

Pädagogik der Achtsamkeit



Am Donnerstag, den 25. Jänner 2018 begrüßten Karlheinz Valtl und sein Team vom Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien die Gäste des 5. Wiener Symposiums Pädagogik der Achtsamkeit im 420-Plätze-Hörsaal des Universitätszentrums in der Althanstrasse. Nach einleitenden Worten von Prof. Lutz-Helmut Schön, Leiter des ZLB, und Prof. Andreas Weissenböck, Vize-

rektor der KPH Wien, referierte Dr. Caroline Barratt von der University of Essex über *Contemplative Pedagogy* und *die Suche nach Sinn und Transformation in der Bildung*.

In der zweiten Keynote stellte Vera Kaltwasser, Autorin und Lehrerbildnerin, ihr im deutschen Sprachraum richtungsweisendes und bisher in drei Büchern publiziertes Konzept zu *Achtsamkeit in der Schule* vor.

Im Anschluss gab es ein Gespräch zwischen Schulleiter*innen, Lehrer*innen und Schüler*innen, in dem die Bedingungen der Implementierung von Achtsamkeit in österreichischen Schulen diskutiert wurden, sowie Beiträge von Studierenden. Lesen Sie mehr auf den nächsten Seiten.



Die Keynote-Referentinnen Caroline Barratt und Vera Kaltwasser mit Dominik Weghaupt und Gülmihri Aytac, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien (hinten rechts), Laura García Valladares (Praktikantin, Universidad de Zaragoza, links) und Helga Luger-Schreiner, KPH Wien/Krems (vorne)

INHALT

Caroline Barratt Kontemplative Pädagogik. Die Suche nach Sinn und Veränderung in der Bildung	2
Vera Kaltwasser Achtsamkeit in der Schule. Persönlichkeitsentfaltung und Beziehungsschulung	6
Michaela Esterl, Anton Eder und Artemis Katefidis Auf dem Weg zu einer Achtsamen Schule	14
Helga Luger-Schreiner Selbstmitgefühlspause	18
Studierende Erfahrungsberichte zu Achtsamkeit in der LehrerInnenbildung	19
Karlheinz Valtl Interview mit Caroline Barratt	20
Impressum	24



Caroline Barratt

Kontemplative Pädagogik

Das Streben nach Sinn und personaler Transformation in Sekundarstufe und Universität

2

Drei Fragen stellte Caroline Barratt an den Beginn ihrer Keynote mit dem Titel *Contemplative pedagogy and the quest for meaning and transformation in higher education*:

(1) Was verstehen wir unter Kontemplativer Pädagogik und warum findet sie derzeit so viel Beachtung?

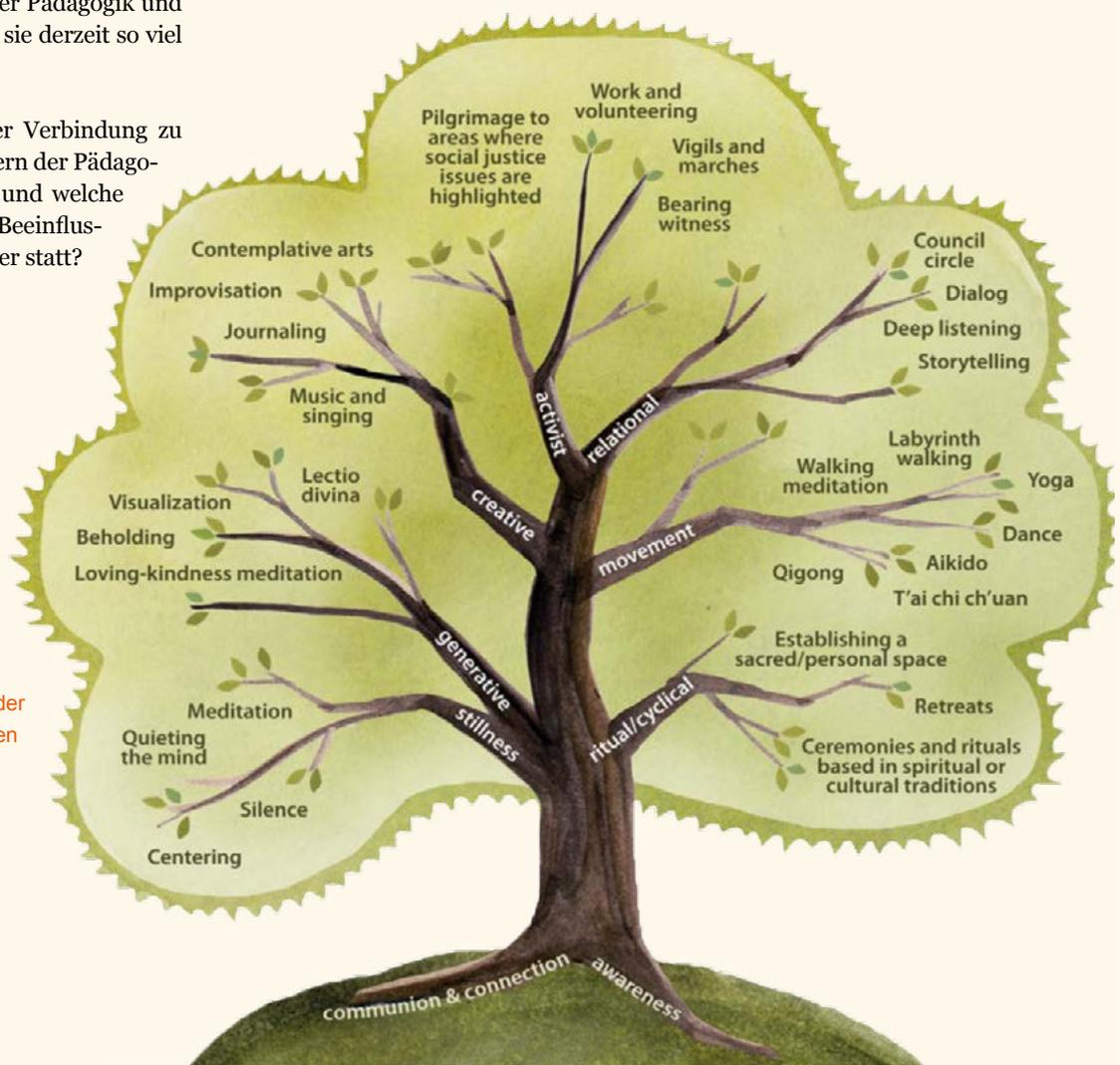
(2) In welcher Verbindung zu anderen Feldern der Pädagogik steht sie, und welche gegenseitige Beeinflussung findet hier statt?

