

Philosophische Meditationsdidaktik

Volker Haase

1. Ausgangspunkte

In jüngerer Zeit wurde von Unterrichtspraktikern wiederholt der auf persönliche Erfahrungen gestützte Verdacht vorgetragen, dass der Philosophie- und Ethikunterricht in seiner Fixierung auf ein diskursives, an rationalen Kalkülen ausgerichtetes Denken oftmals zu weit geht und damit gerade die interessiertesten und reflexionsstärksten Schülerinnen und Schüler bis zum Abitur in einen unproduktiven Relativismus hineinführt, anstatt jene persönlichkeitsbildenden Orientierungen zu ermöglichen, für die er sich verantwortlich sieht (Sander 2021; Haase/Thomas 2022: 128). Der vorliegende Beitrag plädiert vor diesem Hintergrund für ein erweitertes Verständnis der Vernunft unter besonderer Berücksichtigung bestimmter Geistes-techniken, die in Übereinstimmung mit Definitionsvorschlägen in der Psychologie (z.B. Pfeiffer 1988) unter dem Begriff der Meditation erfasst werden können. Nun hat allerdings Meditation im Kontext schulischen Lernens einen äußerst ambivalenten Ruf. Zum einen wird sie fächerunabhängig als Mittel der Konzentrationsförderung und Resilienz-Steigerung, zumal in Zeiten der Polykrise, begrüßt und dabei in ihrer persönlichkeitsbildenden Bedeutung einseitig festgelegt. Zum anderen haftet ihr aber auch der Ruf esoterischer Versponnenheit an. Ansätze einer auf fachliche Lern- und Erkenntnisziele bezogenen schulischen Meditationspraxis gibt es daher kaum – und wenn, dann bevorzugt in der Religionspädagogik. Dort (z.B. Mendl 2008: 162–179) geht es angesichts der zunehmenden Säkularisierung vordergründig um den Erwerb ›spiritueller Kompetenz‹, ohne sich auf bestimmte Gebetstraditionen festlegen zu müssen. Charakteristisch ist für den Großteil der entsprechenden Literatur eine erhebliche didaktische Unterbestimmtheit. Es bedarf daher zunächst einer soliden innerphilosophischen Rechtfertigung, die im Rückgriff auf Pierre Hadots Rezeption der antiken Lebenskunstphilosophie skizziert werden soll, bevor der vorliegende Beitrag vier verschiedene Perspektiven für die Ausarbeitung einer philosophischen Meditationsdidaktik eröffnet.

2. Meditation in der Schule: Einwände und fachdidaktische Reflexionsaufgaben

Der Ruf nach schulischen Trainingseinheiten in Meditation hat bereits seit Beginn des Jahrtausends Konjunktur. Einzuwenden ist hier zunächst, dass neuere wissenschaftliche Untersuchungen in Bezug auf die erhofften Wirkungen schulischer Angebote ein widersprüchliches bis ernüchterndes Bild ergeben. So konnte z.B. eine von der Universität Oxford betreute Studie unter Einbezug von über 8.376 Teenagern an 84 Schulen im Zeitraum eines Jahres keine signifikanten positiven Auswirkungen auf die Gesundheit und das Wohlbefinden der Testpersonen feststellen (Kuyken u.a. 2020). Dabei merken die Autorinnen und Autoren selbst an, dass die Datenlage nicht losgelöst vom schulischen Organisationsrahmen interpretiert werden darf. Als Kurs, der wie im Fall dieser Datenerhebung von fortgebildeten Lehrkräften für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich außerhalb des Fachunterrichts angeboten wird, funktioniert Meditation jedenfalls nicht.

Interessant könnten daher vielleicht alternative Vorschläge sein, die eine deutlichere Bindung an ein bestimmtes Schulfach vorsehen. In Deutschland sind solche Ansinnen wiederholt vom Bewusstseinsphilosophen Thomas Metzinger an das Schulsystem herangetragen worden. Neben dem Sportunterricht wurde dabei auch die philosophisch-ethische Fächergruppe als möglicher Umsetzungsort in den Blick genommen (Metzinger 2006). Der Achtsamkeitsmeditation wird hier ein ebenso großer Beitrag zum Autonomie-Erwerb Heranwachsender zugeschrieben wie dem philosophischen Argumentationstraining, und sie wird diesem, ohne Nennung fachdidaktisch informierter Gründe, sogar curricular um mehrere Schuljahre vorangestellt (Metzinger 2017). Gegen solche Vorschläge, bei denen Meditationspraktiken aus ihren kulturellen Kontexten herausgelöst, ihrer philosophischen Einbindungsmöglichkeit beraubt und dadurch umso mehr in eine bedenkliche Nähe zur Psychotherapie gerückt werden, wurde in der Fachdidaktik der Philosophie und Ethik erst kürzlich protestiert (Petermann 2023: 146–151).

