

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/361137716>

Dossier 10. Wiener Symposium Pädagogik der Achtsamkeit (2021) mB

Conference Paper · March 2022

CITATIONS
0

READS
199

6 authors, including:



Oren Ergas

Beit Berl College

73 PUBLICATIONS 768 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Detlev Vogel

Pädagogische Hochschule Luzern

10 PUBLICATIONS 5 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Dominik Weghaupt

University of Vienna

5 PUBLICATIONS 87 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Karlheinz Valtl

University of Vienna

31 PUBLICATIONS 102 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Achtsamkeit in LehrerInnenbildung und Schule (ALBUS), Universität Wien – Mindfulness in Teacher Education and School Based Education, University of Vienna [View project](#)



AVE-Training in Mindfulness-Based Teacher Education (MBTE) [View project](#)

Pädagogik der Achtsamkeit



Das 10. *Symposium Pädagogik der Achtsamkeit* hätte nach dem großen Erfolg des 9. *Symposiums* im Januar 2020 ein rauschendes zweitägiges Fest für die wachsende Community zu unserem Thema werden sollen. Das Programm stand, alle Räume waren gebucht, und wir waren stolz, mit Ha Vinh Tho (Schweiz/Vietnam) und Oren Ergas (Israel) zwei international höchst renommierte Keynote Speaker gewonnen zu haben – bei unserem geringen Budget keine Selbstverständlichkeit. Doch dann kam mitten in der Vorbereitung die zweite Coronawelle, und wir zogen es vor, alles abzusagen. Zu groß

war uns das Risiko, und wie sich später herausstellte, wäre das Symposium genau in den Beginn der dritten Welle gefallen.

Das schenkte uns etwas Zeit zum Innehalten und Ausruhen, was bei unserem Thema auch nicht schlecht ist. Doch jetzt möchten wir mit dem vorliegenden Dossier etwas von dem zeigen, was wir vorbereitet hatten. Mehr zum Hintergrund des Programms lesen Sie im Resümee am Ende des Dossiers; und weil das 10. Symposium auch als ein Jubiläum konzipiert war, finden Sie am Ende einen Rückblick auf die bisherigen Symposien.

Aus dem Inhalt

Pädagogik auf der Basis von Achtsamkeit – Interview mit dem israelischen Bildungsphilosophen Oren Ergas
Seite 4

Die Hamburger Achtsamkeitsforscherin Telse A. Iwers über pädagogische Gelassenheit durch Achtsamkeit und Introvision
Seite 18

Detlev Vogel, Projektleiter und Dozent an der Universität Luzern, über Achtsamkeit und Beziehungsgestaltung in der Schule
Seite 26



Albus Achtsamkeit in
Lehrer*innenbildung und Schule

BEILAGE:
EXTRA-HEFT
ZUM JUBILÄUM
10. Symposium



universität
wien

Autor:innen dieser Ausgabe



Dr.
Oren Ergas

Senior Lecturer an der Fakultät für Bildungswissenschaften des Beit Berl College nahe Tel Aviv und Teaching Fellow an der School of Education der Hebrew University in Jerusalem. Seine Forschung konzentriert sich auf die Pädagogik der Achtsamkeit, *contemplative pedagogy* und die Beziehung von Bewusstseinsforschung und Bildung aus philosophischer, psychologischer und soziologischer Perspektive.

» [Beit Berl College](#)
» [Hebrew University](#)



Prof. Dr.
Telse A. Iwers

Leiterin der Forschungsgruppe *Achtsamkeit und Introvision* sowie Prodekanin für Studium, Lehre und Prüfungswesen der Fakultät für Erziehungswissenschaft und Leiterin des Zentrums für Interdisziplinäre Studienangebote der Universität Hamburg (ISA), Editor in Chief der Zeitschrift *Gruppe – Interaktion – Organisation (GIO)* sowie bis 2021 Vorsitzende der Kommission *Pädagogik und Humanistische Psychologie* der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).

» [Universität Hamburg](#)



Detlev Vogel, MA

Projektleiter und Dozent für Bildungs- und Sozialwissenschaften sowie Dozent für Weiterbildung am Institut für Schule und Heterogenität (ISH) der Pädagogischen Hochschule Luzern.

» [PH Luzern](#)



Mag.a.
Helga Luger-Schreiner

Leiterin des Projekts *Pädagogik mit Achtsamkeit und Selbstmitgefühl (PAS)* am ZLB der Universität Wien, Kunstpädagogin und Mindful Self-Compassion (MSC) Certified Teacher.

» [Projekt Pädagogik mit Achtsamkeit und Selbstmitgefühl](#)



Dr.
Karlheinz Valtl

Initiator und Leiter des Projekts *Achtsamkeit in Lehrer:innenbildung und Schule (ALBUS)* sowie Emeritus Senior Lecturer der Universität Wien; Wissenschaftlicher Leiter des Masterstudienganges *Achtsamkeit in Bildung, Beratung und Gesundheitswesen* an der KPH Wien.

» [Projekt Achtsamkeit in Lehrer:innenbildung und Schule](#)



Mag.
Dominik Weghaupt

Lehrer, MBSR-Lehrer, Dot-b-Achtsamkeitstrainer und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaften des Zentrums für Lehrer:innenbildung der Universität Wien. Als Doktorand beforcht er das Lehrangebot zu Achtsamkeit und Mitgefühl in der universitären 1. Phase der Lehrer:innenbildung.

» [Universität Wien](#)

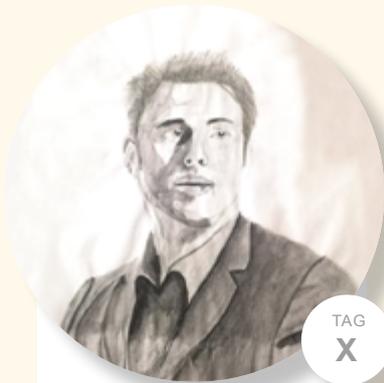


Mag.
Ulrike Leitner, MSc

Pädagogin und Gedächtnistrainerin, tätig in der Beratung (Schulseelsorge) für Schüler:innen, Eltern und Lehrer:innen am Stiftsgymnasium Melk

» www.gedankenpopcorn.at

Inhalt



TAG
X

Die Serie von Illustrationen im Rundformat stammt aus dem Meditationstagebuch des Künstlers und Seminarteilnehmers Jacob Heber

Interview mit Oren Ergas Reconstructing Education through Mindful Attention	4
Telse A. Iwers Zum achtsamen Umgang mit Ungewissheit im Spannungsverhältnis von Individuation und Sozialität	18
Helga Luger-Schreiner Begleitung auf dem Weg zu einer Haltung von Achtsamkeit und Mitgefühl	22
Detlev Vogel Achtsamkeit und Beziehungsgestaltung in der Schule	26
Dominik Weghaupt Ungewissheit im pädagogischen Handeln	30
Ulrike Leitner Achtsamkeit als Ressource für Schüler:innen während der COVID-19-Pandemie	35
Karlheinz Valtl Résumé: Achtsamkeit verhübscht nicht. Sie transformiert.	38
Impressum	40

Literatur



Oren Ergas: *Reconstructing 'Education' through Mindful Attention: Positioning the Mind at the Center of Curriculum and Pedagogy.* Palgrave Macmillan, London, 2017

» www.palgrave.com



Margarete Malzer-Gertz, Cornelia Gloger, Claritta Martin, Helga Luger-Schreiner: *Therapie-Tools Selbstmitgefühl.* Beltz-Therapie-Tools, Weinheim/Basel 2020

» www.beltz.de



Detlev Vogel, Ursula Frischknecht-Tobler (Hrsg.): *Achtsamkeit in Schule und Bildung. Tagungsband.* Hep verlag, Bern 2019.

» www.hep-verlag.ch



Iwers, Telse / Roloff, Carola (Hrsg.) (2021): *Achtsamkeit in Bildungsprozessen – Professionalisierung und Praxis.* Springer, New York, 2021.

» link.springer.com



“

Mindfulness is the practice that teaches me to shift from fighting life to accepting and working with it.

”

4

Reconstructing Education through Mindful Attention

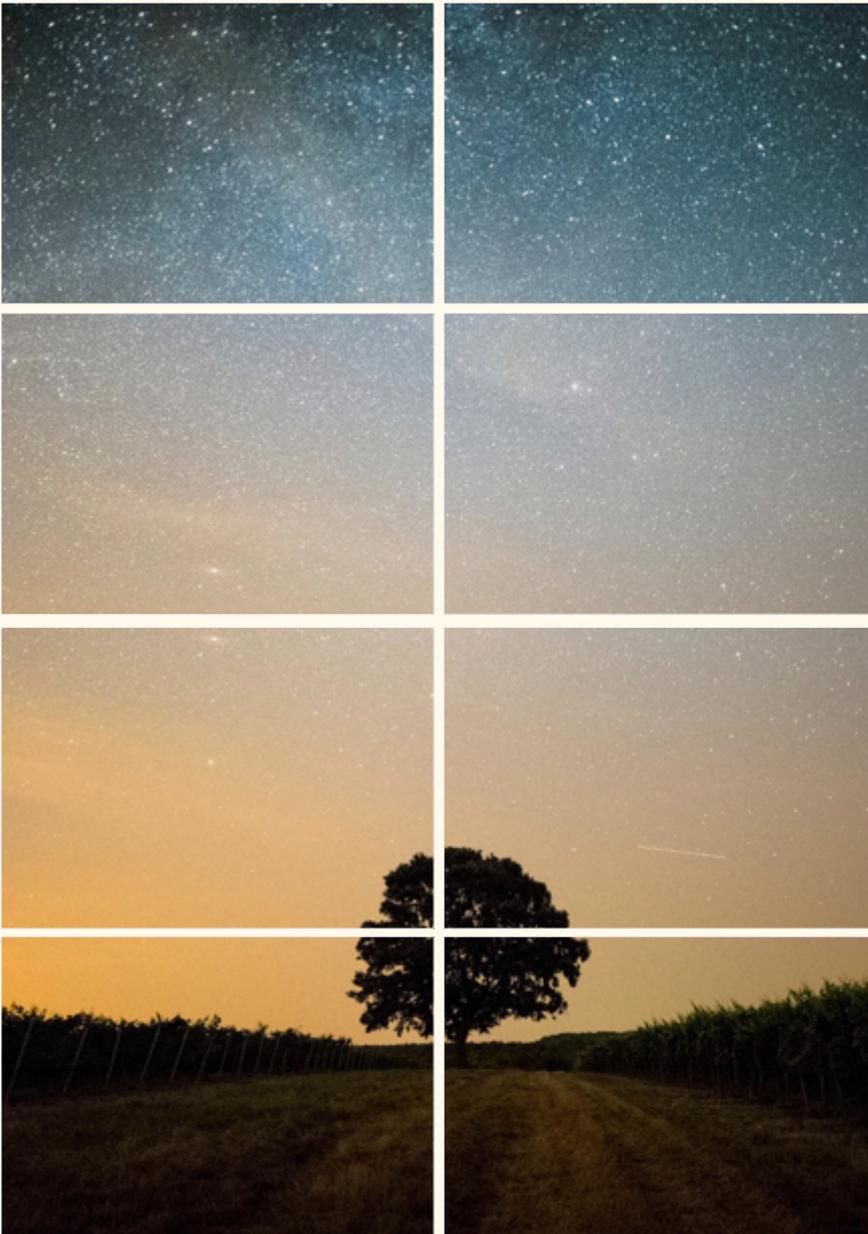
Oren Ergas proposes a fresh and completely novel perspective on ‘educational’ theory, practice and research, based on mindfulness.

Interview: Karlheinz Valtl und Dominik Weghaupt

Karlheinz VALTL: Mindfulness is being integrated into education for two decades now, with a steep rise in recent years. Most agree that it is a good thing, fostering health, academic achievement, and social-emotional skills. But hardly anyone discusses that it is not just a nice little add-on to pedagogy as we know it, but rather entails a fundamental change in how to conceptualize education – if we dare to look deeper. This is what you do in your book *Reconstructing ‘education’ through mindful attention* (1).

Why is mindfulness such a fundamental part of your theory of education?

Oren ERGAS: Yes, I agree with the way you are framing this question. In this book and in other publications, indeed I view the incorporation of mindfulness in education as a progression that is not merely about these outcomes that you mention. Of course, enhancing mental and physical health and social-emotional skills is laudable, but what I see here is something deeper that begins by looking at the *practice* itself.



Mindfulness practice is about turning our attention *in* to our present moment embodied experience. When you look at this in the context of what we are used to seeing in schools, you'll find that it entails at least three very radical shifts that I indeed see as a 'reconstruction of education':

First, *you are actually part of education*: When looking at most of what goes on in schools, you'll find that it is based on sending attention *out* to study the world. There is much merit in that, but if this is all we do, then we are

forgetting that our lives are lived from within our bodies and minds that shape who we are and become. I actually argue that when a student sits in a classroom there are always two sides to the curriculum – the one presented by the teacher, and the *inner curriculum*, which is the one that unfolds moment by moment and is experienced by the student as his or her embodied present-moment thoughts, sensations, and emotions. It's a good idea to study math and history, but who we are, what makes us tick, how we can become

the people we want to become – these questions seem to me to be far more essential to all of us. As I write in my book: There is no subject matter more important than the learner, the person – *you*. When you turn your attention *in* through mindfulness, suddenly education is not only about the world out there, it's actually about *you*.

Second, *the present is as important as the future*: School, very broadly, tends to give the impression that the future is more important than the present. First graders hope to become second graders, high school students want to be done with their exams, and even when you're solving problem 25 in your math book, you kind of want to arrive at problem 26 or 27 and be more advanced than you are now. There's this constant rush to arrive at the future, which is a paradox because you can't ever really get there. Now, I'm not saying that we do not need goals and aims. I am all for that and part of life is finding what is meaningful to you and pursuing that. What I am saying is that we need an equal footing in the present moment. It's not because the present is always that nice. It's rather because it is the only place in which we actually live. If school constantly teaches you that you need to rush to the future – when will you ever appreciate life itself at the only time in which it is actually lived? Learning to be here in this moment is crucial to our well-being, to

»

» Fortsetzung Interview Oren Ergas

our appreciation of life, and to experiencing meaning in life. Practicing mindfulness is exactly this – it is letting go of future aims and goals and bringing attention to the present moment to appreciate the only time in which you are actually alive.

Third, *you need to learn to live with incertitude*: The general lesson that school teaches is that if you acquire skills and knowledge you will have control over your life. We certainly need those skills and they help us survive and even thrive, but not even one of us will be able to control his or her life fully. School can't just teach us how to control our lives, it also needs to teach us how to face incertitude and the fact that we can't control everything – how to live when things don't go our way. Mindfulness practice teaches you this, because here you do not attempt to control experience as you want it to be. You rather practice setting aside your



ideas and wants, allowing experience to unfold on its own terms. You practice opening yourself to what life wants from you, rather than what you want from life.

So again, I'm all for stress reduction and social-emotional learning by mindfulness, I just think that behind these concepts there are far deeper educational lessons that we can learn through this practice, and some of them are far deeper than all of the conventional subject matter we will learn throughout school.

Dominik WEGHAUPT: In your book, you argue that the self of the learner is the necessary, unique, and irreducible ingredient of education, whereas all contents of education as selected by society ("curriculum") are contingent, historical, and somehow leading away from inner wisdom. Could you say more about that and how it relates to mindfulness?

ERGAS: Broadly this is correct, but it needs clarification and unpacking. So first, I view the distinction between

what is contingent and what is non-contingent as a starting point for thinking about education and about curriculum as essentially the social locus that reflects what we believe is necessary for living a good life. When you think in this way it means looking at education from the perspective of the educated and not the educator. When I speak of educated, I mean anyone living life, at any age. This means that even if I will speak of a teacher/educator I will first see him or her as a human being in a life-journey.

When you look at it from this angle then indeed, there is one thing that is non-contingent in the educational situation and that's your existence as a human being. As a human being in the world you have some needs, but you are also one who seeks meaning in life.

If you think of the curriculum in most public schools from this perspective, you'll find that our focus is very awkward. We make the subject matter into the epicenter rather than the actual human beings to



„Erste Zeit schwierig, dann immer ruhiger geworden. Gegen Ende aufgewühlt.“



»So first, I view the distinction between what is contingent and what is non-contingent as a starting point for thinking about education«

which all of this is addressed. Some people actually come to believe that you really need all that stuff that is taught in schools to live a good life. Of course, we can agree that there's a need for basic social norms, survival needs etc. and in some parts of our world, these are hardly taken for granted so I'm not underestimating them. However, let's say that we live in a relatively stable society, and we've learned to read, write and do some maths – what now? Where does our curriculum acknowledge that eventually we are all in search for meaning in this life? Not even one of us lives solely for the sake of sustaining society and surviving in the job-market and most students will not be Historians, Geographers or Mathematicians. Academic skills and knowledge are important, but a curriculum that focuses only on these simply doesn't touch the essence of what it means to live life as a human being. Living life, is being embodied, experiencing thoughts, sensations, emotions, making decision, engaging with

others, facing incertitude, change, pain, suffering and sometimes also joy. The latter are non-contingent, but all the former (maths, history, academic skills) are rather contingent because we can just as much choose other subject matter to learn, or stress one aspect of science or another. Our focus is on knowing the world. Living with ourselves is left hanging, despite the fact that it is essentially that which you face every moment of your life.

The only curricular-pedagogical way I see of engaging *ourselves* – that non-contingent aspect of our being – is incorporating contemplative practices into the curriculum. If you want to study chemistry you need to focus on chemistry, if you want to study self, you need to focus on *self* – that is, you need to turn attention *in*, to your embodied experience guided by principles of inquiring into that experience and making sense of it. That's exactly what mindfulness practice is about. I'm not saying it is a solution for everything and you certainly need to discuss the

practice and help students (and teachers) frame their experiences with it, but it is certainly a crucial component in an education that is actually about you, me, her and him, and not merely about subject matter and skills.

VALTL: Let me touch a related facet of this inward orientation: In your book you – surprisingly – talk of the mind as a “teacher” with a special “inner curriculum”. What does that mean?

ERGAS: Thanks for bringing this point as it allows us to shed light on what is at stake here. Why indeed make such a fuss about what goes on in our minds throughout our day and what does it mean in educational terms? So first, let me draw a bit on neuroscience. A fascinating field of research that has emerged there around the turn of the century has focused on what is called “the brain's default mode network (DMN)”. This network is responsible for all that chatter that we experience in our minds when we do nothing in particular, engage in be-

Fortsetzung Interview Oren Ergas

nign tasks such as driving, or when we're actually trying to focus (e.g., on a lesson at school/university) and get bored and space out. It turns out that normal human beings spend something like 30 to 50 percent of the time listening to their own thoughts. Some of these thoughts are deliberate; that is, we actually produce them by trying to think about certain things, whereas much of them are non-deliberate; that is, these thoughts just come to mind so to speak. This domain has been called *mind-wandering* and I talk about its educational implications a lot in my book and in some other publications (e.g. 2, 3, 4). I think this is the hugest curricular blind spot that exists, because we do not realize that students can be physically at school but much of the time their mind can be elsewhere. We normally think just about the fact that they're "missing the lesson", but we haven't yet understood that they're not just missing something, they are actually being "schooled in their own minds" (5). It turns out the mind-wandering has a substantial effect on our moods, decision ma-



king, behaviours, and sense of identity, and there is a lot of research coming from this field constantly bringing more nuance to it. Just to exemplify: The extent to which you feel that your life is meaningful, that you are loved, happy etc. depends on what goes on in *your mind*, and far less about the external conditions in your life. I am not saying that the latter are unimportant, I am just pointing to the fact that people can live in miserable conditions yet feel content, and vice versa, so it's far less about the conditions than it is about the interpretation your mind gives them as thoughts arise in it.

