

Mike Sandbothe, Reyk Albrecht und Thomas Corrinth

Brückenprogramme für die Hochschule des 21. Jahrhunderts

Mehrdimensionale Achtsamkeitstrainings
und Methoden des verkörperten Denkens

Abstract

Das Kapitel führt Otto Scharmers Überlegungen zur vertikalen Bildung und Aldous Huxleys Entwurf der nonverbalen Humanwissenschaften zusammen. Vor dem Hintergrund einer kritischen Sichtung aktueller Verwendungsweisen des Wortes Achtsamkeit erläutern die Autoren den Unterschied zwischen eindimensionalen und mehrdimensionalen Achtsamkeitstrainings. Abschließend zeigen sie auf, wie das Zusammenspiel dieser Trainingsprogramme mit Methoden des verkörperten Denkens dazu beitragen kann, die Hochschule des 21. Jahrhunderts zu gestalten.¹

Einleitung

Die kulturpolitische Basis dieses Kapitels stellen die Überlegungen dar, die der am Massachusetts Institute of Technology (MIT) lehrende Transformationsforscher Claus Otto Scharmer zur Hochschule des 21. Jahrhunderts angestellt hat. In ihrem Zentrum steht die von ihm als *vertikale Bildung* bezeichnete kulturelle Transformationskompetenz, die sich von der in Schulen und Hochschulen üblichen horizontalen Wissensvermittlung dadurch unterscheidet, dass sie in enger Verbindung mit den kognitiven Kompetenzen auch emotionale und voluntative Fähigkeiten auf gleichberechtigte Weise trainiert. Die Kultivierung des Zusammenspiels aller drei Formen der menschlichen Intelligenz (*open mind, open heart, open will*) wird in Polykrisenzeiten dringend benötigt, um die Kluft zwischen Wissen und Handeln zu schließen.

1 Eine gekürzte Fassung dieses Beitrags ist in englischer Übersetzung unter dem Titel »Multidimensional mindfulness trainings and methods of embodied thinking at universities of the 21st century« erschienen (Sandbothe/Albrecht/Corrinth 2024).

Als Ausgangspunkt werden die von Scharmer beschriebenen Grundbestimmungen der vertikalen Bildung einleitend skizziert und zu Aldous Huxleys Entwurf der nonverbalen Humanwissenschaften in Beziehung gesetzt. Auf dieser Grundlage widmen wir uns in vier Schritten der folgenden Frage: *Wie können mehrdimensionale Achtsamkeitstrainings und Methoden des verkörperten Denkens dazu beitragen, vertikale Bildung in der Hochschule des 21. Jahrhunderts zu fördern?*

Im *ersten* Schritt werden zwei Hinweise zur Verwendung des Wortes Achtsamkeit gegeben. Aus einer pragmatistischen Perspektive zeigen wir auf, dass die aktuelle Verwendungsweise des Wortes Achtsamkeit sowohl im alltäglichen als auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch einer »einseitige[n] Diät« (Wittgenstein 1971: § 593, 245) folgt. Im *zweiten* Schritt wird erläutert, wie sich im Bereich der säkularen Achtsamkeitstrainings eindimensionale und mehrdimensionale Kursprogramme voneinander unterscheiden. Im *dritten* Schritt werden ausgewählte Methoden des verkörperten Denkens vorgestellt und durch persönliche Erfahrungen konkretisiert. Vor diesem Hintergrund skizzieren wir im *vierten* und abschließenden Schritt einen Ausblick darauf, wie sich eindimensionale und mehrdimensionale Achtsamkeitstrainings sowie Ansätze des verkörperten Denkens als Brückenprogramme für den Übergang von der horizontalen zur vertikalen Hochschulbildung nutzen lassen.

1. Der Ausgangspunkt

Vertikale Bildung und nonverbale Humanwissenschaften

In seinem Beitrag zum vorliegenden Band hat Otto Scharmer die Aufgabe der Hochschule im 21. Jahrhundert wie folgt skizziert: »Die aktuellen historischen Umbrüche und Krisen werfen einen neuen Blick auf die Hochschule des 21. Jahrhunderts und laden dazu ein,

Hochschule neu zu denken, und zwar als Einheit von Forschung, Lehre und einer die Gesellschaft und das Selbst transformierenden Praxis.« (Kapitel III.3 in diesem Buch, S. 404)

Als transversale Metakompetenz, welche die drei genannten Aufgabenbereiche der Hochschule des 21. Jahrhunderts miteinander verbindet, exponiert Scharmer die von ihm sogenannte vertikale Bildung: »Vertikale Bildung beschreibt die Fähigkeit, transformative Veränderungen zu initiieren und zu moderieren, d.h. von den Betriebssystemen 1.0 und 2.0 auf die Betriebssysteme 3.0 und 4.0 überzugehen.« (Kapitel III.3 in diesem Buch, S. 406)

Die Evolution unserer gesellschaftlichen Systeme beschreibt Scharmer anhand von vier verschiedenen Betriebssystemen der modernen Kultur. Das erste ist input- und autoritätszentriert, das zweite leistungs- und effizienzorientiert, das dritte anwenderorientiert und das vierte ökosystemorientiert. Als »Beispiele für Fähigkeiten im Betriebssystem 3.0 und 4.0« nennt Scharmer die folgenden:

- »individuelle und kollektive Formen von Selbstreflexion
- neue Zugänge zu Neugierde, Mitgefühl und Mut
- Zuhören und reflexiver Dialog
- die Fähigkeit, neue Organisationsformen zu entwickeln (von Ego- zu Ökosystem-Denken)
- Steuerungsmechanismen zu kultivieren, die aus der Perspektive des Ganzen handeln
- den Raum für eine tiefgreifende Transformation offen zu halten: loslassen und geschehen lassen.« (Kapitel III.3 in diesem Buch, S. 406)

Zusammenfassend formuliert Scharmer: »Kurz gesagt geht es in der vertikalen Bildung darum, Lern- und Entwicklungsräume für Studierende und Lernende so zu gestalten, dass eine Entwicklung *von einem Egosystem-Bewusstsein zu einem Ökosystem-Bewusstsein* stattfinden kann.« (Kapitel III.3 in diesem Buch, S. 406) Wichtig ist dem systemischen Transformationsforscher dabei, dass die vertikale Vertiefung der akademischen Lehr- und Lernkultur »über alle Ebenen hinweg« erfolgt: »von der individuellen Ebene (Raum für Selbstwahrnehmung) über Gruppen (vertieftes Zuhören und Dialog) und Organisationen (von zentralisierten Systemen zu Ökosystemen) bis zur Evolution von größeren Systemen (aus der Perspektive des Ganzen handeln)« (Kapitel III.3 in diesem Buch, S. 407).

Mehr als 70 Jahre bevor Scharmer den oben zitierten Aufsatz zur vertikalen Bildung geschrieben hat, ist ein anderer wegweisender Text zur Transformation des modernen Bildungssystems erschienen. Es handelt sich um

den 1956 von Aldous Huxley (1894–1963) veröffentlichten Essay *Bildung für Amphibien*. Die Mehrdimensionalität, die in Scharmers Aufzählung »über alle Ebenen hinweg« anklingt, wird in Huxleys stärker literarischem Text als »Amphibienhaftigkeit« der menschlichen Existenz charakterisiert; als das »mehrfache Doppelleben von Geschöpfen, die in einem halben Dutzend unvereinbarer Welten zu Hause sind« (Kapitel III.1 in diesem Buch, S. 359).

Der Mensch ist nicht nur »ein verkörperter Geist«, sondern auch ein soziales Wesen: »Wir leben in und für uns selbst, aber gleichzeitig leben wir auch in und, etwas widerwillig, für die uns umgebende soziale Gruppe.« (Kapitel III.1 in diesem Buch, S. 358) Als soziale Wesen sind wir zugleich auch Wesen, die im Medium der Sprache kommunizieren. Sie ermöglicht uns die »Anhäufung von Wissen« und die »Weitergabe von Informationen« (Kapitel III.1 in diesem Buch, S. 359). Für Huxley sind wir »Amphibien, die gleichzeitig in der Welt der Erfahrung und der Welt der Begriffe, in der Welt der direkten Wahrnehmung der Natur, Gottes und unserer selbst und in der Welt des abstrakten, verbalisierten Wissens über diese primären Tatsachen leben.« (Kapitel III.1 in diesem Buch, S. 363)

Vor diesem Hintergrund beschreibt Huxley die vertikale Tiefendimension der menschlichen Existenz als ein mit einer »Gruppe von Nichtselbst verbundenes Selbst« (Kapitel III.1 in diesem Buch, S. 366). Unterhalb des bewussten Ich liegen aus Huxleys Sicht

1. das Nichtselbst der Gewohnheiten und konditionierten Reflexe
2. das Nichtselbst, das für den Körper verantwortlich ist
3. die Welt, aus der wir unsere Einsichten und Inspirationen schöpfen
4. die Welt der Archetypen
5. die Welt der visionären Erfahrung
6. die Welt des Heiligen Geistes, des Atman-Brahman, des klaren Lichts und des Soseins

(vgl. Kapitel III.1 in diesem Buch, S. 364f)

Huxleys Diagnose des Bildungssystems seiner Zeit lautet: »[O]rganisierte Bildung ist überwiegend verbale Bildung« (Kapitel III.1 in diesem Buch, S. 363). Auch wenn diese Dominanz bereits in der Mitte des vergangenen Jahrhunderts durch reformpädagogische Bewegungen in Frage gestellt wurde, gilt Huxley zufolge nach wie vor: »Worte sind immer noch das Medium, in dem Lehrer und Schüler den größten Teil ihrer Aktivitäten durchführen« (Kapitel III.1 in diesem Buch, S. 363). Daraus zieht er den Schluss: »Wir müssen mehr für den nonverbalen Teil unserer amphibischen Natur tun« (Kapitel III.1 in diesem Buch, S. 364). Dieser Schluss ist nicht zuletzt auch deshalb bemerkenswert, weil er hier von einem der größten Sprachkünstler, Romanautoren und Essayisten des 20. Jahrhunderts gezogen wird.

