforschenden Gesprächs als Resonanzerfahrungen gedeutet werden.

»Ich war emotional berührt, als mein Kollege sich für die Erfahrungen im Seminar bedankte. Als er sagte, dass er sein Leben nun wieder zurückhabe und dabei Tränen zerdrückte. Das war für mich ein unglaublich ergreifender Augenblick und seine Botschaft räsionierte ganz tief in mir. Ich konnte mich richtig hineinfühlen, ich empfand ähnliches. Ich dachte in dem Moment, Stück für Stück hole ich mir mein Leben zurück. Ich bin dagestanden und konnte mich tief einfühlen. In diesem Augenblick strömte keine

1 z.B. Body-Scan, Sitzmeditation, achtsame Körperübungen; vgl. Crane et al. (2021: 13) Gehmeditation, achtsames Essen; vgl. Reibel/McCown (2020: 30).

Flut an Gedanken durch meinen Kopf. Die Intimität des geäußerten Statements vom Kollegen macht die Situation für mich besonders.« (DOO7PE, Pos. 1)

Vor dem Hintergrund dieser Anekdote liest sich Rosas (2016) Beschreibung von Resonanz wie folgt:

»Resonanz können wir [...] genauer bestimmen als ein spezifisch kognitives, affektives und leibliches Weltverhältnis, bei dem Subjekte auf der einen Seite durch einen bestimmten Weltausschnitt berührt und bisweilen bis in ihre neuronale Basis ›erschüttert‹ werden, bei dem sie aber auf der anderen Seite auch selbst ›antwortend‹, handelnd und einwirkend auf Welt bezogen sind und sich als wirksam erfahren – dies ist die Natur des Antwortverhältnisses oder des ›vibrierenden Drahtes‹ zwischen Subjekt und Welt.« (Rosa 2016: 279)

Der Teilnehmer wird vom Gesagten des Kollegen berührt. Die Botschaft resoniert in ihm. Im Versuch, sich als Leser*in die Situation aus der Lehrveranstaltung vorzustellen, als der Zuhörer dem Sprecher zuhörte, zeigt sich mitunter ein Bild von leuchtenden Augen, ähnlich wie Rosa es zeichnet.

»Die leuchtenden Augen eines Menschen können dann als sicht- und tendenziell messbares Indiz dafür gelesen werden, dass der ›Resonanzdraht‹ in beide Richtungen in Bewegung ist: Das Subjekt entwickelt ein intrinsisches, tendenziell handlungsorientierendes und öffnendes Interesse nach außen, während es zugleich von außen in Schwingung versetzt oder affiziert wird.« (Rosa 2016: 279)

Rosa versteht Resonanz als etwas Unverfügbares und etwas, das nicht verfügbar gemacht werden kann. Dennoch diskutiert er auch

»die Frage, ob und in welchem Maße, mit welcher Stabilität und bis zu welcher Tiefe eine soziale Formation oder ein institutionelles oder kulturelles Arrangement die Herausbildung und Sicherung von Resonanzachsen ermöglicht und fördert oder hemmt, verhindert und blockiert.« (Rosa 2016: 297)

Das erforschende Gespräch im Rahmen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung kann als ein institutionelles Arrangement aufgefasst werden, in dem die Herausbildung von Resonanzachsen möglich erscheint. Du Plessis und Just argumentieren mit Verweis auf Rosa in ihrem kritischen Beitrag zu Achtsamkeit im Kontext von Organisationen, dass die Achtsamkeitspraxis – insbesondere die interpersonellen Achtsamkeitsübungen wie Dyaden oder das erforschende Gespräch – ein vielversprechendes Arrangement für die Herausbildung von Resonanzachsen darstellt (vgl. Du Plessis/Just 2022: 9). Im Zusammenhang mit solchen Resonanzerfahrungen diskutiert Rosa auch das Phänomen der Anverwandlung. Er meint damit die »Möglichkeit des Neu- und Anderswerdens von Subjekt und Welt und damit auch: die Möglichkeit genuiner Begegnung mit dem Anderen und Fremden« (Rosa 2016: 326).