Now why do I call this a mind's being a teacher-student relationship? Because every thought that you experience in your mind is like a subject matter that had emerged from your mind-as-teacher and had been attended to by your mind-as-student. Of course, your thought might not be compared to learning from a book that had been written by scholars, but that does not mean that your thoughts do not shape your experien-

ce and in fact educate you. They do not always educate you in the 'good' sense of the word, but they affect you for better or for worse.

Now, remember I am speaking of a universal phenomenon that is completely natural and takes place nearly half of the day. There are two ways to approach this. Either keep ignoring the fact that you are constantly shaped by your mind and that can't be helped, and possibly also think about this only as "missing on the subject matter", or introduce mindfulness practice into the scheme of things. How would that help? Mindfulness teaches you to become far more aware of how your mind functions and how it constantly participates in shaping who you are and become. It will not stop mind-wandering, and I am not even sure that it ought to do that, for research shows some positive aspects of this aspect of our life, but it *will* teach you to relate in a very different way to your thought and experience. We tend to believe and own most of what comes out of our mind, for the very fact



»The most important discipline to be learned in school is what it means to be human and how to become the people we wish to become.«

that it happens within us, and we imagine that we actually have control over our mind, but mindfulness teaches you that you are not your thoughts and you can skillfully choose which thoughts you would like to embrace, and which are simply unhelpful.

WEGHAUPT: So, mindfulness is a vital element in developing autonomy or self-determination, which we regard as the overarching goal of all of education since the Age of Enlightenment. Then mindfulness should be at the very core and basis of education, right?

ERGAS: Well, looking at the first part of your statement, as to the aims of education – it can lead us into asking what the purpose of education in general is. I tend to lean indeed toward the way you frame it, but some might disagree, saying for example, that education has more to do with acculturation (i.e., the cultivation of reason through the and encounter with past and present achievements – humanities, arts, sciences) and/or socialization (i.e.,

preparing the young to become contributing members of society). There's room for mindfulness in these other kinds of orientations, which I wrote about elsewhere (6). But setting this discussion aside, we need to ask: What does it actually mean to position mindfulness as the core and basis for education? What does this imply for actual practice? – Some might believe that this is only about sitting still and watching our breaths and bodily sensations. That would be an important pedagogy to apply, but mindfulness is far more than that. A curriculum that is informed by mindfulness is not just about doing these practices, but rather about seeing everything that is taught through a very intense orientation of *meaning*.

That means that there is certainly a place for learning disciplines in education, it's just that we have to understand that their learning must serve a purpose in students' and teachers' lives. The most important discipline to be learned in school is what it means to be human and how to become the people

we wish to become. This means that if we study history, this can't be just for the sake of acquiring a list of dates and knowing about events that happened a while back. It has to somehow help us in understanding life and how to live it. Mindfulness is a practice of 'remembering', and positioning it at the core of the curriculum applies both to practicing mindfulness literally but also to remembering why we are there at school in the first place. It's not about stuffing facts and formulas in our minds. It's about understanding who we are and why we're here.

VALTL: In your previous reply you referred to neuroscience as an important source of knowledge for understanding the process of education, specifically referring to the DMN. Are there any other findings of neuroscience that are deeply relevant for education from your point of view? – The background of my question is that I often wonder whether neuroscience tells us anything new that we would not have known more precisely

Fortsetzung Interview Oren Ergas

through methods of psychology, and that I deplore that the rhetoric of neuroscience often brings along a reification of and distancing from inner, mental processes, which hampers our ability to be genuinely aware of our lived experience in a mindful, present, and *beginner's mind* way.

ERGAS: I agree with you on some of the claims about neuroscience. To a certain degree it says nothing new and most neuroscientists I know and work with are very reluctant to say that neuroscience at this point can actually say something very informative about education. In addition, the potential for reification and reductionism is extremely problematic. Some people do not realize that materialistic beliefs that suggest that we're on our way to 'figuring out everything there is to figure out' by studying neurons is a form of dogmatism. That said, I see neuroscience as an interesting developing field that sheds light on what it means to be human in ways that other fields can't. Going back to the discussion of the DMN for example, just consider how pragmatically helpful it is even when teaching mindfulness. People tend to get frustrated that their minds wander during practice, but if you come to the practice with the understanding that



this is your *default mode*, you realize that there's nothing personal here. You are a product of evolution so be patient, learn to accept, but also bear in mind that change is possible.

Furthermore, the various theories that have developed in an attempt to explain this DMN based on evolution (see 3), hold an incredible potential for discussions with students in my courses. This reconnects us with the previous question. I am not a neuroscientist, but for me neuroscience is one more way to explore who we are and ideas like the *DMN* or theories, such as Davidson's (2012) *Emotional Styles* (7) inform this in very important ways. Of course, always take these theories with a grain of salt, be critical, question them, but as long as they shed new light on who we are, how to practice mindfulness and possibly motivate people to do so, I'm all for it. I think that without studying some neuroscience and neurophenomenology, I might not have come up with ideas such as the "inner curriculum". So for me neuroscience is simply

an additional tool to be used pragmatically in the service of reconstructing education through mindful attention.

VALTL: Let me follow that thread of the importance of the features of our mind for education. In your book, you show in great detail that "we don't know *what* we don't know" and that "we don't know *that* we don't know" as fundamental features of our mind. In your theory, this insight leads us to see education from a different angle, right?

ERGAS: I really appreciate these questions, Karlheinz. They really help get deep into some of the ideas presented in the book. Let me briefly explain these two aphorisms, which are very Socratic in nature. Importantly, we're speaking of our day-to-day automatic mode of being, knowing and doing and exploring it as a state of certain ignorance.

First, both aphorisms begin with remembering the fundamental of attention I take from William James: "[F]or the moment what we attend to is reality" (8). Our day-to-



»The great paradox here is that this not knowing of not knowing is a double negation that yields affirmation – you end up thinking you know everything.«

day awareness is extremely limited and purposeful. When you get very empirical about what you actually know from one moment to the next, you realize that your awareness only captures bits and pieces of available information. It's like a flashlight, which means that we see what's in the light, but that which remains in the dark is far greater in magnitude without our realizing that. There is an incredible illusion involved in this because *you* are the source of that flashlight; wherever your attention is directed at is lit, and that gives you a constant illusion of omniscience.

What I'm saying is that egocentrism is built into the very nature of attention and perception. At any given mo-

ments we think we know what's going on around us. But we don't, because it's simply not captured by our senses, or if it is, most of it will not arrive at our conscious awareness. Just as you are reading right now, I bet you don't have a sense of your right-hand pinky. It's not that the pinky doesn't exist but rather that it is not attended to for that moment. So now I just pointed to the lacking pinky in the experience you just had, but you can imagine that there are infinite other things that are not there at any given moment. They can't be, because your awareness is limited.

So there is a basic ignorance that accompanies our lives. That suggests that we are blind to much of what goes on. But that's only the first part of the problem, because you might say, well the pinky is not all that important at the moment, so I don't need to know about it. That might be true, but that's something you say now when you reflect on the logic of your mind's not bringing the pinky to your awareness; you're forgetting that when you think and

act in real life, you don't do so having in mind such considerations. You are far more likely to act as if you know all there is to know about experience, which is part of what Tor Nørretranders (9) calls 'the user illusion'. You don't know what you don't know, but you also don't know *that* you don't know – we are blind to our own blindness. The great paradox here is that this not knowing of not knowing is a double negation that yields affirmation – you end up thinking you know every-thing.

Now, to be sure, this is our non-contemplative *automatic pilot* mode of being. Being mindful means remembering our blindness and practicing humility in the face of our ignorance. So coming back to the end of the question you ask, now indeed we have another angle on education. We see why mindful attention is so crucial for it, and how examining experience from the perspective of the mind holds deep insights for curriculum and pedagogy. Simply put, if education is about knowing who we are,



Fortsetzung Interview Oren Ergas

that also means knowing what makes us tick, how our experience is shaped by our own minds, and how deeply ingrained our ignorance is in relation to the world, and in relation to others around us. Education that introduces mindfulness (as practice, as mindful attention, as education in meaning) becomes a journey toward emerging out of egocentrism in a very deep sense of the word.

VALTL: So, integrating mindfulness into education has two effects in this regard: i) Mindfulness shows us how our mind works, that it does not give us a full and unaltered representation of the world, and ii) Mindfulness helps us to overcome the egoic perspective, the illusion of being at the center of the universe.

The first one, for me, is another example of taking a glimpse behind the scenes of our mind, understanding its way of processing and distorting information (like we did when looking at the DMN), and it is obvious that this plays a central role in teaching and learning of practically everything. But the second effect seems to



be even deeper, touching on what Peter Kaufman (10) called “establishing a foundation of nonduality” as the first of five dimensions of Critical Contemplative Pedagogy. That implies a complete shift in how we conceptualize ourselves and our relation to all there is, to realize that we are *in fact* not separate from the rest of the world. Will such a fundamental change with far reaching ethical implications be accomplished by merely understanding how our mind works?

ERGAS: Ok, well said. I’m going to first apply your nonduality to a different aspect here: Let’s not forget to add the more conventional benefits of mindfulness – stress reduction and focus, which come from the mindfulness *in* education strand. Nonduality here is overcoming the very dichotomy that I suggest as mindfulness *in* versus *as* education and make it into both. So I’m certainly not against instrumental benefits. I’m against instrumentalizing mindfulness as if such benefits tell the entire story of mindfulness in education.

Now getting to your actual question: This goes back to where I am at in my practice. I very much respect the critical contemplative orientation suggested by some scholars like Kaufman; however, I have to admit that interdependence is something that I understand intellectually, but I have yet to experience it as a clear manifestation of insight from my practice. As I mentioned I don’t know where I am at in this path, but I might be far less advanced than those who do experience this clearly if that is indeed the trajectory of spiritual development. So I appreciate your question and respect the direction it leads to, but so far I can say that my practice has clearly led me to more empathy and compassion, but not to this interdependence. So loyal to my experience, I don’t sell what I don’t experience. Maybe tomorrow or in ten years I might be in a different place, but this is where I am at right now.

VALTL: In your work we find a differentiation between *ego* and *self*, which before I mainly knew from spiritual literature. But you explain



»I believe that the distinction between ego and self is indeed something that can be experienced.«

it without any spiritual presuppositions as a phenomenological obviousness that entails huge educational consequences. Could you say more about that?

ERGAS: Lovely. So just like in the other questions, there is an exposition required here about the term 'spiritual' and 'spirituality' in general and how I treat it. Broadly, what I try to do in my writings, is build as little as possible on claims that do not emerge from experience. In educational philosophy this would be considered a Deweyan bent in my work, although I see it far more in line with the Buddha's teachings. I want people to understand things through embodied experience, and for many people this does not accord with words such as spirit and spirituality. I personally have no objection to these words – as long as we actually speak of the same thing when we say them, which I am unsure of. I try to be very clear and emerge from what seems to me to be a common denominator that human beings share – sensations, thoughts, and emotions. Given that this is my starting

point I say: If words like *soul* and *spirit* work for you, then use them, but this also usually comes with a certain worldview – religious or spiritual – while I try to speak to human beings in their most prosaic daily lives. There is much room in my writing for exploring the vast domain of the spiritual/religious experience, it's just that I don't want to frame it for other people in terms that might not accord with their pre-existing worldviews. I prefer to let experience speak for itself. I mostly see myself as trying to open paths for inquiry for as many people as possible. In addition, I hardly see myself as someone who has covered enough terrain of experience so as to make too strong claims about the nature of spirituality. Far from it. I have no idea where I am at on the so-called 'spiritual path' and that's probably going to be the case always. I try to speak and write from this ignorant place.

Now directly to your question: I believe that the distinction between ego and self is indeed something that can be experienced, whether you think of it as 'spiri-

tual' or whether you don't need or want such words. The question is: What do I actually mean? Well, I distinguish between two modalities of 'self', which are based on James's (8) *I/me* distinction and have been given other terms by neuroscientist Antonio Damasio (11) and phenomenologist Saun Gallagher (12), and I also think these in light of East-Asian traditions including Buddhism, Taoism, classical yoga and Vedanta. But again, I don't speak the traditions themselves, because I think they are just good ways to explain experience and experiment with them. This is not about becoming spiritual or holding certain worldviews. It's about seeking to know more about who we are.

So looking at these identities, this lends itself to versions that apply in various ways to the sense of who we are and how we experience life: *I* is a core sense of selfhood that you can take in two different directions – it's either a separate self that is 'ever present' if you will, something along the lines of classical yoga's

Fortsetzung Interview Oren Ergas

purusha, or you can think of it as a constantly changing entity that changes as experience changes more in tune with the Buddha's non-self. *Me* is a very day-to-day sense of identity that is mostly formed in our minds as it chats constantly, making comments and interpreting reality. That's part of that mind-as-teacher, but in this case it's quite an ignorant teacher who brainwashes mind-as-student. We listen to that chatter unreflectively and come up with a very rigid idea of who we are.

In contemplative practice we invoke the *contemplative I* and the *reflective I*. These are two very different identities. The latter is Cartesian. It's the philosopher's belief that she or he is a *thinker*. It is only by engaging body-based contemplative practices, such as mindfulness, yoga, or tai chi, that a contemplative I emerges as a more profound identity. That's because with the exception of some Greco-Roman practice (see 13), philosophy as it has developed in the West as a practice of words and thinking, which tends to entangle us with the identity of 'I think therefore I am', rather than 'a thought emerges therefore a thought exists'. Whereas the *contemplative I* is one that actually allows looking critically at the reflective I with this understanding that there is a possibility that there is no actual thinker, but simply *attention*.



So I do realize that all this might sound completely uncanny for those who have not meditated much, but I think for most people these experiences do not await too far away into practice. I've seen them emerge in some students and have a strong liberating effect.

So where's our *ego* in all this? The ego as I explain it is based in *me* and the *reflective I* mostly. It doesn't really survive without words and language since it's all about certain thoughts about ourselves and the world. When you engage for a while in *contemplative* practice, *this* experience of the ego evaporates for periods of time and at some point, this filters in to day-to-day life, as you can engage the contemplative I at will or spontaneously and are able to see through the ego-game. I am sure that more advanced contemplatives than myself see more to it and that there is more to it, but this is how far I personally can express it at this point in time.

So as we see, this indeed has profound implications for education. We can begin

even with mindfulness "interventions" in schools but what I call "the deeper teachings of mindfulness interventions" (14) points in these directions discussed here – for those who wish to go there.

VALTL: So, the deeper teachings of mindfulness are of cutting through and liberating us from deep held false beliefs, which either are handed down from generation to generation by education and socialization or are built-in distortions in the lense of our mind? And the only point from where we can do this work of cutting through is the "contemplative I" or embodied self, which is trained by meditative practice to step out of conventional and starkly limited views of reality?

ERGAS: Yes. I'll be short here, but that is indeed my experience so far.

VALTL: Recently we had a discussion in our faculty at the University of Vienna whether what we address and research as "mindfulness" is known to many colleagues in the field of education, but is conceptua-



»In contemplative practice we invoke the *contemplative I* and the *reflective I*. These are two very different identities.«

lized by them in other terms and theories. I am sure that among practitioners there are and always have been many who intuitively understood about the influence of this mental factor now called mindfulness on learning and human development. But what about theory? Are you aware of any theorists or philosophers in the history (or present) of education who dealt with these phenomena in different terms?

ERGAS: That's a very interesting question and brings to mind several strands of answers. A first question concerns indeed this idea of the relations between different contemplative practices and mindfulness as understood within a certain agreed upon definition, which is itself a hardly straightforward matter (15). Louis Komjathy's work is important in this respect more in terms of the general field of contemplative studies as he offers typologies of contemplative practices (16). Similarly, you'll find Hadot's (13) analysis of Greco-Roman 'spiritual practices' and Foucault's (17) 'technologies of self' as philosophical accounts that

clearly point to the quality of mindfulness yet possibly in other terms. Richard Shusterman's work on 'Somaesthetics' (18) also comes to mind as very articulate in this domain, especially given his own experience as a Feldenkrais teacher and some of his Zen training.

When you go specifically to educational theory, at least from what I personally know, you will encounter various scholars who seem to be speaking in very similar terms. Simone Weil wrote about attention as central to education. John Dewey came close to speaking of mindfulness (19). John Miller's *Contemplative practitioner* (20), which took Donald Schön's *Reflective practitioner* (21) a substantial step further, is also a good resource to explore this. There are also various profound contemplative accounts of education, like Parker Palmer's *To know as we are known* (22), which flows from his Quaker perspective and Dwayne Huebner's *Lure of the Transcendent* (23). The thing is, these accounts usually don't revolve around a certain

practice or a certain quality of mind, such as 'mindfulness'. On the one hand I find them extremely inspirational and a must read for those interested in these ideas, whereas on the other hand, they do not necessarily provide you with a very tangible way of following in their footsteps. I am not saying that they should, just that in the discourse around mindfulness, there is at least a certain ballpark that is clearer in regards to this mental factor. There is that risk of collapsing various experiences to a certain word which leads to the situation in which everyone thinks they are speaking of the same thing but they are not.

This has to do with my earlier point about spirituality. I think that exploring different terms and various concepts and how they relate to each other is a great discussion to have, but not for the sake of reducing terms and finding one that fits them all, rather for developing greater understanding. Eventually all language is a finger, not the moon – to use that Zen expression.

Fortsetzung Interview Oren Ergas

»Whatever the case, there is no subject matter more important than the learner.«

VALTL: Moving toward closure, what would all that has been said here mean in a practical sense for teachers at schools and for teacher educators at universities?

ERGAS: Yes, I think it's crucial to end with a grounded and practical orientation. I do realize that for some much of what's been said above is highly abstract. The first thing I have to say in terms of practicalities, there are a number of levels to speak of here: teachers' personal mindfulness practice, students' practice, and the integration of mindfulness into the disciplines within *Contemplative Pedagogy* (24).

So first, I think that schools and/or teachers who find mindfulness to indeed be an important orientation for education have to be grounded in a regular practice. However, teachers in most parts of the world are extremely busy, and many have a very difficult time sustaining a daily practice (this applies to everyone, not just to teachers). My suggestion then is that schools find a way to incorporate mindfulness practice into their daily routine. I'm speaking of moving from an 'interventions modality' to a whole school approach. This reflects an acknowledgement of evidence from interventions in general and the likelihood of their effects' sustainability: If we want more serious trans-

formations to happen in the daily lives of students and teachers, we need to develop organizational mechanisms that cultivate this (14). For example, having two breaks a day of 20 minutes for teachers' practicing mindfulness. They divide into two shifts with one shift practicing and the other remaining in charge; staff meetings can open with practice.

Next, you have student practice – introducing one lesson a week that focuses on mindfulness practice in various age-appropriate ways, in which the teachers practice along with the students. In addition you introduce small breaks of 5 minute mindfulness practice across the standard curriculum.

Finally, there is an infinite potential for teaching the actual subject matter across disciplines by applying principles of mindfulness practice to them. This is the field of *Contemplative Pedagogy*, which has so far mostly been considered in higher education, but there's no reason why it should remain only there. Consider that the greatest amount of time in school is spent on learning disciplines and skills. If we find ways to teach at least some of this by applying contemplative practices,

we would be expanding the possibilities here dramatically. For example, if you teach about the respiration system as a biology teacher, why not examine the breath experientially through mindfulness? If you teach about borders in geography, why not consider the concept of border by experiencing the border between your body and the air around you? If you teach geometry, consider some of the lovely exercises that Arthur Zajonc (25) introduces in his book.