Wenn vor diesem Hintergrund der Einsatz von Meditationspraktiken im Unterricht der philosophischen Fächergruppe fachdidaktisch gerechtfertigt werden soll, so muss umso plausibler aufgezeigt werden, (a) dass die entsprechenden Übungen zu einer besonders plastischen und intensiven Auseinandersetzung mit relevanten Inhalten des Philosophie- und Ethikunterrichtes beitragen können, oder (b) dass sie selbst einen philosophisch relevanten Gegenstand darstellen, der vor seiner kritischen Reflexion aber erst eigens erfahrbar zu machen ist, oder (c) dass es sich bei einigen von ihnen genuinely um Methoden des Philosophierens, wenigstens aber um Methoden einer bewusst gesteuerten Initiierung philosophischer Reflexionstätigkeit handelt, oder (d) dass sie neben diesen Dimensionen des inhalts- und prozessbezogenen philosophischen Lernens einen respektablen anderen Beitrag zu anerkannten Zielsetzungen der philosophisch-ethischen Fächergruppe leisten. Zugleich

muss (e) in jedem dieser Fälle gewährleistet sein, dass weltanschauliche Indoktrination, emotionale Überwältigung und Grenzverletzungen zum Therapeutischen unterbleiben. Diesen Überlegungen werde ich mich im abschließenden Abschnitt dieses Beitrages widmen, den ich zuvor auf eine philosophiegeschichtliche Grundlage stellen möchte.

3. Meditationspraktiken in der Antike: Zurück zum philosophischen Original!

Das aktuell vorherrschende Verständnis des Meditationsbegriffes in den westlich geprägten Gesellschaften stellt das Ergebnis einer semantischen Verengung dar, die sich insbesondere der Wirkungsmacht jener psychohygienischen Techniken verdankt, die im Gefolge des US-Amerikaners Jon Kabat Zinn seit den 1970er-Jahren im Ausgang von buddhistischen Praktiken entwickelt worden sind. An der Durchsetzung dieses Verständnisses ist allerdings auch ein gewisser Sonderweg mitverantwortlich, der sich für die europäische Geistesgeschichte nachzeichnen lässt und der darin besteht, dass die christliche Theologie des Mittelalters eigene Meditationspraktiken zwar durchaus kannte, die konkrete Beschreibung ihrer Anwendung aber weitgehend vernachlässigte, um sich stattdessen auf das mit ihnen angestrebte höchste Ziel einer mystischen Vereinigung mit Gott zu fokussieren. In der Neuzeit förderte diese Beschreibungslücke dann ein exklusives Verständnis von Bewusstsein, dass sich stets intentional und durch Reflexion vollzieht (Böhme 2017: 9f.). Die Dominanz dieser von Descartes vorgetragenen bewusstseinsphilosophischen Hypothese führte in den nachfolgenden Jahrhunderten schließlich zu einem Philosophieverständnis, in dem es für Meditation – anders verstanden denn als streng analytische Auseinandersetzung eines nachdenkenden Subjekts mit einem Gegenstand – keinen Ort gibt. In Vergessenheit geriet damit auch, dass das Philosophieren in der Antike ganz wesentlich mit Geistesübungen gleichgesetzt worden war, die einer Kultur der Selbstsorge entsprangen. Es war dann v.a. das Verdienst Pierre Hadots und Michel Foucaults, für dieses Philosophie-Verständnis eine neue Aufmerksamkeit herzustellen, wobei Foucaults Darstellung allerdings oft interpretatorisch über das Ziel hinausschießt (Kersting 2007: 21–30). Meditationsdidaktische Überlegungen, die diese Warnung ernstnehmen, orientieren sich daher sicherer an Hadot.

In Pierre Hadots Auslegung (1991: 15–47) entspricht dem Selbstverständnis der antiken Philosophie eine methodisch geleitete Umwandlung des Subjekts, die sich im Wesentlichen als Therapie seiner Leidenschaften vollzieht und dafür geistige Übungen (*meletai*) verschiedenen Typs nutzt. Unter ihnen dienen erstens *Meditationen in einem engeren Sinn* der persönlichen Verinnerlichung einer je nach philosophischer Schule gearteten Grundregel, die sich bei den Stoikern in der