(3) Wie kann Kontemplative Pädagogik uns beim Streben nach Sinn und personaler Transformation in Sekundarstufe und universitärer Bildung unterstützen?

Kontemplation in der Pädagogik ist an sich nichts Neues,

so Caroline Barratt, das Thema sei lediglich vernachlässigt worden. Dies zeigte sie anhand eines geschichtlichen Abrisses der höheren Bildung: Im Mittelalter lag diese in den Händen von Domschulen, Orden und Klöstern, in denen Kontemplation einen festen Platz hatte.

» Der Baum der kontemplativen Praxis





Keynote-Speakerin
Caroline Barratt

„We want to create the opportunity for our students to ... feel deeply and experience themselves within their education“

Daniel P. Barbezat, Mirabai Bush, 2014

Die Aufklärung und die Revolution der Wissenschaften in der Renaissance führten zu einer Überbetonung von Logik und Rationalität, was die Kluft zwischen einem kontemplativen, überwiegend religiös konnotierten Leben und dem Streben nach rationalem, akademischem Wissen mit der Zeit immer größer werden ließ. Zugleich wuchs das Bewusstsein, dass dieses Streben nach Rationalität auf Kosten unseres intuitiven Wissens geht und dass damit einer der wichtigsten Orientierungspunkte der personalen Entwicklung, der Sinnsuche und der ethischen Ausrichtung verloren geht. Daraus entspringe aktuell das weltweit diskutierte Bedürfnis nach kontemplativen Elementen in der Bildung, so Caroline Barratt.

Was ist Kontemplative Pädagogik?

Kontemplative Pädagogik ist nicht einfach die Verwendung kontemplativer Übungen in Unterricht und Erziehung, so Barratt. Solche Übungen können selbstverständlich ein Bestandteil neben anderen sein, doch Kontemplative Pädagogik ist weit mehr – es geht in ihr um nicht weniger

als um eine Neuausrichtung unserer Zielvorstellungen von Bildung und Erziehung. Über Kontemplative Pädagogik nachzudenken, ohne die Frage nach dem Sinn von Bildung zu stellen, ist daher unzureichend. Wir müssen uns fragen: Welchen Bildungsinhalten und -prozessen schreiben wir Sinn zu und warum? Worin erfahren unsere Schüler*innen und Studierenden subjektiv Sinn? Wie bewerten wir als Lehrende und Lernende den Prozess einer gemeinsamen Sinnfindung – und wie erschaffen wir Sinn stets neu im gemeinsamen kommunikativen Handeln?