The latter orientation takes to reconstructing education through mindful attention. You see, this is not just about mindfulness practice *per se*, it's about considering the real purpose of education and applying our faculty of attention not only toward studying the world out there, but also to open up to our minds and bodies as we attend in here. The gaze that is oriented out looks at an infinite horizon that lies *out*, the gaze that is oriented in has an equally infinite terrain to explore within the self. Whatever the case, there is no subject matter more important than the learner.

DR.

OREN ERGAS

Senior Lecturer an der Fakultät für Bildungswissenschaften des Beit Berl College nahe Tel Aviv und Teaching Fellow an der School of Education der Hebrew University in Jerusalem.



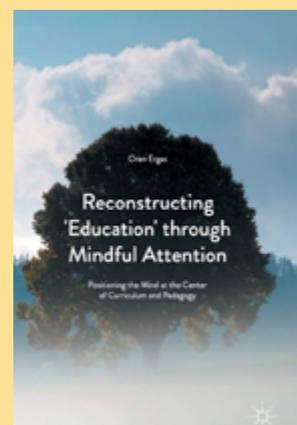
» Beit Berl College
» Hebrew University

Literatur

- 1 Ergas, O. (2017). *Re-constructing 'education' through mindful attention. Positioning the mind at the center of curriculum and pedagogy*, London: Palgrave Macmillan.
- 2 Ergas, O. (2016). *Knowing the unknown: Transcending the educational narrative of the Kantian paradigm through contemplative inquiry. Establishing a spiritual research paradigm*, 1-23.
- 3 Ergas, O., Hadar, L. L., Albelda, N., & Levit-Binnun, N. (2018). *Contemplative neuroscience as a gateway to mindfulness: findings from an educationally framed teacher learning program. Mindfulness*, 9(6), 1723-1735.
- 4 Ergas, O., & Berkovich & Ohana, A. (2017). *The Self-Generative Mind in Education: Review and Future Directions. Mind, Brain, and Education*, 11(4), 213-226.
- 5 Ergas, O. (2018). *Schooled in our own minds: mind-wandering and mindfulness in the makings of the curriculum. Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 77-95.
- 6 Ergas, O. (2019). *A contemplative turn in education: charting a curricular-pedagogical countermovement. Pedagogy, Culture & Society*, 27(2), 251-270.
- 7 Davidson, R. J., & Begley, S. (2013). *The emotional life of your brain: How its unique patterns affect the way you think, feel, and live--and how you can change them.* Penguin [dt.: *Warum regst du dich so auf? Wie die Gehirnsstruktur unsere Emotionen bestimmt*, München: Goldmann 2016].
- 8 James, W. (1890/2007). *The principles of psychology*. New York: Cosimo, Inc..
- 9 Nørretranders, T. (1991). *The user illusion: Cutting consciousness down to size*. New York: Viking.
- 10 Kaufman, P. (2017), *Critical contemplative pedagogy. Radical Pedagogy*, 14(1), 7.
- 11 Damasio, A. R. (2006). *Descartes' error*. Random House.
- 12 Gallagher, S. (2000). *Philosophical conceptions of the self: implications for cognitive science. Trends in cognitive sciences*, 4(1), 14-21.
- 13 Hadot, P. (1995). *Philosophy as a way of life: Spiritual exercises from Socrates to Foucault* (p. 102). Oxford: Blackwell.
- 14 Ergas, O. (2015). *The deeper teachings of mindfulness-based 'interventions' as a reconstruction of 'education'*. *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 203-220.
- 15 Ergas, O. (2019a). *Education and Mindfulness Practice: Exploring a Dialog Between Two Traditions. Mindfulness*, 10(8), 1489-1501.
- 16 Ergas, O. (2019b). *Mindfulness in, as and of education: Three roles of mindfulness in education. Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 340-358.
- 17 Komjathy, L. (2017). *Introducing contemplative studies*. London: John Wiley & Sons.
- 18 Foucault, M. (1988). *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*. Boston: Univ of Massachusetts Press.
- 19 Shusterman, R. (2008). *Body consciousness: A philosophy of mindfulness and somaesthetics*. Boston: Cambridge University Press.
- 20 Greenwalt, K. A., & Nguyen, C. H. (2017). *The Mindfulness Practice, Aesthetic Experience, and Creative Democracy*. *Education and Culture*, 33(2), 49-65.
- 21 Miller, J. P. (2013). *The contemplative practitioner: Meditation in education and the workplace*. Toronto: University of Toronto Press.
- 22 Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*.
- 23 Palmer, P. J. (1983). *To know as we are known: Education as a spiritual journey*.
- 24 Huebner, D. E. (1999). *The lure of the transcendent: Collected essays by Dwayne E. Huebner*. Psychology Press.
- 25 Zajonc, A. (2009). *When knowing becomes love: Meditation as contemplative inquiry*. Great Barrington, MI: Lindisfarne Books [dt.: *Aufbruch ins Unerwartete. Meditation als Erkenntnisweg*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 2020]

OREN ERGAS

Reconstructing
'Education' through
Mindful Attention:
Positioning the Mind at
the Center of Curriculum
and Pedagogy



Palgrave Macmillan,
London, 2017
www.palgrave.com

Zum achtsamen Umgang mit Ungewissheit im Spannungsverhältnis von Individuation und Sozialität

Die Konzeption von Achtsamkeit sollte auch einen Transfer in die Sozialität ermöglichen. Für diese Hinwendung, die Partizipation und Demokratiebildung zugleich bewirkt, braucht es Empathie ebenso wie Ethik. **Telse A. Iwers**

Gegenwärtige Diskurse pädagogischer Professionalität fokussieren u.a. auf den Umgang mit Ungewissheit – einem Terminus, dessen Bedeutung in pädagogischen Kontexten bis vor Kurzem immer wieder zu begründen war, uns allen in der aktuellen Lage durch Corona allerdings mehr als vertraut ist. Erstmals erleben viele von uns die Auflösung von Verfügbarkeits- und Sicherheitskonstruktionen und die Notwendigkeit, den Fokus des subjektiven Gewährseinfeldes neu auszurichten, um nicht verloren zu gehen in Irritationen, Ungewissheiten und Ängsten. Der Entwicklung von Achtsamkeit für das Hier und Jetzt und für ermutigende Wahrnehmungsquellen kommt dabei eine

Viele erleben erstmals die Notwendigkeit, den Fokus des subjektiven Gewährseinfeldes neu auszurichten.

wachsende Bedeutung zu. Auf eine Kurzformel gebracht: Je mehr es gelingt, das Gewahrsein auf Momentaufnahmen und ihren Glanz zu richten, desto weniger erscheint der ungewisse Rahmen (chronologisch – kausal – konsekutiv) im Bewusstseinsfeld. Solche Orientierungshilfen dürfen allerdings nicht dazu führen, das Konzept der Achtsamkeit erneut auf reine Subjektbezogenheit zu reduzieren und zu individualisieren, wie es seit seiner Einführung in den westlichen Kulturraum immer wieder geschieht. Achtsamkeit richtet sich nicht nur auf die innere Erlebenswelt, sondern resoniert immer in sozialen Bezügen.

In dem Dossier des 8. *Symposiums Pädagogik der Achtsamkeit* hat Karlheinz Valtl (2019a) auf die achtsamkeitskritische Publikation Ron Purser (McMindfulness; 2019) Bezug genommen. Purser argumentiert für einen kritischen Umgang mit achtsamkeitsbasierten Konzepten, denen eine Individualisierung von genuin gesellschaftlich determinierten Problemwahrnehmungen immanent sei. Diese Gefahr kann allerdings nur dann bestehen, wenn die Konzeption von Achtsamkeit auf der Ebene der subjektiven Befassung

verharrt und Achtsamkeitsmethoden ausschließlich der Selbstwahrnehmung und -regulation dienen, ohne einen Transfer in die Sozialität zu ermöglichen. Sozialität kann sich dabei auf das Gegenüber, eine soziale Gruppe oder auch die Gesellschaft als Gesamtheit beziehen. Diese Hinwendung erfordert Empathie ebenso wie Ethik. Sie bewirkt zugleich Partizipation und Demokratiebildung. Genau diese Dimensionen sind aus einer Pädagogik der Achtsamkeit nicht herauszulösen – wie Karlheinz Valtl in seiner Replik auf die Kritik Purser argumentiert, und dieser Argumentation möchte ich folgen. Der Begriff der Achtsamkeit beinhaltet immer das Implizite und das Explizite, eine Hinwendung auf innere Wahrnehmungen und auf äußere Wahrnehmungen und Resonanzen (Rosa 2019). Sofern eine achtsame Wahrnehmung oder sogar eine achtsame Haltung gelingt, die Ungewissheitskontexte auf die jeweils präsenten Situationen, Ereignisse und Begegnungen begrenzt und sie damit transferiert, erzeugt sie eine fokussierte Befassung mit aktuellen Anliegen – den subjektiven Anliegen ebenso wie denen des Gegenübers. Achtsamkeit wird daher in der Pädagogik meist im Zusammenhang mit Konzepten



Je mehr es gelingt,
das Gewährsein auf
Momentaufnahmen
und ihren Glanz zu
richten, desto weniger
erscheint der ungewisse
Rahmen im
Bewusstseinsfeld.

des Sozial-emotionalen Lernens (SEL) und des Sozialen, emotionalen und ethischen Lernens (SEEL) referiert (vgl. Valtl 2019b) und betont damit in zweierlei Hinsicht eine interaktive Perspektive:

Zum einen wenden sich Achtsamkeitspädagogiken den Lernenden zu. Sie ermöglichen ihnen eine beruhigende und klärende Innenschau, die sie zu einem erhöhten Gewährsein der eigenen Bedürfnisse und Motive führt. Diese introspektive Wahrnehmung bewirkt eine klarere kognitive und emotionale Befassung mit Lerngegenständen (oder auch eine Abwendung von diesen). Lernen ist dabei per se auf Gemeinschaft gerichtet, denn es geht erstens immer um die Wissensbestände und Erkenntnisse einer Gemein-

schaft, die den Lernenden vermittelt werden. Sie können demnach nicht gänzlich erfasst werden, ohne sie im Kontext ihrer Sozialität zu verstehen (vgl. Ricken 2002, Schaller 2012). Zweitens ist Lernen neben dieser inhaltlichen Argumentation auch deshalb auf Gemeinschaft gerichtet, weil jeder Lernprozess eine Einsozialisierung in den gesellschaftlichen Kontext bedeutet, wie Dewey in seiner Lernphilosophie zu Erziehung und Demokratie eindringlich belegt (vgl. Bohnsack 1976). Drittens ist Lernen auf Gemeinschaft gerichtet, weil es in Gemeinschaft stattfindet (vgl. Siebert 2000) – auch dann, wenn zwischen den einzelnen Beteiligten Medien stehen, wie dies z. B. unter Coronabedingungen derzeit sehr deutlich erfahrbar ist. Konstruktivistisches Lernen, also die Lernbewegung, die an den inneren Bedürfnissen der Lernenden ansetzt, ist ohne Situativität und Sozialität nicht realisierbar. Dieser Argumentation folgend wird jede Achtsamkeitspädagogik durch deren individuelle Nutzung zugleich immer auch eine Achtsamkeitspädagogik der Lerngemeinschaft. Die Schülerinnen und Schüler, die in ihrem Unterricht Achtsamkeitsübungen erfahren und erlernen, tragen ihre implizit

erlebten Achtsamkeitserfahrungen in die Lerngruppe zurück. Sie entwickeln neue Haltungen zur eigenen Innerung und auch zur Innerung aller anderen Personen im sozialen Gefüge. Die Öffnung zur Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse bewirkt damit immer zugleich eine Öffnung in den sozialen Raum hinein.

Zum anderen wenden sich Achtsamkeitspädagogiken den Lehrenden zu. Lehrende, die an Achtsamkeitsübungen teilnehmen, berichten sehr häufig von dem großen Gewinn dieser Erfahrungen für die eigene Persönlichkeitsentwicklung, für die Bewältigung von Stresserleben im Lehrberuf und für die Steigerung von Resilienz. Die Auswirkungen von Stress auf Interaktionsgestaltung und Klassenführung sind hinreichend bekannt. Die Abnahme von Stress und die Zunahme von Gelassenheit zeigen nicht nur auf die Lehrperson hin deutliche positive Effekte (Flook et al. 2013). Sie verändern auch die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern und wirken positiv auf die Beziehungsgestaltung und die Zunahme von Resonanz im Klassenraum (Rosa & Endres 2016). Lehrende berichten denn auch immer wieder von mehr Empathie für die Schü-



TAG
82

„Füße während des
Bodyscans sehr warm
geworden.“

» Fortsetzung **Zum achtsamen Umgang mit Ungewissheit**

lerinnen und Schüler und von einem achtsamen Umgang mit ihnen (Jensen 2014).

Achtsamkeitspädagogiken zeigen ihre Wirkung also sowohl im individuellen Resonanzraum wie im sozialen. Diese verschiedenen Resonanzräume sind so unterschiedlich gar

Mit Achtsamkeit assoziierte Verhaltensformen können zu einem erfolgreichen Umgang mit realer Ungewissheit beitragen.

nicht. Sie bedingen, beeinflussen und gestalten einander. Zu diesem Ergebnis sind wir an der Universität Hamburg auch im Rahmen einer umfangreichen Ringvorlesung des Sommersemesters 2019 gekommen (vgl. Iwers & Roloff 2021).

Im Zusammenhang mit der aktuell stark zunehmenden Befassung mit Ungewissheit und Kontingenz im unterrichtlichen Handeln können Achtsamkeitspädagogiken zum Schlüssel für deren Bewältigung werden. Dies möchte ich im Folgenden kurz am Beispiel von zwei interkulturellen Lehrerbildungsprojekten erörtern:

Ein erstes, inzwischen abgeschlossenes Projekt bestand aus einem Austausch zwischen ghanaischen und deutschen Lehramtsstudierenden, verbunden mit der Erarbeitung von Forschungsprojekten in interkulturellen Tandems. Einige Studierende entwickelten dabei eigene bilateral zu untersuchende Fragestellungen zum Verständnis von und Umgang mit fachdidaktischen Themenfeldern, andere nahmen eine Metaperspektive ein und untersuchten die eigene Inter-

aktion in ihren Forschungsgruppen. Ein Forschungsprojekt konnte z. B. zeigen, dass die kommunikativen Prozesse zwischen den Teilnehmenden noch immer koloniale Anteile reproduzierten. Dieses Ergebnis führte zu einer intensiven Befassung mit der Thematik in einem Folgeprojekt, in dem die Studierenden eines trilateralen Austausches schon von Beginn des Projektes an Reflexionen zur Förderung von Achtsamkeit für implizite Annahmen ethnendifferenzierter Bewertungen und daraus resultierender Kommunikationsstile durchführen und das Konzept der Introvision (vgl. Iwers 2019) kennenlernen. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie es gelingen kann, in von Ungewissheit geprägten Situationen eine offene Wahrnehmung aufrecht zu erhalten und diese nicht durch sicherheitsvorgebende Bewertungsprozesse zu schließen. Aktuell befindet sich die erste Projekttrunde in der Abschlussphase. Die teilnehmenden Studierenden nähern sich ihren impliziten Annahmen und damit verbundenen subjektiven Theorien an, deren Dekonstruktion ausführliche Befassungen benötigt (Bonnet, Iwers & Krieger 2019).

Ein weiteres Projekt zur Förderung transkultureller Achtsamkeit bestand aus bilateralen Teams einer jordanischen und einer deutschen Universität, die Filme zum Erleben von Ungewissheit, Kontingenz und Irritation durch die Corona-Pandemie erstellten. Die Gruppen beider Länder haben nur virtuell zu-

sammengearbeitet, erste Auswertungen der Interaktionsverläufe bezeugen allerdings ein sehr hohes Maß an Achtsamkeit und Empathie (Iwers & Mitchell 2020).

In beiden Projekten ist die Entwicklung von Achtsamkeit durch Reflexion und Introvision der eigenen Interaktion eines der Projektziele. Das Konzept der Introvision bietet dabei die Gelegenheit, Achtsamkeitsmethoden mit einem kognitionsorientierten Analyseverfahren zu verbinden und Selbstregulation der eigenen Kognitionen über die/ den Andere/n und Prozesse des „Otherings“ (Said 1978) zu erkennen und zu beenden. – In diesen Projekten konnte also gezeigt werden, dass mit Achtsamkeit assoziierte Verhaltensformen zu einem erfolgreichen Umgang mit realer Ungewissheit und zu einer Reduzierung der daraus entstehenden subjektiven Verunsicherung in pädagogischen Kontexten beitragen können.



Prof. Dr.
Telse A. Iwers

Leiterin der *Forschungsgruppe Achtsamkeit und Introvision* sowie Prodekanin für Studium, Lehre und Prüfungswesen der Fakultät für Erziehungswissenschaft und Leiterin des Zentrums für Interdisziplinäre Studienangebote der Universität Hamburg (ISA). Editor in Chief der Zeitschrift *Gruppe – Interaktion – Organisation (GIO)* sowie bis 2021 *Vorsitzende* der Kommission *Pädagogik und Humanistische Psychologie* der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

» Universität Hamburg

Literatur

- Bonnet, A.; Iwers, T. & Krieger, C. (2019). *Tricontinental Teacher Training. Bewilligter Antrag auf Förderung einer Triangulation in der Lehrerbildung zwischen North Carolina, Ghana und Deutschland im Förderprogramm Internationalisierung der Lehramtsausbildung ab WS 2019/20-22 des DAAD.*
- Bohnsack, F. (1976). *Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule.* Ravensburg: Maier.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). *Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy. Mind, Brain, and Education*, 7 (3), 182 – 195.
- Iwers, T. (2019) *Achtsame Interaktion durch introvisionsorientierte Reflexionen.* In: Graf U. & Iwers T. (Hrsg.) *Beziehungen bilden. Wertschätzende Interaktionsgestaltung in pädagogischen Handlungsfeldern. Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie*, herausgegeben von Jörg Bürmann, Heinrich Dauber, Telse Iwers und Ulrike Graf. Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Iwers, T. & Mitchell, G. (2020). *Transnational Higher Education. Bewilligter Antrag auf Förderung eines Kurzprojektes im Förderprogramm Programmlinie 2: Deutsch-Arabische Kurzmaßnahmen mit Partnerhochschulen in Tunesien, Jemen, Marokko, Libyen, Jordanien, Libanon und Irak – German-Arab short-term measures with partner universities in Tunisia, Yemen, Morocco, Libya, Jordan, Lebanon and Iraq des DAAD.*
- Jensen, Helle (2014). *Hellwach und ganz bei sich: Achtsamkeit und Empathie in der Schule.* Weinheim: Beltz.
- Purser, R.E. (2019). *McMindfulness: How Mindfulness Became the New Capitalist Spirituality.* London: Repeater.
- Ricken, N. (2018). *Die Sozialität des Pädagogischen und das Problem der Individualisierung – Grundagentheoretische Überlegungen.* In Rabenstein, K.; Kunze, K.; Martens, M.; Idel, T.-S.; Proske, M. & Strauss, S. rsg.) (2018). Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen. S. 202 ff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosa, H. (2019). *Resonanz.* Suhrkamp.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik.* Weinheim: Beltz
- Said, E. W. (1978). *Orientalism.* London: Routledge & Kegan Paul.
- Schaller, F. (2012). *Eine relationale Perspektive auf Lernen: ontologische Hintergrundannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität.* Opladen: Budrich UniPress. <https://doi.org/10.3224/86388007>
- Siebert, H. (2000). *Postmoderne und konstruktivistische Lernkonzepte.* In: *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen.* Systemstelle 5.180. Neuwied: Luchterhand.
- Valtl, K. (2019a). *Von der Kritik der Achtsamkeit zu kritischer Achtsamkeit. Achtes Wiener Symposium Pädagogik der Achtsamkeit.* Online: https://www.researchgate.net/publication/340226160_Valtl_2019e_Von_der_Kritik_der_Achtsamkeit_zu_kritischer_Achtsamkeit.
- Valtl, K. (2019b). *Die Effekte achtsamkeits-basierter Interventionen im Bildungswesen. AVE-Institut für Achtsamkeit, Verbundenheit, Engagement.* https://www.researchgate.net/publication/346520390_Die_Effekte_achtsamkeitsbasierter_Interventionen_im_Bildungswesen.
- Valtl, K. (2020). Achtsamkeit und sozial-emotionales Lernen. Verbindungslinien in Forschung, Schule und LehrerInnenbildung. In T. Iwers & C. Roloff (Hrsg.). *Achtsamkeit in Bildungsprozessen.* Berlin: Springer, S. 31-48.