Formulierung Philons von Alexandria z.B. als »Gleichgültigkeit gegenüber gleichgültigen Dingen«, bezogen auf äußere Lebensumstände, empfiehlt. Konkret soll die in dieser und vergleichbaren Formeln zum Ausdruck gebrachte innere Haltung insbesondere durch regelmäßige Exerzitien gefestigt werden, die denkbare Übel wie z.B. den Tod geliebter Angehöriger antizipieren (*praemeditatio malorum*), um sich ihnen gegenüber für den Fall ihres tatsächlichen Eintretens mental zu immunisieren. Eine ritualisierte Selbstprüfung am Morgen und am Abend soll Fort- und Rückschritte in dem auf diese Weise betriebenen Selbstumwandlungsprozess konstatieren, indem die emotionalen Reaktionen auf die anstehenden oder zurückliegenden Herausforderungen des Tages mit dem Ideal der Apathie abgeglichen werden. Ebenso gelten seelische Bewegungen in Träumen als Anlass und Gegenstand meditativer Selbstsorge. Hinzu kommen Praktiken eines psychagogischen Sprechens und Schreibens, in denen – dem Mantra der hinduistischen und buddhistischen Tradition vergleichbar – ausgewählte Sentenzen, Maximen oder Beweisführungen (*epilogismoi*), die die Grundformel stützen, repetiert werden.

Die Frage, aus welcher Quelle diese Texte zu beziehen sind, verweist auf die zweite von insgesamt vier Arten der geistigen Übung, die Hadot in Orientierung an entsprechenden Exerzitien-Listen aus der Feder Philons unter der Bezeichnung der *intellektuellen Übungen* zusammenfasst und an denen sich in zweiten Fall am deutlichsten der Übergang zwischen Meditation und philosophischer Auseinandersetzung aufzeigen lässt. Übungen dieses Typs zielen auf eine Reflexion der Grundregel im Ausgang von Lektüreerlebnissen oder Vorträgen und Gesprächen. Gleichgültigkeit gegenüber gleichgültigen Dingen erweist sich hier zudem als eine Frage der Perspektive, die sich gezielt trainieren lässt durch die Techniken der gründlichen Prüfung von Sachverhalten (*skepsis*) im Modus ihrer Zerlegung in ihre einzelnen Elemente und der physikalischen Untersuchung (*zetesis*) im Sinne einer distanzierenden Einordnung alltäglicher Dinge in räumlich und zeitlich größere, letztlich kosmische Daseinszusammenhänge.

Allerdings setzen solche anspruchsvolleren geistigen Betätigungen die Seelenruhe, auf die sie abzielen, ein Stück weit selbst bereits voraus. Diesem Widerspruch begegnet der dritte Typ der Geistesübungen, den Hadot als *Wachsamkeitsübungen* (*prosoche*) charakterisiert. Hierbei handelt es sich um Techniken einer basalen Regulierung der innerpsychischen Spannung (*tonos*). Im Fall der stoischen Denk- und Lebensweise laufen sie vor allem auf eine permanente Geistesgegenwart im Wortsinne hinaus, indem Vergangenes und Zukünftiges, weil es Potenzial für ein Wiederaufleben von Erregungen bzw. für Angsterzeugung durch Unsicherheit enthält, konsequent ausgeblendet wird. Eine Nähe zu bestimmten aktuellen Achtsamkeitspraktiken ist hier unverkennbar.

Meditationsübungen im engeren Sinn, Wachsamkeitsübungen und intellektuelle Übungen stellen zusammen zugleich Voraussetzungen für den vierten und letzten Typus der geistigen Exerzitien dar, die Hadot als *praktische Übungen* bezeichnet

und in denen sich ein Übergang in die Ethik vollzieht. Auf der Basis der Grundregel soll der Meditierende offensichtlich nicht nur zum Lebenskünstler durch innere Einstellung gegenüber den ihn umgebenden Dingen werden, sondern auch Gewohnheiten annehmen, aus denen heraus es ihm leichtfällt, gegenüber anderen Menschen die Selbstbeherrschung (*enkrateia*) zu bewahren und in seinem äußeren Verhalten soziale Pflichten zu erfüllen. Stellvertretend verweist Hadot hier auf die zahlreichen Abhandlungen Plutarchs und Senecas über die Beherrschung von Zorn, Neid, Hass und Habgier, über die Abwendung falscher Scham, über die Liebe zu den Freunden, Geschwistern und eigenen Kindern und über das Vollbringen von Wohltaten.

Die dargestellte Typologie wendet Hadot daraufhin auch auf die philosophischen Schulen des Epikureismus an, wobei er zugleich auf charakteristische Verschiedenheiten in der inhaltlichen Ausrichtung der Übungen hinweist: So dienen z.B. die Wachsamkeitsübungen hier nun nicht der An-, sondern vielmehr der Entspannung sowie der Erzeugung von Heiterkeit, verbunden mit Gefühlen der Dankbarkeit, und zu diesen Zwecken weitet sich auch der Aufmerksamkeitsfokus über die Gegenwart hinaus auf Vergangenes und Zukünftiges aus, sofern von diesem auf dem Weg der Erinnerung und Imagination ein freudvolles Erleben ausgehen kann.

