

6.5 Achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung

Der Ausgangspunkt dieses Forschungsstrangs war die Frage, was eine achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung kennzeichnet bzw. wodurch sich das Wesen einer solchen konstituiert. Die Annäherung an das Phänomen achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung erfolgt dabei über den Blickwinkel und das Verständnis von Achtsamkeit als Pädagogik (*mindfulness as education*). Wie in Abschnitt 6.1 herausgearbeitet, wurde das Konzept Achtsamkeit im pädagogischen Kontext bislang primär über die Perspektive Achtsamkeit in der Pädagogik (*mindfulness in education*) diskutiert. Die Achtsamkeitspraxis wurde somit auch noch kaum als pädagogische Praxis verhandelt. *Mindfulness in education* ist in Lehrer*innenbildung der dominante Ansatz, bei dem Achtsamkeit primär als funktionalistisches Instrument dient, um Gesundheit zu erhalten bzw. zu fördern sowie Leistung zu steigern (vgl. Ergas 2019c; Sellman/Buttarazzi 2019; Brito et al. 2021).

Diese Analyse folgte dem Verständnis von Ergas als *Mindfulness as education*. Die Achtsamkeitspraxis wird als eine inhärent lohnende Tätigkeit verstanden, 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 darüber zu registrieren, inwieweit diese den individuellen Bildungsprozess prägt (vgl. Ergas 2018b). Vor diesem konzeptionellen Hintergrund ist diese phänomenologische Analyse verlaufen. Den erlebten Erfahrungen der Studierenden, die über für sie bedeutsame Situationen aus der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung exploriert wurden, folgend, zeigte sich, dass ein Großteil dieser erlebten Erfahrungen zum einen in Verbindung zu den Achtsamkeitsübungen (*meditation*) und zum anderen zu dem erforschenden Gespräch (*inquiry*) stehen. Diese zwei Knotenpunkte, entlang derer sich das Erleben der Studierenden ereignet, können auch über die theoretische Perspektive aus der Literatur her als die zwei Säulen von achtsamkeitsbasierten Programmen bzw. Lehrveranstaltungen betrachtet werden.

Im Rahmen der untersuchten Lehrveranstaltung wurden – dem aktuellen Standard von achtsamkeitsbasierten Programmen folgend – die drei Kernübungen Body-Scan, Sitzmeditation und achtsame Körperübungen angeboten (siehe dazu Abschnitt 2.3). Darüber hinaus wurden die Gehmeditation (*walking meditation*), achtsames Essen (*eating meditation*) (vgl. Reibel/McCown 2020: 30), Dyaden als Form der interpersonellen Meditation (vgl. Meleo-Meyer 2016: 83) und die Freundlichkeitsmeditation aus dem Bereich der Mitgefühlsmeditationen (vgl. Stocker et al. 2020: 201) praktiziert. Wie in Abschnitt 6.3.1 nachgezeichnet, gab es zu jeder dieser Achtsamkeitsübungen mindestens eine Anekdote, in der eine Teilnehmerin bzw. ein Teilnehmer von ihrer bzw. seiner erlebten Erfahrung mit der jeweiligen Übung als bedeutsame Situation berichtet. Exemplarisch hierfür eine erlebte Erfahrung eines Teilnehmers bei der Body-Scan-Übung:

»Ich vergaß ziemlich schnell die Leute um mich herum. Ich folgte den Anweisungen und ließ mich auf die Reise durch den Körper ein. Langsam aber doch spürte ich mehr und mehr meine einzelnen Körperregionen, je nachdem, auf welche ich mich konzentrierte, und konnte auch meinen Puls gut spüren. Ich bemerkte schnell, dass ich beim Body Scan mein eigenes Tempo habe; manchmal habe ich eine Körperregion schneller

gescannt, als durch den Lehrveranstaltungsleiter angeleitet, und manchmal benötigte ich dafür viel mehr Zeit als »vorgesehen«. Besonders meinen Unterarmen, die ich als Sportler sehr viel verwende und beanspruche, schenkte ich sehr viel Aufmerksamkeit. Ich konnte genau spüren, welche Muskeln ich am Vormittag beim Turnen beansprucht habe, konnte mein Handgelenk und ein wenig Pochen spüren, spürte meinen Puls nicht nur im Bereich des Herzens, sondern konnte auch die Blutstöße in meinen Armen gut spüren. Ich geriet in einen Schlummerzustand und mir kamen viele Erinnerungen und Situationen in den Sinn, wo ich meine Arme bzw. die Muskeln, die ich spürte, stark beansprucht habe. Es war, als ob ich mir selbst dabei zuschauen würde, wie ich diese Bewegungen nochmals ausführe. Es war beinahe, als ob ich träumen würde und doch war es anders. Nach einer für mich unbestimmbaren Zeit nahm meine Aufmerksamkeit auf meine Hände ab und ich scannte meinen Körper weiter. Relativ rasch danach waren wir fertig und ich wunderte mich, dass die Zeit so schnell vergangen war. Ich fühlte mich entspannter und glücklicher und hatte im Nachhinein den Eindruck, als hätten meine Hände geschlafen und geträumt und sich dabei erholt.« (L101LU, Pos. 1)

In dieser Anekdote zeigt sich das Spüren als eines der vier identifizierten Teil-Phänomene, die im Abschnitt 6.4 ausführlich dargestellt wurden und an späterer Stelle in diesem Abschnitt noch einmal aufgegriffen werden. Ein Großteil der erlebten Erfahrungen der Studierenden kreist um die unterschiedlichen Achtsamkeitsübungen. Die Beschreibung jeder einzelnen Teilnehmerin und jedes einzelnen Teilnehmers wiederum ist hoch individuell (siehe dazu die detaillierte Darstellung in Abschnitt 6.3.1). An dieser Stelle zentral erscheint, dass eine Vielzahl an Studierenden die Achtsamkeitsübungen als bedeutsame Situation aus dieser Lehrveranstaltung erleben. Somit markiert diese Art des Übens im Sinne von *Contemplative Practice* (Zajonc 2014) eine besondere Art des Sich-Selbst-Übens (vgl. Brinkmann 2021: 183) und damit einen zentralen Aspekt dieser achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung.