Um für die Umsetzung der nonverbalen Humanwissenschaften einen ersten Anstoß zu geben, skizziert Huxley den »Lehrplan« eines »hypothetischen Kurses in dem, was man die nonverbalen Humanwissenschaften nennen könnte«. Dieser Plan lautet wie folgt: »Schulung des kinästhetischen Sinns, Schulung der speziellen Sinne, Training des Gedächtnisses, Training der Kontrolle des autonomen Nervensystems, Schulung der geistigen Einsicht« (Kapitel III.1 in diesem Buch, S. 366).

Von zentraler Bedeutung ist dabei der Sachverhalt, dass es sich nicht um die verbale Vermittlung von Wissen handelt, sondern um Formen der praktischen »Schulung« und des erfahrungsbasierten »Training[s]« der nonverbalen Dimensionen des menschlichen Amphibiums. Im Großen und Ganzen ist das, was Huxley hier als Lehrplan der nonverbalen Humanwissenschaften skizziert, nicht weit von dem entfernt, was Jon Kabat-Zinn 1979 in einem klinischen Kontext für therapeutische Zwecke entwickelt und in den letzten Jahrzehnten als säkulares Trainingsprogramm Stressreduktion durch Achtsamkeit (MBSR) weltweit bekannt gemacht hat (vgl. Kabat-Zinn 2013).

Der Sinn der Schulung in den nonverbalen Humanwissenschaften besteht Huxley zufolge darin, die unterschiedlichen Intelligenzen des Menschenwesens zu aktivieren bzw. zu entspannen. Das erläutert er wie folgt:

»Bei allen Tätigkeiten des Lebens, von den trivialsten bis zu den wichtigsten, liegt das Geheimnis des Könnens in der Fähigkeit, zwei scheinbar unvereinbare Zustände zu kombinieren – einen Zustand maximaler Aktivität und einen Zustand maximaler Entspannung. Dass diese Unvereinbarkeiten tatsächlich nebeneinander bestehen können, liegt natürlich an der amphibischen Natur des Menschen. Das, was entspannt sein muss, sind das Ego und das persönliche Unterbewusstsein, das, was aktiv sein muss, sind die vegetative Seele und die jenseits davon liegenden Nichtselbst. Die physiologischen und spirituellen Nichtselbst, mit denen wir verbunden sind, können ihre Arbeit nicht effektiv tun, bis das Ego und das persönliche Unterbewusstsein lernen, loszulassen.«

(Kapitel III.1 in diesem Buch, S. 369)

Es ist hilfreich, sich bewusst zu machen, was das für die bis heute prägende Ausrichtung unserer Bildungssysteme auf die mündliche oder schriftliche Verbalisierung durch die Sprache bedeutet. Huxley legt nahe, dass »das Geheimnis des Könnens« nicht zuletzt in der Fähig-

keit liegt, das Medium der Worte vorübergehend loszulassen und die nonverbalen Erfahrungsräume unserer tiefer liegenden »physiologischen und spirituellen Nichtselbst« zu erkunden.

Und Huxley fügt hinzu:

»Meine Existenz hängt nicht davon ab, dass ich denke; sie hängt davon ab, dass ich, ob ich es weiß oder nicht, gedacht werde – gedacht von einem Geist, der viel größer ist als das Bewusstsein, das ich normalerweise mit mir selbst identifiziere. Diese Tatsache wird vom Tennisprofi ebenso erkannt wie vom Mystiker, vom Klavierlehrer ebenso wie vom Yogi, vom Gesangslehrer ebenso wie vom Zen-Meister und vom Vertreter des mentalen Gebets.«

(Kapitel III.1 in diesem Buch, S. 370)

Daraus folgert Huxley mit Blick auf eine zeitgemäße Weiterentwicklung des modernen Bildungssystems:

»Unsere Aufgabe als Pädagogen ist es, herauszufinden, wie Menschen das Beste aus beiden Welten machen können – aus der Welt der selbstbewussten, verbalisierten Intelligenz und der Welt der unbewussten Intelligenzen, die dem Geist-Körper-System innewohnen und immer bereit sind, wenn wir ihnen nur eine halbe Chance geben, das zu tun, was für das ungestützte Ego unmöglich ist.«

(Kapitel III.1 in diesem Buch, S. 371)

Für die folgenden Schritte ist es hilfreich, Huxleys Lehrplan der nonverbalen Humanwissenschaften in Beziehung zu Scharmers Konzept der vertikalen Bildung zu setzen. Die besondere Leistung von Scharmer und seiner Kollegin Arawana Hayashi besteht darin, dass sie – in der Terminologie von Huxley gesprochen – einen *zweiten* Lehrplan der nonverbalen Humanwissenschaften entwickelt haben. Dieser eröffnet die Möglichkeit, sich auf nonverbale Art und Weise mit den verschiedenen Nichtselbst-Ebenen von Gruppen, Organisationen und größeren Systemen zu verbinden. Der Name dieses aus einem Gefüge von sozialen, systemischen und ökologischen Achtsamkeitsübungen bestehenden Trainings lautet *Social Presencing Theater* (SPT; vgl. Hayashi 2021).

In einem Interview, das Scharmer 2019 dem Youtube-Kanal »Achtsame Hochschulen« gegeben hat, formuliert er wie folgt:

»Die Kultivierung des Individuums durch individuelle Achtsamkeitsübungen ist die notwendige, aber nicht die hinreichende Bedingung für systemische Transformation. Was noch hinzukommen muss, ist, dass wir die Kraft der Achtsamkeit anwenden auf die Transformation des Gesamtsystems, in dem wir uns bewegen. [...] Um in Praktiken und Techniken der kollektiven Phänomenologie einzutreten, haben wir am Presencing Institute Methoden entwickelt, und die wirksamste davon ist das *Social Presencing Theater*.«
Claus Otto Scharmer (2019a)

Diese von Scharmer, Hayashi und ihrem Team weltweit erprobte achtsamkeitsbasierte Sozialtechnologie bildet eine auf Kollektive ausgerichtete Grundlage für die vertikale Bildung. Sie ergänzt den ersten Lehrplan der nonverbalen Humanwissenschaft, den Aldous Huxley skizziert und Jon Kabat-Zinn entwickelt hat. Kabat-Zinns achtwöchiges individuelles Achtsamkeitstraining MBSR ermöglicht es den Kursteilnehmer:innen, sich auf nonverbale Art und Weise mit den verschiedenen Nichtselbst-Ebenen ihrer individuellen Existenz zu verbinden. Das SPT hilft den Kursteilnehmer:innen dabei, sich auf nonverbale Art und Weise für eine vergleichbare Verbindung zu den verschiedenen Nichtselbst-Ebenen unserer kollektiven und planetarischen Existenz zu öffnen (vgl. Scharmer 2024a).

»Nonverbal« bedeutet in beiden Fällen keinen vollständigen Ausschluss der Sprache aus der jeweiligen Achtsamkeitspraxis. Es bedeutet nur, dass im Zentrum der Übungen die Wahrnehmung dessen steht, was sich beobachten lässt, und es Teil der Übungen ist, Interpretationen und Bewertungen, die sich in Gedanken und Worten manifestieren, als Epiphänomene aufzufassen und nach Möglichkeit loszulassen bzw. ihren Einfluss auf den Beobachtungsprozess zu minimieren.