Zusammenfassend formulieren lassen sich auf der Basis dieser Analyse nun folgende Erkenntnisse in Bezug auf die Geistesübungen der Antike, verstanden als Meditationstechniken in engerem und weiterem Sinn: Zum einen zeigen sich an verschiedenen Stellen deutliche Parallelen zum Meditationsverständnis in der Tradition der östlichen Religionen und gegenwärtigen Achtsamkeitspraktiken. Zum anderen unterbleibt aber jene Entkernung philosophisch-weltanschaulicher Inhalte und ethischer Ziele, die für die Buddhismus-Rezeption in der aktuellen *Mindfulness*-Bewegung charakteristisch ist. Beide Aspekte zusammen machen die antiken Geistesübungen zu einem idealen Bezugspunkt für die unterrichtspraktische Beschäftigung mit Meditation in den bereits weiter oben, am Ende des ersten Abschnittes, bezeichneten Lernzieldimensionen. Nachfolgend sollen diese jeweils etwas genauer skizziert werden.

4. Perspektiven für die konzeptionelle Ausarbeitung einer philosophischen Meditationsdidaktik

4.1 Meditationsübungen als besondere Zugänge zu philosophischen Unterrichtsthemen

In der ersten Zieldimension werden Meditationserfahrungen zum erlebnisgesättigten Material einer intentional gerichteten, rational-diskursiven Bearbei-

tung. In dieser Hinsicht ließe sich im Anschluss an Philipp Thomas etwa darüber nachdenken, wie sich meditative Achtsamkeitspraktiken in philosophischen Bildungsprozessen ertragreich nutzen lassen, wenn es um identitätstheoretische und transzendentalphilosophische Selbstverständigung sowie um naturästhetische und religionsphilosophische Fragestellungen geht (Thomas 2022: 32–37). Solche »unüblichen Zugänge« (ebd.: 32) versprechen nicht nur Motivationszugewinne durch unterrichtsmethodischen Abwechslungsreichtum, sondern unterbreiten zusätzliche philosophische Reflexionsangebote, die sich auf die Möglichkeit und den Wert nichtintentionalen Wissens und Erschließens von Lebenswelten beziehen und so auch in eine grundsätzlichere, auf bestimmte Unterrichtsthemen bezogene Kulturkritik einmünden können.

Zuweilen kann der Ethikunterricht bei solchen Unterfangen auf bereits ausgearbeitete Vorschläge aus anderen Bildungskontexten zurückgreifen; z.B. existieren im Bereich der Umweltbildung Materialien für meditative Übungen zur Wahrnehmung von und zur emotionalen Bindung an Natur (Umweltbundesamt Österreich o.J.). Diese eignen sich auch für Philosophie- und Ethikstunden, in denen es um den intrinsischen Wert der Natur gehen soll, der erfahrungsgemäß für viele Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe mit rein kognitiven Mitteln unerreichbar bleibt. Dabei folgen die entsprechenden Angebote häufig der These einer zunehmenden Naturentfremdung der Heranwachsenden, die sich innerhalb der weiteren unterrichtlichen Auseinandersetzung mit der Lerngruppe kontrovers diskutieren lässt (Kleinhüeckelkotten/Neitzke 2022). Gearbeitet habe ich im thematischen Kontext der Philosophie des Geistes selbst auch schon in Oberstufenkursen mit einer Meditation, in der die Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet werden, ihre Aufmerksamkeit zunächst in liegender Position auf verschiedene Teile des Körpers zu lenken, um daraufhin mit dem Zeitpunkt zu spielen, in dem sie ihren Entschluss umsetzen, aufzustehen. Anschließend entwickelte die Lerngruppe eigene Vorschläge zur Lösung des Leib-Seele-Problems, die schließlich mit prominenten philosophischen Positionen abgeglichen wurden. Größer angelegte meditative Selbstversuche könnten darüber hinaus z.B. darin bestehen, jeweils eine Woche lang das Alltagserleben nach stoischem und epikureischem Vorbild unter gezielter Anwendung der vier Arten von Geistesübungen zu beeinflussen. Am Ende mündet dieses – am besten von einem philosophischen Tagebuch begleitete – Experiment in eine evidenzbasierte Beurteilung der antiken Vorschläge ebenso wie in eine persönliche Standortbestimmung: Welcher philosophischen Schule ordne ich mich (in bestimmten Situationen) selbst eher zu?