Arthur Zajonc beschreibt folgende drei Aspekte der *Contemplative Practice*, die eine Übungsform als kontemplativ definiert: (1) anhaltende freiwillige Aufmerksamkeit, (2) die Fähigkeit, sich auf Paradoxe und Widersprüche einzulassen und (3) offene Empfänglichkeit und Einsichten für Kreativität (vgl. Zajonc 2014: 25). Sarath erachtet die Sitzmeditation mit Fokus auf die Atmung oder mit offenem Gewahrsein als einen Ausgangspunkt, der den Modus beschreibt, in dem *Contemplative Practice* auch über das Sitzen in Stille hinaus (z. B. Lesen, Schreiben, Bewegung, Naturverbundenheit und kreative Künste) ausgeführt werden können (vgl. Sarath 2014: 367). Präzise gesprochen sind Achtsamkeitsübungen, die eine Person allein praktiziert – das bedeutet alle Achtsamkeitsübungen, die in der Lehrveranstaltung angeboten wurden, bis auf die Dyade – *first-person Contemplative Practices*. Falkenberg und Link sprechen von Dialogen wie dem erforschenden Gespräch (*inquiry*) als *second-person Contemplative Practices* (vgl. Falkenberg/Link 2019: 75). Wie unter Abschnitt 6.2 bereits angedeutet, handelt es sich bei dem erforschenden Gespräch (*inquiry*) im Grunde auch um eine achtsamkeitsbasierte Kommunikationsübung bzw. eine *second-person Contemplative Practices* (vgl. Falkenberg/Link 2019). Um dieses erforschende Gespräch (*inquiry*) versammelt sich ebenfalls ein Großteil der erlebten Erfahrungen, welche sich in den Beschreibungen der Studierenden zu den für sie bedeutsamen Situationen aus der Lehrveranstaltung finden. Jede dieser Beschreibungen der er-

lebten Erfahrung sind höchst individuell und sprechen dadurch auch unterschiedlichste Aspekte des Inquiry an. Herausstechend erscheinen die Erfahrungen der Studierenden, in denen sie dadurch, dass eine Kollegin bzw. ein Kollege eine gemachte Erfahrung mitteilt, selbst eine bedeutsame Erfahrung machen bzw. etwas lernen.

»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 spannend. 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)

Der Teilnehmer bemerkte während des Zuhörens im Zusammenhang mit seinen eigenen Erfahrungen Bekanntes, Konträres und Neues. Durch das für ihn Neue, das von den Teilnehmer*innen berichtet wurde, hatte er das Gefühl, von der Erfahrung der anderen zu profitieren. Dieses Phänomen, eine fremde Erfahrung mitzuerleben, diskutiert zum Beispiel auch Dewey als pädagogisch bedeutsam.

»One learns much from others. 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« (vgl. Miller 2014: 80; Falkenberg/Link 2019: 23–26). Im Miterleben von fremden Erfahrungen bemerkt eine Teilnehmerin, dass sich dadurch auch ihre Sicht auf sich selbst verändert.

»An der letzten Einheit fand ich besonders die Runde schön, bei der sich jeder und jede zu den Aufgaben zuhause geäußert hat. Es hat mich gefreut zu hören, dass das Üben bei vielen zu fruchten scheint. Die anderen berichten von angenehmen Gefühlen und verändertem Bewusstsein sich selbst, geistig und körperlich, gegenüber. Ebenso war es auch schön von Problemen zu hören, die während der täglichen Ausübung da sind. Durch die Aussagen der Anderen bekomme ich eine andere Sichtweise auf meine eigene Übungsphase. Gleichzeitig hilft es mir, weniger streng zu mir selbst zu sein und geduldiger. Da ich mit meinen Gedanken und Gefühlen nicht alleine bin.« (MA22SA, Pos. 1)

Die Studentin hat das Gefühl, mit ihren Gedanken und Gefühlen nicht allein zu sein. Es fällt ihr dadurch leichter, nicht so streng zu sich selbst und geduldiger mit sich selbst zu sein. Durch die Erzählungen der anderen Teilnehmer*innen macht die Studentin eine Erfahrung, die von Germer und Neff als geteilte Menschlichkeit (*Common Humanity*) benannt wird. In den Anekdoten der Studierenden zeigt sich an vielen Stellen ein Erstaunen über die Offenheit und das Vertrauen, dass die Teilnehmer*innen in die Grup-

pe haben. Die Sprecher*innen teilen sehr persönliche Themen mit und erleben sich dabei als emotional, empfinden die Situation als intim und fühlen sich verbunden mit der Gruppe. Dennoch zeigt sich in vielen Anekdoten eine gewisse Ambivalenz in diesen Situationen. Viele Student*innen haben das Bedürfnis, etwas Emotionales, Persönliches, Intimes zu erzählen. Gleichzeitig beschreiben die meisten von ihnen auch Bedenken und Angst vor dem Offen-Zur-Sprache-Bringen. Eine Teilnehmerin berichtet, dass sie das unangenehme Gefühl vor fremden Menschen in dieser Offenheit zu sprechen dazu veranlasst, nichts zu sagen:

»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. 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 Intimität bzw. die Nähe, die sich durch die Art der Gesprächsführung ergibt, steht in gewisser Weise auch im Kontrast zur universitären Kultur der Distanz (vgl. Leonhard/Abels 2017: 51; Neuweg 2018: 165). So begegnen sich Student*innen und der Lehrveranstaltungsleiter im Seminar immer als »ganze« Personen, und zugleich ist rollenspezifisches Handeln als Fremde bzw. Fremder unter Fremden geboten (vgl. Terhart 2011: 206). Dieses Verhältnis erzeugt Spannung. Helsper schlägt im Zusammenhang mit der Biographiearbeit in der Lehrer*innenbildung neben der selbstreflexiven Befassung mit der eigenen Biographie vor allem die Auseinandersetzung mit fremden Fällen vor, da die rekonstruktive Arbeit am fremden Fall der Gefahr der Entgrenzung vorbeugt, aber gleichzeitig einen »Resonanzboden für das Eigene« (Helsper 2018a: 134) bietet. Für die achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung erscheint eine Arbeit am fremden Fall nur bedingt möglich. Am ehesten lässt sich diese Variante in achtsamkeitsbasierten Programmen beim Einsatz von Gedichten bzw. Geschichten umsetzen (vgl. Crane et al. 2021: 81). Dem *Inquiry* als dialogische Rekonstruktionsmöglichkeit der eigenen erlebten Erfahrungen erscheint das Nahkommen, die Intimität, das Persönliche eingeschrieben zu sein. Dennoch bleibt die sich in den Anekdoten aufdrängende Ambivalenz, welche die Studierenden während des *Inquiry* erleben und bei einzelnen auch als Entgrenzungserfahrung gedeutet werden kann, ein Aspekt der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung, der im Kontext der universitären Lehrer*innenbildung mit ihrer Kultur der Distanz durchaus kritisch betrachtet werden kann – insbesondere, wenn Studierende ihre Teilnahme an einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung auf Grund von studienorganisatorischen Gründen nicht völlig freiwillig wählen.