2. Zwei Hinweise zur Verwendungsweise des Wortes Achtsamkeit

Die Art und Weise, wie heute das Wort Achtsamkeit verwendet wird, hätte der Begründer der modernen Sprachphilosophie, Ludwig Wittgenstein (1889–1951), als »einseitige Diät« bezeichnet – und damit recht gehabt. Eine kulturpolitische Aufgabe würde er vermutlich darin sehen, die »Familienähnlichkeiten« (Wittgenstein 1971: § 67, 57) der unterschiedlichen Verwendungsweisen des Wortes Achtsamkeit und der damit verbundenen »Sprachspiele« (ebd.: §7, 19) im Detail zu untersuchen. Das ist hier nicht zu leisten. Wir beschränken

uns auf zwei Hinweise, die für die im nächsten Schritt zu erläuternde Unterscheidung von eindimensionalen und mehrdimensionalen Achtsamkeitstrainings hilfreich sind.

Der *erste* Hinweis bezieht sich auf die in der Achtsamkeitsforschung etablierte Differenzierung zwischen Achtsamkeit als Praxis, Zustand, Fähigkeit und Haltung. In Kapitel I.1 sind wir darauf eingegangen und haben deutlich gemacht, dass wir uns in der Verwendung des Wortes Achtsamkeit von der Perspektive des amerikanischen Pragmatismus leiten lassen. Diese legt nahe, die komplexen und nur schwer zu untersuchenden Phänomene des Inneren (Zustände, Fähigkeiten, Haltungen) von den sichtbaren, konkreten und relativ einfach zu benennenden Praktiken her in den Blick zu nehmen, die mit der Hervorbringung bzw. Kultivierung der genannten Phänomene in Beziehung gebracht werden.

Das Wort Achtsamkeit gehört zum allgemeinen Sprachgebrauch. Wenn man seinen aktuellen Verwendungsweisen einen pragmatisch fundierten Sinn geben möchte, ist es hilfreich, die Achtsamkeitsübungen und Trainingsprogramme zu benennen, auf die sich das Wort direkt oder indirekt bezieht. Das wird beim inflationären und diffusen Gebrauch des Wortes, der heute vorherrscht, nur selten getan.

Der *zweite* Hinweis bezieht sich darauf, was sich zeigt, wenn man die Verwendung des Wortes Achtsamkeit von den zugrundeliegenden Achtsamkeitspraktiken her betrachtet. Tut man das, dann tritt zu Tage, dass der Sinn des Wortes Achtsamkeit sowohl im alltäglichen als auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch in den meisten Fällen auf *individuelle* Achtsamkeitsübungen verweist. Dabei handelt es sich um Praktiken, die jede und jeder für sich selbst auf der Yogamatte oder dem Sitzkissen (mit oder ohne Anleitung) durchführen kann, wie z.B. Body Scan, Sitz- und Gehmeditation oder achtsames Yoga.

Angesichts der weit verbreiteten Fokussierung auf individuelle Praktiken, für die es keine Trainingspartner:innen braucht, lässt sich festhalten, dass der derzeit vorherrschende Bedeutungshorizont des Wortes Achtsamkeit mit den Worten Wittgensteins als »einseitige Diät« zu charakterisieren ist. Die wenigsten Menschen (innerhalb und außerhalb des Wissenschaftssystems) wissen, dass es – neben den individuellen Achtsamkeitsübungen – die ebenfalls wissenschaftlich erforschten und hochwirksamen dyadischen, sozialen, systemischen und ökologischen Achtsamkeitsübungen gibt (siehe die »Einleitung« und Kapitel I.1 in diesem Buch).

Ein Vergleich mit der Verwendungsweise des Wortes Sport kann hier hilfreich sein. Hinsichtlich der zugrundeliegenden Trainingsprogramme ist es bei der Verwendung des Wortes Achtsamkeit derzeit

so, als wenn man unter Sport z.B. nur individuelles Krafttraining oder Jogging verstehen würde. De facto verstehen wir aber unter Sport selbstverständlich auch Spiele zu zweit und zu viert (Tischtennis, Tennis, Federball und andere) sowie Spiele in größeren Gruppen (Fußball, Handball, Volleyball, Hockey und andere).

Vergleichbare Spiele bzw. Praktiken zu zweit, zu viert und in größeren Gruppen und Aufstellungen gibt es im Bereich der Achtsamkeit ebenfalls. Sie werden bei der Verwendung des Wortes Achtsamkeit weder im alltäglichen Sprachgebrauch noch in der Wissenschaft angemessen berücksichtigt. Erschwerend kommt hinzu, dass das Bewusstsein für dieses Defizit sowohl in der Öffentlichkeit als auch in weiten Teilen der Wissenschaft fehlt.

Die Verfechter:innen der individuellen Achtsamkeit vertreten die These, dass durch die individuelle Meditationspraxis auch die soziale und ökosystemische Bewusstseinsbildung gestärkt wird (vgl. Kabat-Zinn 2020). Tatsächlich wird der Raum des Bewusstseins durch individuelle Achtsamkeitsübungen erweitert. Das braucht jedoch Zeit und regelmäßige Praxis. In ihrem einflussreichen Grundlagenwerk der zeitgenössischen Meditationswirkungsforschung *Altered Traits* unterscheiden Daniel Goleman und Richard Davidson zwischen Anfänger:innen, langfristig Praktizierenden und professionellen Meditationsexpert:innen (vgl. Goleman/Richardson 2017: 249–274). Der mit tiefer greifenden Wirkungen verbundene Zeitfaktor – es braucht regelmäßige Praxis über viele Jahre oder Jahrzehnte – lässt es fraglich erscheinen, ob und inwiefern der Weg über die individuelle Achtsamkeitspraxis allein als mentale Grundlage für die in Zeiten der Polykrise anstehenden Transformationsprozesse ausreicht (vgl. Harari 2018: 405–417; Metzinger 2023: 169–183).

Wenn wir auf den Vergleich mit dem Sport zurückblicken, kommt noch ein anderer Aspekt hinzu. Im Bereich des Sports können die Verfechter:innen von Kraft- und Ausdauertraining sagen, dass, wer regelmäßig ein entsprechendes Training macht, aller Wahrscheinlichkeit nach besser Tennis oder Fußball spielen kann. Tatsächlich werden Kraft und Kondition durch das individuelle Training verbessert. Der Raum der Bewegungsmöglichkeiten bzw. die Kraft der Bewegung wird erweitert. Zugleich aber gilt, dass zum Tennis- und Fußballspielen nicht nur regelmäßiges individuelles Kraft- und Ausdauertraining gehört, sondern auch und vor allem regelmäßiges Tennis- und Fußballspielen zu zweit, zu viert bzw. in der Mannschaftsaufstellung.

Tennis und Fußball sind interaktive Sportarten, also strukturell anders gestaltete Praktiken als Kraftsport. Man kann sie nur schlecht bzw. nicht in ihrer vollen Qualität allein durchführen. Dyadische, so-

ziale, systemische und ökologische Achtsamkeitspraktiken sind interaktive Übungsformen, also strukturell anders gestaltete Praktiken als der Übungskanon der individuellen Achtsamkeitspraxis. Man kann sie nicht oder nur qualitativ sehr reduziert ohne Partner:in durchführen.

Das bedeutet: Wenn man seine dyadische, soziale, systemische oder ökologische Achtsamkeit verbessern will, sollte man nach Möglichkeit nicht nur individuelle Achtsamkeitsübungen praktizieren, sondern auch den Kanon der dyadischen, sozialen und ökosystemischen Trainingsprogramme in sein Leben integrieren. Das ist deshalb von besonderer Wichtigkeit, weil die interaktiven Achtsamkeitspraktiken schneller als die individuellen zu wahrnehmbaren Veränderungen im sozialen und ökosystemischen Bereich führen.

Um die Ergebnisse des ersten Schritts unserer Überlegungen zusammenzufassen, ist eine Unterscheidung aus der zeitgenössischen Aufmerksamkeitspsychologie hilfreich. Dieser zufolge werden zwei Formen von Aufmerksamkeit unterschieden: die Fokusbildung der Scheinwerferaufmerksamkeit und das offene Gewahrsein der Flutlichtaufmerksamkeit (vgl. Jha 2022: 49–55). Die öffentliche Aufmerksamkeit, die das Wort Achtsamkeit derzeit erfährt, ist bestimmt von einem eindimensionalen Fokus auf individuelle Achtsamkeitsübungen. Schaltet man das Flutlicht ein und damit das offene Gewahrsein, tritt das volle Phänomen in den Blick. Es besteht nicht nur aus individuellen, sondern auch aus dyadischen, sozialen, systemischen und ökologischen Achtsamkeitspraktiken. Es ist nicht eindimensional, sondern mehrdimensional. Es gibt nicht nur eine Achtsamkeit, sondern mehrere (vgl. Sandbothe/Albrecht/Ostermaier 2024).