IWERS, TELSE /
ROLOFF, CAROLA (HRSG.)
**Achtsamkeit in
Bildungsprozessen**
Professionalisierung und Praxis.



Springer
New York, 2021

» link.springer.com

Begleitung auf dem Weg zu einer Haltung von Achtsamkeit und Mitgefühl

Schulen sind Keimzellen der Zukunft – sowohl der Kinder wie auch unseres Planeten. Achtsamkeit und Mitgefühl sind daher gerade für Pädagogik und Betreuung von besonderer Bedeutung.

Helga Luger-Schreiner

Die vergangenen beiden Schuljahre haben angesichts der Herausforderungen durch Corona mehr denn je gezeigt, dass Pädagog:innen mit einer Komplexität an direkt gesellschaftsrelevanten Aufgaben konfrontiert sind. Die am System Schule Beteiligten sind dabei stark gefordert, und sie sind in ihrem Schaffen vor allem dann wirksam, indem sie in ihrer täglichen Begegnung mit Kindern und Jugendlichen sowohl

Schonungsmodus, der einen Verlust von Beziehungsfähigkeit bedeutet. Beziehung ist jedoch wesentlich für ein Gelingen von Lehren und Lernen, sie ist Basis von Entwicklungsmöglichkeit und für Resilienzförderung.

Innehalten, sich für den Augenblick achtsam öffnen, bewusst durchatmen, Körperempfindungen wahrnehmen, schwierigen Situationen mit Selbst-Mitgefühl begegnen, dies lässt gelingende Begegnung mit Schüler:innen und Kolleg:innen entstehen – eine kraftvolle Verbundenheit, ein wirksames Gemeinsam-Sein, vor allem auch in Zeiten besonderer Belastung.

Achtsamkeit ist keine weitere Aufgabe im ohnehin schon von Ansprüchen überfrachteten Unterricht, sondern eine Haltung, ein gemeinsames Erforschen, das uns kreativer, resilienter und neugieriger werden lässt.

PAS unterstützt Schulleitungen, Pädagog:innen, Betreuer:innen, Schüler:innen sowie Eltern auf dem Weg zu einer Pädagogik der Achtsamkeit und des Selbst-Mitgefühls,

und fördert das Potential aller zu mehr wertschätzender Wahrnehmung, kraftvoller Verbundenheit und kreativem Engagement.

PAS schulintern und schulextern

PAS – Das Projekt *Pädagogik mit Achtsamkeit und Selbstmitgefühl* (das als *PAS Projekt Achtsame Schule* gestartet hat) begleitet als Fortbildungsreihe sowohl Teams schulintern als auch Einzelpersonen aus dem Bereich Pädagogik, Betreuung und Vermittlung in schulexternen, geblockter Seminarreihe auf dem Weg zu einer Haltung von Achtsamkeit und Mitgefühl.

PAS bietet Unterstützung, Inspiration und Raum für den Aufbau einer achtsamen, wertschätzenden Haltung (PHASE I) und ermutigt, diese strukturverändernd in die Arbeitsfelder Schule, Nachmittagsbetreuung, Freizeitpädagogik, KIGA, Museumspädagogik usw. einzubringen (PHASE II), und PAS inspiriert dazu, Achtsamkeit verkörpert und kreativ an Kinder und Jugendliche weiter zu vermitteln (PHASE III).

PAS unterstützt auf dem Weg zu einer Pädagogik der Achtsamkeit und des Selbst-Mitgefühls

eine stabile Basis als auch eine transformative Vision zugleich vermitteln und verkörpern können.

Leicht können dabei persönliche Energien schwinden, Mitgefühlsmüdigkeit und Burnout können sich entwickeln oder es geschieht ein Rückzug in einen

TAG
94

„Atemmeditation abends.
Um 3:00 Uhr am Fenster
sitzen, ruhig und sehr
entspannt.“



Die Inhalte der PAS-Seminare basieren auf Achtsamkeitstraining, dem Mindful Self-Compassion Programm MSC und erprobten, altersadäquaten Übungen für Schüler:innen.

Die Inhalte der PAS-Seminare basieren auf Achtsamkeitstraining (Kabat-Zinn), dem Mindful Self-Compassion Programm MSC (Germer/Neff) und erprobten, altersadäquaten Übungen für Schüler:innen (D. Rechtschaffen, L. Valentin, C. Willard, V. Kaltwasser, H. Luger-Schreiner u.v.m.). Die Begleitung zu schulstrukturellen Veränderungen orientiert sich an der systemischen Theorie U (O. Scharmer), die Impulse zur kreativen Vermittlung basieren auf kunsttherapeutischen und kunstpädagogischen Erfah-

rungen. Alle Seminare bieten eine Vielzahl an Übungen für den beruflichen Alltag mit wissenschaftlichen Hintergrundinformationen zur Vertiefung des Verständnisses. Sie beinhalten vielfältige didaktische Methoden mit kunstbasierten Elementen, die einen ganzheitlichen Zugang ermöglichen, kreatives Potential fördern und alle Teilnehmer:innen zu eigenem Engagement ermutigen.

PAS für Teams (PASst) unterstützt schulintern Teams von bis zu 18 Teilnehmer:innen durch

eine 3-phasige Fortbildung in ihrem transformativen Prozess zur Pädagogik der Achtsamkeit. In diesen Schulteams wird nicht nur der regelmäßige Austausch, das Teilen von Wahrnehmung und Erfahrungen, sondern auch das Stärken von Verbundenheit und Teamgefühl bis hin zur gemeinsamen Entwicklung achtsamkeitsbasierter Projekte am eigenen Schulstandort gefördert. Das Erleben der gemeinsamen PAS-Fortbildung im Team kann den notwendigen Raum sowie Zeit, Ideen und Ressourcen für ein achtsam-

»

23

Feedback von Teilnehmer:innen zu PAS online Seminaren:

„Ich war sehr positiv überrascht, wie gut auch das online-Seminar funktioniert hat. In mancher Hinsicht – gerade, wenn es um die Bearbeitung sehr persönlicher Gedanken geht – wirkt der intime persönliche Raum sogar etwas geschützter als ein großer Seminarraum. Es war mehr als ein guter Ersatz, schön, dass wir es probiert haben.“

„Es war ein überaus angenehmes, achtsames Seminar – abwechslungsreich, stimmig und sehr gut auf die Teilnehmer eingegangen. Ich hätte nicht gedacht, dass ein dreistündiges online Seminar so kurzweilig ist und die Zeit so schnell vergeht. [...] Ich selbst war online Seminaren gegenüber anfangs auch nicht sehr aufgeschlossen und hab mich davor gedrückt, aber durch dieses habe ich bemerkt, wie angenehm sie sein können.“

„Besonders nett finde ich an der online-Variante, dass Helga quasi zu mir nach Hause kommt - und die anderen TN auch! Ich bewundere Helgas Geschick, immer wieder auch die skeptischen Geister abzuholen und diesen ermutigende Rückmeldungen zu geben, weil gerade von diesen oft die realistischen Beobachtungen im Bezug auf die Tendenzen unseres Geistes gemacht werden.“

» Fortsetzung **Begleitung auf dem Weg zu einer Haltung von Achtsamkeit**

keitsbasiertes engagiertes Wirken und Transformieren der eigenen Schulkultur schaffen, was in weiterer Folge auf das Bildungssystem insgesamt ausstrahlen kann. Derzeit sind fünf Schulteams in Wien, Niederösterreich und im Burgenland mit PASst auf dem Weg zu einer Pädagogik der Achtsamkeit.

PAS online

Aufgrund der aktuellen Rahmenbedingungen finden die schulinternen PAS-Seminare derzeit online statt, und die Resonanz der Teilnehmer:innen ist sehr positiv. Auch wenn körperliche Präsenz ein ganz zentraler Aspekt einer Päd-

Eine von Fürsorglichkeit, Achtsamkeit und Kreativität getragene Schulstruktur kann einen wesentlichen Beitrag zur Förderung von emotionaler, sozialer und systembezogener Intelligenz leisten. Niemand weiß wirklich, mit welchen Herausforderungen unsere Kinder in Zukunft konfrontiert sein werden. Durch PAS versuchen wir, Voraussetzungen für ein Entwicklungsumfeld zu schaffen, in dem Offenheit, Wohlwollen, Beziehungsqualität, Teamgeist, Kreativität und fürsorgliches Engagement gelebt und gefördert werden.

„Frage dich selbst, was dich lebendig macht, und gehe und tue das, denn was die Welt braucht, das sind Menschen, die lebendig geworden sind.“

Howard Thurman

Ab Sommersemester 2022 wird PAS auch schulextern für offene Fortbildungsgruppen (PASo) angeboten, um Einzelpersonen aus diversen Feldern der Bildungslandschaft zu ermutigen und sie dabei zu unterstützen, eine Haltung von Achtsamkeit und Selbst-Mitgefühl als Unterrichts- und Gestaltungsprinzip zu etablieren und in ihr pädagogisches Umfeld einzubringen. Die schulexterne Variante von PAS richtet sich an Interessierte aus verschiedenen pädagogischen Bereichen, v.a. Lehrer:innen, Kindergärtner:innen, Freizeitpädagog:innen, Jugendcoaches und Sozialarbeiter:innen.

agogik der Achtsamkeit ist, ermöglicht auch die virtuelle Variante tiefgehende und berührende Erfahrungen – sowie vor allem die Möglichkeit weiterzumachen in einer Zeit, in der Achtsamkeit und Selbstfürsorge eine kraftvolle Basis für das Meistern der besonderen Herausforderungen unserer komplexen Gegenwartsgesellschaft sein können.

Die Vision von PAS setzt auf das transformative Potential von Achtsamkeits- und Selbstmitgefühls-Training in persönlicher und systemischer Hinsicht. Eine achtsame und selbstfürsorgliche Haltung ihrer Bezugspersonen kann Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung inspirieren und sie ermutigen, sich zu entfalten und miteinander und mit unserer Umwelt wertschätzend umzugehen.



Mag.a. **Helga Luger-Schreiner**

Leiterin des Projekts *Pädagogik mit Achtsamkeit und Selbstmitgefühl (PAS)* am ZLB der Universität Wien, Kunstpädagogin und Mindful Self-Compassion (MSC) Certified Teacher

» Projekt *Pädagogik mit Achtsamkeit und Selbstmitgefühl*



Weitere Informationen und Termine finden Sie auf unserer Homepage <https://achtsamkeit.univie.ac.at/projekt-achtsame-schule/>

Bei Interesse und Fragen zu Konzept und Organisation kontaktieren Sie gerne kontakt.pas@univie.ac.at

Achtsamkeit in der Lehrer:innenbildung

Starte jetzt dein Projekt

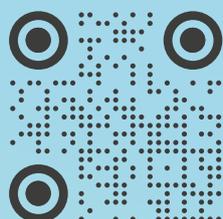


Weiterbildung im „Train the Trainer“ Format

Werde Multiplikator:in einer achtsamkeitsbasierten Pädagog:innenbildung und entwickle mit uns deine eigenen Fortbildungsangebote.

Nächster Start: Januar 2023

Kostenloser
online
Orientierungs-
Workshop
**Jetzt hier
anmelden**



Mehr Infos: <https://ave-institut.de/ave-weiterbildung-fuer-paedagoginnen>

AVE Seminarorganisation
Carola.Sieglin@ave-institut.de
Telefon +49 (30) 959 99 71 58



Achtsamkeit und Beziehungsgestaltung in der Schule

26

Beziehungskompetenz spielt in der Ausbildung von Lehrpersonen oft eine eher bescheidene Rolle. Es ist daher zu fragen: Welche Rolle könnte Achtsamkeit dabei spielen, angehende Lehrpersonen angemessen darauf vorzubereiten, konstruktive Beziehungen mit ihren Schüler:innen zu gestalten? Und was können Lehrpersonen konkret tun, um gute Beziehungen zu allen Lernenden aufzubauen und zu pflegen?

Detlev Vogel

Die Covid-Krise hat einmal mehr gezeigt, dass Schule viel mehr ist als ein Ort zum Lesen-, Schreiben- und Rechnen-Lernen. Die Schule gibt vielen Kindern Halt und Struktur, sie ermöglicht das so wichtige Zusammensein in einer Gruppe sowie das Erlernen sozio-emotionaler Kompetenzen. Wie essentiell die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden ist, zeigt sich besonders jetzt, denn Beziehung lässt sich digital nur ausgesprochen begrenzt pflegen

und aufrechterhalten. Kinder lernen in Beziehung – in einem sozialen Feld, in dem neben den Peers besonders die Lehrperson von grösster Bedeutung ist. Bereits die Hattie-Studie vor einigen Jahren ergab, dass die Qualität der Lehrperson-Schüler:innen-Beziehung mit die stärksten Effekte auf Leistungen der Schüler:innen hat (Hattie, 2013), und andere Studien bestätigen dies (u.a. Jennings & Greenberg, 2009). Besonders bedeutsam sind positive Lehrperson-Schüler:innen-Beziehungen für Kinder mit Risikobedingungen (Wang et al., 2013).

Studien haben zudem ergeben, dass die emotionale Qualität der Unterstützung bzw. Lernbegleitung einer der wichtigsten Prädiktoren für Schulleistungen bei Jugendlichen ist, unter Umständen sogar wichtiger als die didaktische Qualität des Unterrichts (Allen et al., 2013). Dies widerspricht der landläufigen Meinung, dass die Beziehungsgestaltung zwar in der Primarstufe wichtig sei, ihre Bedeutung mit dem Alter der Schüler:innen jedoch abnehme. Dem ist nicht so – darauf verweist auch eine Metastudie von Roorda et al. (2011), die zeigt, dass die Effekte der Qualität der Lehrper-

Tabelle 1: Beziehungsbotschaften und deren Kommunikation

Beziehungsbotschaft	Diese Botschaft kann ich z.B. auf diese Weise kommunizieren
Ich interessiere mich für dich.	Beobachte das Kind bei etwas, was es gerne tut oder gut kann.
Ich akzeptiere dich, so wie du bist.	Wenn es zum wiederholten Male zu Störungen kam: bringe ruhig, klar und empathisch zum Ausdruck, welches Verhalten du dir wünschst.
Erwachsene helfen dir.	Sage dem Kind vor einer schwierigen Aktivität, dass du da bist und jederzeit helfen kannst.
Ich bin da, auch wenn es schwierig ist.	Höre dem Kind zu und zeige, dass du seinen Standpunkt verstehen möchtest, auch wenn es z. B. beschuldigt wird, einen Streit begonnen zu haben.
Ich lese deine Signale und reagiere auf sie.	Sei aufmerksam, wenn ein Kind verändert wirkt und nimm dir Zeit zu fragen, was passiert ist.

son-Schüler:in-Beziehung auf schulisches Engagement und Schulleistungen in der Sekundarstufe noch stärker ausgeprägt sind als in der Primarstufe. Und: Lehrpersonen, deren Beziehungen zu Schüler:innen eine hohe Qualität aufweisen, haben 31% weniger auffälliges Verhalten in ihren Klassen (Marzano et al, 2003). Die Beziehungsqualität in der Lehrperson-Schüler:in-Interaktion ist also definitiv mehr als ein Soft-Faktor, sie hat unmittelbaren und messbaren Einfluss auf Leistungen und Verhalten von Schüler:innen.

Jedoch spielt die Beziehungskompetenz in der Ausbildung von Lehrpersonen oft eine eher bescheidene Rolle. Es ist daher zu fragen: Welche Rolle könnte Achtsamkeit dabei spielen, angehende Lehrpersonen angemessen darauf vorzubereiten,

konstruktive Beziehungen mit ihren Schüler:innen zu gestalten? Und was können Lehrpersonen konkret tun, um gute Beziehungen zu allen Lernenden aufzubauen und zu pflegen?

Ein zentraler Aspekt von Achtsamkeit besteht darin, mit der Aufmerksamkeit bei genau dem zu sein, was man gerade tut, im Sinne von: *Wenn ich gehe, dann gehe ich, wenn ich stehe, dann stehe ich* Wir neigen dazu, mit den Gedanken in der Zukunft oder in der Vergangenheit zu sein, aber nicht im gegenwärtigen Moment (vgl. den Beitrag von Oren Ergas in diesem Dossier) – und wir sind deshalb in vielen Situationen nicht wirklich präsent. So verbreitet und menschlich dies ist – für Lehrpersonen ist ein Mangel an Präsenz keine gute Voraussetzung für den Aufbau positiver Beziehungen und auch nicht für das Führen einer Klasse. Kinder fordern, dass wir ganz da sind, dass wir ihnen wirklich unsere ganze Aufmerksamkeit schenken – und mitunter verhalten sie sich störend oder auffällig, um genau das zu erreichen. Achtsamkeitspraxis wie z. B. die Beobachtung des Atems, das bewusste Wahrnehmen von Geräuschen oder auch unserer eigenen Gefühle trainieren uns darin, mit der Aufmerksamkeit bei der Wahrnehmung im gegenwärtigen Moment zu bleiben. Dies ist ein Schlüssel bei der Gestal-

Achtsamkeit bedeutet auch, bewusst zu handeln

tung von Beziehungen: wirklich Da-Sein im Kontakt mit den Kindern! Das ist sehr herausfordernd in einer Klasse mit 20 Schüler:innen und es wird kaum immer gelingen. Aber es macht einen Unterschied, ob wir die vielen kleinen Interaktionen unbewusst, wie automatisch «abarbeiten», oder ob wir uns z. B. bei jeder Erklärung, die wir einem Schüler geben, bewusst sind, dass dies auch eine Gelegenheit für Beziehungspflege ist: ein freundlicher Blick, eine Geste, eine feine Berührung.