Dem *Inquiry* selbst dürfte jedoch genau durch diese Intimität, welche die Teilnehmer*innen erleben, ein Potential innewohnen, in dem die Herausbildung von Resonanzachsen im Sinne von Rosa (2016) möglich erscheint. Einige Student*innen

sind berührt von den Erzählungen ihrer Kolleg*innen oder sprechen von resonieren. Berührtheit bzw. Resonanz können damit als zentrale Begriffe in den Beschreibungen der erlebten Inquiry-Situationen aufgefasst werden. Das erforschende Gespräch im Rahmen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung kann demnach als ein institutionelles Arrangement aufgefasst werden, in dem die Herausbildung von Resonanzachsen möglich erscheint, wenngleich eine solche Herausbildung nicht als uneingeschränkt gegeben angenommen werden kann. Rosa diskutiert zwar diese Frage, inwieweit eine Herausbildung bzw. Sicherung der Resonanzachsen möglich ist, jedoch versteht er Resonanz als etwas, das nicht verfügbar gemacht werden kann (vgl. Rosa 2016: 294). Dennoch ist für den Autor die Etablierung von Resonanzachsen immer auch mit einem vertrauensvollen Öffnen und damit auch mit einem hohen Maß an Verletzbarkeit verbunden. Wie weiter oben kritisch diskutiert, wurde diese Offenheit während des *Inquiry* von den Studierenden durchaus ambivalent empfunden und von einzelnen sogar als unangenehme erlebt. »Wer bereit ist, sich berühren zu lassen, nimmt in Kauf, verletzt zu werden« (Rosa 2016: 693). Wer dazu nicht bereit ist, weil er oder sie Angst hat, verletzt zu werden, entzieht sich der Situation und sagt nichts – so wie die eine Teilnehmer*in es für sich entschieden hat.

Die eingangs zum *Inquiry* dargestellten Anekdoten, in denen Teilnehmer*innen beschreiben, dass sie aus der fremden erzählten Erfahrung etwas mitgenommen bzw. gelernt haben, lassen sich mit dem Begriff der Anverwandlung verbinden.

»Anverwandlung im Modus der Resonanz meint die Verflüssigung von Weltverhältnissen und Beziehungen, nicht deren Fixierung; sie meint 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)

Die Achtsamkeitsübungen und das erforschende Gespräch (*inquiry*) als die zwei Knotenpunkte, die Student*innen als bedeutsam in der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung erlebt haben, stehen als die beiden zentralen Säulen auch in Wechselwirkung zueinander. Eine Teilnehmerin beschreibt, wie sie die Abfolge von Achtsamkeitsübung und erforschendem Gespräch erlebt:

»Wir saßen alle auf den Meditationskissen auf dem Boden und machten zuerst die gewohnte Atemmeditation mit einer Anleitung des Seminarleiters bis der Gong ertönte, ich aufstand (wie die anderen, einige gingen raus) und begann vorsichtig, langsam und behutsam im Raum herumzugehen. Dabei versuchte ich mich so gut wie möglich auf meine Geh-Bewegung zu fokussieren, was mir relativ gut gelang. Ich wanderte einige Runden im Kreis herum – immer und immer wieder und vergaß dabei, wo ich mich befand, wie spät es ist und wer die anderen Leute um mich herum sind. Diese Art der Meditation gefällt mir bis jetzt ebenso wie die Atemmeditation sehr gut, da man sich dabei bewegen kann. Es hatte etwas befreiendes für mich. Auf einmal ertönte der Gong wieder und ich brauchte einen Augenblick, bis ich mich in meiner Situation wieder zurecht fand. Ich fühlte mich sogar ein bisschen fremd, und auch nicht bereit, schon aufzuhören. Wir haben ungefähr 15 Minuten meditiert, und für mich fühlte sich das Ganze viel kürzer an. Danach nahm ich vor allem den Kommentar von einer Mitstudentin bewusst wahr, die sagte, wie sehr sie es jetzt zu schätzen weiß, dass sie problemlos laufen

kann. Ich dachte darüber nach. Ebenso erzählte eine andere, dass sie als junges Mädchen durch einen Gehirntumor auf einer Seite quasi taub war und damals ihre Beine auch nicht spürte. In dem Moment wurde mir richtig bewusst, welch ein Privileg es ist, laufen zu können.« (ANO6MA, Pos. 2)

Die Studentin fokussiert sich während der Gehmeditation auf die Gehbewegung. Danach hört sie, wie eine Kollegin erzählt, dass sie es zu schätzen weiß, jetzt problemlos laufen zu können. Sie hört, wie eine zweite Kollegin davon berichtet, dass sie als kleines Mädchen einen Gehirntumor hatte und ihr Beine nicht spürte. In diesem Moment wird der Teilnehmerin, die zuhört, bewusst, welches Privileg es ist, laufen zu können. Möglicherweise hätte die Teilnehmerin auch ohne die vorangegangene Gehmeditation diesen Aha!-Moment im Bezug auf das Gehen gehabt. Im Diskurs zu *Contemplative Pedagogy* wird dieses Zusammenspiel von *first-person Contemplative* (in diesem Beispiel die Gehmeditation) und *second-person Contemplative Practice* (das erforschende Gespräch) als bedeutsam verhandelt (vgl. Falkenberg/Link 2019: 75). Gunnlaugson et al. sprechen sogar davon, dass *first-person Contemplative* den Weg für das Gelingen von *second-person Contemplative Practices* ermöglichen. Für die Autor*innen ist es diese Erweiterung in Richtung *second-person Contemplative Practices* (z.B. in Form des erforschenden Gesprächs),