In Zitaten zentraler Autor*innen zu diesem Thema stellte Barratt mehrere Zugänge dar: „Wir wollen für unsere Schüler*innen und Studierenden die Gelegenheit schaffen, dass sie auf ihrem Bildungsweg die Inhalte tief erleben und zugleich sich selbst erfahren können“, beschreiben Daniel Barbezat und Mirabai Bush in ihrem Buch „Contemplative Practices in Higher Education“ ihren Anspruch. Für Arthur Zajonc, Physiker und Pädagoge, setze kontemplative Pädagogik voraus, dass intentionale Aufmerksamkeit, emotionale Ba-

lance, Einsicht und Mitgefühl durch entsprechende Übungen entwickelt werden und das Fundament von Bildung in allen Themenbereichen legen. Das Ziel ist für ihn eine umfassende Einsicht, die die Welt sowohl lebendig und von innen (Introspektion) als auch sachlich und von außen (objektiverer wissenschaftlicher Zugang) versteht.

Caroline Barratt selbst vertrat die Meinung, Kontemplative Pädagogik verschiebe den Fokus des Lehrens und Lernens in Richtung zu *first-person experience*: Eigene Erfahrungen gelten in ihr als eine wesentliche Quelle des persönlichen Lernprozesses, und damit gewinnen die vielfältigen und zum Teil nicht vorhersehbaren individuellen Zugänge der Studierenden und Schüler*innen an Bedeutung. Diese zentrale Einbeziehung eigener Erfahrung ermächtigte sie auch, reichere und tiefere Beziehungen zu ihren Kolleg*innen, zu Familie und Gesellschaft sowie zur ‚Welt‘ und dem Wissen über sie herzustellen. Im Anschluss an den kanadischen Wissenschaftler Olen Gunnlaugsson betonte Barratt auch die »

» **Caroline Barratt Kontemplative Pädagogik**

Wichtigkeit von dialogischen und Beziehungs-Elementen in der Bildung, dem sog. „intersubjective turn“. Es geht nicht um eine Abgrenzung von „ich hier drinnen“ und „die Welt da draußen“. Vielmehr gelte es, einen Sinn für das Gemeinsame und Verbindende zu entwickeln, eine fundamentale Einsicht in die Verwobenheit von Innen und Außen und von Ich und Anderem. In diesem intersubjektiven Paradigma komme das Subjekt erst durch den Kontakt mit anderen zu sich selbst, lerne sich und die Welt im Dialog verstehen.

Zahlreiche Formen kontemplativer Praxis

Würden wir Kontemplative Pädagogik nur darüber definieren, was äußerlich sichtbar in den Klassenräumen stattfindet, so könnten wir leicht ihre Tiefe übersehen, erklärte Barratt. Es geht nicht nur um die Vielzahl der methodischen Vorgehensweisen von *Contemplative Teaching and Learning*, sondern auch um die allen didaktischen Strategien zugrundeliegende Haltung des tiefen Wahrnehmens und Innehaltens, der Stille und der Kontemplation. Kontemplation ist damit nicht bloß ein Element des Unterrichts

neben anderen, sondern sie ist der tragende Grund des Lehrens. Lehren und Lernen selbst können als Formen kontemplativer Praxis erlebt und gestaltet werden.

Dazu zitierte Barratt Juan Mah y Busch von der Loyola University, Los Angeles, der betont, dass Kontemplative Pädagogik primär nicht in äußerlichen Aktivitäten bestehe, sondern vor allem eine besondere innere Qualität aufweise. Diese speise sich aus dem „wortlosen, aber fühlbaren Tun“ und entziehe sich dadurch der Definition. Mit Gewissheit festzustellen, was Studierende und Schüler*innen durch kontemplative Praxis lernen, sei daher nicht möglich, da die Erfahrungen zu individuell und zu divers seien, so Mah y Busch. Mit den Methoden kontemplativen Lernens geben Lehrende ihren Studenten Werkzeuge an die Hand, mit denen sie selbständig ihre eigene Subjektivität erkunden können. Dabei betonte Barratt auch, dass es nicht „die eine“ kontemplative Praxis gäbe, sondern zahlreiche Formen und vielfältige individuelle Wege, wie sie im *Baum der kontemplativen Praxis* zusammengefasst werden (siehe Grafik Seite 2). Dieser didaktische

Reichtum mache die Besonderheit der Kontemplativen Pädagogik aus.

Der pädagogische Horizont

Anhand von fünf Hauptfeldern beschrieb Caroline Barratt die Einbindung Kontemplativer Pädagogik in den Gesamthorizont der Pädagogik (siehe Grafik Seite 5).