3. Säkulare Achtsamkeitstrainings für Hochschulen Eindimensionale und mehrdimensionale Trainingsformate

Die Zusammenarbeit mit mehr als 40 Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz hat uns gezeigt, dass es für die erfolgreiche Implementierung von Achtsamkeitstrainings an Hochschulen vorteilhaft ist, wenn die zu implementierenden Trainingsprogramme die folgenden Bedingungen erfüllen:

1. Das Vokabular des Trainingsprogramms ist säkular, d.h., es macht keinen Gebrauch von spiritueller oder religiöser Terminologie.
2. Das Trainingsprogramm wurde von international anerkannten Wissenschaftler:innen entwickelt, erprobt und erforscht.
3. Das Programm hat sich als nationaler oder internationaler Standard etabliert oder ist auf dem Weg dorthin.

Achtsamkeitskurse dieser Art bilden die Benchmark, an der es sich zu orientieren gilt, wenn es darum geht, Achtsamkeitstrainings an Hochschulen zu implementieren. Schaut man sich die diesem Maßstab entsprechenden Trainingsprogramme an, zeigt sich, dass es sich im Regelfall um Programme handelt, die eindeutige Schwerpunkte innerhalb des Spektrums der oben genannten Achtsamkeitsdimensionen (individuell, sozial, ökosystemisch) setzen.

Der Schwerpunkt des von Jon Kabat-Zinn 1979 entwickelten Achtsamkeitstrainings MBSR liegt auf den individuellen Achtsamkeitsübungen der Sitz- und Gehmeditation, des Body Scans und des achtsamen Yogas (vgl. Kabat-Zinn 2013). Der Schwerpunkt des von Tania Singer entwickelten sozialen Achtsamkeitstrainings liegt auf kontemplativen Dyaden. Dabei handelt es sich um eine Achtsamkeitspraxis, bei der jeweils zwei Personen gemeinsam meditieren und sich in einem geregelten Zeitablauf ohne Kommentare und ohne Bewertung wechselseitig von ihren Bewusstseinszuständen und Körperempfindungen berichten (vgl. Singer 2024).

Der Schwerpunkt des von Scharmer und Hayashi entwickelten SPT liegt auf sozialen, systemischen und ökologischen Achtsamkeitsübungen. Sie beziehen sich auf eine Person (*20 Minute Dance*), zwei Personen (*Duet*), vier bis fünf Personen (*Dance of Fives, Stuck*), Großgruppen (*Village, Field Dance*) oder auf das ökologische Gesamtsystem (*4D-Mapping*; vgl. Hayashi 2021).

Trainingsprogramme mit einer derart klaren und eindeutigen Schwerpunktbildung bezeichnen wir als *eindimensionale* Achtsamkeitstrainings. Das ist nicht abwertend gemeint; im Gegenteil. Um in einer der unterschiedlichen Achtsamkeitsdimensionen professionelle Kompetenz oder gar Meisterschaft zu erreichen, ist diese Art der Fokussierung sinnvoll und hilfreich. Ein Trainingsprogramm, in dem individuelle, soziale und ökosystemische Achtsamkeitspraktiken gezielt und systematisch miteinander verbunden sind, bezeichnen wir demgegenüber als *mehrdimensionales* Achtsamkeitstraining.

Die von Kabat-Zinn, Singer, Scharmer und Hayashi entwickelten eindimensionalen Achtsamkeitstrainings sind nicht auf den Kontext Hochschule zugeschnitten. Sie wurden jeweils für unterschiedliche Zielgruppen außerhalb des akademischen Bereichs konzipiert und werden heute weltweit in den entsprechenden Settings genutzt.

Aufgrund ihrer spezifischen Entstehungskontexte gehen die eindimensionalen Programme von Motivationslagen, Zweckbestimmungen und Zielperspektiven aus, die in Hochschulen nicht vorauszusetzen sind. So entstand Jon Kabat-Zinns MBSR im klinischen Kontext und zielte auf die Behandlung chronisch erkrankter Menschen. Hierdurch sind eine ent-

sprechende Intensität und eine hohe Motivation sowie Verbindlichkeit der Teilnehmenden wesentlich und erwartbar. Das Dyadenprogramm von Tania Singer ist aus den neuro- und kognitionswissenschaftlichen Forschungszusammenhängen des *ReSource*-Projekts² hervorgegangen. Es intendiert eine psychologisch ausgerichtete Zuwendung in sozialen Interaktionen zu zweit und bedarf eines gesicherten und geschützten Kommunikationsraums, um persönliche Öffnung zu ermöglichen und Verletzungen zu vermeiden (vgl. Singer 2024; Singer/Koop/Godara o.J.). Das Programm von Otto Scharmer und Arawana Hayashi wiederum wurde für Führungskräfte in globalen Unternehmen und Multi-Stakeholder-Gruppen konzipiert, die unter hohem systemischen Transformationsdruck stehen (vgl. Scharmer 2019b; 2020; Scharmer/Kaufer 2025).

Im Unterschied dazu wurden die ersten und bisher einzigen mehrdimensionalen Achtsamkeitstrainings speziell für Hochschulangehörige konzipiert. Ihre Entstehungsgeschichte geht zurück auf das von Mike Sandbothe und Reyk Albrecht in zwei Forschungs- und Entwicklungsprojekten (von 2015 bis 2019) verfolgte Anliegen, zielgruppenspezifische Achtsamkeitstrainings für Hochschulen zu entwickeln. Aus den eindimensionalen Prototypen des Thüringer Modells *Achtsame Hochschulen* sind 2021 die neu konzipierten, mehrdimensionalen Programme Achtsamkeitstraining für Studierende (MBST® 1.0), Achtsamkeitstraining für Lehrende (MBTT® 1.0), Achtsamkeitstraining für Mitarbeitende (MBET® 1.0) und Achtsamkeitstraining für Führungskräfte (MBLT® 1.0) entstanden (siehe Kapitel I.1 in diesem Buch).

Der mehrdimensionale Aufbau des Kerncurriculums dieser Kurse lässt sich als eine Bewegung beschreiben, die von individuellen Übungen (Wochen eins bis sieben) über soziale und ökosystemische Übungen (Wochen acht bis elf) zurück zur individuellen Praxis (Woche zwölf) führt. So wird z.B. die empathische Offenheit anderen Menschen gegenüber nicht nur durch individuelle Übungen wie den Body Scan (Woche drei) und den Moving Body Scan (Woche acht), sondern auch durch soziale Achtsamkeitsübungen wie den Social Body Scan (Woche neun) trainiert. Dabei handelt es sich um eine Feedback-Übung für Kleingruppen. Sie ermöglicht es den Teilnehmenden, den sozialen Körper einer Gruppe auf geistiger, emotionaler und somatischer Ebene bewusst wahrzunehmen und kommunikativ zu spiegeln.

Darüber hinaus werden ökosystemische Achtsamkeitsübungen wie der Eco Body Scan (Woche zehn) und das Eco Sense Lab (Woche elf) genutzt. Mit Hilfe von menschlichen Körperskulpturen, welche die

2 Vgl. resource-project.org/ [letzter Zugriff 01.11.2024].

Teilnehmenden im Raum entstehen lassen, schult der Eco Body Scan die bewusste Wahrnehmung der Systeme, von denen wir ein Teil sind und die uns prägen, inklusive unserer Umwelt und des Lebens auf dem Planeten Erde. Die neuen Wortbildungen Moving Body Scan, Social Body Scan und Eco Body Scan lassen dabei den inneren Zusammenhang von individuellen, sozialen und ökosystemischen Übungen auch terminologisch deutlich werden.

Die breitenwirksame Programmimplementierung der mehrdimensionalen Achtsamkeitstrainings für Hochschulangehörige hat die Funktion einer Alphabetisierungsmaßnahme, die an Hochschulen benötigt wird, da Achtsamkeitspraxis (noch) kein im Lehrplan verankerter Teil der staatlichen Schulbildung ist. In der akademischen Praxis hat sich gezeigt, dass auf der Basis dieser Alphabetisierung in einem zweiten Schritt die eindimensionalen Achtsamkeitstrainings von Kabat-Zinn, Singer sowie Scharmer und Hayashi als weiterführende Angebote z.B. im Gesundheitsmanagement (MBSR), der psychosozialen Beratung (Dyadentraining) und mit ECTS-Punkten in den Studiengängen (SPT) auf Interesse stoßen, positiv angenommen und genutzt werden. Ohne eine entsprechende Vorbereitung durch mehrdimensionale Brückenprogramme werden die eindimensionalen Formate demgegenüber von Hochschulangehörigen häufig als Überforderung empfunden oder sogar abgelehnt.