»that cultivate collaborative discernment, inspire deeper shared and coemergent contemplative states of knowing, and generally move learners and educator toward a more collective focus in their learning engagements.« (Gunnlaugson et al. 2019: xii)

Eine weitere Studentin beschreibt, wie sie die Verbindung der Rosinenübung mit dem erforschenden Gespräch erlebt hat:

»Ich habe mich sehr auf diese Übung gefreut, da ich schon mal etwas Ähnliches in meiner Kindheit gemacht habe. Schon als wir an dem »Gegenstand« riechen sollten wurde mir bewusst, dass es sich um eine Rosine handelte. Sofort hat sich meine Einstellung geändert. Ich merkte, wie ich mich plötzlich nur noch darauf konzentrierte, wie sehr ich Rosinen verabscheue und dass ich diese Rosine nicht essen möchte. Die nächsten Schritten (die Rosine an den Lippen reiben, die Rosine ansehen, die Rosine in den Mund nehmen und langsam zu kauen) führte ich auch eher widerwillig und mit negativen Gedanken und Assoziationen im Kopf durch. Währenddessen und in der anschließenden Gesprächsrunde wurde mir bewusst, wie voreingenommen ich war und wie schnell ich mich beeinflusse/beeinflussen lasse. Dieses Verhalten ist mir zwar schon öfters aufgefallen, jedoch nie so konkret auf eine einzelne Situation bezogen. Die Reflexionsrunde hat mir geholfen, das einzusehen. Das ist nun auf alle Fälle etwas, an dem ich arbeiten möchte.« (VE21EL, Pos. 1)

Die Teilnehmerin bemerkt einen starken Widerstand gegenüber der Rosine. Sie führt die Übung daher sehr widerwillig durch. Es ist schwierig für sie. Während der Übung und vor allem während des erforschenden Gesprächs im Anschluss an die Übung wird ihr bewusst, wie voreingenommen sie war und wie schnell sie sich beeinflussen ließ. Das Gespräch hilft ihr, die Voreingenommenheit einzusehen. Sie möchte in Zukunft daran arbeiten. In diesem Fall zeigt sich die Verbindung zwischen der Achtsamkeitsübung, in

der die Studentin eine direkte erlebte Erfahrung im Umgang mit der Rosine macht, und dem erforschenden Gespräch, in dem das Thema bzw. der Widerstand, der für die Studentin im Umgang mit der Rosine leitend war, zur Sprache kam. In diesen zwei letzten Anekdoten zeigt sich mit dem Aha!-Moment noch einmal eine der vier identifizierten Facetten der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung.

Wie im Abschnitt 6.4 bereits veranschaulicht, offenbarten sich in den Anekdoten mit der

(1) Aufmerksamkeit für die eigene Aufmerksamkeit, dem

(2) Spüren, den

(3) Schwierigkeiten und den

(4) Aha!-Momenten

vier Teil-Phänomene, die im Zusammenhang mit den zwei Knotenpunkten Achtsamkeitsübung und erforschendes Gespräch als Hinweise auf die Charakteristika dieser achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung gedeutet werden können.

Aufmerksamkeit für die eigene Aufmerksamkeit

Ein erstes Teil-Phänomen, das in den Anekdoten sowohl zu den Achtsamkeitsübungen als auch zu dem erforschenden Gespräch auftaucht, kann begrifflich mit Aufmerksamkeit für die eigene Aufmerksamkeit gefasst werden. Eine Studentin übt gerade den Body-Scan und bemerkt, wie sich ihre Aufmerksamkeit immer wieder auf Gedanken, Erinnerungen oder Fantasien richtet:

»Mir kamen immer wieder alltägliche Gedanken: Aufgaben für die Uni, Einkauf... Nach einer Weile änderten sich die Gedankensprünge zu Erinnerungen oder Fantasien mit Freunden. Meist waren diese angenehm. Dann schlummerte ich und plötzlich ertönte das Klangstäbchen.« (RO28RA, Pos. 1)

Eine weitere Studentin beschreibt eine Situation während des erforschenden Gesprächs (*inquiry*), in der sie eine Aufmerksamkeit für ihre eigenen Aufmerksamkeitsprozesse hat:

»Kurz vor Ende der letzten Seminareinheit wurden wir vom Seminarleiter dazu aufgefordert, uns Ziele in Bezug auf Achtsamkeit zu setzen. Diese sollten realistisch sein und möglichst genau formuliert sein. Zuerst war ich überfordert, viel zu sehr war ich damit beschäftigt, mir Ziele auszudenken, die gut ankommen würden bei den anderen. Irgendwann dachte ich mir aber: »Stopp! Hier geht es nicht um das, was andere von mir denken, sondern einzig und allein darum, wie ich meine Achtsamkeitspraxis auch nach dem Seminar weiterführen werde.« Ab diesem Moment fiel es mir viel leichter, mich auf ein Ziel festzulegen.« (BI18VI, Pos. 1)

Beide Teilnehmerinnen üben sich in dem, was Ergas *active attention* nennt. »Active attention can be developed, and that mobilizing attention to the foreground holds a transformative educational potential« (Ergas 2016a: 13). In der ersten dieser zwei Anekdoten erlebt die Teilnehmerin manche Übergänge, in denen wahrnehmende Momente der Aufmerksamkeit, deren Inhalt das Meditationsobjekt (Body-Scan – Körper spüren) ist, abnehmen, und nicht-wahrnehmende Momente (Schlummer) sich erhöhen bzw. andere