»Besonders schön erlebte ich die abschließende gemeinsame Reflexion, bei der jede/r noch einmal über die Inhalte des Seminars berichtet hat. Zu erfahren, was Meditation bei anderen auslöst, mit welchen Schwierigkeiten sie zu kämpfen haben, welche Durchbrüche sie erleben, welche Auswirkung auf ihr Leben das Seminar hat, war für mich spannende. Ich erkannte mich einerseits in Aussagen wieder, erfuhr konträre Standpunkte und entdeckte für mich neue Standpunkte. Gerade die neuen Standpunkte fand ich sehr bereichernd und wertvoll, ich hatte das Gefühl, durch die Erfahrungen anderer selbst zu profitieren.« (EV28DA, Pos. 1)

Dieser Student hat das Gefühl, dass er durch die Erfahrungen der anderen selbst profitiert bzw. etwas lernt. Dies kann als ein Anderswerden gelesen werden und auch in Verbindung mit Deweys »One learns much from others« (1916: 198) gedacht werden. Das Phänomen, eine fremde Erfahrung mitzuerleben und aus dieser zu lernen, diskutiert Dewey als pädagogisch bedeutsam.

»They tell of their experiences and forth he experiences which, in turn, have been told to hem. Insofar as one is interested or concerned in these communications, their matter becomes a part of one's own experience.« (Dewey 1916: 198)

Im Verständnis der *Contemplative Pedagogy* emergiert eine solche Art des Lernens im Modus des »being present with others« (Falkenberg/Link 2019: 23–26). Mit Rosa gesprochen könnte dies als mediopassives und medioaktives² Verhältnis zwischen Menschen verstanden werden, indem die Teilnehmer*innen

»sich als Wesen begegnen, die einander etwas zu sagen haben, die sich vom »Anderen« berühren lassen und ihm oder ihr selbstwirksam zu antworten vermögen, und zwar so, dass sich beide bzw. alle dabei (auf ein Gemeinsames hin) verwandeln.« (Rosa 2019: 51)

Die angeführten Qualitäten Offenheit und Nähe, die einem fruchtbaren erforschenden Gespräch zugrunde liegen, dürften Prozesse, wie den zuvor in der Anekdote illustrierten, erst ermöglichen. Nichtsdestotrotz hat sich auch eine Ambivalenz hinsichtlich dieser Nähe bei einigen Student*innen gezeigt.

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

2 Rosa verwendet den Begriff mediopassiv in Anlehnung an Han-Pile (2011) und geht davon aus, dass man ebenso von medioaktiv sprechen kann. Er versteht darunter einen Handlungsmodus, der exakt zwischen aktiv und passiv verortet werden kann und zugleich ein Drittes bezeichnet.

fangs Schwierigkeiten mit der Meditationspraxis zu haben. Was zählt ist, dass man es immer wieder versucht. (B118VI, Pos. 1)

Diese Studentin ist zum einen aufgeregt, als sie ihre Gefühle vor 25 Personen offenbart. Zum anderen ist sie erleichtert, nachdem sie ihre Gefühle zur Sprache gebracht hat. Eine andere Teilnehmerin erlebte das *Inquiry* konträr zu den bisher dargestellten und diskutierten Aspekten.

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

Diese Studentin beschreibt ebenfalls die Offenheit und das Vertrauen. Sie erlebt die Situation jedoch als unangenehm und entgrenzend. Es ist ihr kein Anliegen, Gefühle oder Gedanken darzulegen. Sie hat mitunter andere Erwartungen an eine Universitätslehrveranstaltung, denn die Intimität bzw. die Nähe, die sich durch diese Art der Gesprächsführung ergibt, steht in Kontrast zur universitären Kultur der Distanz (vgl. Leonhard und Abels 2017, S. 51; Neuweg 2018, S. 165). Die Teilnehmerin spricht von »ungewollt zusammengewürfelt«. Studienorganisatorisch gibt es trotz der Entscheidungsmöglichkeit zwischen Wahllehrveranstaltungen innerhalb eines Moduls auch automatisierte Zuteilungen, woraus sich eine nicht frei gewählte Teilnahme an einer Lehrveranstaltung ergeben kann.