Jon Kabat-Zinn hat diesen Ansatz als »[d]as Prinzip »viele Türen, ein Raum« beschrieben. Er rekurriert dabei auf »die verschiedenen Türen, die sich derzeit überall auf der Welt öffnen« (»Vorwort« in diesem Buch, S. 13). Dazu gehören aus seiner Sicht nicht nur MBSR »und die gesamte Familie der achtsamkeitsbasierten Interventionen ([...] MPI) oder achtsamkeitsbasierten Programme ([...] MBP)«. Hinzu kommt »an einer gegenüberliegenden Wand desselben Raums [...] die Tür des ReSource-Ansatzes mit seiner unterstützenden Evidenzbasis, die auf die kreative Arbeit von Tania Singer und ihren Kollegen zurückgeht.« Und last, but not least:

»An einer anderen Wand öffnen sich die Türen von Otto Scharmers Theorie U, zusammen mit der Pionierarbeit von Peter Senge, dem Presencing Institute, der ausdrucksstarken Gruppentheaterarbeit von Arawana Hayashi und ihren Kolleginnen und Mitarbeitern in der Welt der Unternehmen und Organisationen.«

(»Vorwort« in diesem Buch, S. 13)

4. Methoden des *embodied critical thinking* für die Hochschule des 21. Jahrhunderts

Neben zielgruppenspezifischen Achtsamkeitstrainings existieren weitere Methoden und Techniken, die Hochschulen dabei unterstützen können, den Übergang vom horizontalen zum vertikalen Bildungsparadigma zu vollziehen. Dazu gehören körperbasierte Verbalisierungsmethoden, deren Ziel es ist, den mehrdimensionalen Raum des menschlichen Bewusstseins für Zwecke des kritischen Denkens zugänglicher zu machen. Eine Auswahl dieser Methoden wurde von 2021 bis 2023 im Rahmen des interdisziplinären europäischen Erasmus+-Ausbildungsprogramms *training in embodied critical thinking* (TECT) erprobt.³ Aus dem Kanon dieses Programms konzentrieren wir uns im Folgenden auf die Methode des *thinking at the edge* (TAE) und das mikrophänomenologische Interview (MPI).

TECT wurde mit dem Ziel entwickelt, Studierenden, Lehrenden und Forschenden innovative Methoden an die Hand zu geben, um kritisches Denken in Zeiten der Polykrise methodisch zu vertiefen (vgl. Schoeller/Thorgeirsdottir 2019; Schoeller/Thorgeirsdottir/Walkerden 2025). Dabei spielen die Hinwendung zum *embodiment* in den Kognitionswissenschaften (vgl. Varela/Thompson/Rosch 1991) und die aktive Anwendung verkörperten Denkens in Forschung und Lehre eine zentrale Rolle. Inspirationsquellen für die pluralistische Methodologie von TECT sind neben dem Biologen und Neurowissenschaftler Francisco J. Varela (1946–2001), der auch Otto Scharmer bei der Entwicklung der Theorie U inspirierte, der Philosoph, Psychologe und Psychotherapeut Eugene T. Gendlin (1926–2017) und die Philosophin Claire Petitmengin.

Das auf drei Jahre angelegte TECT-Programm (2021–2023) startete jedes Jahr mit einem zwölfteiligen, wöchentlich stattfindenden Webinar mit theoretischem Input und praktischen Übungen. Im Anschluss daran fand eine einwöchige *summer school* zur Vertiefung von ausgewählten Methoden in Präsenz statt. Im Jahr 2021 war das die speziell für akademische Zwecke konzipierte Ideenfindungsmethode TAE, die Eugene T. Gendlin zusammen mit Mary N. Hendricks in den 1990er Jahren entwickelte. Sie geht aus der von Gendlin konzipierten populären Selbsthilfemethode *focusing* (vgl. Gendlin 1978) hervor, mit deren Hilfe die Aufmerksamkeitslenkung auf implizites Körperwissen und das, was Gendlin als *felt sense* bezeichnet, erleichtert werden soll. Dieses implizite Körperwissen beschreibt er so: »The body feels every situation, and also what we might do in it and what would happen. The body emp-

3 Vgl. trainingect.com/ [letzter Zugriff 01.11.2024].

loys this physical knowing all day quite automatically, but if you enter this bodily level directly, you can find many things and arrive at new steps that do not come automatically.« (Gendlin 2000: 258)

Angepasst an den akademischen Kontext, soll TAE Studierenden dabei helfen, eigene Forschungsansätze bis hin zu logisch konsistenten Theorien zu entwickeln – als ein Tool, das sie von einer diffus gefühlten neuen Idee bis zur wissenschaftlichen Ausarbeitung begleitet.

Gendlin beschreibt den TAE-Prozess so:

»In TAE we provide the needed interaction without any imposition, by taking turns in what we call a »Focusing partnership«. In half the time I respond only to you. I follow you silently with my bodily understanding, and I tell you when I cannot follow. I speak from this understanding now and then but only to check if I follow. In TAE I write down all your exact words as they emerge (because otherwise they might be gone a moment later) and I read anything back to you when you want it. Then in the other half of the time you do only this for me.«

Eugene T. Gendlin (2004: 6)

Zum Prozessbeginn wird das Thema, das erforscht wird, in einem *key sentence* formuliert. Dieser *key sentence* wird in der Dialogarbeit anschließend sprachlich kontinuierlich weiterentwickelt, indem z.B. in einem Wechsel aus körperlichem Spüren und Sprechen zu einzelnen Wörtern in Resonanz gegangen wird, um möglicherweise *fresh words* zu finden, die das, was ausgedrückt werden soll, noch passender wiedergeben. Die Dokumentation durch die Dialogpartnerin oder den Dialogpartner kann später bei der eigenen Ideenfindung unterstützen.

Die zuletzt genannte Prozessphase lag ungefähr in der Mitte der ersten TECT-*summer-school*, die 2021 in Reykjavik (Island) stattfand. Die Teilnehmenden unternahmen eine Gruppenexkursion zu einem Hügel, um von dort aus einen aktiven Vulkan zu beobachten. Zur Veranschaulichung des TAE-Prozesses dienen Notizen aus dem Tagebuch von Thomas Corrinth, der an dieser *summer school* teilgenommen hat:

»Es war nicht nur visuell atemberaubend, auch die Geräusche faszinierten mich: eine Art Meeresrauschen, zwischen durch ein Knacken, Klacken, Ploppen und Knistern; aber auch Geräusche, die ich so noch nie in meinem Leben gehört habe. Je nachdem, wie der Wind stand, nahm ich Gerüche wahr – natürlich Schwefel, aber auch Elemente, die ich nicht kannte und für die mir die passenden Worte fehlen.

Abends nach der Exkursion bemerkte ich, wie dieses Ereignis für mich persönlich etwas ausgelöst hat. Ich konnte es aber noch nicht verbalisieren.«

(Eintrag aus dem Tagebuch von Thomas Corrinth zur TECT-summer-school 2021)

In den folgenden TAE-Schritten geht es u.a. darum, aktuelle persönliche Erfahrungen wie eine Linse für das eigene Forschungsthema zu verwenden. Auf diese Weise kann überprüft werden, ob sich neue Aspekte für das eigene Thema ergeben. Thomas Corrinth hat in seinem Tagebuch notiert, was passierte, als seine Dialogpartnerin ihm bei diesem Prozessschritt zuhörte:

»Es sprudelte minutenlang nur so aus mir heraus – ähnlich wie am Tag zuvor die Lava aus dem Vulkan. Es war so, als ob sich die Worte und Sätze in den letzten zwölf Stunden nach dem Ereignis erst einmal bilden und miteinander in Beziehung setzen, ja Sinn ergeben mussten in meinem Körper. Nun kamen sie schon relativ klar formuliert und geordnet aus meinem Mund.«

(Eintrag aus dem Tagebuch von Thomas Corrinth zur TECT-summer-school 2021)

Gendlin beschrieb dieses Geschehen wie folgt: »I have a bodily sense of what I am about to say. If I lose hold of that, I can't say it. If I have the sense of what I want to say, then all I do is open my mouth and rely on the words that will come. Language is deeply rooted in the way we physically exist in our interactive situations.« (Gendlin 2004: 3)

In den abschließenden TAE-Schritten, welche auch im Rahmen der *summer school* vollzogen wurden, ging es darum, aus den vielen Notizen drei Begriffe oder Begriffskombinationen auszuwählen, die den Kern des eigenen TAE-Prozesses am besten wiedergeben. Einer der Begriffe von Thomas Corrinth war ›fluidivity‹ – eine von ihm spontan erfundene Kombination aus *fluid* (›flüssig‹) und *connectivity* (›Verbindung‹, ›Anschlussfähigkeit‹).

Wie lässt sich TAE in den Kontext einer vertikalen Bildungslandschaft einordnen? Mit der *Focusing*-Methode hat Gendlin therapeutische Prozesse von Therapeut:innen unabhängig gemacht, also demokratisiert und dadurch indirekt gesellschaftliche Transformation gefördert. Im Unterschied dazu ist TAE eine Verbalisierungs- und Ideenfindungstechnik, die in ihrem Entstehungskontext primär dem akademischen Ziel einer körperbasierten Wissensproduktion diene.