Achtsamkeit bedeutet auch, bewusst zu handeln. Im Alltag bewegen wir uns häufig im sogenannten Autopilot-Modus. Wir reagieren automatisch auf bestimmte Reize – wie z. B. die wiederholte Störung durch eine Schülerin. Die Achtsamkeitspraxis, das regelmässige Üben des Innehaltens und NICHT-Reagierens, hilft, in solch schwierigen Situationen im Alltag auch zunächst Innezuhalten und z. B. drei Atemzüge zu nehmen, um dann bewusst zu reagieren. Dies bewahrt uns vor möglichen Überreaktionen und hilft, in jedem Moment wirklich genau hinzuschauen: Was braucht dieses Kind jetzt wirklich? Achtsamkeit hilft, eine Art «inneren Raum» zu ent-



„Zoom-Kacheln im Seminar. Meditation abends um 02:15 Uhr, sitzend, atmend. Geräusche bei offenem Fenster.“

Jedes Verhalten von Kindern und Jugendlichen hat Gründe.

wickeln, aus dem heraus eine Lehrperson ruhig und gelassen reagieren kann. Sie kann so klar agieren, statt dauernd nur zu reagieren; sie kann also positiv führen statt nur auf Regeln zu pochen. Forschungen zeigen, dass Achtsamkeitspraxis Lehrpersonen zu einer verbesserten Selbstregulation verhilft (Flook et al., 2010) und ihre Fähigkeit steigert, angemessen mit eigenen Emotionen umzugehen (Arch & Craske, 2006; Jimenez et al., 2010). Zudem trauen sich Lehrpersonen, die Achtsamkeit praktizieren, besser zu, ihre Klasse zu führen (höhere Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich Klassenführung, vgl. Jennings et al., 2013; Vogel, 2019a). Besonders eindrücklich ist eine Studie, die einen Zusammenhang von Achtsamkeitspraxis der Lehrperson mit der Reduzierung von unangemessenem bzw. störendem und gleichzeitig einer Zunahme an kooperativem Verhalten der Schüler:innen belegt (Singh et al., 2013). Eine Studentin, die an einem Achtsamkeitstraining an der Hochschule teilnahm, sagte dazu: «Die Achtsamkeitsübungen halfen mir sehr und meine Praxislehrperson meinte sogar, ich unterrichte nun mit einer ruhigeren und fokussierteren Art, was mich sehr freute.»

Achtsamkeitspraxis fördert auch Feingefühl, Klarheit und Mitgefühl (Dekeyser et al., 2008; Jennings et al., 2013; Jimenez et al., 2010). Lehrpersonen wählen in aller Regel ihren Beruf, weil ihnen an guten Beziehungen zu den Schüler:innen gelegen ist – sie haben beim Be-

rufseinstieg überwiegend eine positive und empathische Haltung gegenüber den Lernenden. Doch ist es nicht leicht, diese Haltung über viele Jahre aufrecht zu erhalten. Hohe Arbeitsbelastung und vielfältige Stressfaktoren können dazu führen, dass Lehrpersonen sich emotional zurückziehen – ein Prozess der Depersonalisierung setzt ein, der zu mangelndem Mitgefühl und teilweise auch zu Zynismus führen kann. Aber auch ohne diesen Prozess, der oft mit Burn-out einhergeht, fällt es uns nicht immer leicht, uns in Andere hineinzusetzen und sie zu verstehen – wir sind in unserer eigenen Perspektive gefangen. Es fällt uns in der Regel noch leicht, Mitgefühl den Menschen entgegenzubringen, die uns nahestehen. Schwieriger wird es oft mit Menschen, die uns fremd sind oder die uns vielleicht einfach weniger sympathisch sind. Ein Element von Achtsamkeit ist die Kultivierung von Mitgefühl. In einem Achtsamkeitstraining lernen wir mithilfe von Imaginationsübungen, auch Menschen, die uns weniger nahestehen, eine positive, verständnisvolle und wohlwollende Haltung entgegenzubringen. Besonders Lehrpersonen brauchen diese Fähigkeit in hohem Maße, da sie sich immer wieder in die Perspektive der Lernenden, in ihre Gefühlswelt und ihr Denken hineinversetzen müssen. Mit anderen Worten: Sie sollten in vielen Situationen nicht nur vom Kopf aus, sondern auch mit dem Herzen agieren. Im Englischen gibt es dafür die Formel: «no mindfulness without heartfulness» (sinngemäss übersetzt: «keine Achtsamkeit ohne Herz»). Was heißt das konkret für die Arbeit als Lehrperson? Wir können immer wieder versuchen, die Welt oder auch bestimmte Situation mit den Augen des Kindes bzw. Jugendlichen zu sehen, wir können versuchen, uns in ihre emotionale Welt einzufühlen, speziell in ihr Empfinden in-

nerhalb des sozialen Feldes der Klasse und in die emotionalen Aspekte des Leistungsdrucks. Achtsamkeit heisst hier: tiefes Verstehen, genau hinschauen und hinspüren.

Die beschriebene Haltung ist Grundlage für den Aufbau positiver und unterstützender Beziehungen. Was aber kann eine Lehrperson ganz konkret für positive Beziehungen zu all «ihren» Schüler:innen tun? Jeder Lehrperson fällt es leicht, zu bestimmten Kindern gute Beziehungen aufzubauen, z. B. zu den offenen, den aktiven und vielleicht auch den eher angepassten Kindern. Aber jede Lehrperson hat auch Schüler:innen, mit denen es schwerfällt: die verschlossenen und stillen, aber vor allem auch die «schwierigen» Kinder, die oft stören, die sich mit Disziplin und Zuverlässigkeit schwertun. Oft sind wir dann geneigt, ihnen unsere Aufmerksamkeit und Zuwendung zu entziehen, in der – oft unbewussten – Annahme, dass das Kind dann schon merkt, dass ein bestimmtes Verhalten nicht erwünscht ist. Allerdings ist es fast nie eine Sache des Willens, denn: **Kinder machen ihre Sache gut – wenn sie können!** Jedes Verhalten von Kindern und Jugendlichen hat Gründe. Diese sind oft nicht direkt sichtbar, aber wir können versuchen, sie zu verstehen.

Um besonders die Beziehung mit diesen Kindern zu stärken, können wir bewusst bestimmte Beziehungsbotschaften (Vogel, 2019b) vermitteln, die den Kindern zeigen, dass wir uns für sie als Mensch interessieren, nicht wegen einer bestimmten Leistung oder eines bestimmten Verhaltens, sondern einfach so. Herausfordernde Kinder haben in ihrer frühen Kindheit oft keine sicheren Bindungen

aufbauen können (Brisch, 2019) und benötigen deshalb vor allem emotionale Sicherheit – einen sicheren Hafen, wie es in der Bindungspsychologie heißt. Diesen können wir ihnen schaffen durch unterstützende Beziehungsbotschaften, wie sie in Tabelle 1 (oben) aufgeführt sind.

Es erfordert von der Lehrperson zusätzliche Energie, im Alltag in kleinen Momenten dem Kind immer wieder diese Botschaften zu vermitteln – manchmal nur durch kleine Gesten oder ein Augenzwinkern. Ganz sicher aber bewirkt dies eine positive Entwicklung der Beziehung zu diesem Kind und – nicht unwahrscheinlich – auch eine Reduzierung des auffälligen Verhaltens. Und so sparen wir uns eine Menge Energie für Ermahnung, Sanktionierung und Ähnliches.

Lehrperson sein heisst in Beziehung sein, oder wie Martin Buber (1999) es ausdrückte: «Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Begegnung.» Es lohnt sich, diesem essentiellen Aspekt des Lehrpersonseins trotz aller anderen Anforderungen mehr Aufmerksamkeit zu schenken – für unsere Schülerinnen und Schüler, vor allem aber auch für uns selbst. Achtsamkeit bietet ein gutes Fundament dafür.



Detlev Vogel, MA

Projektleiter und Dozent für Bildungs- und Sozialwissenschaften sowie Dozent für Weiterbildung am Institut für Schule und Heterogenität (ISH) der Pädagogischen Hochschule Luzern.

» PH Luzern

Quellen

1. Brisch, K. H. (2019). *Grundschulalter. Bindungspsychotherapie - Bindungsbasierte Beratung und Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
2. Buber, M. (1999). *Reden über Erziehung. Rede über das Erzieherische - Bildung und Weltanschauung - Über Charaktererziehung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
3. Arch, J. J., & Craske, M. G. (2006). *Mechanisms of mindfulness: Emotion regulation following a focused breathing induction*. *Behavior Research and Therapy*, 44, 1849–1858.
4. Dekeyser, M., Raes, F., Leijssen, M., Leysen, S., & Dewulf, D. (2008). *Mindfulness skills and interpersonal behaviour*. *Personality and Individual Differences*, 44, 1235–1245.
5. Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E. & Kasari, C. (2010). *Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children*. *Journal of Applied School Psychology*, 26:1, 70-95.
6. Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
7. Jennings, P. & Greenberg, M. (2009). *The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student Classroom Outcomes*. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
8. Jennings, P.A., Frank, J. L., Snowberg, K.E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). *Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a Randomized Controlled Trial*. *School Psychology Quarterly*, 28 (4), 374-390.
9. Jimenez, S. S., Niles, B. L., & Park, C. L. (2010). *A mindfulness model of affect regulation and depressive symptoms: Positive emotions, mood regulation expectancies, and self-acceptance as regulatory mechanisms*. *Personality and Individual Differences*, 49, 645–650.
10. Marzano, R. J., Marzano, J., & Pickering, D. (2003). *Classroom Management that Works*. Alexandria, VA: ASCD.
11. Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. Oort, F. J. (2011). *The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach*. *Review of educational research*, 81 (4), 493-529.
12. Vogel, D. (2019a). *Achtsamkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Ein Überblick zum Forschungsstand und Ergebnisse eigener Forschung*. In Vogel & Frischknecht-Tobler (Hrsg.), *Achtsamkeit in Schule und Bildung*. Bern: hep-Verlag.
13. Vogel, D. (2019b). *Banking Time – ein beziehungsorientierter Umgang mit auffälligem Verhalten*. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 25, 3, 33-40.
14. Wang, Ming-Te, Brinkworth, Maureen, Eccles & Jacquelynne (2013). *Moderating effects of teacher–student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment*. *Developmental Psychology*, Vol 49(4), 690-705.

Ungewissheit im pädagogischen Handeln

Achtsamkeit als spezifischer Wahrnehmungsmodus für das Selbst- und Weltverhältnis im Umgang mit Ungewissheit in pädagogischen Handlungssituationen

Dominik Weghaupt

Ungewissheit ist in Zeiten der CoViD-19 Pandemie zum einen als globales Phänomen durch schwer zu antizipierende Entwicklungen zu beobachten und zum anderen als individuelles Empfinden direkt erlebbar (vgl. Baker et al. 2020; Nitschke et al. 2020). Nie zuvor passte das Akronym VUCA – erstmal erwähnt 1987 in Dokumenten des US Army War College – wohl besser für die Beschreibung dess „global environment“ als „volatile, uncertain, complex and ambiguous“ (Barber 1992, S. 9).

Im Akronym versammeln sich die Unsicherheitsfaktoren

- (1) *Volatilität*: die Art, die Geschwindigkeit, das Ausmaß und die Dynamik von Veränderungen,
- (2) *Ungewissheit*: die fehlende Vorhersagbarkeit von Problemen und Ereignissen,
- (3) *Komplexität*: die Vermischung von Problemen und umgebenden Faktoren und
- (4) *Mehrdeutigkeit*: die Unschärfe der Realität und die gemischte Bedeutung von Bedingungen.

Über ähnliche Faktoren beschreibt Ulrich Beck die „andere Moderne“ als „Risikogesellschaft“ (1993) und später als „Weltrisikogesellschaft“ (2008). Der Begriff VUCA wird aktuell zwar überwiegend in Schriften zu Leadership und Management Education (vgl. Bennett und Lemoine 2014; Kok und van den Heuvel 2019) diskutiert und findet jüngst aber auch Erwähnung in bildungspolitischen Berichten der OECD (vgl. Laukkonen et al. 2019).

Obwohl VUCA in der deutschsprachigen bildungswissenschaftlichen Literatur nicht explizit erwähnt wird, findet sich die Logik des „Mehrdeutigkeits-, Nichtwissens-, Unsicherheits- und Risikodiskurs“, durch eine Akzentuierung von „Erziehung und Bildung“ als „Praktiken des Nichtwissens“ (Kade und Seitter 2003, S. 53) in zahlreichen Schriften. Vor diesem Hintergrund wird der Umgang mit Herausforderungen, Paradoxien und Antinomien des Lehrerhandelns seit Jahrzehnten breit diskutiert (vgl. Oevermann 1996; Helsper 1996, 2004; Terhart 2013). Speziell das Phänomen der Ungewissheit (uncertainty) prägt den Alltag des Lehrer:innenhandelns (vgl. Paseka et al. 2018; Combe et al. 2018), und dass, obwohl ein Schultag sich scheinbar routinenhaft und

wiederkehrend gestaltet (vgl. Helsper 2003a, S. 142). Entlang der Begriffe Kontingenz, Unwägbarkeit und Unplanbarkeit wird der Umgang mit Ungewissheit im pädagogischen Kontext kontrovers diskutiert und dadurch auch die Grundfragen des „professionellen Selbstverständnisses, des pädagogischen Handelns und seiner Wirkungen“ (Helsper et al. 2003b, S. 7) verhandelt. Dass Unterricht sich als offen, ungewiss und vielgestaltig erweist, stößt nicht nur in strukturtheoretischen (Helsper 2014), sondern auch in wissens- und kompetenztheoretischen (Kunter et al. 2011) sowie entwicklungstheoretischen (Keller-Schneider und Hericks 2014) Ansätzen auf Resonanz. Ungewissheitsmomente im unterrichtlichen Handlungszusammenhang können sich dabei in folgenden Erscheinungsformen zeigen:

- Ungewissheit zeigt sich bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte aus der curricularen Vorgabe. Die Unterrichtsplanung orientiert sich an Beständen der Vergangenheit, bewegt sich jedoch auf eine offene Zukunft zu.
- Ungewissheit zeigt sich im konkreten Unterrichtsgeschehen, wenn der geplante Unterricht auf die individuell motivierten Zugänge der



Lernenden trifft und unterschiedliche Lernprozesse auslöst,

- Ungewissheit zeigt sich in der Dynamik, die in einer Schulklasse durch die wechselseitige Bezogenheit herrscht. Damit verbunden ist das Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können von inneren Strukturen der Schulklasse,
- Ungewissheit zeigt sich hinsichtlich der Lernprozesse und ihrer Ergebnisse. Da sich die Bedingungsfaktoren nicht eindeutig zuordnen lassen, gibt es selbst unter dem Einsatz von Methoden mit hoher Schülerselbstständigkeit keine Garantie für den Nachweis erfolgreichen Lernens.

- Ungewissheit zeigt sich in lokalen Besonderheiten der Schule, auf Grund der unterschiedlichen Schulkulturen sowie Unterrichts-, Peer- und Familienkulturen in den Klassen. Die Lehrer:innen müssen in die jeweilige Kultur hineinflinden (vgl. Combe et al. 2018, S. 54–55)

Die Bedingungen mehrfacher Ungewissheit zeigen die Grenzen einer linearen Planbarkeit von Unterricht. „Kontingenz im Unterricht wird charakterisiert in seiner trotz aller Planung bestehenden Unwägbarkeit des Verlaufs.“ (Paseka et al. 2018, S. 2) Mitunter ist verständlich, dass Lehrer:innen bei dieser prognostizierten Unwägbarkeit an „der Stabilisierung der unterrichtlichen Situation interessiert sind und gewissermaßen ein Gerüst suchen, das den Abläufen Halt und Form gibt.“ (Paseka et al. 2018, S. 3) In diesem Bedürfnis liegt zugleich auch das Potential, das ein solches Gerüst einengt und hemmt. Das bedeutet nicht, dass Lehrer:innen ohne eine lang-, mittel- und kurzfristige Unterrichtsplanung sowie fachdidaktisches Wissen auskommen müssen. Jedoch sollten sie über die Grenzen der Planbarkeit aufgeklärt sein und Ungewissheit als Raum für Neugier, Spannung und Erkenntnisinteresse begreifen (vgl. Gruschka 2018, S. 18), sowie durch

Das Akronym VUCA verbindet die vier Unsicherheitsfaktoren *Volatilität, Ungewissheit, Komplexität und Mehrdeutigkeit*.

situativ genutzte Kontextsensibilität im Spannungsfeld zwischen dem pädagogischen Anspruch an Lernförderung und den institutionell bedingten und eingespielten Handlungsmustern fruchtbare Momente wahrnehmen und für Lernprozesse nützen (vgl. Paseka und Schrittmesser 2018, S. 49).

An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, wie Studierende aber auch Lehrer:innen Kontextsensibilität für fruchtbare Momente entwickeln können, damit sie in diesen Situationen implizit oder explizit eingeschriebene Wissensbestände aktualisieren und sich gekonnt auf den Moment der Ungewissheit einlassen können. Wesentlich dafür erscheint die psychologische Sicht auf Ungewissheit als „ein kognitiv und affektiv erlebter Zustand, der mit Zweifeln verbunden ist“ und entsteht, „wenn eine Situation, ein Phänomen, eine Erfahrung, ein Zeichen, ein Verhalten/Handeln oder auch



TAG
72

„Meditation um 1:50 Uhr. Offenes Fenster. Ruhige Atmung. Guter und ziemlich fester Schlaf.“

» Fortsetzung Ungewissheit im pädagogischen Handeln

ein Gefühl nicht eindeutig einer Kategorie bzw. Bedeutung zu-gewiesen werden“ kann (Effinger 2021, S. 14). Daraus kann ein Gefühl der Unsicherheit entstehen. Abhängig davon wie bedeutend, bedrohlich oder relevant dieses Gefühl subjektiv eingeschätzt wird, prägt sich das Gefühl der Unsicherheit schwä-

Die ALBUS-Studie belegt eine erhöhte Ungewissheitstoleranz der Achtsamkeitsgruppe.

cher oder stärker aus, bis hin zu Angst oder Furcht (vgl. Effinger 2021, S. 13). Der Umgang mit Ungewissheit hat somit eine starke emotional-affektive Ebene, auf der durch subjektiv und individuell unterschiedlich ausgeprägte Wahrnehmungen innerer und äußerer Signale, ein Gefühl der Sicherheit und Unsicherheit entstehen kann. In der subjektiven Wahrnehmung schließen sich Sicherheit und Unsicherheit nicht aus und können so die wahrgenommene Situation zur gleichen Zeit prägen (vgl. Effinger 2021, S. 14).

Ein Rückgriff auf alternative Handlungsstrategien in Momenten der Ungewissheit, wird für eine Lehrer:in somit dann möglich, wenn es (1) eine Wahrnehmung für externale Faktoren sowie internale affektiv-emotionale Regungen gibt (vgl. Rodgers und Raider-Roth 2006; Effinger 2021, S. 223), (2) Selbststeuerung zugänglich ist (vgl. Rietmann und Deing 2019) und (3) eine Neubewertung (vgl. Lazarus und Folkman 1984) bzw. Zweitreaktion (vgl. Kuhl et al. 2014) möglich wird.

Achtsamkeit als ein spezifischer Modus der Wahrnehmung für das eigene Selbst und

Selbst-Welt-Verhältnis wird neurowissenschaftlich über die Wirkmechanismen (1) Aufmerksamkeitsregulation, (2) Körpergewahrsein, (3) Emotionsregulation und (4) Veränderung der Perspektive auf das Selbst beschrieben (Hölzel et al. 2011). Eine Passung auf der emotional-affektiven Ebene für den Umgang mit Ungewissheit scheint identifizierbar. Theoretisch wird Achtsamkeit und Ungewissheitstoleranz von Heinrich Dauber im Rahmen der Kassler Studie zu Lehrer:innengesundheit in Kontext der Lehrer:innenbildung in Zusammenhang gebracht, mit Aussicht darauf, dass Achtsamkeit und Ungewissheitstoleranz als persönlich-psychische Ressourcen es ermöglichen, „ein breites Spektrum von Unterrichtsformen zu realisieren, während Ressourcendefizite die Handlungsoptionen deutlich einschränken und Unterrichtsprobleme in den Vordergrund rücken“ (Dauber 2012, S. 54; vgl. Dauber und Döring-Seipel 2013).