Das Phänomen der Entgrenzung, wie von der Studentin beschrieben, wird auch in der kasuistischen Lehrer*innenbildung diskutiert, wenn es zum Beispiel um Praxisreflexion bzw. Selbstreflexion geht. Um solchen Entgrenzungserfahrungen vorzubeugen, wird die rekonstruktive Arbeit am fremden Fall bevorzugt, da auch diese einen »Resonanzboden für das Eigene« bietet (Helsper 2018a, S. 134). Inwieweit eine solche Logik für das erforschende Gespräch im Rahmen einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung denkbar ist, bleibt offen. In einer ersten Auseinandersetzung erscheint eine Arbeit am fremden Fall aber entgegen der Logik dieser Art der Gesprächsführung zu liegen. Gerade das Mitteilen bzw. das Zur-Sprache-Bringen des Eigenen dürfte das Wesen des erforschenden Gesprächs ausmachen. Dies lässt sich auch in Verbindung mit einer Fallstudie zum *Inquiry* in der Lehrer*innenbildung von Brynes und Caron bringen. Die Autorinnen haben neben Respekt (*respect*), Vornehmheit (*genteelness*), Intimität (*intimacy*) und Teilhabe (*participation*) auch Vulnerabilität (*vulnerability*) als ein Merkmal des *Inquirys* herausgearbeitet (vgl. Brynes/Caron 2019: 10). Auch Rosa weiß um die Verletzbarkeit im Zusammenhang mit dispositionaler Resonanz. »Wer bereit ist, sich berühren zu lassen, nimmt in Kauf, verletzt zu werden.« (Rosa 2016: 693) Daraus ergibt sich im Anschluss an die Dar-

stellung des *Inquiry* als ein Knotenpunkt im Erleben der Studierenden die Frage, inwieweit die Universität mit ihrer Kultur der Distanz tatsächlich ein passender Ort für den achtsamkeitsbasierten Ansatz ist – und inwieweit die Akteur*innen in der Lehrerpersönlichkeitsbildung andere Erwartungen an eine universitäre Lehrveranstaltung haben.

Wie weiterer oben bereits angekündigt, haben sich in den erlebten Erfahrungen rund um die zwei Knotenpunkte vier Teil-Phänomene gezeigt, die in weiterer Folge zusammengefasst werden:

(1) Das Phänomen Aufmerksamkeit für die eigene Aufmerksamkeit (Meta-Aufmerksamkeit) zeigte sich im Erleben der Studierenden in jenen Übergängen, in denen Momente der Aufmerksamkeit auf das Meditationsobjekt (z.B. Atembewegung) abnahmen und nicht-wahrnehmende Momente (z.B. Schlummer) sich erhöhten bzw. andere Objekte (z.B. Gedanken) wahrgenommen wurden. Dieses Bemerkens der eigenen Aufmerksamkeitsprozesse sowie die erneute Ausrichtung auf ein Meditationsobjekt während der Achtsamkeitsübung beschreibt Ergas als *active attention*. »Active attention can be developed, and that mobilizing attention to the foreground holds a transformative educational potential« (Ergas 2016a: 13). Wie in Kapitel 2.4 ausführlich dargestellt, ist die Aufmerksamkeitsregulation ein zentraler Wirkmechanismus der Achtsamkeitspraxis (vgl. Tang et al. 2015; Verhaeghen 2021) und wird von unterschiedlichen Autor*innen über die Begriffe Monitoring (Lindsay/Creswell 2017), Meta-Gewahrsein (Bernstein et al. 2015) oder Beobachtermodus (Eberth et al. 2019) diskutiert und beforscht. Auch wenn Aufmerksamkeit somit ein grundlegender Forschungsgegenstand der Achtsamkeitsforschung ist, gibt es bislang nur wenige Autor*innen, die das Kultivieren der Aufmerksamkeit für die eigene Aufmerksamkeit als pädagogisch bedeutsame Praxis diskutierten. Ergas sieht im Üben bzw. Erkennen der eigenen Aufmerksamkeitsprozesse die Grundierung bzw. den Ausgangspunkt für das menschliche Erleben. Dieses Bemerkens der eigenen Aufmerksamkeit beschreibt er als zentrales Momentum im Lern- bzw. Bildungsprozess (vgl. Ergas 2017c: 277). Metzinger spricht in diesem Zusammenhang von »geistiger Autonomie« (vgl. 2010: 386).