Mit beiden Methoden gibt Gendlin den unbewussten, nonverbalen Intelligenzen einen Raum, um sie nutzbar für die selbstbewusste, verbalisierte Intelligenz zu machen. Die Gewichtung von Verbalisiertem (in gesprochener und geschriebener Form) ist dabei eine andere als bei den oben beschriebenen Achtsamkeitsprogrammen. Während in den Letzteren geübt wird, Gesprochenes und Geschriebenes als Epiphänomene wahrzunehmen, sind Worte und Sätze im TAE-Prozess als Zielvorgabe definiert und werden daher kontinuierlich abgewogen, immer weiter verfeinert und verschriftlicht.

Eine ähnliche Zielsetzung verfolgt das MPI. Die Philosophin Claire Petitmengin hat das von dem Psychologen Pierre Vermersch entwickelte *Explikationsinterview* (vgl. Vermersch 1994; Mark 2019: 134) im Anschluss an Varela (vgl. Varela/Shear 1999) für den Forschungskontext adaptiert und weiterentwickelt. Mit Hilfe des MPI sollen Erfahrungen in ihrem Entstehungsprozess besser nachvollziehbar und einer Versprachlichung zugänglich gemacht werden (vgl. Mark 2019: 133). Dabei geht es Petitmengin zufolge darum, wie sich eine Erfahrung phänomenologisch konkret entfaltet:

»Becoming aware of the pre-reflective part of our experience involves a break with our customary attitude, which tends to be [...] to act without being conscious of the way we are going about it, without even being conscious of this lack of consciousness. We need to divert our attention from »what«, which usually absorbs it entirely, towards 'how'. This redirection of attention is sometimes triggered by an obstacle, or a failure, but may also be the result of training and learning.«

Claire Petitmengin (2006: 240)

Die Grundannahmen und Basisstrukturen für ein MPI lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. Mark 2019: 141): Das MPI

- bezieht sich auf einen singulären, nur wenige Sekunden umfassenden Erfahrungsmoment
- kann eine länger zurückliegende, wieder erinnerte Erfahrung (*invoked experience*) oder eine unmittelbar der Befragung vorausgehende Erfahrung (*provoked experience*) erforschen
- nähert sich durch die Fragestellungen dieser Erfahrung sukzessive an
- konzentriert sich mehr auf die Entfaltung der Erfahrung (*how?*) und weniger auf ihren Inhalt (*what?*)

- differenziert zwischen zeitlich zuzuordnenden Dimensionen (Diachronie) einer Erfahrung und Dimensionen, die nicht konkret zeitlich fassbar sind (Synchronie); über verschiedene Fragetechniken lassen sich die unterschiedlichen Dimensionen ›ansteuern‹

Das MPI unterliegt keinem vorbestimmten Ablauf und lässt somit eine offene Gesprächsentwicklung zu. Es startet mit der Wiedervergegenwärtigung der Erfahrung, indem die interviewende Person gezielte Fragen stellt, insbesondere zu Sinneswahrnehmungen des Interviewten. Im weiteren Prozess versucht die interviewende Person noch tiefer in die erinnerte Situation vorzudringen. Das Gesagte wird möglichst detailgetreu wiederholt und der oder die Interviewte bekommt die Möglichkeit, zu justieren oder zu ergänzen. In der Regel wird ein MPI aufgezeichnet. Da ein ausgearbeitetes mikrophänomenologisches Transkript hier den Rahmen sprengen würde, zitieren wir erneut aus dem Tagebuch von Thomas Corrinth, der auch bei der zweiten TECT-summer-school in Ljubljana (Slowenien) dabei war. Die folgende Notiz beschreibt den phänomenologischen Ausgangspunkt des anschließenden MPI:

»Mitten in der slowenischen Natur liege ich auf dem Rücken in einer üppigen Blumenwiese, umgeben von atemberaubender, ziemlich unberührter Natur. Es ist ungefähr 25 Grad Celsius und wenige Zentimeter entfernt von mir liegt mein Trainingspartner. Wir haben die Augen geschlossen, schweigen und nehmen diese wundervolle Umgebung mit unseren Sinnen auf. Am eindrucklichsten sind die Insekten, deren Geräusche mich nach und nach regelrecht in einen Bann ziehen – Geräusche in einer Vielfalt und einem Lautstärkespektrum, das ich noch nie in meinem Leben gehört habe.«

(Eintrag aus dem Tagebuch von Thomas Corrinth zur TECT-summer-school 2022)

Diese Geräuschkulisse stand im Fokus des MPI, das Corrinths Trainingspartner mit ihm führte. Nachdem der Interviewer durch bestimmte Fragen zur eben beschriebenen Erfahrungssituation geführt hatte, seziierte er Stück für Stück die Qualität dieser Geräuschkulisse. So entstand das Wort Insektenorchester. Der Interviewte beschrieb es als ein riesengroßes, harmonisches Orchester, das ihm die Kraft, Koordinationsfähigkeit und Intelligenz der Natur offenbarte. Bei der Frage, ob vielleicht noch etwas anderes da sei und wie sich das äußere, stellte er eine subtile Traurigkeit fest. Dieses imposante Insektenorchester war für ihn zwar wunder-

schön, es machte aber auch schlagartig bewusst, dass diese Erfahrung für ihn nicht normal ist: »Ich kann mich nicht daran erinnern, wann ich zuletzt eine solch intakte natürliche Umgebung, die sich mir akustisch so eindrucksvoll darbietet, erlebt habe. Mit einem Mal waren auch der Klimawandel und das Artensterben präsent in dieser Mikroerfahrung.« (Ebd.)

Wie sich in den persönlichen Schilderungen zeigt, erlaubt das MPI eine außerordentliche Präzision und Tiefenschärfe. Ähnlich wie beim TAE werden erinnerte Sinneswahrnehmungen und Körperempfindungen detailliert rekonstruiert, um Erfahrung auf dieser Basis phänomenologisch differenziert zu verbalisieren. Auch hier liegt die Zielperspektive beim Gesprochenen und Geschriebenen. Anders als Gendlin im TAE geht es Petitmengin im MPI jedoch nicht in erster Linie um die Entwicklung von neuen, logisch konsistenten Theorien und Konzepten, sondern auch und vor allem um das Aufdecken und Loslassen der gewohnten Beziehungsstrukturen unseres Verhältnisses zur Welt: »The very possibility of recognizing the usual structures of our relation to the world and of freeing ourselves from them has huge implications, which we are only beginning to discover, in all areas of human existence« (Petitmengin 2021: 70).

Das Aufdecken geschieht in umfangreichen Transkriptionen, in denen die spezifische Mikroerfahrung in ihrer Entwicklungs- und Beziehungsstruktur phänomenologisch präzise beschrieben wird. Im Unterschied dazu verdichtet der TAE-Prozess das auf das konkrete Erleben bezogene Denken Schritt für Schritt auf immer weniger, möglichst treffende Begriffe, um es auf diesem Weg theoriefähig zu machen. Der Fokus beider Methoden liegt auf der Versprachlichung nonverbaler Erfahrungsprozesse. TAE und MPI haben ihre eigene Kraft als Bildungsformen, indem sie Körperwissen zugänglich machen, Sinneswahrnehmungen schärfen, andere Artikulationsformen bieten und dabei auch die soziale Dimension – z.B. einen *Focusing*-Partner oder eine Interviewpartnerin – einbeziehen. Sowohl bei TAE als auch beim MPI handelt es sich um epistemische Techniken, die viel Übung, Zeit und Raum benötigen.

Ähnlich wie für die eindimensionalen Achtsamkeitsprogramme könnte auch für diese Methoden des verkörperten Denkens eine vorhergehende Alphabetisierungsmaßnahme im Hochschulkontext hilfreich sein. Das gilt auch und insbesondere, wenn man TAE und MPI nicht nur als fachspezifische Techniken für das kreative Schreiben in den Humanwissenschaften versteht. Als Fazit skizzieren wir abschließend einen Vorschlag, der die TECT-Methoden zusammen mit den mehrdimensionalen Achtsamkeitstrainings in den hochschulpolitischen Transformationsrahmen einordnet, der in der Einleitung im Rekurs auf Scharmer und Huxley entworfen wurde.