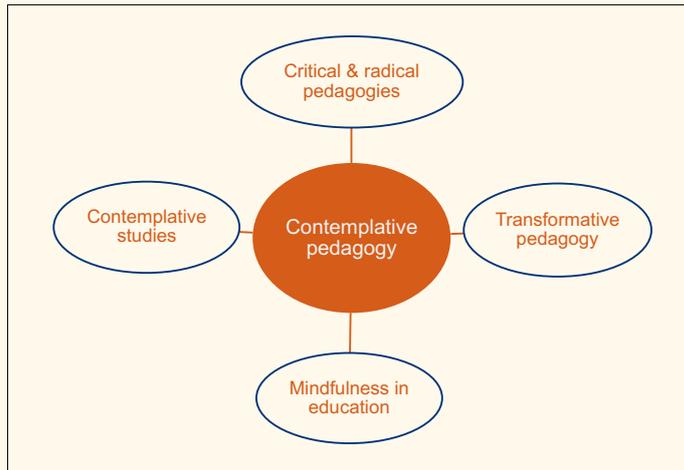
1. Achtsamkeit

Die in den letzten Jahren gestiegene Akzeptanz von Achtsamkeitspraktiken war wesentlich dafür verantwortlich, dass Meditation und Kontemplation „gesellschaftsfähig“ wurden, und das hat der zuvor eher im Hintergrund stehenden Kontemplativen Pädagogik den Weg geebnet. Achtsamkeit hat die Bedeutung des Trainings von Aufmerksamkeit sowie des Geistes insgesamt ins Bewusstsein gerückt. Aufmerksamkeit, Gewahrsein und Denken wurden zuvor in der Pädagogik als selbstverständlich gegeben vorausgesetzt, bis deutlich wurde, dass mit dieser Haltung ironischerweise genau das verloren gegangen ist, was traditionell den Kern von Bildung ausmachte: das beständige selbsttätige Üben sachbezogener und personaler Kompetenzen. Der Aspekt

dieses kontinuierlichen Übens wird von der Kontemplativen Pädagogik sehr betont, und es konnte gezeigt werden, dass diese Übungen einen positiven Einfluss auf Leistungsfähigkeit und Wohlbefinden haben. Werden diese Effekte aber für das Wesentliche gehalten, so werde das persönlich bedeutsame Tiefenlernen als Frucht kontemplativer Lernprozesse übersehen, so Barratt.

2. Contemplative Studies

Das Interesse an Kontemplativer Pädagogik wurde auch durch die *Contemplative Neuroscience* stark gefördert, durch die neuronalen Veränderungen während und nach meditativer Praxis erforscht werden. Diese neue Forschungsrichtung führte auch zur Entwicklung interdisziplinärer kontemplativer Studienangebote und förderte das Wissen um die Anwendung kontemplativer Praktiken in der Pädagogik.



Positionierung der Contemplative Pedagogy zwischen Kontemplation und Transformation

3. Kritische und radikale Pädagogik

Kritische Pädagogik und *radikale Pädagogik* als aktuelle Strömungen treibe, so Barratt, meist der Wunsch nach sozialer Veränderung an. Sie befürworten daher, Lernräume zu gestalten, in denen Schüler*innen und Studierende ermutigt werden, eigene und weitreichende Fragen zu stellen, etwa nach ihrem Platz in der Welt, nach den Mustern von Macht, Privilegien und Unterdrückung sowie danach, wie Leid verursachende Verhältnisse geändert werden können. Kritische Pädagogik versucht damit, auch jenen eine Stimme zu geben, die üblicherweise in der Gesellschaft kein Gehör finden.

Damit allerdings „befreite Unterdrückte“ nicht ihrerseits wieder zu Unterdrückern werden und sich die Macht lediglich verlagert, während sich die Verhältnisse nicht ändern, kann Kontemplation helfen, die Orientierung an egoistischen Interessen durch eine ganzheitliche Sicht auszubalancieren und um kritische Selbstreflexion zu erweitern.

4. Transformative Pädagogik

Das Konzept der transformativen Pädagogik steht in Bezug zu allen zuvor genannten Feldern. Dazu, wie kontemplative Praxis zu individueller und gesellschaftlicher Veränderung führen kann, nannte Caroline Barratt folgende Punkte: Transformative Pädagogik führt

- zu einem bewusst und fragwürdig Werden von Gewohnheiten und Positionen, die zuvor als selbstverständlich gegeben angenommen wurden,
- zu einem tieferen Verständnis und einer intrinsischen Wertschätzung des Selbst,
- zur Entwicklung von bewusst gesteuerter Aufmerksamkeit, die größere Intentionalität und damit Veränderung ermöglicht,
- zu einer Reduktion von Stress und zu einem Raum-Schaffen für Nichtwissen sowie
- zu einer Wertschätzung von Ruhe und Stille als gleichwertig zu Dialog und Interaktion.