(2) Das Spüren als spezifischer Modus des Erkennens (*contact knowing*) (Hart 2019) konnte als ein zweites Teil-Phänomen in den Beschreibungen der Studierenden identifiziert werden. Dem intentionalen Spüren des Körpers in Ruhe bzw. in der Bewegung wird auch in der Literatur als »Body-Oriented Pedagogy« (Ergas 2013) bzw. »Body Pedagogy« (Snowber 2019) ein bedeutsames pädagogisches Potential zugesprochen. An anderer Stelle gibt es auch Überlegungen zu einer »Pädagogik der Leiblichkeit« (Agostini et al. 2019: 197). Komplementär zum Modus des rational-intellektuellem Denkens (*categorical knowing*) braucht es für Hart im Sinne einer *Holistic Education* die Möglichkeit, »to connect, meeting the world up close and in person, to feel it in our bodies, to be moved, to find context, meaning, and beauty so that the bits and bytes make sense« (Hart 2019: 338). Dieses pädagogische Potential des (Nach-)Spürens beschreiben auch Agostini et al. im Zusammenhang mit der »szenisch-performativen Lektüre«³, angewandt als methodische Erweiterung in die Vignettenforschung, aber auch als didaktischer Zugang in der Lehrer*innenbildung. »Das Durchspielen des Geschehens, das leibliche – den

3 Die Autor*innen beziehen sich dabei auf theaterpädagogische Methoden, insbesondere auf das Forumtheater nach Augusto Boal (2013).

Körper mitnehmende und bewusst nachfühlende – Hineinspüren in die Szene generiert so erweiterte Möglichkeiten des Verstehens und des Lernens.« (Agostini et al. 2019: 214)

(3) In den Anekdoten zu den erlebten Erfahrungen der Studierenden drängte sich mit den Aha!-Momenten ein drittes Teil-Phänomen auf. In den Beschreibungen der Studierenden zeigten sich solche Aha!-Momente sowohl während der Achtsamkeitsübungen als auch im erforschenden Gespräch sowie in der Kombination aus beiden. Der im Zusammenhang mit dem Spüren im Sinne einer *Body Pedagogy* (Ergas 2013; Snowber 2019) bereits angesprochene Modus des *contact knowing* (Hart 2019) bietet ergänzend zu dem im universitären Kontext leitenden kategorischen Erkennen (*categorical knowing*) als Modus des intellektuellen rationalen Nachdenkens womöglich einen breiteren Zugang für Einsichten. In den Beschreibungen der Studierenden war es oftmals die Kombination aus beiden Pfaden, die einen Aha!-Moment hervorbrachte. Exemplarisch hierfür ist diese Beschreibung einer Teilnehmerin:

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

Die Studentin beschreibt sich als Person, die über sich selbst nachdenkt. Doch das Fühlen, Wahrnehmen und Benennen ist anders für sie. Sie hat das Gefühl, sich auf eine andere Art und Weise kennenzulernen. Bezogen auf eine erweiterte Erkenntnismöglichkeit durch Denken und Spüren spricht die Teilnehmerin den Aspekt der Selbstkenntnis an. Auch Ergas und Hadar identifizierten in ihrer auf acht Jahre zurückblickenden Analyse zu einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung in der Lehrpersonenbildung die Themen »different view on myself« und »different view on education« als Aspekte der Achtsamkeitspraxis. (Ergas/Hadar 2021: 11)

(4) Ein viertes Teil-Phänomen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung kann mit Schwierigkeiten und dem Umgang mit diesen benannt werden. Während der im ersten Eindruck vermeintlich simpel bzw. trivial wirkenden Achtsamkeitsübungen, erlebten die Studierenden Momente des Scheiterns – zumeist, weil Übungen nicht optimal ausgeführt werden konnten, da, wie zuvor beschrieben, wahrnehmende Momente der Aufmerksamkeit zu- und abnahmen oder sich andere Wahrnehmungsinhalte als die intendierten zeigten. Der von den Studierenden beschriebene Kontakt und Umgang mit unterschiedlich stark emotional konnotierten Schwierigkeiten als ein Teil der Achtsamkeitsübung, wird auch in der Literatur als ein zu erwartender Bestandteil einzelner Meditationen sowie des Entwicklungsprozesses im Rahmen einer kontinuierlichen Meditationspraxis diskutiert (vgl. Tremmel/Ott 2017: 242; Yates 2017: 96–97; Piron 2020: 39; Crane et al. 2021: 103). Anzunehmen ist, dass es Schwierigkeiten auch in anderen Lehrveranstaltungen sowie in vielen anderen Lebenssituationen gibt. Neben der unvermeidbaren Konfrontation mit dem Scheitern während der Achtsamkeitsübung dürften vor allem der Umgang – im Sinne des Übens – mit diesen Schwierigkeiten (während