5. Fazit

Wie können mehrdimensionale Achtsamkeitskurse und TECT-Methoden den Übergang von der horizontalen zur vertikalen Hochschulkultur des 21. Jahrhunderts unterstützen? Auf welche Weise tragen sie dazu bei, im Sinne Huxleys »[u]nsere Aufgabe als Pädagogen« zu erfüllen, die darin besteht, »herauszufinden, wie Menschen das Beste aus beiden Welten machen können – aus der Welt der selbstbewussten, verbalisierten Intelligenz und der Welt der unbewussten Intelligenzen, die dem Geist-Körper-System innewohnen« (Kapitel III.1 in diesem Buch, S. 371; vgl. hierzu auch Huxley 1962). Wie kann daraus eine über die Humanwissenschaften hinausgehende Kraft entstehen, die eine vertikale Hochschulbildung in dem von Scharmer beschriebenen Sinn als »Einheit von Forschung, Lehre und einer die Gesellschaft und das Selbst transformierenden Praxis« (Kapitel III.3 in diesem Buch, S. 404) fördert?

Trägt man die mehrdimensionalen Achtsamkeitskurse und die TECT-Methoden in eine Skala der verbalen und nonverbalen Bildungspraktiken ein, dann wird deutlich, dass sich die TECT-Methoden und die mehrdimensionalen Achtsamkeitstrainings von unterschiedlichen Richtungen her aufeinander zu bewegen. Während sich die TECT-Methoden vom Verbalen aus ins Nonverbale und wieder zurück bewegen, vollzieht das Curriculum der mehrdimensionalen Achtsamkeitstrainings eine Bewegung, die sich im und am Nonverbalen orientiert und die Verbalisierung als Medium für die Erkundung der nonverbalen Räume des individuellen, sozialen und ökosystemischen Bewusstseins nutzt.

Beide Programme kombinieren jeweils verschiedene Methoden und Trainingsformen miteinander, haben eine pluralistische Methodologie und machen vertikale Dimensionen menschlicher Bildung in Hochschulen zugänglich. Sie verbinden den menschlichen Geist mit emotionalen und somatischen Erfahrungsräumen und setzen dabei unterschiedliche Akzente. TECT erkundet die nonverbalen Erfahrungsräume, um daraus epistemisch präzise Phänomenbeschreibungen (MPI) oder theoriefähige Wissensformen (TAE) zu generieren. Die mehrdimensionalen Achtsamkeitstrainings folgen keiner theoretisch ausgerichteten Agenda. Im Sinn einer pragmatistisch ausgerichteten Kulturpolitik (vgl. Gröschner/Sandbothe 2011) tragen sie zur hochschulpolitischen Förderung von Aufmerksamkeits- und Emotionsregulation sowie zur Ausrichtung von Bewegungsimpulsen und Willenskräften auf prosoziales und gemeinwohlorientiertes Verhalten in Zeiten der Polykrise bei.

Die mehrdimensionalen Achtsamkeitstrainings und TECT befinden sich in ihrem Entwicklungsprozess in unterschiedlichen Stadien. Die mehrdimensionalen Achtsamkeitstrainings gehen auf einen wissenschaftlichen Entwicklungs-, Evaluations- und Skalierungsprozess zu-

rück, der 2015 in Jena begonnen hat und sich von Thüringen auf Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz ausgeweitet hat. Die Kursprogramme wurden in einem *Rapid-prototyping*-Verfahren entwickelt, mit mehreren tausend Teilnehmenden erprobt sowie sozialwissenschaftlich und medizinisch evaluiert.

Der TECT-Ansatz wurde von 2021 bis 2023 in einem europaweiten Netzwerk konzipiert und 2024 in TECTU (*training embodied critical thinking and understanding*) umbenannt. Im Rahmen des Exzellenzförderprogramms *Freedom to Make Sense. Embodied, Experiential and Mindful Research* des isländischen Forschungszentrums RANNIS wird TECTU von 2024 bis 2027 systematisiert und dabei u.a. auch zu den mehrdimensionalen Achtsamkeitsprogrammen MBST® 1.0 und MBTT® 1.0 ins Verhältnis gesetzt. Wenn aus diesem Prozess ein eigenständiges TECTU-Curriculum hervorgeht, kann sich ein breitenwirksamer Evaluierungs- und Skalierungsprozess anschließen.

Ein evidenzbasiertes TECTU-Curriculum ließe sich als vorbereitende Alphabetisierung für höherstufige Weiterbildungsangebote (wie TAE und MPI) konzipieren. Es kann dann innerhalb der etablierten horizontalen Hochschulbildung zur Optimierung der Wissensproduktion insbesondere in den Humanwissenschaften eingesetzt werden. Darüber hinaus ist es auch als Brückenprogramm denkbar, das den Übergang von der horizontalen zur vertikalen Hochschulwelt erleichtert. In beiden Fällen könnte es den Einsatz von mehrdimensionalen Achtsamkeitstrainings an Hochschulen auf komplementäre Weise vorbereiten, stützen und/oder erweitern.

Überquert man die von den mehrdimensionalen Achtsamkeitstrainings und dem in Entwicklung befindlichen TECTU-Curriculum zu bildende Brücke, eröffnet sich der Möglichkeitsraum einer vertikalen Bildungslandschaft, die sich aus bereits bestehenden und weltweit erprobten Praktiken und Trainingsformaten zusammensetzen lässt. Den evolutionären Nukleus dieser Landschaft bilden Jon Kabat-Zinns MBSR, Tania Singers Dyadentraining, Arawana Hayashis SPT, Otto Scharmers Theorie U, Eugene Gendlins TAE und Claire Petitmengins MPI. Hinzu kommen weitere Bildungsangebote, die sich für Hochschulen adaptieren und zur methodischen Vernetzung von Wissen und Handeln nutzen lassen.

Das Spektrum dieser Angebote reicht von Richard Davidsons *healthy minds program*, Thich Nhat Hanhs engagiertem Buddhismus, *Vipassanā*, Zen und transzendentaler Meditation über Alexandertechnik und Feldenkraismethode, Tai Chi und Qigong bis zu *design thinking*, agilem Lernen, Resonanz- und Erlebnispädagogik. Als weitere Ansätze sind darüber hinaus Marshall Rosenbergs gewaltfreie Kommunikation,

Daniel Golemans emotionale Intelligenz, Ruth Cohns themenzentrierte Interaktion und Martin Seligmans positive Psychologie zu nennen.

Vor dem Hintergrund dieses breiten Feldes unterschiedlicher Programme und Trainingsformen ist es hilfreich, die beiden grundlegenden Aspekte der vertikalen Bildung in Erinnerung zu rufen, die in der Einleitung dieses Kapitels im Rekurs auf Scharmer und Huxley skizziert worden sind.

Der *erste* Aspekt vertikaler Bildung ist individueller Natur. Scharmer beschreibt ihn als vertikale Verbindung von *open mind*, *open heart* und *open will*. Huxley hat Ähnliches im Blick, wenn er die Integration der verbalen und nonverbalen Selbst- bzw. Nichtselbst-Anteile als Aufgabe des modernen Bildungssystems skizziert.

Der *zweite* Aspekt vertikaler Bildung ist kollektiver Natur. Scharmer beschreibt ihn als eine transversale Metakompetenz, die darin besteht, den Übergang von den kulturellen Betriebssystemen 1.0 und 2.0 zu den kulturellen Betriebssystemen 3.0 und 4.0 methodisch gestalten zu können. Die zur Vermittlung dieser Fähigkeit erforderlichen Lernangebote an Hochschulen erstrecken sich »von der individuellen Ebene (Raum für Selbstwahrnehmung) über Gruppen (vertieftes Zuhören und Dialog) und Organisationen (von zentralisierten Systemen zu Ökosystemen) bis zur Evolution von größeren Systemen (aus der Perspektive des Ganzen handeln)« (Kapitel III.3 in diesem Buch, S. 407).

De facto wird Hochschullehre zumeist jedoch noch so umgesetzt, dass input- und autoritätszentrierte (Betriebssystem 1.0) sowie leistungs- und effizienzorientierte (Betriebssystem 2.0) Paradigmen den Lehrbetrieb dominieren. Hinzu kommen zunehmend mehr einzelne Lehrveranstaltungen, die sich – so gut es unter den gegebenen Rahmenbedingungen (Curricula, Modulhandbücher, Studien- und Prüfungsordnungen etc.) geht – am anwenderzentrierten Paradigma (Betriebssystem 3.0) orientieren. Das ökosystemzentrierte Lehr- und Lernparadigma (Betriebssystem 4.0) ist demgegenüber in den akademischen Bildungsinstitutionen noch sehr wenig verbreitet.

Auch in der Mehrzahl der von uns oben exemplarisch aufgezählten vertikalen Bildungsangebote wird das ökosystemzentrierte Lernen nicht explizit und gezielt realisiert. MBSR, Dyadentraining, *focusing*, TAE, MPI, *Vipassanā*, Zen, Feldenkraismethode, Alexandertechnik, positive Psychologie oder gewaltfreie Kommunikation setzen zwar die individuelle Vertikalität als Verbindung von *open mind*, *open heart* und *open will* auf jeweils unterschiedliche Art und Weise um. Jedoch vollziehen die wenigsten vertikalen Bildungsangebote den Schritt vom Betriebssystem 3.0 zum Betriebssystem 4.0 in voller Konsequenz.