Objekte (Gedanken) wahrgenommen werden. In der zweiten Anekdote zeigt sich, wie die Studentin Aufmerksamkeit für ihre Aufmerksamkeit hat. Durch die aktive Aufmerksamkeit für ihr Nachdenken stoppt die Studentin sich in einer Richtung des Nachdenkens, das darauf abzielte, eine sozialerwünschte Antwort zu geben, und sie erlebt, wie es ihr plötzlich leichter fällt, sich auf ein Ziel festzulegen. Dieses von den Studierenden erlebte Teil-Phänomen lässt sich in Verbindung bringen mit den in Kapitel 2.4 beschriebenen zentralen Wirkmechanismen der Achtsamkeitspraxis. Hierbei spielt die Aufmerksamkeitsregulation bei Tang et al. (2015), das Monitoring bei Lindsay und Creswell (2017), das Meta-Gewahrsein bei Bernstein et al. (2015) sowie der Bobachtermodus bei Eberth et al. (2019) eine zentrale Rolle. Welche pädagogische Bedeutung mitunter in der Aufmerksamkeit für die Aufmerksamkeit liegt bringt Ergas auf den Punkt, wenn er davon spricht, dass Aufmerksamkeit für die Aufmerksamkeitsbewegung erlernt werden kann. Wenn das Ziel von Bildung Autonomie bzw. Agentschaft ist, dann ist aus seiner Sicht dieses Erlernen von *active attention* die zentrale Aufgabe, denn alles, was in unserem Leben passiert, kann uns nur durch unsere Aufmerksamkeit erreichen. Erst durch unsere Aufmerksamkeit können wir unser Leben erleben (vgl. Ergas 2017c: 277).

Spüren

Ein zweites Teil-Phänomen, das als eine Facette dieser achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung aufgefasst wird, kann als Spüren benannt werden. Die Studierenden beschreiben in ihren erlebten Erfahrungen, wie sie den Körper spüren. Exemplarisch hierfür ist eine erlebte Erfahrung eines Studenten:

»Nun sagt der Lehrveranstaltungsleiter, dass wir unseren Körper fühlen sollen. Welche Empfindungen hast du? Vielleicht Schmerzen? Vielleicht löst sich eine Verspannung? Ich versuche wirklich genau hinzuspüren und empfinde die Wahrnehmungen deshalb als extrem. Ich spüre die Schwere meiner Arme. Ich spüre, wie sich meine Arme wieder mit Blut befüllen. Danach spüre ich jeden einzelnen Pulsschlag, als würde jemand mit einem Hammer von innen an die Innenseite meines Handgelenks klopfen. Die Schwere meiner Arme empfinde ich als äußerst angenehm, das Spüren des Pulsschlages würde ich nicht als angenehm, jedoch auch nicht als unangenehm beschreiben. Nach einigen Sekunden verschwinden die Gefühle und Empfindungen wieder.« (SA17AL, Pos. 1)

Dieses unmittelbare Spüren – von angenehmen, unangenehmen oder neutralen körperlichen Empfindungen – wird auch in der Literatur zu achtsamkeitsbasierten Programmen (vgl. Crane et al. 2021: 16), den Ausführungen zum MBSR-Programm (Reibel/McCown 2020: 33) sowie in Beschreibungen zu den Entwicklungsstufen der Meditationspraxis (vgl. Yates 2017: 74) als zentrale Intention in allen Achtsamkeitsübungen dargestellt. Den Beschreibungen der Studierenden folgend, liegt ihm Spüren des Körpers in Ruhe bzw. in der Bewegung ein bedeutsamer Teilaspekt der Achtsamkeitsübungen. Snowber (2019) sieht im intentionalen Spüren des Körpers im Sinne einer »Body Pedagogy« ein bedeutsames pädagogisches Potential. Für Ergas ist das Üben von Achtsamkeit eine solche »Body-Oriented Pedagogy« (Ergas 2013), mit der erweiterte Orte des Wissens und der Weisheit angerührt werden können.

Schwierigkeiten

Ein drittes Teil-Phänomen, das sich in der Beschreibung der zwei Säulen – Achtsamkeitsübung und erforschendes Gespräch – in einigen Anekdoten der Student*innen aufgedrängt hat und im Abschnitt 6.4.3 diskutiert wurde, kreist um das Thema Schwierigkeiten und den Umgang mit diesen während der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung. Schwierigkeiten an sich gibt es auch in anderen Lehrveranstaltungen sowie in vielen anderen Lebenssituationen. Auf Grund der Beschreibungen der Studierenden zum Umgang mit diesen Schwierigkeiten während der Lehrveranstaltung erscheint dieses Teil-Phänomen wichtig, um die Charakteristik dieser achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung zu erfassen. Exemplarisch dafür ist das Erleben einer Studentin während der Gehmeditation:

»Wir sollen auf das Gehen achten, wie wir unsere Füße abrollen, wie wir uns dabei fühlen. Es steht uns frei, die Übung mit geschlossenen oder offenen Augen zu machen. Ich bin skeptisch. Es ist schwierig für mich, einen Rhythmus zu finden. Ich konzentriere mich nur auf meine Füße. Es wird einfacher, an nichts anderes zu denken. Es gelingt mir nicht immer. Ich schaue meine Kolleg*innen an oder weiche ihnen aus. Ich fühle mich während dieser Übung mit dieser tollen Gruppe sehr wohl. Ich fühle mich gut aufgehoben.« (IN09LU, Pos. 1)

Eine zweite Studentin beschreibt, wie sie die Sitzmeditation mit Fokus auf die Atembe-erlebt:

»Ich konnte mich aufgrund von verschiedenen Störgeräuschen außerhalb des Seminarraums nicht ganz so gut konzentrieren wie daheim. Im Seminarraum stört das Geräusch der Lüftung. Trotzdem bin ich ein paar Mal kurz weggenickt.« (MI21TH, Pos. 1)