der Übung) sowie die Möglichkeit des Zur-Sprache-Bringens der Schwierigkeiten (im Rahmen des erforschenden Gesprächs) die Besonderheiten der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung sein. Soloway hat in seiner Studie mit Lehramtsstudierenden mit dem Thema »Learning to Fail – Learning to Teach« ein ähnliches Thema im Zusammenhang mit einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung herausgearbeitet und dieses als Ermöglichung einer offenen Fehlerkultur diskutiert (vgl. Soloway 2016: 199).

In kondensierter Form kann die Charakteristik einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung über die zwei Knotenpunkte Achtsamkeitsübungen und erforschendes Gespräch – als *Contemplative Practice* – beschrieben werden. Folgende vier Teil-Phänomene erlauben eine ersten Annäherung an das pädagogisch Bedeutsame einer solchen Lehrveranstaltung: (1) Aufmerksamkeit für die eigene Aufmerksamkeit (*active attention*) kann als Ausgangspunkt für das Erleben und damit als entscheidendes Momentum in Lern- bzw. Bildungsprozessen verstanden werden. (2) Das Spüren (*contact knowing*) im Sinne einer »Body-Oriented Pedagogy« (Ergas 2013) bzw. einer »Pädagogik der Leiblichkeit« (Agostini et al. 2019: 197) bietet eine erweiterte Möglichkeiten des Erkennens bzw. Verstehens. (3) In diesem breiteren Erkenntnishorizont emergieren Aha!-Momente bzw. Einsichten durch die Kombination von Spüren (*contact knowing*) und Denken (*categorical knowing*). (4) Das Scheitern – Fehler machen – als inhärenter Teil der Achtsamkeitsübungen ermöglicht bzw. erfordert einen Umgang mit Schwierigkeiten im Sinne von mit dem Schwierigen üben, aus dem Schwierigen lernen und über das Schwierige sprechen.

Das erforschende Gespräch hat sich über diese vier Teil-Phänomene hinaus als ungewohnter und produktiver Gesprächsraum gezeigt. Es kann als ein Arrangement für die Herausbildung von Resonanzachsen gedeutet werden, indem es durch ein »being present with others« (Falkenberg/Link 2019: 23–26) zu einem mediopassiven bzw. medioaktiven Verhältnis zwischen den Subjekten kommt und dadurch Resonanzerfahrungen, in denen sich Anverwandlung bzw. Miterleben von fremden Erfahrungen ereignet, möglich werden. In einem solchen Arrangement, in dem das Subjekt sich tief berühren lässt, steckt auch eine Verletzlichkeit. Im Zusammenhang damit kann das erforschende Gespräch von den Studierenden, die mitunter Erwartungen an eine Lehrveranstaltung haben, die geprägt sind durch eine die Universität leitende Kultur der Distanz, auch als Entgrenzung erlebt werden. Hier stellt sich die Frage, ob die Universität der geeignete Ort für eine achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung ist, beziehungsweise inwieweit eine Transformation dieser Kultur möglich und zielführend erscheint (vgl. Scharmer 2015; Lemon/McDonough 2018; Sandbothe/Albrecht 2024).

8.2 Achtsamkeit und der personale Aspekt pädagogischer Könnerschaft

In der Darstellung der verschiedenen Zugängen zu pädagogischer Professionalität hat sich gezeigt, dass alle Ansätze auf die Kontingenzproblematik im pädagogischen Handeln verweisen (siehe Abschnitt 3). Lehrer*innen sind in ihrem Unterrichtshandeln nicht vorhersagbaren Dynamiken und Ungewissheiten ausgesetzt. Im strukturtheoretischen Zugang wird die Anerkennung der Strukturproblematik betont und auf die Notwendigkeit des Aushaltens der Spannungsmomente verwiesen (siehe Abschnitt 3.1). Der kompetenztheoretische Zugang bemüht sich um eine weitgehende Schließung von Kontin-