4.2 Meditationspraktiken als Gegenstand kritischer Reflexion im Ethikunterricht

Dass Meditation zivilisationskritische Potenziale enthält, wurde oben bereits mit Bezug auf die Überlegungen von Philipp Thomas angedeutet. Darüber hinaus können und sollten Meditationspraktiken und -verständnisse aber in emanzipatorischer Absicht auch selbst Gegenstand der Problematisierung eines kulturreflexiv wirksamen Philosophie- und Ethikunterrichts sein. Eine solche Zielsetzung entspricht der Programmatik eines erneuerten Humanismus, lebensweltlich erfahrbare Praktiken der Gegenwartsgesellschaft nach ihrer Bedeutung in Bezug auf Freiheit, Verantwortung, Gerechtigkeit und persönlichem Glück als Leitbegriffen menschlicher Lebensgestaltung zu hinterfragen (Nida-Rümelin 2015), die inzwischen auch curricular maßgeblich geworden ist (Remme 2017). Im konkreten Fall könnte dies z.B. bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler im Verlauf einer Unterrichtsreihe repräsentativ ausgewählte kostenlose Probepodcasts oder Apps absolvieren und diese anschließend, auch unter Hinzuziehung von Stimmen aus der Philosophie und relevanten Bezugswissenschaften, gesellschafts- und insbesondere kapitalismuskritisch hinterfragen. Ähnliches ist an anderer Stelle bereits für den Umgang mit Fitness-Apps vorgeschlagen worden (Vollmann 2016). In die Auseinandersetzung würden sich auch publizierte Berichte über entsprechende Selbstversuche von Journalistinnen und Journalisten einbringen lassen (z.B. Breit 2017; Hecht 2023). Ebenso wäre es im Anschluss denkbar, ursprüngliche religiös-kulturelle Hintergründe mit Hilfe eingeladener Expertinnen und Experten in religionsphilosophischer und ethischer Perspektive zu rekonstruieren. Auch hier bestünde ein wesentliches Ziel in der Reflexion der instrumentellen Zurichtungen von Meditation in den westlichen Konsumgesellschaften.

Nun lassen sich allerdings auch Verkürzungen feststellen, die in der bisherigen Praxis des Ethikunterrichts die meditativen Elemente in der Philosophie selbst betreffen. So werden in Unterrichtsreihen, die eine Auseinandersetzung mit Verständnissen von Glück oder mit Verhaltensweisen in existenziellen Situationen zum Gegenstand haben, zwar häufig einschlägige antike Positionen herangezogen. Oft kommt es hierbei allerdings zu didaktischen Reduktionen, die sich als problematisch erweisen, weil sie Gefahr laufen, das jeweilige Philosophieverständnis in ihrem geistigen Zentrum fehlerhaft zu erfassen. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn die Argumentation in Epikurs *Brief an Menoikeus* nicht in den Kontext der *praemeditatio malorum* eingeordnet und auf diese Weise als rein theoretisch geführte Einzelfallbetrachtung verstanden wird oder wenn die *praemeditatio malorum* zwar als Übung zur Kultivierung der Gefühle thematisiert wird, aber diese wiederum ohne das seit Platons *Phaidon* präsente Motiv des universellen und objektiven Sehens verstanden werden soll. Im Ergebnis solcher Ausblendungen missverstehen Schülerinnen und Schüler die stoische und epikureische Philosophie dann regelmäßig als individua-

listische Glückslehren. Ein bewusster Zugriff auf Hadots Analyse kann Lehrkräften dabei helfen, solche Fehlrezeptionen zu vermeiden und das lebenskunstphilosophische Proprium der antiken Schulen in seiner Attraktivität als persönliches Orientierungswissen zu verdeutlichen.

4.3 Meditationstechniken zur Initiierung und Ausführung philosophischer Denkbewegungen

Während es bei den bisherigen beiden Vorschlägen um die inhaltliche Auseinandersetzung mit Meditation im Ethikunterricht ging, wende ich mich nun ihren methodischen Potenzialen zu. Insbesondere lassen sich, ausgehend von den oben genannten antiken intellektuellen Übungen der *skepsis* und *zetesis*, bestimmte Formen der Wahrnehmungssteuerung genauer bestimmen, die für aktuelle *Mindfulness*-Praktiken und für philosophische Betrachtungen gleichermaßen charakteristisch sind, und insofern die Möglichkeit einer im meditativen Selbstversuch einzuholenden philosophischen Proto-Methodik eröffnen. Konkret sind hier drei Paare gegenläufiger perspektivischer Einstellungen zu unterscheiden (Schmid 1998). So lassen sich zunächst durch *Verfeinerung* Details wahrnehmen, während *Vergröberung* bedeutet, Vielfalt zu reduzieren, kategoriale Abgrenzungen vorzunehmen und Begriffe zu bilden. Ferner läuft *Erweiterung* auf eine Ausdehnung der Sorge über den unmittelbaren Horizont des Selbst hinaus, die durch *Eingrenzung* wieder zurückgenommen wird. Und schließlich ist als *Achtsamkeit* die fühlende Zuwendung sich selbst oder einem Anderen gegenüber zu erproben, während *Außerachtlassen* umgekehrt eine gezielte Herabsetzung der Empfindungsfähigkeit bedeutet. In einem gemeinsamen Ausprobieren und Reflektieren typischer Meditationstexte verdeutlicht sich die Trainierbarkeit dieser für das Selbst- und Weltverhältnis grundlegenden mentalen Ausrichtungen, was nachfolgend kurz an einem mehr oder weniger wahllos herausgegriffenen Beispiel (Frickel 1981: 123f.) demonstriert werden soll:

Schließen Sie die Augen. Lassen Sie sich auf den Stuhl ein, auf dem Sie sitzen. Konzentrieren Sie sich ganz auf diese Berührung: mit der Sitzfläche – mit der Rückenlehne – mit dem Boden. Denken und spüren Sie nichts als diese Berührung. Achten Sie auf die verschiedene Dichte der Berührung. Fühlen Sie, werden Sie inne: Ich bin berührt und berühre. Ich bin in Berührung.

Nehmen Sie nun wahr: ich bin getragen – ich bin gehalten. Lassen Sie sich ganz auf diese Wirklichkeit ein, lassen Sie die Tatsache zu: Ich bin getragen – gehalten. Wiederholen Sie: getragen – gehalten – getragen – gehalten.

Sie können daher loslassen, alle Spannung loslassen: auf der Stirn – im Gesicht – im Nacken – in den Schultern. Sie können sich ganz auf den Stuhl einlassen – Sie sind getragen und gehalten. Sie können sich auf den Stuhl verlassen. Im Hier und Jetzt sind Sie getragen und gehalten. Bleiben Sie dabei: Ich bin getragen und ge-

halten. Ich kann loslassen – mich einlassen – mich verlassen. Und wiederum neu: getragen – gehalten – hier und jetzt – in dieser Berührung – getragen, gehalten ... Lassen Sie jetzt langsam die Aufmerksamkeit los – lösen Sie sich aus Ihrem Sinnen – kehren Sie jetzt zurück in die Umwelt dieses Raumes und der Menschen darin ...

Nach der praktischen meditativen Verwendung wird eine Interpretation anhand der von Wilhelm Schmid vorgeschlagenen Unterscheidungen ergeben, dass der Text stark auf Verfeinerung und Achtsamkeit setzt, eingegrenzt auf das meditierende Subjekt selbst. Ein solcherart spielerisch-experimentell erfahrbar gemachtes, gezieltes Ausrichten des Bewusstseins lässt sich nachfolgend leicht in Schreibprojekten fortsetzen, die dem Paradigma des Autobiografischen Philosophierens (Haase 2018; Albus/Haase 2024) folgen. Verschiedene Textsorten verbinden dabei zugleich Fremdes und Eigenes im Denken in jeweils charakteristischer Weise. So gelangen philosophische Tagebücher in Rückverständigung mit der antiken Schreibpraxis der *hypomnemata* vom alltäglich Erfahrenen, Gehörten und Gelesenen zu persönlichen Überzeugungen und Maximen, die in Essays in der analytischen Tradition Bacons (Thomalla 2015) wiederum zum Ausgangspunkt der kritischen Reflexion gemacht werden können.

4.4 Meditation im Dienst anderer anerkannter Zielsetzungen der philosophischen Fächergruppe

Nach Pierre Hadots Analyse steht im Mittelpunkt der antiken Philosophie die Idee der Selbstsorge und Persönlichkeitstransformation, die bei einer Arbeit an den Gefühlen ansetzt. Deutliche Impulse zur Wiederentdeckung dieses Themas gingen vom englischsprachigen Raum vor allem seit den 1980ern aus. Sie erreichten die Philosophie in Deutschland zeitversetzt, in der es zu einer publizistischen Konjunkturphase in den Nullerjahren kam. Die Fachdidaktik der Philosophie und Ethik hat auf diese Entwicklung ihrerseits verzögert reagiert, so dass sich in der Konsequenz die Beschäftigung mit Gefühlen in der Unterrichtspraxis noch immer zu weitgehend auf eine analytische Auseinandersetzung mit prominenten gefühlsethischen Positionen beschränkt (Haase 2021). Eine der Ausnahmen stellt in diesem Zusammenhang ein Vorschlag dar, nach dem gerade auch Achtsamkeitsübungen angeboten werden sollen, um Emotionen in Bezug auf das im Unterricht jeweils verhandelte Problem zu kontrollieren und auf diese Weise bewusste, rationale, multiperspektivische moralisch-ethische Urteilsprozesse zu stärken (Roew/Kriesel 2017: 105f., 242–248). Werden solche Praktiken im Philosophie- und Ethikunterricht zum wiederkehrenden Ritual, so ist für die Schülerinnen und Schüler ein Erkenntnisgewinn in Bezug auf eigene Persönlichkeitsmuster möglich, was wiederum zum Anstoß einer kritischen Arbeit an sich selbst werden kann. Von dieser emanzipatorischen Zwecksetzung ist auch die Forderung Roland Reichenbachs nach einer

›Erziehung der Gefühle‹ getragen (2018: 141–158). Entsprechende Übungen zielen bei ihm darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler sich eigene und fremde Gefühlsreaktionen vorstellen (*Imagination*), einen bestehenden Gefühlsausdruck versuchsweise in der Qualität oder Intensität modulieren (*Imitation*) oder eine Situation und die Angemessenheit der Gefühlsreaktion überdenken (*Neubewertung*). Dabei können die entsprechenden Situationen real gegeben sein oder die Übungen haben einen simulatorischen Charakter.