DANIEL P. BARBEZAT
MIRABAI BUSH

Contemplative Practices in Higher Education

Powerful Methods to Transform Teaching and Learning

John Wiley & Sons, 2014
www.wiley.com

» **Caroline Barratt Kontemplative Pädagogik**

Als Beleg für die wirksame Unterstützung von Veränderung durch kontemplative Praxis führte sie Zitate von Studierenden ihres Seminars *Developing as a compassionate practitioner* an:

„Die Technik des tiefen Zuhörens hat mir Platz zum Atmen gegeben und mir ermöglicht, mich zu zentrieren und zu atmen, hat mir geholfen, meine Gedanken zu entschleunigen, mit auftauchenden Gefühlen der Panik umzugehen und meinen Gefühlen und Gedanken zu erlauben, vorbeizuziehen.“

„Mir gingen danach viele neue Fragen durch den Kopf: Was bedeutet Mitgefühl für mich, wie sieht es aus? Bin ich in der Lage es zu beschreiben, bin ich fähig, es zu erlernen? Oder ist es nur ein neues Buzz-Word der Gesundheitsindustrie oder eine Vorgabe, die wir als Krankenschwestern erfüllen müssen? Und wer verdient Mitgefühl am meisten?“

Was wollen wir verändern?

Nach ihren Ausführungen zur Theorie des transformativen Lernens und der daraus resultierenden Zielsetzung, Lernende vor allem in ihren Veränderungsprozessen zu unterstützen, betonte Barratt den gesellschaftlichen Horizont. Universitäre Bildung war einmal ein öffentliches Gut – und ist es hoffentlich weiterhin. Doch damit die heutige „Generation des Wissens“ erfolgreich zum Wohlbefinden und zur Entwicklung der Gesellschaft beitragen kann, brauche es gesellschaftliche Veränderungen. Kontemplative Pädagogik könne auch zu dieser Transformation wesentlich beitragen. Es gehe in

ihr nicht nur um die Veränderung von Individuen, sondern auch um die Transformation von Beziehungen und Gesellschaften aus einem Bewusstsein von tiefer Verbundenheit, Mitgefühl und Solidarität.

Kontemplativ heißt nicht fügsam

Eines der am weitesten verbreiteten Missverständnisse, so die Vortragende, sei, Kontemplation als ein Sedativum anzusehen, das die Menschen besänftige, sie abwiegelt und einschlafen lasse, indem es ihnen helfe, den alltäglichen Stress zu reduzieren oder sich den Herausforderungen des Lebens zu entziehen. Eine ähnliche Haltung erfahre sie auch, wenn sie Achtsamkeit lehre oder kontemplative Praxis in den Unterricht integriere, und Ihre Kolleg*innen sie mit der Meinung konfrontierten, Kontemplation sei eine Art unproduktive Nabelschau oder ein Zustand kritikloser Versunkenheit, der Menschen davon abhalte, sich für soziale Veränderungen zu engagieren. Zudem höre und lese sie oft, dass Achtsamkeitspraxis zwar helfe, mit Stress umzugehen, dass dabei aber die Verantwortung für den Stress dem Individuum selbst untergeschoben werde und die kritische Debatte über seine gesellschaftlichen Ursachen ausbliebe.

Ihre persönliche Erfahrung widerspreche aber diesen Vorbehalten völlig, so Barratt. Aus ihrer Sicht könne kontemplative Praxis uns im Gegenteil dabei unterstützen

- engagiert mit gesellschaftlicher Komplexität umzugehen, ohne überwältigt zu werden,

- Gelassenheit zu entwickeln, um kreativ und nachhaltig reagieren zu können,
- herauszufinden, wie kritische und kontemplative Pädagogik miteinander in Beziehung stehen, und
- die eigene Wahrnehmung dafür zu schärfen, wie sich Macht und Privilegien auch innerhalb von Pädagogik und Achtsamkeit manifestieren.

Ein fundamentales moralisches Problem innerhalb der Kontemplativen Pädagogik sei, wie Caroline Barratt betonte, dass es leicht sei, von anderen Veränderung zu erwarten, ohne sich selbst auf diese kontemplative „Reise“ einzulassen und sich der Veränderung auszusetzen. Daher sei es für Pädagog*innen wichtig und notwendig herauszufinden, was kontemplative Praxis für sie im professionellen Kontext bedeutet und wie sie sie dabei unterstützt, ihr eigenes Verhalten in der Klasse zu verändern. Dabei zeige sich, dass kontemplative Praxis den Lehrer*innen v. a. dazu ver helfe, sensibler für die eigenen Werte zu werden. So komme ein Kreislauf in Gang, bei dem der Wille zur Veränderung der Lehrenden die Möglichkeit zur Transformation bei den Studierenden eröffne, so Barratt.