Eine globale Transformation in Richtung 4.0 wird derzeit von der University Coalition for Student Inner Development vorbereitet.⁴ Initiiert wurde das neuartige Netzwerk im Jahr 2024 von der Inner Development Foundation und dem Start-up-Unternehmen Rflect. Ziel der im Entstehen befindlichen Koalition von Modelluniversitäten ist es, für die ca. 200 Millionen Studierenden, die es auf der Welt gibt, wertebasierte innere Entwicklungsprozesse curricular zu fördern. So kann es gelingen, dass zukünftige Führungskräfte die Umsetzung der UN Sustainable Development Goals ernster nehmen und authentischer umsetzen, als das heute der Fall ist.⁵

Die Initiative ist ein gutes Beispiel für die kooperative Bottom-up-Perspektive, für die Scharmer zurückblickend auf das Jahr 2024 und vorausschauend auf die kommenden Jahre in seinem *Field of the Future*-Blog plädiert: „Letzten Endes wird das politische Geschehen von sozialen Bewegungen geprägt, und was in diesen Bewegungen geschieht, wird von dem geprägt, was vor Ort geschieht, von unserer Fähigkeit, lebendige Beispiele für das zu schaffen, was wir lokal, in unseren Bioregionen und darüber hinaus sehen wollen.“ (Scharmer 2024b; 2025)

4 Vgl. universityinnerdevelopment.org [letzter Zugriff 11.11.2024].

5 Vgl. hierzu auch [oecd.org/en/about/projects/pisa-high-performing-systems-for-tomorrow-hpst.html](https://www.oecd.org/en/about/projects/pisa-high-performing-systems-for-tomorrow-hpst.html) [letzter Zugriff 31.03.2025].

Literatur

- Brandom, Robert (2011): *Perspectives on Pragmatism. Classical, Recent, and Contemporary*, Cambridge, Mass./London.
- Gendlin, Eugene T. (1978): *Focusing*, New York.
- Gendlin, Eugene T. (2000): »When you feel the body from inside, there is a door«, in: Jeffrey K. Zeig (Hg.), *The Evolution of Psychotherapy: A Meeting of the Minds*, Phoenix, S. 255–271, focusing.org/gendlin/docs/gol_2232.html [letzter Zugriff 01.11.2024].
- Gendlin, Eugene T. (2004): »Introduction to Thinking at the Edge«, in: *The Folio: A Journal for Focusing and Experiential Therapy* 19(1), S. 1–8, focusing.org/gendlin/docs/gol_2160.html [letzter Zugriff 01.11.2024].
- Goleman, Daniel/Davidson, Richard (2017): *Altered Traits. Science Reveals How Meditation Changes Your Mind, Brain, and Body*, New York.
- Gröschner Alexander/Sandbothe, Mike (Hg.; 2011): *Pragmatismus als Kulturpolitik: Beiträge zum Werk Richard Rortys*, Berlin.
- Harari, Yuval Noah (2018): *21 Lektionen für das 21. Jahrhundert*, München.
- Hayashi, Arawana (2021): *Social Presencing Theater. The Art of Making a True Move*, Cambridge, Mass.
- Huxley, Aldous (1962): »Education on the Nonverbal Level«, in: *Daedalus* 91(2), S. 279–293.
- Jha, Amishi P. (2022): *Peak Mind. In nur zwölf Minuten am Tag zu mehr Konzentration und Aufmerksamkeit*, München.
- Kabat-Zinn, Jon (2020): *Achtsamkeit für alle. Weisheit zur Transformation der Welt*, Freiburg i. Br.
- Kabat-Zinn, Jon (2013): *Gesund durch Meditation. Das vollständige Grundlagenwerk zu MBSR*, München (Original: [1990]: *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*, New York).
- Mark, Elke (2019): *Taktil-performative und mikro-phänomenologische Forschungspraxis zur Erschließung von Wahrnehmungsprozessen*, Dissertation, Europa-Universität Flensburg.
- Metzinger, Thomas (2023): *Bewusstseinskultur. Spiritualität, intellektuelle Redlichkeit und die planetare Krise*, München.
- Petitmengin, Claire (2021): »On the Veiling and Unveiling of Experience: A Comparison Between the Micro-Phenomenological Method and the Practice of Meditation«, in: *Journal of Phenomenological Psychology* 52(1), S. 36–77, doi.org/10.1163/15691624-12341383.
- 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(3–4), S. 229–269, doi.org/10.1007/s11097-006-9022-2.
- Reckwitz, Andreas/Rosa, Hartmut (2021): *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?*, Berlin.
- Sandbothe, Mike/Albrecht, Reyk/Corrinth, Thomas (2025): »Multidimensional mindfulness trainings and methods of embodied thinking at universities of the 21st century«, in: Donata Schoeller/Sigridur Thorgeirsdottir/Greg Walkerden (Hg.), *Practicing Embodied Thinking in Research and Learning*, London, S. 144–159.
- Sandbothe, Mike/Albrecht, Reyk/Ostermaier, Hubert (2024): *Achtsamkeiten. Übungen für mich, für uns und für die Welt*, 2. Aufl., München.
- Scharmer, Claus Otto (2019a): »Achtsamkeit und die Transformation der Gesellschaft«, in: Youtube, Kanal »Achtsame Hochschulen«, [youtube.com/watch?v=H-ymjafNzIU](https://www.youtube.com/watch?v=H-ymjafNzIU) [letzter Zugriff 01.11.2024].

- Scharmer, Claus Otto (2019b): *Essentials der Theorie U. Grundprinzipien und Anwendungen*, Heidelberg.
- Scharmer, Claus Otto (2020): *Theorie U – Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik*, Heidelberg (Original: [2016 (2007)]: *Theory U: Leading from the Future as It Emerges*, Oakland).
- Scharmer, Claus Otto (2024a): »Fourth Person: The Knowing of the Field«, in: *Journal of Awareness-Based Systems Change* 4(1), S. 19–48, doi.org/10.47061/jasc.v4i1.7909.
- Scharmer, Claus Otto (2024b): »An Emerging Third Option: Reclaiming Democracy from Dark Money & Dark Tech. Seven Observations On 2024 and What's Next«, in: *Medium*, 18.11.2024, medium.com/presencing-institute-blog/an-emerging-third-option-reclaiming-democracy-from-dark-money-dark-tech-3886bcd0469b [letzter Zugriff 01.02.2025].
- Scharmer, Claus Otto (2025): »Universities as Innovation Ecologies for Human & Planetary Flourishing«, in: *Medium*, 29.03.2025, medium.com/presencing-institute-blog/universities-as-innovation-ecologies-for-human-and-planetary-flourishing-84313c75c0d7 [letzter Zugriff 31.03.2025].
- Scharmer, Claus Otto/Kaufer, Katrin (2025): *Presencing: 7 Practices for Transforming Self, Society, and Business*, Oakland.
- Schmidt, Jacob (2020): *Achtsamkeit als kulturelle Praxis. Zu den Selbst-Welt-Modellen eines populären Phänomens*, Bielefeld.
- Schoeller, Donata/Thorgeirsdottir, Sigridur (2019): »Embodied Critical Thinking: The Experiential Turn and its Transformative Aspects«, in: *philoSOPHIA* 9(1), S. 92–109, doi.org/10.1353/phi.2019.0015.
- Schoeller, Donata/Thorgeirsdottir, Sigridur/Walkerden, Greg (Hg.; 2025): *Practicing Embodied Thinking in Research and Learning*, London.
- Singer, Tania (2024): »Contemplative Dyads. Training the mind and deepening our (connection through relational practices«, in: *Mind & Life Institute: Insights*, 09.01.2024, mindandlife.org/insight/contemplative-dyads/ [letzter Zugriff 01.11.2024].
- Singer, Tania/Koop, Sarah/Godara, Malvika (o.J.): *Das CovSocial Projekt: Wie haben sich die Menschen in Berlin während der COVID-19-Pandemie gefühlt? Veränderungen der psychischen Gesundheit, der Resilienz und der sozialen Kohäsion*, Berlin, covsocial.de/wp-content/uploads/2021/11/CovSocial_DE_WEB.pdf [letzter Zugriff 01.11.2024].
- Varela, Francisco J./Thompson, Evan/Rosch, Eleanor (1991): *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, Cambridge.
- Varela, Francisco J./Shear, Jonathan (Hg.; 1999): *The View from Within. First-person approaches to the study of consciousness*, Bowling Green.
- Vermersch, Pierre (1994): *L'entretien d'explicitation*, Paris.
- Weghaupt, Dominik (2024): *Achtsamkeit und pädagogische Professionalität in der Lehrer*innenbildung*, Bielefeld.
- Wittgenstein, Ludwig (1971): *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt a.M.