4.5 Vermeidung von therapeutischem Lehrerhandeln, Indoktrination und Überwältigung

Zuletzt ist nun noch dem Einwand zu begegnen, dass die von mir skizzierten Unterrichtsideen gefährlich sein könnten. Hier ist zunächst zu entgegnen, dass die psychischen Risiken für disponente Schülerinnen und Schüler gering sein dürften, weil sich negative Effekte wie Depressionen und Dissoziationen erst infolge einer kontinuierlicheren, länger andauernden Praxis nachweisen lassen (Farias u. a. 2020; Britton u. a. 2021). Selbstredend sollte die Lehrkraft auch beim punktuellen Einsatz von Meditationsübungen sensibel auf entsprechende Signale achten. Berührt ist damit aber ein grundsätzlicherer Punkt im professionellen Rollenbewusstsein von Lehrerinnen und Lehrern der Fächergruppe Philosophie/Ethik, der auch andere Szenarien betrifft. Vergleichbares gilt ebenso für die Vermeidung von Tendenzen der Indoktrination (Goergen 2016). Gegeben wären sie dann, wenn es eine Lehrkraft an Gelegenheit zur kritischen Reflexion von Meditationspraktiken mangeln lässt oder wenn sie im Verbund mit ihnen bestimmte Grundregeln, Glaubensgrundsätze und Weltanschauungen sogar explizit nahelegt. Die von mir unterbreiteten Vorschläge vermeiden solche Fehlformen von Philosophie- und Ethikunterricht erkennbar, indem sie meditative Übungen in emanzipatorischer Absicht stets konsequent selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung machen. Schwieriger gestaltet sich demgegenüber naturgemäß eine sichere Vermeidung emotionaler Überwältigungseffekte, wobei allerdings in Frage steht, ob der Begriff an dieser Stelle überhaupt taugt, da er im engeren Sinn für eine zielgerichtete Einwirkung auf Einstellungen steht. Dass Meditationsübungen unbeabsichtigte emotionale Reaktionen hervorrufen können, die sich auf die weitere Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsgegenstand auswirken und dabei weniger zu antizipieren sind als in anderen Unterrichtsszenarien, mag zutreffen. Umgekehrt gibt es aber auch Hinweise aus der psychologischen Forschung darauf, dass sich unerwünschte Priming-Effekte durch Meditation erfolgreich reduzieren lassen (Schindler 2019). In diesem Bereich, der nicht zuletzt das Arbeitsgebiet der interdisziplinär arbeitenden Experimentellen Philosophie berührt, steckt die Philosophie- und Ethikdidaktik noch in den Kinderschuhen.