DR.
CAROLINE BARRATT

School of Health and Human Sciences
University of Essex

www.contemplativepedagogynetwork.com

Künstlerisches Rahmenprogramm



7



SOPHIE SCHÖLLUM (Querflöte)
GEORG SEMBERA (Jonglage)
BEN DEISS (Klavier)
FLORIAN KALTSEIS (Akkordeon)

Vera Kaltwasser

Achtsamkeit in der Schule

Persönlichkeitsentfaltung und Beziehungsschulung

In kaum einem gesellschaftlichen Bereich prallen die abstrakt formulierten Zielvorstellungen, über die meist Einigkeit herrscht, so hart auf die konkreten Umsetzungsbedingungen, die zum Ziel führen sollen, wie im Bildungsbereich. Das Ideal der „allseits gebildeten, selbstbestimmten, mündigen Persönlichkeit“ anzustreben, darüber herrscht zum Glück

immer noch Einigkeit. Doch *wie* dieses Ideal zu erreichen sei – von dieser Frage leben die Bildungsdebatten.

Auf dem *Wiener Symposium Pädagogik der Achtsamkeit* unterstreiche ich in meinem Vortrag die Bedeutung der Erfahrungsorientierung im schulischen Unterricht für die Persönlichkeitsentfaltung von Kindern und Jugendlichen. Ich gebe Einblick in konkrete erfahrungsorientierte Übungswege – Wege, die Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, ihre Innenwelt zu erkunden, mit Stress proaktiv umgehen zu lernen und miteinander authentisch in Beziehung zu treten.

Erfahrungsorientierung bedeutet, dass Kinder und Jugendliche ihre Selbstwahrnehmung im konkreten gegenwärtigen Augenblick verfeinern und dabei lernen, wie sie bewusst und umsichtig mit Impulsen umgehen und ihre unwillkürliche Reaktivität steuern können.

Der vielzitierte Praxischock offenbart sich im verzweiferten Ruf eines jungen, methodisch und didaktisch rundum ausgebildeten Lehrers: „So, passt doch endlich auf!“ und in der gleichzeitigen Erkenntnis, dass Appelle wenig zielführend sind, weil viele Kinder und Jugendliche einfach über längere Zeit nicht aufmerksam sein können, selbst wenn sie es wollen. Ermahnungen helfen da nicht, das ist nichts Neues. Neu ist, dass wir dank der wissenschaftlichen Forschung zu Aufmerksamkeitssteuerung und Selbstregulation immer besser verstehen, wie mächtig die tieferen Hirnschichten in unser Denken, Fühlen und Verhalten hineinregieren, aber auch wie bedeutsam die Möglichkeiten sind, durch die der Einzelne lernen kann, sein Bewusstsein für diese Prozesse zu schärfen und auf sie Einfluss zu nehmen.

Wie ausschlaggebend nicht nur für den schulischen Erfolg, sondern auch für die persön-

Wie wichtig Selbstregulationsfähigkeit ist, wissen wir seit Mischels „Marshmallow-Experiment“



Lernen gelingt dann am besten, wenn im Unterricht ein Klima entspannter Wachsamkeit herrscht – und das ist: Achtsamkeit.

liche Zufriedenheit und für die Beziehungsfähigkeit die Selbstregulationsfähigkeit ist, wissen wir spätestens seit Walter Mischels bekanntem „Marshmallow-Experiment“ aus den 1960er Jahren: Vierjährige haben in diesem Experiment die Wahl, eine Süßigkeit entweder gleich zu essen oder 20 Minuten zu warten und dann eine zweite Süßigkeit als Belohnung zu erhalten. Der Reiz des Marshmallows bewirkt eine impulsive Reaktivität bei den Kindern, der manche entgegenwirken können, andere nicht. Je höher ihre Fähigkeit der Impulskontrolle, desto eher können die Kinder der Verführung widerstehen. Das Spannende an dem Experiment ist: Die Probanden wurden als Achtzehnjährige nochmals getestet – mit dem Ergebnis, dass die Personen, die schon als Kinder eine hohe Impulskontrolle hatten, in Leistungstests besser abschnitten sowie mit ihrem Leben zufriedener und

sozial erfolgreicher waren. Dieses einzigartige Längsschnitt-Experiment zeigt also, welche Bedeutung Impulskontrolle und Selbstregulation im Entwicklungsprozess von Kindern für die gesamte spätere Biografie haben.