Im Rahmen der ALBUS-Studie wurden achtsamkeitsbasierte Seminare im Verlauf der ersten Phase der Lehrer:innenbildung an den Universitäten Wien (Valtl 2018), Leipzig (Krämer 2019) und München über einen psychometrischen Ansatz mit Selbsteinschätzungsfragebögen im Prä-Post-Kontrollgruppen-Design (n=145) untersucht. Für eine erste Exploration möglicher Zusammenhänge zwischen Achtsamkeit und anderen Konstrukten wurde versucht Ungewissheitstoleranz zu erfassen. Erste Ergebnisse zeigen, dass die Werte der Achtsamkeitsgruppe (n=86) hinsichtlich der Konstrukte Achtsamkeit (p 0.002, d 0.35) und Ungewissheitstoleranz (p 0.001, d 0.36) nach dem Semester signifikant höher sind als davor. Die Werte für Ungewissheitstoleranz erhöhten sich bei der Achtsamkeitsgruppe um 5,9%, wäh-

rend sie bei der Kontrollgruppe (n=59) mit 0,14% nur geringfügig anstiegen. Hinsichtlich dieser Pre-Post-Veränderung der Werte unterscheiden sich die beiden Gruppen leicht signifikant ($t(124,61) = 2.08, p = .040, d = 0.35$).

Ausgehend von diesen ersten Tendenzen erscheinen zwei Blickrichtungen für eine weiterführende Klärung zwischen dem Konzept der Achtsamkeit und dem Umgang mit Ungewissheit in pädagogischen Handlungsfeldern sinnvoll.

Ein Blick fällt auf die Entwicklung der Pädagogik der Achtsamkeit (mindfulness as education, Ergas 2019) in der der achtsamkeitsbasierte Ansatz weniger als Intervention verstanden wird, sondern vielmehr als ein in das Curriculum eingewobener Modus des Lehren und Lernens (contemplative turn in education, Ergas 2018). Wenn es in der Lehrer:innenbildung auch darum gehen soll, Ungewissheit als Raum für Neugier, Spannung und Erkenntnisinteresse zu begreifen (vgl. Gruschka 2018; Paseka und Schrittmesser 2018), dann könnte eine inhaltliche Integration des Themas Achtsamkeit und Ungewissheit mit einer Ausgestaltung im Sinne einer „kontemplativen Didaktik“ (Altner 2019) im Rahmen einer Lehrveranstaltung durchaus fruchtbar sein. Daraus ergibt sich eine Perspektive in der Studierende sowohl den Raum bekommen, um den Umgang mit emotional-affektiven Aspekten von Ungewissheit zu erleben, als auch die Möglichkeit auf der rational-intellektuellen Ebene durch eine differenzierte Konzeption von Ungewissheit ein breiteres Verständnis für das Phänomen zu entwickeln.

Ein zweiter Blick fällt auf die zukünftige Forschung hinsichtlich Ungewissheit und Achtsam-

keit. Auf der psychologischen und neurowissenschaftlichen Forschungsseite wäre eine differenzierte und detaillierte Klärung des in ersten Tendenzen explorierten Zusammenhangs zwischen Achtsamkeit und Ungewissheitstoleranz wünschenswert. Für die bildungswissenschaftliche Forschung mit Fokus auf die Lehrer:innenbildung erscheint ein fallanalytischer Zugang vielversprechend, bei dem Lehrer:innen mit einer etablierten Achtsamkeitspraxis über spezifische Interviewtechniken (z.B. micro-phenomenology vgl. Petitmengin et al. 2019) geholfen wird, den Umgang mit Ungewissheit in Unterrichtssituationen zu rekonstruieren. Hierin liegt zum einen die Hoffnung, Achtsamkeit als spezifischen Modus des Selbst- und Selbst-Welt-Verhältnisses im Kontext Unterricht besser zu verstehen und zum anderen das Potential durch eine feinere Situationsauffassung das Phänomens „pädagogisches Handeln unter Ungewissheit“ detaillierter zu rekonstruieren. Mögliche Erkenntnisse aus beiden Forschungsüberlegungen könnten die Entwicklung des oben angedeuteten Lehrveranstaltungskonzeptes weiter anreichern.



Mag.
Dominik Weghaupt

Lehrer, MBSR-Lehrer, Dot-b-Achtsamkeitstrainer und wissenschaftlicher Mitarbeiter am *Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien*. Als Doktorand beforscht er das Lehrangebot zu Achtsamkeit und Mitgefühl in der universitären 1. Phase der Lehrer:innenbildung.

» Universität Wien

Literaturverzeichnis

- Altner, Nils (2019): *Wege zu Achtsamkeit und Mitgefühl in der Schule. Eine Schatzkiste mit Übungen und Spielideen*. 1. Auflage.
- Baker, Scott; Bloom, Nicholas; Davis, Steven; Terry, Stephen (2020): *COVID-Induced Economic Uncertainty*. DOI: 10.3386/w26983.
- Barber, Herbert F. (1992): *Developing Strategic Leadership: The US Army War College Experience*. In: *Journal of Mgmt Development* 11 (6), S. 4–12. DOI: 10.1108/02621719210018208.
- Beck, Ulrich (1993): *Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Beck, Ulrich (2008): *Weltrisikogesellschaft: auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bennett, Nathan; Lemoine, G. James (2014): *What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world*. In: *Business Horizons* 57 (3), S. 311–317. DOI: 10.1016/j.bushor.2014.01.001.
- Combe, Arno; Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela (2018): *Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns*. In: Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider und Arno Combe (Hg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer, S. 53–79.
- Dauber, Heinrich (2012): *Achtsamkeit und Ungewissheitstoleranz. Hilfreiche Ressourcen und innere Haltungen im Umgang mit Belastungen in lehrenden Berufen*. In: *Therapie Lernen. Zeitschrift für Lehrende und Lernende* 1 (1), S. 48–56.
- Dauber, Heinrich; Döring-Seipel, Elke (Hg.) (2013): *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- de Bruin, Andreas (2021): *Achtsamkeit und Meditation im Hochschulkontext. 10 Jahre Münchner Modell*. Bielefeld: transcript (auch als E-Book unter: www.hm.edu/meditationsmodell).
- Effinger, Herbert (2021): *Soziale Arbeit im Ungewissen. Mit Selbstkompetenz aus Eindeutigkeitsfallen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ergas, Oren (2018): *A contemplative turn in education: charting a curricular-pedagogical countermovement*. In: *Pedagogy, Culture & Society* 1 (1), S. 1–20. DOI: 10.1080/14681366.2018.1465111.
- Ergas, Oren (2019): *Mindfulness In, As and Of Education: Three Roles of Mindfulness in Education*. In: *Journal of Philosophy of Education* 8, S. 1345. DOI: 10.1111/1467-9752.12349.
- Gruschka, Andreas (2018): *Ungewissheit der innere Feind für unterrichtliches Handeln*. In: Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider und Arno Combe (Hg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer, S. 15–29.
- Helsper, Werner (1996): *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit*. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521–569.
- Helsper, Werner (2003a): *Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung*. In: Werner Helsper, Reinhard Hörster und Jochen Kade (Hg.): *Ungewissheit: pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück, S. 142–161.

» Fortsetzung Ungewissheit im pädagogischen Handeln

- Helsper, Werner (2004): *Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln*. In: Barbara Koch-Priewe (Hg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49–98.
- Helsper, Werner (2014): *Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf*. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. 2. Aufl. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 216–240.
- Helsper, Werner; Hörster, Reinhard; Kade, Jochen (Hg.) (2003b): *Ungewissheit: pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück.
- Hölzel, Britta K.; Lazar, Sara W.; Gard, Tim; Schuman-Olivier, Zev; Vago, David R.; Ott, Ulrich (2011): *How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective*. In: *Perspectives on Psychological Science* 6 (6), S. 537–559. DOI: 10.1177/1745691611419671.
- Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (2003): *Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen*. In: Werner Helsper, Reinhard Hörster und Jochen Kade (Hg.): *Ungewissheit: pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück, S. 50–71.
- Keller-Schneider, Manuela; Hericks, Uwe (2014): *Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf*. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. 2. Aufl. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 296–313.
- Kok, Jacobus; van den Heuvel, Steven C. (Hg.) (2019): *Leading in a VUCA World*. Cham: Springer.
- Krämer, Susanne (2019): *Kommunikation und Achtsamkeit in Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: Detlev Vogel und Ursula Frischknecht-Tobler (Hg.): *Achtsamkeit in Schule und Bildung*. Bern: Hep, S. 243–260.
- Kuhl, Julius; Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (2014): *Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung*. In: Christina Schwer und Claudia Solzbacher (Hg.): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 107–120.
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Neubrand, Michael (Hg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Laukkonen, Ruben; Biddell, Hannah; Gallagher, Regan (2019): *Preparing humanity for change and artificial intelligence*. DOI: 10.31234/osf.io/g5qwc.
- Lazarus, Richard S.; Folkman, Susan (1984): *Stress, appraisal, and coping*. Repr. New York: Springer.
- Nitschke, Jonas P.; Forbes, Paul A. G.; Ali, Nida; Cutler, Jo; Apps, Matthew A. J.; Lockwood, Patricia L.; Lamm, Claus (2020): *Resilience during uncertainty? Greater social connectedness during COVID-19 lockdown is associated with reduced distress and fatigue*. In: *British Journal of Health Psychology*. DOI: 10.1111/bjhp.12485.
- Oevermann, Ulrich (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. 9. Auflage 2017. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela; Combe, Arno (2018): *Einleitung. Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. In: Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider und Arno Combe (Hg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer, S. 1–14.
- Paseka, Angelika; Schrittmesser, Ilse (2018): *Muster von Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen*. In: Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider und Arno Combe (Hg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer.
- Petitmengin, Claire; van Beek, Martijn; Bitbol, Michel; Nissou, Jean-Michel; Roepstorff, Andreas (2019): *Studying the experience of meditation through Microphenomenology*. In: *Current opinion in psychology* 28, S. 54–59. DOI: 10.1016/j.copsyc.2018.10.009.
- Rietmann, Stephan; Deing, Philipp (Hg.) (2019): *Psychologie der Selbststeuerung*. Wiesbaden.
- Rodgers, Carol R.; Raider-Roth, Miriam B. (2006): *Presence in teaching*. In: *Teachers and Teaching* 12 (3), S. 265–287. DOI: 10.1080/13450600500467548.
- Terhart, Ewald (2013): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Valtli, Karlheinz (2018): *Mindfulness in Education*. In: Heiner Böttger, Karla Jensen und Travis Jensen (Hg.): *Mindful Evolution. Conference Proceedings Eichstätt 2016 & Thessaloniki 2017*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 53–73.

Achtsamkeit als Ressource für Schüler:innen während der COVID-19-Pandemie

Ulrike Leitner

Auswirkungen der Pandemie auf Kinder und Jugendliche

Das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen hat sich während der COVID-19-Pandemie verschlechtert (Ravens-Sieberer et al. 2020; Schober et al. 2020), psychische Belastungen haben zugenommen und es treten verstärkt psychische Beschwerden in Form von Depressionen, Ängsten, Ess- und Schlafstörungen auf (Niederkrotenthaler et al. 2020; Pieh et al. 2021). Brakemeier et al. (2020) interpretieren die COVID-19-Pandemie als multidimensionalen Stressfaktor, und besonders die vulnerable Bevölkerungsgruppe der Kinder und Jugendlichen benötigt Unterstützung mit den Stressoren umzugehen (Brakemeier et al. 2020; Orben et al. 2020). Expert:innen empfehlen auf Grundlage der Auswirkungen präventive Maßnahmen (Pieh et al. 2021), die auch die Entwicklung von Bewältigungs- und Selbstregulierungsfähigkeiten (Dorjee 2021; Hadar et al. 2020; Singh

et al. 2020) von Schüler:innen fördern. Achtsamkeit kann einen Beitrag zu dieser Prävention und Förderung der psychischen Gesundheit von Schüler:innen leisten, denn Meta-Analysen und Reviews zeigen deutlich positive Auswirkungen achtsamkeitsbasierter Interventionen auf die psychosoziale Gesundheit und das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen (Zenner et al. 2014; Weare 2019; Dunning et al. 2019).

Auch in meiner Beratungstätigkeit am Stiftsgymnasium Melk sind die Auswirkungen der Pandemie auf die Schüler:innen spürbar. Zur Unterstützung wurde ein achtsamkeitsbasiertes Angebot für die Oberstufe entwickelt. Mit der Darstellung dieses Unterstützungsangebots für Schüler:innen, das aufgrund der Pandemie online stattfand, soll ein Einblick in die Beratungspraxis gegeben und der Einsatz von Achtsamkeitsübungen zur Stärkung von Schüler:innen in der COVID-19-Pandemie gezeigt werden.

Achtsamkeitsbasierte Online-Stärkung für die Sekundarstufe II

Seit dem Jahr 2017 werden Achtsamkeit und Achtsamkeitsübungen im Rahmen der Schulseelsorge in verschiedenen Formaten (z. B. in der Beratung, Workshops mit Klassen, Meditationsangebot für Leh-

Es treten verstärkt psychische Beschwerden in Form von Depressionen, Ängsten, Ess- und Schlafstörungen auf.

rer:innen) am Stiftsgymnasium Melk eingesetzt. Die wöchentliche „achtsamkeitsbasierte Online-Stärkung“ entstand als Angebot für interessierte Schüler:innen der Oberstufe nach dem zweiten Lockdown im Herbst 2020, um sie während der Zeit des Distance-Learnings zu unterstützen. Alle Teilnehmer:innen dieses Angebots waren weiblich; ursprünglich war das Format für die Dauer von

Achtsamkeitsübungen können besonders in herausfordernden Zeiten eine wichtige Ressource für Schüler:innen sein

vier Wochen geplant, aufgrund des Interesses und Wunsches der Teilnehmerinnen wurde es bis zum Ende des Schuljahres im Juni 2021 verlängert. Insgesamt fanden 27 Einheiten von je 30 Minuten statt. Die Schülerinnen nahmen individuell unterschiedlich oft teil. Die Grafik zeigt exemplarisch den Ablauf einer Einheit (in Anlehnung an Rechtschaffen 2017, S. 183).

Der einleitende Achtsamkeitsmoment nach der Begrüßung war jede Woche gleichbleibend eine kurze Atemmeditation. Danach wurden jeweils wechselnde Übungen vorgestellt und angeleitet. Manche Übungen und Themen wurden einmal behandelt, es gab aber auch einige, die mehrmals (z.B. auf Wunsch der Schülerinnen) wiederholt wurden. Folgende Themen und Übungen wurden im Laufe des Schuljahres besprochen, angeleitet und ausprobiert: (1) Umgang mit Gefühlen und das Kultivieren positiver Gefühle, (2) Selbstmitgefühl, (3) Atmung und Atemübungen, (4) Genuss und achtsames Essen, (5) Körper- und Sinneswahrnehmung und (6) Wahrnehmen und Beobachten von Gedanken sowie (7) weitere Meditationsformen.

Erfahrungen der Schülerinnen mit den Achtsamkeitsübungen

Hierzu ein Statement einer Schülerin: „Für mich waren die wöchentlichen Stärkungen und Meditationen immer sehr angenehm!

Sie waren wie ein kurzer Ausflug in eine andere Welt, ein Durchatmen und Verschnaufen, Kopf auslüften und im Moment leben. Jede Woche war es eine neue Erfahrung, wie wenn es wieder ganz neu wäre, und immer wieder hab ich auch mich selbst wiederentdeckt! Aber ich habe noch viel mehr mitgenommen, habe daraus gelernt und Erfahrung gesammelt. Was als Interesse und Neugierde begonnen hat, ist zu einer Begeisterung und Faszination geworden.“

Im Zuge meiner Masterarbeit habe ich fünf Schülerinnen in leitfadenorientierten Interviews zu ihrem Erleben während der Pandemie und ihren Erfahrungen mit den Achtsamkeitsübungen, die sie in der Online-Stärkung kennengelernt haben, befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Schülerinnen durch den Einsatz und das Üben von Achtsamkeit unterstützt fühlen, mit Stresssituationen oder mit belastenden Gefühlen (z. B. Wut) umzugehen. Die Veränderungen, die die Schülerinnen nach ihrer Teilnahme an sich beobachten und genannt haben, zeigen, dass Achtsamkeitsübungen Jugendliche unterstützen können (1) mit Stress umzugehen, (2) sich zu entspannen, (3) ihre Gefühle zu regulieren, (4) ihre Aufmerksamkeit auf den gegenwärtigen Moment zu lenken, (5) Genuss zu spüren, (6) ihren Körper und ihre Sinne wahrzunehmen, (7) eine Haltung des Selbstmitgefühls

zu entwickeln, (8) mit ihren Gedanken produktiv umzugehen und (9) positive Gefühle zu kultivieren.

Von den von den Schülerinnen aufgezählten wichtigsten Methoden und Aktivitäten, die sie im Umgang mit der Pandemie und zur Bewältigung von Stress angewendet haben, können vier der Achtsamkeit zugeordnet werden. Diese sind: (1) Meditieren, (2) Durchatmen und Innehalten, (3) Kultivieren von positiven Gefühlen und Gegenwartsorientierung sowie (4) eine mit sich selbst mitfühlende und freundliche Haltung.

Einige Schülerinnen verwenden Achtsamkeit auch in ihrem Alltag. Als Beispiel kann hier das bewusste Atmen einer Schülerin angeführt werden: Sie verwendet das Durchatmen, wenn sie z. B. im Streitgespräch mit Familienmitgliedern wütend ist oder ihre Nervosität vor Prüfungen unter Kontrolle bringen will. Die Schülerin konnte an sich beobachten, dass sie sich dadurch beruhigt und danach ein anderes Verhalten zeigt.

Achtsamkeit als Coping-Ressource

Achtsamkeit kann eine wichtige Ressource im Umgang mit Stress und im Umgang mit Emotionen darstellen. Für Schüler:innen ist es da-

Ablauf einer Online-Stärkung

<i>Ablauf</i>	<i>Inhalt</i>
Begrüßung	Begrüßungsrunde
Einleitender Achtsamkeitsmoment, Ankommen	Kurze Atemmeditation
Thema/Übung	Die drei Atemräume erkunden
Gesprächsrunde	Reflexion und Austausch
Abschluss	Ausblick und Verabschiedung

her wichtig, Achtsamkeit kennen und anwenden zu lernen sowie sie in den Alltag integrieren zu können. Achtsamkeit unterstützt die Fähigkeit zur Selbstregulation und ist damit ein entscheidender Teil der Lebenskompetenzen in Zeiten der COVID-19-Pandemie. Die Schule hat die Aufgabe, die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen zu fördern, was in dieser Situation von hoher Priorität ist. Der Einsatz von Achtsamkeitsübungen und eine achtsame Schulkultur können dabei unterstützend sein.

Unser Fazit ist: Achtsamkeitsübungen können besonders in herausfordernden Zeiten wie der COVID-19-Pandemie eine wichtige Ressource für Schüler:innen sein. Diese Übungen werden gut angenommen, als unterstützend erlebt und tragen zur Bewältigung der psychischen Belastungen durch die Pandemie bei. Für das Stiftsgymnasium Melk ist daher der Einsatz von Achtsamkeitsübungen im Unterricht und als Angebot für interessierte Schüler:innen im Rahmen der Schulseelsorge und Schulsozialarbeit von zentraler Bedeutung.