Eine Meditation, bei der es darum geht, »nur« die Atmung zu beobachten, wird im ersten Eindruck mitunter als keine allzu schwere Aufgabe aufgefasst. Jedoch zeigt sich nicht nur bei den Studierenden der Lehrveranstaltung, sondern auch in der prominenten Anekdote von Harari (siehe Abschnitt 6.4.3 und Harari 2018: 393), dass sich am Beginn eines Übungswegs dieses Vorhaben häufig als schwieriger herausstellt, als zunächst angenommen. Meditierende und somit auch die Student*innen sind im Üben immer wieder direkt mit dem Scheitern konfrontiert. Schwierigkeiten sind somit gewissermaßen Teil des Übungswegs. Yates spricht von fünf Hindernissen – Verlangen, Abneigung, Faulheit und Trägheit, Unruhe auf Grund von Sorgen oder Reue und Zweifel –, die einzeln oder in Kombination als Hemmnisse während der Meditationspraxis auftauchen können und diese erschweren. Der Umgang mit diesen Schwierigkeiten ist für den Autor ein zentraler Aspekt der Achtsamkeitsübung (vgl. Yates 2017: 96–97). Auch in Pirons Darstellung der Tiefenbereiche meditativen Erlebens sind Hindernisse ein wiederkehrendes Phänomen im Entwicklungsprozess von Meditierenden (vgl. Piron 2020: 23). Eine weitere Teilnehmerin erlebt die erste Sitzmeditation als unangenehm. Sie fühlt sich unwohl, ihr fällt es schwer, auf das Innere zu hören. Für sie ist Meditation etwas Privates:

»In der ersten Lehrveranstaltungseinheit sehen sich ca. 15 Menschen das erste Mal und werden zu einer gemeinsamen Atemmeditation eingeladen. Ich fühle mich dabei überhaupt nicht wohl. Ich empfinde Meditation als etwas Privates und fühle mich nicht wohl, diese Privatsphäre mit anderen zu teilen. Ich konnte mich nicht natürlich verhalten und fühlte mich sehr beobachtet. Ich konnte mich nicht beruhigen, weil ich ständig die Außenwelt wahrgenommen habe und es mir schwer fiel, auf mein Inneres zu hören. Es war ein komisches Gefühl, auf sein Inneres zu hören. Ich wusste nicht, auf was ich hören soll, achten soll.« (ST12WA, Pos. 1)

Die Schwierigkeit liegt dabei weniger in der optimalen Übungsausführung, sondern mehr in einem Konflikt mit der Übung an sich. Die Studentin lehnt das gemeinsame Meditieren in der Gruppe ab. Das Schwierige ist dabei durch Unbehagen stärker emotional besetzt. Um Unangenehmes zu vermeiden, kann die Ablehnung auch als Schutzmechanismus gedeutet werden. An dieser Stelle soll berücksichtigt werden, dass die Freiwilligkeit der Teilnehmer*innen sowie eine nicht-direktive Vermittlung durch die Lehrperson zentrale Elemente des Lehrens von Achtsamkeit sind. Diese Schwierigkeit ist mitunter auch auf den institutionellen Rahmen zurückzuführen, da die Teilnehmerin möglicherweise aus studienorganisatorischen Gründen nur bedingt freiwillig an dieser Lehrveranstaltung teilnimmt oder eine andere Erwartung an diese Lehrveranstaltung hatte. Eine abgeschwächte Art der Ablehnung zeigte sich durch die Skepsis, die andere Teilnehmer*innen zu Beginn der Achtsamkeitsübungen haben. Diese würde das Argument der anderen Erwartung unterstützen. Die Studierenden sind zum Teil überrascht, da das Praktizieren von Achtsamkeitsübungen nicht Teil ihrer Erwartung an eine Universitätslehrveranstaltung ist. Das Thema Erwartungen im Zusammenhang mit Schwierigkeiten zeigt sich bei zwei Student*innen, die von der Rosinenübung berichten. Der eine hat eine Abneigung gegenüber Rosinen, und die andere erlebt sich selbst als ungeduldig, weil die Übung für sie zu lange dauert. Auch in diesen Fällen ist die Nicht-Erfüllung der Erwartung emotional aufgeladen. Schwierigkeiten, die häufig auch stark emotional konnotiert sind, zeigen sich im Zusammenhang mit Schmerzen, die während der Achtsamkeitsübungen auftreten können. So spürt ein Teilnehmer, wie während der ersten Sitzmeditation auf dem Meditationskissen seine Knie schmerzen.

»Ich meditierte im Sitzen, zum ersten Mal mit einem Meditationskissen. Beim Sitzen im Lotussitz schmerzten nach einiger Zeit leicht meine Knie. Ich habe die Position gewechselt und die Beine seitlich des Kissens gelegt, was sich deutlich besser angefühlt hat. Ich bemerkte einen Unterschied zum Meditieren auf einem Sessel. Die Nähe zum Boden ermöglicht ein anderes, direkteres Gefühl. Nach einiger Zeit in dieser Meditation habe ich mich auch an das Ziehen in den Beinen gewöhnt und es eher als eine Art »Streckung« des Körpers empfunden. Ich konnte mich trotz des anfänglich unangenehmen Gefühls in den Beinen auf die Atmung konzentrieren und entspannen.« (HE10ER, Pos. 1)

Eine weitere Teilnehmerin berichtet sogar von deutlich stärker emotional verstrickten Schwierigkeiten während einer Übung:

»In der Gruppe nehme ich an der vom Lehrveranstaltungsleiter angeleiteten Freundlichkeits-Meditation teil. Ich fühle mich währenddessen innerlich aufgewühlt, weil ich immer wieder an einen Streit denken muss, den ich am Tag zuvor mit einem mir sehr nahestehenden Menschen hatte. In diesem Streit ging es vor allem darum, dass ich mir mehr Mitgefühl von diesem Menschen für mich gewünscht hätte, aber nicht auf die Weise und in dem Ausmaß erfahren habe, wie ich es gebraucht hätte.« (R106TH, Pos. 1)

Das emotionale Gewicht ist hier möglicherweise deutlich größer als in Beschreibungen, in denen eine Übung nicht optimal ausgeführt werden konnte, weil es Störgeräusche gab. Gemeinsam ist allen Anekdoten das Teil-Phänomen Schwierigkeiten. Auch Tremmel und Ott halten in ihrer Arbeit zu Fragen hinsichtlich negativer Wirkungen von Meditation fest, dass Meditierenden sich darauf einstellen sollten, dass Schwierigkeiten ein zu erwartender Bestandteil im Entwicklungsprozess einer Meditationspraxis sind (vgl. Tremmel/Ott 2017: 242). Inwieweit Teilnehmer*innen vor der Teilnahme an einem achtsamkeitsbasierten Programm darauf vorbereitet werden sollten, wird auch in der Literatur zu achtsamkeitsbasierten Programmen diskutiert.