Was genau in den „Verlockungs-Situationen“ im Gehirn und im gesamten Körper vor sich geht und welche Prozesse ablaufen, wenn der Verlockung nachgegeben wird oder nicht – das kann heute die neurowissenschaftliche Forschung genauer beantworten. Die vom limbischen System anflutenden Impulse, die entweder durch Angst oder Lust getriggert werden und sofortige Reaktion verlangen, nennt Mischel das *Hot System*. Den Gegenspieler, die Steuerungsfähigkeit (u.a. lokalisiert im präfrontalen Kortex), nennt er das *Cool System* (vgl. Mischel 2015). In der Psychologie wird auch von „Bottom-Up-“ (Reaktivität) und „Top-Down-“ Prozessen (exekutive Kontrolle) »

» **Vera Kaltwasser Achtsamkeit in der Schule**

gesprächen. Die basalen Emotionen Angst und Lust haben das Überleben unserer Spezies ermöglicht – die Evolution hat uns aber auch die Fähigkeit beschert, unser Bewusstsein so zu entwickeln, dass wir den anflutenden Impulsen Einhalt gebieten können.

Die Verlockungssituation aktiviert das Belohnungszentrum, die Bedrohungssituation die Amygdala im limbischen System mit den bekannten Stressreaktionen des Körpers. Ein Ergebnis der Stressforschung ist, dass auch vermeintliche Gefahren den

Körper unter Stress setzen. Angst vor der nächsten Klassenarbeit kann den Körper ebenso unter Stress setzen wie der sprichwörtliche Tiger vor der Tür, nicht bei einer WhatsApp-Gruppe mitmachen zu dürfen, löst ähnliche Reaktionen aus wie körperlicher Schmerz (vgl. Bauer 2015).

Feindselige Gedanken führen leicht zu Unterstellungen: „Was guckst Du?“ – und schon ist eine Rängelei im Gange. Interessant in diesem Zusammenhang ist eine Studie mit Teenagern, denen man Bilder von „neutral“ schauenden Personen zeigte. Die jugendlichen Probanden wurden nach den Personen auf den Bildern gefragt: Eine überdurchschnittlich hohe Anzahl antwortete, die Personen seien aggressiv, feindselig oder schlecht gelaunt – worin sich aber eher ihre eigene Stimmung spiegelte (vgl. Siegel 2015).

Das Potential der Achtsamkeit zur Impulssteuerung und Selbstregulation

Hier kommt nun die Haltung der Achtsamkeit ins Spiel, deren kontinuierliche Praxis dazu führen kann, dass wir lernen, automatisierte und unwillkürliche Prozesse wahrzunehmen, ohne sofort zu reagieren. Dieser Lernweg setzt nicht beim Erklären und kognitiven Durchdringen –

zum Beispiel des Stress-Geschehens –, sondern bei der individuellen körperlichen Erfahrung an, zum Beispiel der Erfahrung des Atems. Die Wahrnehmung des Atems öffnet einen einfachen Weg zum Erspüren des Körpers. Hier wird in der Gegenwart ein Zugang zum Erspüren und Erfahren der persönlichen Befindlichkeit ermöglicht, ein Erspüren, das durch weitere Achtsamkeitsübungen immer feiner wird.

So merken die Schüler*innen, während sie bei der Atemwahrnehmung sind, immer genauer, wie die Gedanken abschweifen. Die Aufmerksamkeit immer wieder zum Fokus des Atems zurückzuholen, das ist die zentrale Übungsaufgabe, welche die neuronalen Aufmerksamkeitsnetzwerke im Gehirn trainiert. Die Fokussierung und die bewusste Hinwendung zum Atem fördert die Top-Down-Kontrolle (angesiedelt im präfrontalen Kortex).

Kinder brauchen Zuwendung, persönliche Ansprache und Begleitung bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Sie brauchen Zeit, und sie brauchen Lehrerinnen und Lehrer, die sich diese Zeit nehmen dürfen.



Flexibel und bewusst auf unterschiedlichste Situationen im Unterricht zu antworten, bedeutet achtsam zu lehren.

Die formale, kontinuierliche und nur wenige Minuten dauernde Übung der Atembeobachtung wirkt sich dann auch auf die Fähigkeit aus, bei den Hausaufgaben aufmerksam zu bleiben oder bei der Klassenarbeit den gedanklichen Faden nicht zu verlieren.

Exekutive Kontrolle stärken

So kann die exekutive Kontrolle gestärkt werden – eben nicht durch Appelle von außen, sondern durch die bewusste Einflussnahme des Einzelnen auf seinen Körper, seine Gefühle und Gedanken. Dazu bedarf es einer Übungspraxis, die bei der Körper- und Emotionswahrnehmung ansetzt und die in einem zweiten Schritt auch deren kognitive Reflexion fördert. Für viele Kinder und Jugendliche ist es eine Offenbarung, wenn sie dadurch z. B. verstehen lernen, weshalb ihre Vorsätze, besser aufzupassen oder nicht

ständig während der Hausaufgaben zu naschen, oft so kläglich scheitern.