Mag.
Ulrike Leitner

Pädagogin (Bildungswissenschaft), Gedächtnistrainerin und Absolventin des Hochschullehrgangs „Achtsamkeit in Bildung, Beratung und Gesundheitswesen“. Tätig in der Beratung (Schulseelsorge) für Schüler:innen, Eltern und Lehrer:innen am Stiftsgymnasium Melk

» www.gedankenpopcorn.at

Quellen

- Brakemeier, E.-L., Wirkner, J., Knaevelsrud, C., Wurm, S., Christiansen, H., Lueken, U., Schneider, S. (2020). Die COVID-19-Pandemie als Herausforderung für die psychische Gesundheit. Erkenntnisse und Implikationen für die Forschung und Praxis aus der Sicht der Klinischen Psychologie und Psychotherapie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 49 (1), 1-31. <https://doi.org/10.1026/1616-3443/a000574>
- Dorjee, D. (2021). The Covid-19 pandemic, political polarisation, climate change and the useless class: Why fostering wellbeing capacities should be part of the solution. <https://doi.org/10.31231/osf.io/qtqkyr>
- Dunning, D.L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., Dalgleish, T. (2019). Research Review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents – a meta-analysis of randomized controlled trials. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(3), 244-258.
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert B., Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>
- Niederkrotenthaler, T., Braun, M., Kirchner, S., Till, B. (2020). SARS CoV-2: Mental Health in Österreich Ausgewählte Ergebnisse zur achten Befragungswelle. https://www.meduni-wien.ac.at/hp/fileadmin/sozialmedizin/Bericht_Welle_8.pdf
- Orben, A., Tomova, L., Blakemore, S.-J. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(8), 634-640. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30186-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30186-3)
- Pieh, C., Plener, P., Probst, T., Dale, R., Humer, E. (2021). Mental health in adolescents during COVID-19-related social distancing and home-schooling. <https://ssrn.com/abstract=3795639>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Devine, J., Erhart, M., Napp, A.K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R., Hurrellmann, K. (2020). Mental health and quality of life in children and adolescents during the COVID-19 pandemic—results of the COPSYP study. *Deutsches Ärzteblatt Int.*, 117. <https://www.aerzteblatt.de/archiv/216647>
- Rechtschaffen, D. (2017). *Die achtsame Schule. Achtsamkeit als Weg zu mehr Wohlbefinden für Lehrer und Schüler*. Arbor.
- Schober, B., Lüftenegger, M., Spiel, C. (2020): *Lernen unter Covid-19-Bedingungen*. https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernen-covid19/Zwischenbericht_Befragung_4_final.pdf
- Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G., Joshi, G. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry Research* 293. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113429>
- Weare, K. (2019). Mindfulness and contemplative approaches in education. *Current Opinion in Psychology*, 28, 321-326. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2019.06.001>
- Zenner C., Herrnleben-Kurz S., Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools – a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>



TAG
98

„Gehmeditation auf dem Weg zum Einkaufen + Seminar.“

Achtsamkeit verhübscht nicht. Sie transformiert.

Wie lässt sich ein Resümee ziehen aus einem Symposium, das es nicht bis auf die Bühne geschafft hat? Versuchen wir es mit einem Blick auf seine Hintergründe und Beiträge:

Der zentrale Leitgedanke unseres Projekts ALBUS ist die Hypothese: Achtsamkeit ist kein kleines, austauschbares Add-on für die Schulpädagogik und Lehrer:innenbildung, wie wir sie kennen, sondern ein fundamental anderer Zugang, ein *game changer*, der das Potenzial hat, beide in ihrer Gestalt von Grund auf zu transformieren. Die Achtsamkeitsforschung der letzten zwei Jahrzehnte kann, so unsere Einschätzung, zusammen mit



samkeitsbasierte Lehrer:innenbildung zu entwickeln und mit Methoden der Praxisforschung zu testen. Aber eine umfassende Theorie, die Achtsamkeit zu den vielen Grundfragen der Pädagogik

in Beziehung setzt und ihre allgemeinpädagogische Relevanz überzeugend darstellt, gibt es bislang kaum. Als bisher einziger hat sich der israelische Bildungsphilosoph Oren Ergas an diese große Aufgabe herangewagt und in minutiöser Argumentation gezeigt, wie Bildung auf der Grundlage von Achtsamkeit neu gedacht werden kann. Sein dazu 2017 erschienenes Buch *Reconstructing 'education' through mindful attention* ist allerdings keine leichte Lektüre. Um seine Aussagen in einer leichter verständlichen Form zu präsentieren und stärker in die deutschsprachige Diskussion einzubringen, haben wir daher Oren Ergas als Keynote Speaker eingeladen und mit ihm vorab das hier wiedergegebene Interview geführt. Es eröffnet einen veränderten Blick auf Erziehung und Bildung durch so grundlegende Einsichten wie:

(1) Es geht weit weniger um Lernstoff als um die Person. Schule sollte neben dem Blick nach außen (auf die Fachinhalte) auch den Blick nach innen (auf das eigene Bewusstsein und seine Funktionsweisen) kultivieren. Der neue Akzent daran ist: Diese *Introspektion* ist – wie die Achtsam-

keitsforschung belegt – die Basis von Selbstregulation und Selbstbestimmung und sollte als *die* Kernkompetenz der Zukunft in Schulen stärker gefördert werden.

(2) Lernen findet in der Gegenwart statt, in der Präsenz des neugierigen Erforschens und Übens. Es lässt sich nicht mehr allein mit der Aussicht auf eine bessere Zukunft motivieren (durch gute Noten und berufliche Chancen), sondern erwächst aus der Lebendigkeit der Begegnung mit den Lerngegenständen und der authentischen, sinnlich-verkörpernten Erfahrung des gegenwärtigen Augenblicks – oder auch nicht, wenn die Voraussetzungen dafür im Lebensraum Schule fehlen. Die Schule sollte Schüler:innen und Lehrer:innen daher mehr Raum bieten, in der Gegenwart zu sein und in ihr zu lernen und zu lehren – denn sie ist die einzige Zeit, in der wir wirklich lebendig sind und in der Bildung stattfindet.

(3) Die Zukunft ist in einer neuen Weise unvorhersehbar geworden. Statt Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln, die vielleicht morgen schon nutzlos sind, ist es heute wichtiger, Heranwachsende stark und resilient zu machen für den Umgang mit Ungewissheit und Veränderung und sie mit Klugheit und Selbstvertrauen auszustatten für die Wegfindung

Achtsamkeit ist kein austauschbares Add-on für die Schulpädagogik, sondern ein fundamental anderer Zugang.

den vielfältigen Konzepten der humanistischen Pädagogik die Grundlage für ein neues Leitbild der Schulpädagogik und der entsprechenden Lehrer:innenbildung im 21. Jahrhundert bilden. Aber wie lässt sich diese Annahme theoretisch begründen und praktisch überprüfen?

Mit unserem Projekt ALBUS versuchen wir, prototypische Angebote für diese neue, acht-

angesichts verwirrender Komplexität und simplifizierender Scheinlösungen. Sie sind unterwegs in eine Welt, für die wir ihnen leider keine genaue Landkarte mitgeben können, für die wir sie aber als Personen stark machen und mit einem Sensorium ausstatten können.

In diesen und vielen anderen Überlegungen von Oren Ergas nimmt Achtsamkeitspraxis eine zentrale Stellung ein: Sie fördert introspektives metakognitives Gewahrsein (s.o. Punkt 1), sie lenkt die Aufmerksamkeit auf den gegenwärtigen Augenblick (Punkt 2), sie fördert die objektive Wahrnehmung von und den kreativen Umgang mit den Gegebenheiten (Punkt 3) und vieles mehr. Sie wird damit zum Fundament der Bewäl-

tigung der Gegenwart und ihrer Bildungsherausforderungen.

Diese Beobachtungen zu Ungewissheit als Charakteristikum der gegenwärtigen Situation der Schulpädagogik werden von den Beiträgen von Telse Iwers und Dominik Weghaupt in diesem Dossier unterstrichen. Telse Iwers zeigt auf der Grundlage ihrer umfangreichen Studien zu Introspektion in der Lehrer:innenbildung, dass Achtsamkeit durch die Hinwendung zu den personalen Themen von Schüler:innen und Lehrer:innen das bisher fehlende Element zur Beantwortung wichtiger offener Fragen der Lehrer:innenbildung darstellt. Dazu zählen etwa das Zusammenspiel von Kognition und Emotion, die Verknüpfung von individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen in der politischen

Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist zentral für die Schulpädagogik

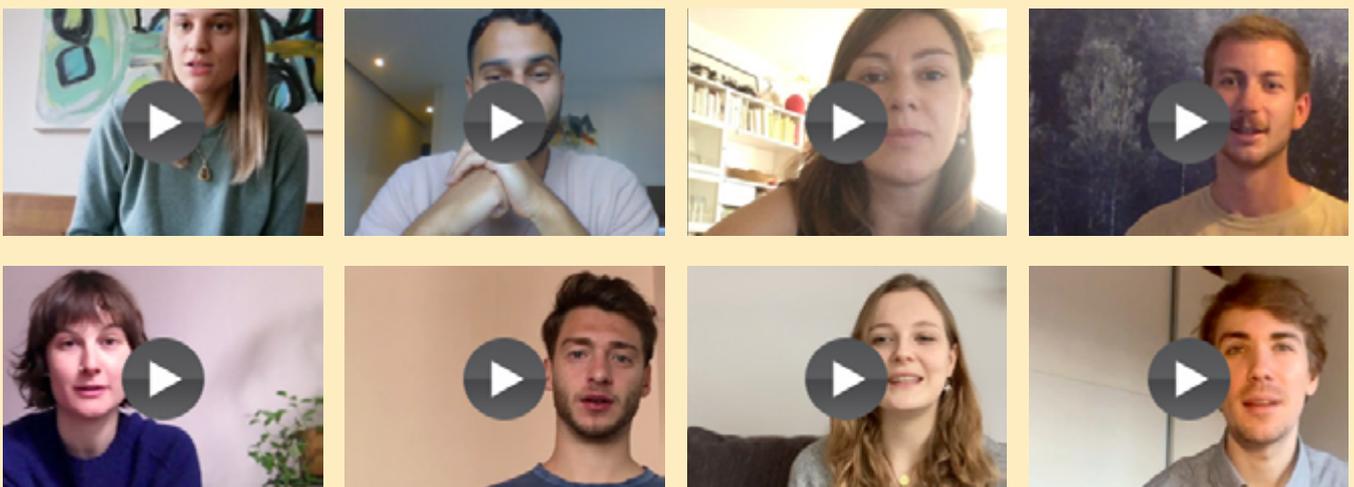
Bildung oder die Bedeutung des Gemeinschaftserlebens für den Lernprozess. – Der Beitrag von Dominik Weghaupt unterstreicht die Chancen, die sich aus einer achtsamen Auseinandersetzung mit dieser Ungewissheit für das konkrete unterrichtliche Handeln von Lehrer:innen ergeben, und in welchem Umfang diese Auseinandersetzung durch Achtsamkeit gefördert werden kann. Anhand seiner Untersuchungen an drei deutschsprachigen Universitäten zeichnet er nach, wie achtsamkeitsbasierte Angebote in der Lehrer:innenbildung zur Vermittlung dieser Kompetenzen beitragen können.

»

39

Video-Reflexionen von Studierenden zum Seminar *Achtsamkeit und Mitgefühl in der Schule*

Alle
Videos
online



Die Lehrveranstaltung *Pädagogik der Achtsamkeit in der Schule* wurde am *Zentrum für Lehrer:innenbildung* der Universität Wien unter der Leitung von Karlheinz Valtl bisher 20 mal durchgeführt und hat in gut 6 Jahren rund 500 Studierende erreicht. Es ist Zeit zu fragen: Welche Spuren hat das bei den Studierenden hinterlassen? Was kommt bei ihnen wirklich an in der kurzen Zeit eines Seminars von 8 x 4 Stunden, und wie verarbeiten sie das Gelernte auf längere Sicht? Die großen Themen sind dabei Persönlichkeitsbildung und Selbstwirksamkeitserfahrung.

Dominik Weghaupt hat das Seminar in seiner Dissertation „Achtsamkeit in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung“ unter Einbeziehung vergleichbarer Lehrveranstaltungen an den Universitäten München und Leipzig erforscht, und wir erwarten die Veröffentlichung seiner Ergebnisse im Laufe des Jahres 2022. Schon jetzt aber sind die Studierenden selbst zu hören mit kurzen Video-Berichten über ihre Entwicklung im Seminar. Sehen Sie selbst – ein Klick auf jedes der Bilder führt Sie direkt zum Video, und der QR-Code führt zu unserem YouTube-Kanal mit weiteren Videos.

Résumé – Fortsetzung

Der Beitrag von Detlev Vogel zeigt, wie zentral die Lehrer-Schüler-Beziehung für die Schulpädagogik ist, sowohl zur Vermittlung sozial-emotionaler Kompetenzen wie auch zur Steigerung der Schulleistungen und zur Verminderung von Unterrichtsstörungen. Die Beziehungskompetenzen der Lehrenden werden damit zu einer Schlüsselkompetenz, von der wir allerdings in der Vergangenheit nicht recht wussten, wie sie in der Lehrer:innenbildung konkret vermittelt werden können. Auf der Basis seiner in Europa herausragenden Forschungsarbeiten zeigt Detlev Vogel, dass Achtsamkeitspraxis die dafür erforderlichen Methoden bereitstellt und wie diese in die Lehrer:innenbildung integriert werden können. Achtsamkeit ist das Querschnittsthema aller sozial-emotionalen Kompetenzen, sowohl bei Schüler:innen wie bei Lehrer:innen, und die auf Achtsamkeit aufbauenden Übungsformen sind das bisher in der Lehrer:innenbildung fehlende Bindeglied zu ihrer systematischen Ausbildung.

Einer besonderen Herausforderung widmet sich Helga Luger-Schreiner in ihrem Projekt *Pädagogik mit Achtsamkeit und Selbstmitgefühl*, von dem sie in ihrem Beitrag berichtet. Sie geht in die Schulen und arbeitet mit Lehrer:innen-Teams vor Ort, oft in denselben Räumen, in denen die Erfolge und Freuden ebenso wie die Konflikte und Frustrationen des täglichen Lehrens und Lernens noch in der Luft liegen. Unter diesen Bedingungen eine mitfühlende, achtsame und auf Ganzheitlichkeit ausgerichtete pädagogische Grundhaltung aufrecht zu erhalten, ist nicht leicht. Nach den Erfahrungen von Helga Luger-Schreiner kann dies aber gelingen, wenn wir die Teamatmosphäre in achtsamkeitsbasierten Übun-

gen thematisieren und uns mit den vielen Quellen des schulbezogenen Leids auseinandersetzen, das es Schüler:innen und Lehrer:innen erschwert, ihr volles Potenzial in das Lehr-Lern-Geschehen einzubringen. Mit ihrem Projekt zur achtsamkeits- und mitgeföhlbasierten Teamentwicklung leistet Helga einen innovativen Beitrag zur Schulentwicklung, der weit über Österreioh hinaus Maßstäbe setzt.

Der Beitrag von Ulrike Leitner schließlich beschäftigt sich mit achtsamkeitsbasierten Angeboten zur Bewältigung der psychischen Folgen von Corona. In mittlerweile fast zwei Jahren Pandemie ist klar geworden, dass die Schüler:innen zu den großen Verlierern der Krise zählen und dass bei ihnen neben fachlichen und sozial-emotionalen Lerndefiziten auch psychische Erkrankungen zunehmen. Damit wird die psychische Stabilisierung der Schüler:innen – ebenso wie die der Lehrer:innen – zu einer Kernaufgabe der Schule während und nach der Pandemie.

Die Beiträge dieses Dossiers liefern also vielfältige Belege für unsere eingangs erwähnte Hypothese, Achtsamkeit habe das Potenzial zu einer grundlegenden Transformation von Schule und Lehrer:innenbildung. Auch wenn die berichteten Erfahrungen nur punktuell sind, nähren sie in Summe die Hoffnung, dass Achtsamkeit dazu beitragen kann, Schulpädagogik und Lehrer:innenbildung für die Herausforderungen der Zukunft fit zu machen und sie in Richtung Humanität, Ganzheitlichkeit und gelebter Partizipation zu transformieren.

IMPRESSUM

Medieninhaber, Herausgeber, inhaltliche und redaktionelle Verantwortung

Urban Care – Verein zur Förderung der Achtsamkeit, Reindorfstraße 29, 1150 Wien
Kontakt: care@urbancare.at
www.urbancare.at

Layout

Herbert Hirner
© Urban Care, 2022

Konzeption

Projekt Achtsamkeit in Lehrer:innenbildung und Schule, Universität Wien
achtsamkeit.univie.ac.at

**Fotos**

Cover Daniel Mingook Kim, S. 4, 16
Oren Ergas privat, S. 5. Daniel Olah, S. 6. Johann Siemens, S. 7. Wolfgang Hasselmann, S. 8. Khamkeo Vilaysing. S. 9. Todd Quackenbush, S. 10. Luke Richardson, S. 11. Alex Padurariu, S. 12. Simon Wilkes, S. 13. Liam Pozz, S. 14. Manuel Cosentino, S. 15. Cristina Gottardi, S. 19. Hannah Busing, S. 23. Helga Luger-Schreiner, S. 26. Jeswin Thomas, S. 31. Taylor Wilcox, S. 35. Kelly Sikkema.
Cover, S. 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 26, 31, 35 von www.unsplash.com

Abbildungen

Die Serie von Illustrationen im Rundformat stammt aus dem Meditations-tagebuch des Künstlers und Seminarteilnehmers Jacob Heber.



**universität
wien**

Wiener Symposien *Pädagogik der Achtsamkeit*

Januar 2016 bis Januar 2021

10 Symposien

- über 1.300 Besucher:innen
 - 50 Referent:innen aus 10 Ländern
- Werkstattgespräche
 - Bildergalerien
 - Dossiers
 - Videos



– ein *Third-Mission-Projekt* der Universität Wien –

EXTRA-HEFT
ZUM JUBILÄUM
10. Symposium

Inhalt

Vorwort	3
Stimmen von Referent:innen und Besucher:innen	4
10 Wiener Symposien Pädagogik der Achtsamkeit	6
Werkstattgespräche	7
Dossiers – die Dokumentation	8
Team	9
Bildergalerien und Videos	12
Unterstützer	14
Impressum	14

Karlheinz Valtl

Das Thema ist angekommen

Was im Winter 2015 aus einer kreativen Notlösung entstand, hat sich nach 10 Symposien als relevantes Event der deutschsprachigen Pädagogik- und Bildungs-Community etabliert.



Das erste Symposium im Wintersemester 2015 entstand aus einer Verlegenheit: Wie eine Recherche zeigte, gab es zum Thema Achtsamkeit in Österreich zwar hervorragend qualifizierte freie Referent:innen, aber in der Wissenschaft war das Thema noch kaum angekommen. Deshalb luden wir externe Expert:innen zu uns ins Seminar *Pädagogik der Achtsamkeit in der Schule* ein, um von ihrer Praxiserfahrung und ihren internationalen Qualifikationen zu lernen. Wir hatten zwar kein Budget, aber sie kamen dennoch, aus Großzügigkeit und aus Engagement für die Sache. Die Universität unterstützte uns durch ein professionell gestaltetes Plakat, und das lockte unerwartet viele Besucher:innen von außerhalb an. Unser Seminarraum quoll über von Studierenden und Gästen.

Dieses erste Symposium wurde zu einem Fanal: In der Begeisterung, die sich im Laufe der Veranstaltung aufbaute, rief eine der 60 Besucher:innen zur Bildung des *Netzwerks Achtsame Pädagogik* auf, dem spontan viele beitraten. Das Netzwerk veranstaltete von da an regelmäßige *Treffen* und wurde zum Resonanzraum für

die weiteren Symposien. Deren Besucherzahlen wuchsen ständig – beim letzten, noch vor Corona durchgeführten 9. Symposium mussten wir viele Anmeldungen absagen, weil der Raum nur für 200 Personen zugelassen war.