»Whilst preparing participants to expect that the learning process will bring them close to the difficulties they are experiencing, it is also helpful to prime them to recognize that this is the very work they may need to do – learning how to relate in new ways to difficult thoughts, emotions and sensations.« (Crane et al. 2021: 103)

Neben der Konfrontation mit Schwierigkeiten – auf einem breiten Spektrum hinsichtlich der Intensität und des emotionalen Gewichts während der Achtsamkeitsübungen – stellt auch das erforschende Gespräch als Raum für das Zur-Sprache-Bringen von Schwierigkeiten einen bedeutsamen Bereich für den Umgang mit Schwierigkeiten in dieser achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung dar:

»Ich fand es sehr berührend wie vertraut, ehrlich und persönlich viele TeilnehmerInnen ihre Meditationspraxis und damit einhergehende Probleme schilderten. Es war für mich schön zu sehen, wie innerhalb kurzer Zeit Vertrauen entstehen konnte.« (SE13AL, Pos. 2)

Die Konfrontation mit Schwierigkeiten kann somit als ein möglicher Bestandteil von Achtsamkeitsübungen aufgefasst werden. Zentral dabei erscheint, dass zum einen das individuelle Üben im Umgang mit diesen Schwierigkeiten Teil der Achtsamkeitsübung ist. Und zum anderen, dass das zur Sprache bringen im Rahmen des erforschenden Gesprächs (*inquiry*) auf einer kollektiven Ebene den Umgang mit Schwierigkeiten ermöglicht.

Aha!-Momente

Ein viertes Teil-Phänomen, das innerhalb der erlebten Erfahrungen der Studierenden zu finden ist, sind sogenannte Aha!-Momente.

»That sudden moment of insight many of us experience when, suddenly and unexpectedly, our mind is enlightened with the solution to or a new understanding of a problem that had been bothering us for some time. Everything becomes clear, and pleasurably clear. This is an Aha! moment, sometimes called a Eureka experience« (Czarnocha 2021: 2)

Im Abschnitt 6.4.4 wurden sechs Anekdoten angeführt, die ein solches Erleben eines Aha!-Moments während der Lehrveranstaltung illustrieren. Zwei davon ereignen sich während einer Sequenz der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung, die sich grundsätzlich nicht sonderlich von Sequenzen aus anderen Lehrveranstaltungen unterscheiden dürfte. Der Lehrveranstaltungsleiter präsentiert einen Inhalt. Beim Zuhören kommt es plötzlich zur Einsicht. In beiden Beschreibungen zeigt sich, dass die Informationen für die Teilnehmerin bzw. den Teilnehmer bedeutsam sind. Sie bzw. er ist berührt davon. Der Student erlebt, wie er dabei etwas über sich selbst lernt:

»Der Lehrveranstaltungsleiter hält eine PowerPoint Präsentation, ich höre aufmerksam zu und schließe aber dennoch meine Augen, da ich einen sehr langen Tag hinter mir habe und mir das als kurzes Energietanken hilft. Wir gehen 7 verschiedene Aspekte der inneren Einstellung in Bezug auf Achtsamkeit und die damit verbundene Motivation durch. Beim letzten Punkt »Loslassen« erzählt der Lehrveranstaltungsleiter eine kleine Anekdote: Zwei Mönche möchten einen Fluss überqueren, was ihnen nur dann möglich ist, wenn sie ihre Kittel hochziehen und durch das Wasser waten. Als die Beiden am anderen Ufer angelangt sind, begegnen sie einer Frau, die ein schönes Kleid trägt und die Mönche bittet, sie ans andere Ufer zu tragen, damit ihr Kleid nicht nass wird. Einer der beiden Mönche willigt ein, trägt sie hinüber und kommt erneut zum anderen Ufer und geht mit seinem Ordensbruder weiter. Dieser meint nach kurzer Zeit: »Bist du verrückt? Wir haben geschworen, keine Frau mehr zu berühren, und du trägst sie den ganzen Fluss hinüber? Wir haben doch gelernt, Dingen wie diesen nicht nachzugehen und loszulassen.« Darauf entgegnet der Mönch: »Ich habe sie am anderen Flussufer losgelassen, aber du trägst sie immer noch mit dir.« Im Zuge dieser Geschichte habe ich sofort selbstreflektiert, und tatsächlich ist mir bei einer persönlichen Situation, die ich geglaubt habe, losgelassen zu haben, bewusst geworden, dass dies eben nicht der Fall ist. Im Moment der Erkenntnis musste ich schmunzeln. Zum einen, weil ich mich in sanfter Weise gewissermaßen selbst überführt hatte, und zum anderen, weil ich mich darüber freute, aus einer so alten Geschichte etwas so Wichtiges über mich selbst lernen zu können.« (LlO1LU, Pos. 1)

Ein Faktor, der für das Auftreten von Momenten der Einsicht leitend ist, wird aus lern-theoretischer Sicht über eine starken Verbindung zwischen persönlichem Vorwissen und der neu erhaltenen Information erklärt (vgl. Czarnocha 2021: 33). Einsichtserfahrungen aus einem kontemplativen Verständnis werden so beschrieben, dass im Moment des Erkennens die Annahme und Erwartung so herausgefordert werden, dass die erkennende Person gezwungen ist, ihr Verständnis, wie Dinge sind, zu überprüfen und zu korrigieren (vgl. Yates 2017: 496). Beide Erklärungsversuche für das Emergieren von Aha!-Momenten lassen sich auch in der oben angeführten Anekdote finden. Zwei weitere Stu-

dentinnen erleben, wie sich während der Rosinenübung ein Aha!-Moment entfaltet. Exemplarisch zeigt dies folgende Anekdote:

»Ich bekam vom Lehrveranstaltungsleiter einen Gegenstand in die Hand gelegt und sollte ihn langsam mit meinen Sinnen erforschen. Ich war anfangs skeptisch und fragte mich, was das nun bringen sollte. Im ersten Teil der Übung sollten wir uns auf das Erforschen des Gegenstandes mit unserem Tastsinn, besser gesagt mit unseren Händen, konzentrieren. Ich stellte relativ bald eine Vermutung auf, worum es sich handeln könnte. Es war ein sehr kleiner Gegenstand mit vielen Rillen und Einkerbungen. Beim Zusammendrücken konnte ich feststellen, dass der Gegenstand nachgibt und sich so leicht verformen lässt. Danach sollten wir daran riechen. Zuerst konnte ich nicht viel feststellen, da ich dachte, ich würde rein gar nichts riechen. Entgegen meiner Erwartungen konnte ich nach einer Weile den Geruch des Gegenstandes wahrnehmen und meine Vorahnung bestätigte sich. Nachdem wir den Gegenstand im Verlauf dieser Übung nun mit den Lippen berühren und anschließend langsam zerkauen sollten, hatte ich nun die Gewissheit, dass es sich um eine Rosine handelte. Im Anschluss sollten wir eine weitere Rosine essen, allerdings so, wie wir normalerweise Nahrung zu uns nehmen. Ich war erstaunt, wie viel ich scheinbar normalerweise beim Essen »verpasse«. Ich dachte mir, in Zukunft möchte ich mich mehr auf meine Nahrungsaufnahme konzentrieren und versuchen, bewusst und ohne Ablenkungen durch das Smartphone zu essen.« (EVO5ME, Pos. 1)

Die Studentinnen erleben Einsichtserfahrungen, in denen es ihnen möglich wird, das konzeptionellen Denken in den Hintergrund zu stellen und Erwartungen und Urteilen aktiv loszulassen. Yates beschreibt dies als das Durchdringen des Schleiers der Erscheinung, wodurch der Wahrnehmungsinhalt – in diesem Fall die Rosine – so wahrgenommen wird, wie das Wahrnehmungsobjekt in diesem Moment ist (vgl. 2017: 496). Durch die Achtsamkeitsübung, in der sie der Rosine auch körperlich durch kontemplatives Spüren näherkommen, wird ein Erkennen durch Kontakt (*contact knowing*) im Verständnis von Hart (vgl. 2019: 338) möglich. Diese Aha!-Momente können somit im Bereich der kontemplativen Einsicht (vgl. Zajonc 2009; Barbezat/Bush 2014; Gunnlaugson et al. 2017; Lin et al. 2019) verortet werden. Zwei weitere Anekdoten (siehe Abschnitt 6.4.4), in den Aha!-Momente beschrieben werden, kreisen um Situationen während des erforschenden Gesprächs. Zur Illustration, wie eine Studentin eine solche Situation erlebt, kann folgende Anekdote dienen:

»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. Darüber zu reden ist sehr privat. Gedanken und Eigenheiten der Menschen im Raum werden sichtbar. Die Atmosphäre lässt dies zu, ohne Wertung, die einzelnen Individuen sind da, in ihrer Vielfalt, das ist schön.« (MA22SA, Pos. 1)

Die Teilnehmerin bemerkt im Zuhören während des erforschenden Gesprächs, dass sie sich durch das Fühlen, Wahrnehmen und Benennen auf eine andere Art und Weise kennenlernt. Während des erforschenden Gesprächs entwickelt sich bei ihr eine Ahnung zu ihrer sich verändernden Selbstkenntnis. In dieser Anekdote wird erneut die Verbindung zwischen Achtsamkeitsübung und erforschendem Gespräch sichtbar, sowie sie bereits weiter oben, mit Verweis auf das von Falkenbergs und Links dargestellte Zusammenspiel von *first-person Contemplative Practices* und *second-person Contemplative Practices*, diskutiert wurde (vgl. Falkenberg/Link 2019: 75). Das Teil-Phänomen Aha!-Moment steht auch in Verbindung zum Teil-Phänomen »Spüren«. Hart erachtet im Sinne einer ganzheitlichen Bildung – *Holistic Education* – das Spüren des Körpers als eine Art des Anbahnens des Erkennens bzw. des emergierens eines Aha!-Moments. (vgl. Hart 2019: 338).

Die zwei Säulen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung, Achtsamkeitsübung und erforschendes Gespräch, als *first-person* und *second-person Contemplative Practices* ermöglichen eine Wechselwirkung zwischen intellektuellem Denken und kontemplativem Spüren. Über das Erkennen durch Kontakt (*contact knowing*) und das kategorische Erkennen (*categorical knowing*) werden zwei unterschiedliche, aber sich möglicherweise fruchtbar ergänzende Pfade in Richtung Aha!-Moment angesprochen. In der Literatur zu *Holistic Education* (Miller et al. 2019) und *Contemplative Education* (vgl. Zajonc 2009; Barbezat/Bush 2014; Gunnlaugson et al. 2017; Lin et al. 2019; Gunnlaugson 2019; Falkenberg/Link 2019) wird dieses Zusammenwirken breit diskutiert.

6.6 Zwischenfazit

In dem Vorhaben, dem Wesen bzw. der Charakteristik dieser achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung unter dem Blickwinkel von Achtsamkeit als Pädagogik (*mindfulness as education*) näher zu kommen, soll abschließend der Versuch unternommen werden, das Erleben der Studierenden zu bündeln und die darin identifizierten Aspekte zusammenzufassen. Die erlebten Erfahrungen, die aus für die Studierenden als bedeutsam beschriebenen Situationen exploriert wurden, versammeln sich um die zwei Knotenpunkte Achtsamkeitsübungen (*meditation*) und erforschendes Gespräch (*inquiry*). Diese zwei Säulen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung 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. Insbesondere das erforschende Gespräch als kommunikative Achtsamkeitsübung bzw. *second-person Contemplative Practice* bietet den Student*innen einen mitunter ungewohnten und produktiven Gesprächsraum. Die Zuhörer*innen zeigen sich beeindruckt und berührt von der Offenheit und dem Vertrauen, mit dem Persönliches, Intimes und Emotionales zur Sprache gebracht wird. Gleichwohl gibt es im Erleben der Student*innen in der Sprecher*innenrolle eine Ambivalenz zwischen Anspannung, Angst und Dankbarkeit für die Möglichkeit, das Eigene mit den Fremden zu teilen. Das erforschende Gespräch kann als ein Arrangement aufgefasst werden, in dem die Herausbildung von Resonanzachsen im Verständnis von Rosa (2016) möglich wird. Mitunter können manche Erfahrungen der Student*innen als Resonanzerfahrungen, in denen sich Anverwandlung (vgl. Rosa 2016: 326) bzw. Erleben und Lernen aus fremden