Literatur

- Albus, Vanessa/Haase, Volker (2024), *Autobiographisches Philosophieren in Schule und Hochschule*, Münster.
- Böhme, Gernot (2017), *Bewusstseinsformen*, 3. Aufl., Paderborn.
- Breit, Lisa (2017), »Was Meditation bringt: Ein Selbstversuch«, in: *Der Standard*, letzter Zugriff: 26.07.2024, <https://www.derstandard.de/story/2000065411634/was-meditation-bringt-ein-selbstversuch>.
- Briton, Willoghby B. u.a. (2021), »Defining and measuring meditation-related adverse effects in mindfulness-based programs«, in: *Clinical Psychological Science*, 6, S. 1185–1204, <https://doi.org/10.1177/2167702621996340>.
- Farias, Miguel u.a. (2020), »Adverse events in meditation practices and meditation-based therapies: a systematic review«, in: *Acta Psychiatrica Scandinavica*, H. 5, S. 374–393, <https://doi.org/10.1111/acps.13225>.
- Frickel, Michael E. (1981), »Themenzentrierte Meditation oder: Lebendiger Umgang mit Lernstoffen«, in: Albert Biesinger (Hg.), *Meditation im Religionsunterricht. Theoretische und schulpraktische Perspektiven*, Düsseldorf, S. 123–143.
- Haase, Volker (2018), *Philosophie und Autobiografie. Untersuchung in fachdidaktischer Perspektive*, Dresden.
- Haase, Volker (2021), »Emotionen im Philosophie- und Ethikunterricht«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 2, S. 3–9.
- Haase, Volker/Thomas, Philipp (2022), »Wie kann der Ethikunterricht den Wertrelativismus vermeiden?«, in: *Information Philosophie*, 3/4, S. 128–133.
- Hadot, Pierre (1991), *Philosophie als Lebensform. Geistige Übungen in der Antike*, Berlin.
- Hecht, Benjamin (2023), »Ich habe 100 Tage lang täglich meditiert – das ist mit mir passiert«, in: *UTOPIA*, letzter Zugriff: 26.07.2024, https://utopia.de/ich-habe-100-tage-taeglich-lang-meditiert-das-ist-mit-mir-passiert_458596.
- Kersting, Wolfgang (2007), »Die Gegenwart der Lebenskunst«, in: Ders./Claus Langbehn (Hg.), *Kritik der Lebenskunst*, Frankfurt a.M., S. 10–88.
- Kleinhügelkotten, Silke/Neitzke, Hans-Peter (2022), »Jugend und Natur: Naturverbundenheit und Naturschutzengagement junger Bürgerinnen und Bürger«, in: *Bundeszentrale für politische Bildung*, letzter Zugriff: 28.07.2024, <https://www.bpb.de/themen/umwelt/naturschutzpolitik/510472/jugend-und-natur-naturverbundenheit-und-naturschutzengagement-junger-buergerinnen-und-buerger>.
- Kuyken, Willem u.a. (2022), »Effectiveness and cost-effectiveness of universal school-based mindfulness training compared with normal school provision in reducing risk of mental health problems and promoting well-being in adolescence«, in: *Mental Health*, letzter Zugriff: 12.12.2023, <https://mentalhealth.bmj.com/content/ebmental/early/2022/07/07/ebmental-2021-300396.full.pdf>.
- Mendl, Hans (2008), *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder*, München.

- Metzinger, Thomas (2006), Neurobics für Anfänger, in: *Gehirn & Geist*, 6, S. 68–71.
- Metzinger, Thomas (2017), »Autonomie durch Achtsamkeit und Argumentations-training«, in: *BPJMAKTUELL*, 4, S. 13f.
- Nida-Rümelin, Julian (2015), »Bildungsziele des erneuerten Humanismus«, in: Julian Nida-Rümelin/Irina Spiegel/Markus Tiedemann (Hg.), *Handbuch Philosophie und Ethik*, Bd. 1, Paderborn, S. 18–22.
- Petermann, Hans-Bernhard (2023): »Achtsamkeit. Eine neue pädagogische Tugend? Kritische Anmerkungen aus philosophischer Sicht«, in: Karl-Heinz Dammer/Anne Kirschner (Hg.): *Pädagogisches Neusprech. Zur Kritik aktueller Leitbegriffe*, Stuttgart, S. 143–168.
- Pfeiffer, Wolfgang M. (1988), »Meditation und Trance«, in: Roland Asanger/Gerd Wenninger (Hg.), *Handwörterbuch der Psychologie*. München/Weinheim, 4. Aufl., S. 428–435.
- Reichenbach, Roland (2018), *Ethik der Bildung und Erziehung*. Paderborn.
- Remme, Marcel (2017), »Country Report: Germany (Baden-Württemberg) – Teaching Ethics Based on the New Curricula 2016«, in: *Journal of Didactics of Philosophy*, Bd. 1, S. 44–48, Zugriff: 15.12.2023, <https://doi.org/10.46586/JDPh.2017.9429>.
- Roew, Rolf/Kriesel, Peter (2017), *Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts*, Bad Heilbrunn.
- Sander, Clemens (2021), »«Know nothing» als Resultat des Philosophie- und Ethikunterrichts?«, in: *praefaktisch*, letzter Zugriff: 28.07.2024, <https://praefaktisch.de/bildung/know-nothing-als-resultat-des-philosophie-und-ethikunterrichts>.
- Schmid, Wilhelm (1998), *Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung*, Frankfurt a.M..
- Thomalla, Klaus (2015): »Der argumentierende Essay«, in: Julian Nida-Rümelin/Irina Spiegel/Markus Tiedemann (Hg.), *Handbuch Philosophie und Ethik*, Bd. 1, Paderborn, S. 261–270.
- Thomas, Philipp (2022), »Mindfulness in der philosophisch-ethischen Bildung«, in: Dirk Paul Bogner/Martin Harant (Hg.), *Bildung und Achtsamkeit*. Wiesbaden, S. 29–43.
- Umweltbundesamt Österreich (o.J.): »Übungen zur Wahrnehmung der Natur«, letzter Zugriff: 28.07.2024, <https://www.umweltbundesamt.at/gesund-am-gruene-n-band/naturwahrnehmung>.
- Vollmann, Morris (2016): »We get your body in shape. Körperkult und Selbstoptimierung als Gegenstand einer ideologiekritischen Auseinandersetzung im Oberstufenunterricht«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 3, S. 47–56.