Wann immer ich in der Anfangszeit das *Wiener Modell der achtsamkeitsbasierten Lehrer:innenbildung* auf Kongressen vorstellte, lernte ich weitere Referent:innen kennen, die bereit waren, auch ohne Honorar zu uns zu kommen, darunter so bekannte Buchautoren wie Kevin Hawkins. Erst mit dem 3. Symposium trat eine Wende ein: Eine Besucherin, Maria Kluge, war so fasziniert vom Engagement der Studierenden und der großen Breitenwirkung des Symposiums, dass sie der Universität Wien anbot, die weiteren Symposien und ein Projekt dazu zu unterstützen. Daraus entstand das Projekt *Achtsamkeit in Lehrer:innenbildung und Schule (ALBUS)*, und von nun an konnten wir uns namhafte internationale Referent:innen leisten wie Nils Altner und Vera Kaltwasser, Susanne Krämer und Corina Aguilar-Raab, Lienhard Valentin

und Nimrod Sheinman, Helle Jensen, Nipun Mehta, Caroline Baratt und viele mehr. Den Rest der Geschichte ersehen Sie selbst aus den Bildern und Texten dieser Dokumentation.

Wir schätzen uns glücklich, dass so viele Referent:innen und Besucher:innen zu uns gekommen sind und uns mit ihrem Wissen und ihrer Herzlichkeit bereichert haben. Mein ganz besonderer Dank gilt den Studierenden, die durch ihre Präsenz und ihre offenen *Berichte über ihre persönliche Entwicklung* im Seminar gezeigt haben, dass das Thema Achtsamkeit bei ihnen Früchte trägt und dass eine tiefgreifende Persönlichkeitsbildung im Studium möglich ist. Das ist für mich die beeindruckendste Erfahrung aus bisher 20 Seminaren zum Thema Achtsamkeit.

Mit allen diesen Elementen leisteten unsere Symposien einen Beitrag zur großen, dreifachen Mission der Universität: Generierung von Wissen, Bildung von Personen und Breitenwirkung in die Gesellschaft.

Stimmen von Referent:innen und Besucher:innen

„Das Symposium war ein wirkliches Highlight für mich! Was mich vor allem berührt hat, waren die authentischen Berichte der jungen Lehrkräfte, wie tiefgreifend die Praxis der Achtsamkeit ihr Leben verändert hat.“

Lienhard VALENTIN
Freiburg
Keynote 7. Symposium

„Es war ein Vergnügen, beim 8. Symposium einen Beitrag zu geben und so vielen engagierten, offenen jungen Leuten zu begegnen und die Stimmung von Herzlichkeit und Verbundenheit zu spüren. So gut zu sehen, welche positive Auswirkungen es hat, wenn den Studierenden mit Achtsamkeit und Empathie begegnet wird, und wie sie die Verantwortung übernehmen, wenn sie ernst genommen und miteinbezogen werden.“

Helle JENSEN
Århus und Berlin
Keynote 8. Symposium

„Als Vertreter der Schulaufsicht sehe ich in einem achtsamen Umgang der an der Schule arbeitenden Menschen miteinander ein großes Potenzial für die Schulentwicklung. Die Symposien der Universität Wien bieten dafür wichtige Impulse und Anregungen. Danke an alle, die sich für eine Pädagogik der Achtsamkeit engagieren!“

Dr. Michael SÖRÖS
Bildungsdirektion Wien
vielfacher Besucher

“Symposium was a festival of joy! Navigating today’s uncertain times with resiliency practically mandates a grounding in mindfulness, and seeing the teachers, students and global thought leaders co-create a deep dialogue around the personal, social and system challenges ... leaves me feeling like the future is in good hands!”

Nipun MEHTA
ServiceSpace, Berkeley
Keynote 9. Symposium

“The Mindfulness in Education symposium was a friendly and generous space to explore ideas and be inspired. The mix of academic, contemplative and creative components reflected the thoughtfulness and vision of the great organising team.”

Dr. Caroline BARRATT
University of Essex
Keynote 5. Symposium

„Das Symposium gibt auf globale und gesellschaftspolitische Herausforderungen mutige und berührende Antworten. Zudem macht sie diese auch leiblich spürbar und so fand ich mich in einem tiefen Gefühl der

Körperverbundenheit und des Gewährseins wieder. Dadurch wurde mir deutlich, wie die eigene Achtsamkeitspraxis einer Implementierung in Bildungsprozessen vorausgeht.“

Christine HOFSTÄTTER
ISP Dortmund
Besucherin

„Es war mir eine große Freude, am Symposium vortragen zu dürfen. Schon die Atmosphäre beim Ankommen war einzigartig durch den musikalischen Auftakt und die herzlichen Gesten. Es war erfahrbar, dass die Haltung der Achtsamkeit von den Studierenden gelebt wird und dass Dr. Valtl und sein Team eine stimmige Mischung von Vortragselementen, Podiumsgesprächen und Erfahrungsberichten kreiert haben.“

Vera KALTWASSER
Frankfurt
Keynote 5. Symposium

„Das Wiener Symposium wartet wiederholt mit spannenden Referenten und Diskussionen, kontemplativen Impulsen und ansprechenden musikalischen Einlagen auf. Mit dieser Veranstaltung wird der Diskurs über Achtsamkeit in der Pädagogik in Österreich gestärkt und PädagogInnen werden dazu ermutigt, Achtsamkeit selbst zu praktizieren und in den Unterricht zu bringen.“

Dr. Andrea FRAUNDORFER
BMBWF
vielfache Besucherin



„Das Symposium war eine wunderbare Gelegenheit, sich mit Wissenschaftler*innen, Studierenden und Praktiker*innen über Transformationsprozesse im Bildungskontext auszutauschen. Es war ein Beispiel, wie Gestaltungsspielräume genutzt werden können, um sowohl den Intellekt zu schärfen als auch das Herz zu berühren. Dies geschah in den Zwischenräumen mit Musik, kontemplativer Praxis und kulinarischem Angebot ebenso wie durch inspirierende Beiträge zu den Themen, die heute wichtiger sind denn je: innere und zwischenmenschliche Räume zu gestalten, die stärken und verbinden!“

Dr. Corina AGUILAR-RAAB
Universität Heidelberg
Keynote 9. Symposium

„Ich habe das Symposium in Wien als eine fachlich inspirierende Veranstaltung erlebt, die in ihrer lebendigen Form die Qualität gelebter Achtsamkeit ausdrückt. Kooperation, Mitgefühl und Kreativität werden nicht nur in Studien belegt, sondern finden hier auch einen Ausdrucks- und Entwicklungsraum.“

Susanne KRÄMER
Universität Leipzig
Keynote 7. Symposium

„Euer Symposium habe ich als sehr besondere akademische Veranstaltung erlebt: wissenschaftlich fundiert und innovativ, ästhetisch wunderschön,

menschlich berührend und verbindend. Sehr besonders fand ich die persönlichen Schilderungen der Studierenden, wie die Lehrveranstaltung sie in ihrem Sein und Wirken als Pädagog*innen tief berührt und nachhaltig geprägt hat. Ich habe Beispiele für gestiegene Selbstkenntnis, Selbstregulation und Selbstermächtigung gehört. Sie zeigen eindrücklich, welche transformierende Bildungsmacht introspektive Studienangebote für Pädagog*innen haben.“

Dr. Nils ALTNER
Universität Duisburg-Essen
Keynote 6. Symposium

“Presenting at the Wiener Symposium was a unique experience. The audience was very engaged. Like no other that I know, the Wiener Symposium brings together educators from across a wide spectrum: teachers, pedagogists, specialists, parents, professors, students and members of the local community. It was an inspiring opportunity to share my work, ideas and experience with such a wide variety of people. The University of Vienna provided the perfect context and location for this work. Dr Valtl and

colleagues are taking forward unique scholarship whilst making deep links within communities. For me, it was a memorable event.”

Dr David MCMURTRY
University of Aberdeen
Keynote 4. Symposium

“In our work around the world in Mindfulness Based Wellbeing we focus on teacher self-care as a starting point for transforming school communities. We advocate for introducing mindfulness into initial teacher training, but it is very rare that we come across examples of this actually happening.

It was, then, a real pleasure to take part in the Symposium at the University of Vienna and to witness the enthusiasm and hear the experiences of these young people and other invited speakers. For me it was a genuine privilege to speak to those just embarking on a lifelong teaching career about the crucial importance of self-awareness and self-care as foundational aspects in sustainability of learning and in bringing greater wellbeing to our students and schools.”

Kevin HAWKINS
MindWell Education
Keynote 3. Symposium



10 Symposien

mit über 1.300 Besucher:innen und 50 Referent:innen aus
10 Ländern in der Zeit von Januar 2016 bis Januar 2021.



1. Symposium
15. Januar 2016

Es war erfahrbar, dass die Haltung der Achtsamkeit von den Studierenden gelebt wird.

Vera Kaltwasser
Gründerin von AISCHU
Keynote 5. Symposium



2. Symposium
8. Juni 2016

Inspirierend und ermutigend

Dr. Andrea Fraundorfer
Bundesministerium BWF
Besucherin



3. Symposium
31. Januar 2017

A real pleasure to witness the enthusiasm of these young people

Kevin Hawkins
MindWell
Keynote 3. Symposium



4. Symposium
29. Juni 2017

The University of Vienna provided the perfect context and location for this work.

Dr David McMurtry
University of Aberdeen
Keynote 4. Symposium



5. Symposium
25. Januar 2018

A friendly and generous space to explore ideas and be inspired.

Dr Caroline Barratt
University of Essex
Keynote 5. Symposium



6. Symposium
22. Mai 2018

Innovativ, ästhetisch wunderschön, menschlich berührend

Dr. Nils Altner
Universität Duisburg-Essen
Keynote 6. Symposium



7. Symposium
22. Jänner 2019

Ein Fest der Bildung und des Lebens!

Susanne Krämer
Universität Leipzig
Keynote 7. Symposium



8. Symposium
6. Juni 2019

Welch positive Auswirkungen es hat, wenn den Studierenden mit Achtsamkeit und Empathie begegnet wird!

Helle Jensen
Århus und Berlin
Keynote 8. Symposium



9. Symposium
24. Jänner 2020

A festival of joy!

Nipun Mehta
ServiceSpace Berkeley
Keynote 9. Symposium



10. Symposium
18./19. Februar 2021

Ein herausragendes Event – schade, dass Corona es verhindert hat.

Dr. Arist von Hehn
AVE-Institut Berlin
Referent 10. Symposium

Poster
online
unter:



Werkstattgespräch

Gespräch der Referent:innen mit Wissenschaftler:innen der Universität Wien und anderer Hochschulen sowie mit Führungspersonen des Bildungswesens, jeweils am Tag vor oder nach dem Symposium. Ziel: Ideenaustausch und Entwicklung von Projekten und Kooperationen.



Dossiers

Dokumentation als Online-Magazin von 16-24 Seiten, erstellt und redigiert von Karlheinz Valtl und Herbert Hirner. Mit Vorträgen, Achtsamkeitsübungen, Reflexionen der Studierenden und Bildern zum künstlerischen Rahmen, sowie einem programmatischen Resümee von Karlheinz Valtl.



Dossiers
online
unter:





Team

Nur Dank der unermüdlichen Arbeit unseres Teams gelingen die Wiener Symposien *Achtsamkeit in der Pädagogik*.



**Helga
LUGER-SCHREINER**

Wissenschaftliche
Mitarbeiterin

Schwerpunkt:
Praxisprojekt Achtsame
Schule

» [helga.luger-schreiner
@univie.ac.at](mailto:helga.luger-schreiner@univie.ac.at)



**Karlheinz
VALTL**

Initiator der Wiener
Symposien *Achtsamkeit
in der Pädagogik*

Schwerpunkte:
Lehrangebot an der
Universität Wien,
Veröffentlichungen
und Transfer

» [karlheinz.valtl
@univie.ac.at](mailto:karlheinz.valtl@univie.ac.at)



**Dominik
WEGHAUPT**

Wissenschaftlicher
Mitarbeiter

Schwerpunkt:
Forschungsprojekt zur
universitären Lehrer*in-
nenbildung

» [dominik.weghaupt
@univie.ac.at](mailto:dominik.weghaupt@univie.ac.at)



**Gülmihri
AYTAÇ**

Wissenschaftliche
Mitarbeiterin

Schwerpunkt:
Forschungsprojekt
zur Lehrer*innen-
Fortbildung

» [guelmihri.aytac
@univie.ac.at](mailto:guelmihri.aytac@univie.ac.at)



**Anna
LANEN**

Studienassistentin

Schwerpunkt:
Netzwerk Achtsame
Pädagogik

» [anna.lanen
@univie.ac.at](mailto:anna.lanen@univie.ac.at)



**Alexandra
ZÖPFL**

Studienassistentin

Schwerpunkt:
Praxisprojekt PAS

» [alexandra.zoepfl
@univie.ac.at](mailto:alexandra.zoepfl@univie.ac.at)



**Norman
ROSENDORF**

Wissenschaftlicher
Mitarbeiter

Schwerpunkte:
Website, Bibliothek
der Achtsamkeit

» [norman.rosendorf
@univie.ac.at](mailto:norman.rosendorf@univie.ac.at)



**Farah
WÖFL**

Studienassistentin

Schwerpunkt:
Praxisprojekt PAS

» [farah.woelfl
@univie.ac.at](mailto:farah.woelfl@univie.ac.at)

Referent:innen

50 Referent:innen aus 10 Ländern



Corina
AGUILAR-RAAB
Universität Heidelberg



Robert
AICHINGER
Bundeshandelsakademie
Wien 10



Nils
ALTNER
Universität
Duisburg-Essen



Gülmihri
AYTAÇ
Universität
Wien



Caroline
BARRATT
University
of Essex



Martin
BÜCHELE
Brüssel



Anton
EDER
Stiftsgymnasium
Melk



Christine Simone
EGELER
Wien



Oren
ERGAS
Beit Berl College,
Jerusalem



Michaela
ESTERL
VS Kaisermühlen



Anita
GANGL
Wien



Kevin
HAWKINS
MindWell Education



Peter
HOFMANN
Limina, Wien



Bernhard
HUBACEK
Sati-Institut für
Achtsamkeit, Wien



Telse A.
IWERS
Universität
Hamburg



Helle
JENSEN
Aarhus



Vera
KALTWASSER
Frankfurt



Artemis
KATEFIDIS
VS Lange Gasse



Klaus
KIRCHMAYR
Wien



Michael
KLOSZ
Universität Wien



Maria
KLUGE
Osterloh



Christoph
KÖCK
Wien



Barbara
KÖNIG
Universität Wien



Susanne
KRÄMER
Universität Leipzig



Eva
KRAUS
Wien



Martin
LEITNER
Wien



Helga
LUGER-SCHREINER
Universität Wien



David
MCMURTRY
University of
Aberdeen



Nipun
MEHTA
ServiceSpace.org, Berkeley



Christina
METZ
Wien



Johannes
NARBESHUBER
Trigon Salzburg/Wien



Ines
OMANN
Wirtschaftsuniversität Wien



Elke
POTERPIN
PH Wien



Simone
ROTH
Wien



Lutz-Helmut
SCHÖN
Universität Wien



Sabine
SCHUSTER
KPH Wien



Harald
SCHWARZ
GRG 21 Schulschiff



Valerie
SCHWARZ
BORG Wiener Neustadt



Nimrod
SHEINMAN
Tel Aviv



Ernst
SMOLE
Wien



Susanne
STROBACH
Achtsamkeitsakademie Wien



Ingrid
TEUFEL
Wien



Ha Vinh **THO**
Eurasia Learning Institute for
Happiness and Wellbeing, Vietnam



Doris
TRATTNIG-SAX
Klagenfurt



Lienhard
VALENTIN
Arbor Verlag, Freiburg



Karlheinz
VALTL
Universität Wien



Detlev
VOGEL
PH Luzern



Dominik
WEGHAUPT
Universität Wien



Andreas
WEISSENBÄCK
KPH Wien/Krems

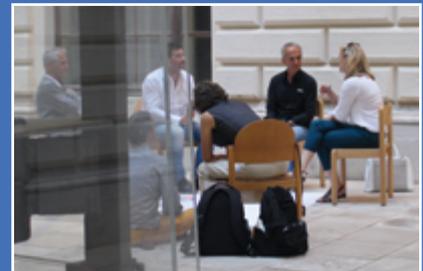


Frank
ZECHNER
Klagenfurt



Bildergalerien und

Fotos und Videoaufnahmen





Videos der Symposien

der Symposien von Chris Zvitkovits u.a.



UNTERSTÜTZER



Verein für Achtsamkeit Osterloh

Der Verein für Achtsamkeit Osterloh regte nach einer Begegnung auf dem 3. Symposium die Gründung unseres Projekts ALBUS an und finanzierte unsere Aktivitäten in den Jahren 2017-2020. Die treibende Kraft hinter dem Verein ist *Maria Kluge*, die uns sowohl als Sponsorin als auch als Achtsamkeitslehrerin und kritische Freundin zur Seite stand und die uns durch ihre Keynote beim 8. Symposium und durch die Leitung von Workshops zu ihrem Buch *The Toolbox is you!* auf unserem Weg begleitete.



**Maria
Kluge**



**Michael
Sörös**

Bildungsdirektion Wien

Die Bildungsdirektion Wien war maßgeblich beteiligt an der Gründung des Projekts PAS im Jahre 2017. Darüber hinaus unterstützte sie unsere Symposien und Veranstaltungen auf ideeller Ebene durch wissenschaftlichen Austausch und durch die Ermöglichung der Teilnahme von Lehrer:innen an den Veranstaltungen des Projekts PAS und des Werkstattprojekts *Das Herz der Schule neu entdecken*. Wir danken vor allem dem Leiter der Bildungsdirektion West, Herrn Hofrat Dr. *Michael Sörös*, für seine Unterstützung und seine Anregungen.



**universität
wien**

Zentrum für Lehrer*innenbildung

Universität Wien

Die Universität Wien ist für uns als Homebase eine wichtige Unterstützung im Hintergrund und fördert unsere Projekte durch Zuschüsse zu den Personalkosten der studentischen Mitarbeiter:innen sowie durch die Ermöglichung der mit unserem Projekt verbundenen Lehrveranstaltungen und Events. Darüber hinaus danken wir vor allem Frau Prof. Dr. *Ilse Schrittemesser* für die wissenschaftliche Betreuung der Forschungsprojekte und dem Gründungsleiter des Zentrums für Lehrer:innenbildung, Herrn Prof. Dr. *Lutz-Helmut Schön*, für seine Beiträge auf mehreren unserer Symposien.



AVE-Institut

Das AVE-Institut ist für uns seit langem ein wichtiger Kooperationspartner, u.a. bei der Entwicklung der *Weiterbildung achtsamkeitsbasierte Lehrer:innenbildung*. Das AVE-Institut unterstützte uns bei mehreren Symposien und ist gegenwärtig der Hauptsponsor des Projekts ALBUS.



**Hanna
Paulmann**



**Dieter
Paulmann**

Treibende Kraft hinter AVE sind *Hanna und Dieter Paulmann*, die in visionärer Weise die Bedeutung von Achtsamkeit für die Schule erkannten und die durch das AVE-Institut die Integration von Achtsamkeit, Beziehungskompetenz und sozialem Engagement in Schulen fördern.

Die Bilder auf den Seiten 12 und 13 stammen von folgenden Symposien:

SEITE 12

4	4	5
3	3	5
2	8	2
6	4	1
8	4	3

SEITE 13

6	5	7
6	1	8
9	7	9
5	8	8
5	9	5

Impressum

Medieninhaber, Herausgeber, inhaltliche und redaktionelle Verantwortung: Urban Care – Verein zur Förderung der Achtsamkeit Reindorfstraße 29, 1150 Wien
Kontakt: care@urbancare.at

Fotos: Chris Zvitkovits, Karlheinz Valtl
Layout: Herbert Hirner