Die Achtsamkeitsforschung hat in den letzten Jahren detaillierte Erkenntnisse über die Wirkung von körperorientierten Methoden präsentiert: Durch Meditation kann die exekutive Kontrolle trainiert werden, achtsames Bewegen (u.a. aus dem Qigong und Yoga) führt zur Spannungsregulation und der *Achtsame Dialog* ermöglicht es, dass Kinder und Jugendliche ihr Gesprächsverhalten und ihre Beziehung zum Gegenüber bewusst gestalten lernen. Sie merken, wie stark bislang unhinterfragte Vorurteile ihre Weltsicht geprägt haben, und lernen diese kritisch zu beleuchten. Psychoedukation – die altersgerecht aufbereitete Information über Hirnphysiologie (z. B. über das limbische System und die Bedeutung des präfrontalen Kortex) – ermöglicht ein kognitives Verstehen der persönlichen Körpersignale.

Die oben dargestellten Forschungsergebnisse zu Aufmerksamkeitssteuerung, Selbstregulation und Selbstwirksamkeit bedürfen konkreter didaktischer Umsetzungswege in der pädagogischen Praxis. In langjähriger Erprobung im Unterricht und in der LehrerInnenfortbildung

habe ich in Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern aus dem Bereich der Gesundheitswissenschaften und der Hirnforschung ein Konzept entwickelt, das in den täglichen Unterricht integriert werden kann: Mit dem Rahmencurriculum AiSCHU – Achtsamkeit in der Schule – können darin ausgebildete Lehrer*innen die Schüler*innen zu dieser Praxis anleiten. AiSCHU umfasst alle oben genannten Aspekte und wurde bislang mit zwei Studien beforscht (Prof. Dr. Kohls und Prof. Dr. Sauer, LMU München und Hochschule Coburg). Seit mehreren Jahren erlernen dadurch Lehrer*innen, die bereits eine eigene Achtsamkeitspraxis haben, wie sie mit AiSCHU diese Haltung der Achtsamkeit an Schüler*innen vermitteln können.

»

» Vera Kaltwasser Achtsamkeit in der Schule

Kein „Tool“ zur Selbstoptimierung, sondern ethisch fundierte Haltung

Kinder und Jugendliche lassen sich auf die Achtsamkeitsarbeit ein, wenn sie spüren, dass es hier um sie selbst und ihr Befinden geht. Der gegenwärtige Hype um die Achtsamkeit verfälscht diese oft zu einem „Tool“ der Selbstoptimierung, zu einer Me-



Persönlichkeit, Präsenz und Beziehungsfähigkeit der Lehrperson sind Schlüsselemente des Lernprozesses.

thode, um noch besser dem Stress und der Beschleunigung des Lebens standzuhalten. Das Wesen der Haltung der Achtsamkeit umfasst aber mehr: Sie beinhaltet auch die Ermächtigung der Einzelnen zu Selbstverantwortung und zur bewussten Wahl ihrer Ziele – was z. B. dazu führen kann, dass man bewusst das Smartphone ausschaltet, dass man nicht jedem Trend folgen muss oder dass man nicht abhängig wird von den Likes und Dislikes bei Facebook und Co. Die verfeinerte Selbstwahrnehmung ermöglicht einen Blick auf die subjektive Verzerrung der Weltsicht, die einerseits den eigenen Ängsten und Befürchtungen geschuldet ist, andererseits biographisch durch die Weltsicht von Eltern, Geschwistern und der Peer-Group beeinflusst ist.

Vor-Urteile wahrnehmen und in Frage stellen lernen: Die Methode des Achtsamen Dialogs

Die Methode des *Achtsamen Dialogs* (nach Gregory Kramer 2009), die ich Ihnen im folgenden ausführlicher vorstellen möchte, öffnet einen Begegnungsraum. Der strukturierte Ablauf gibt dem Austausch zwischen jeweils zwei Schüler*innen einen sicheren Rahmen: Wahrnehmungsphasen mit geschlossenen Augen wechseln sich mit Redephasen ab, in denen ein Partner dem anderen die volle Aufmerksamkeit schenkt und zuhört, ohne zu unterbrechen. Diese Redephasen, bei denen die Schüler*innen die Augen geöffnet haben, sind auf drei Minuten begrenzt, was am Anfang für einige „viel zu kurz“ und für andere „viel zu lang“ ist. Gerade Schüler*innen, die es nicht gewohnt sind, ihre Gedanken in Worte zu fassen, verlernen durch dieses Setting mit der Zeit die Scheu davor, selbst Position zu beziehen. Während des Übungsverlaufs sollte die Lehrperson sehr aufmerksam verfolgen, wo eventuell Hilfestellung benötigt wird. Phasen des Redens mit offenen Augen wechseln sich so ab mit Phasen der Stille, die dem Einzelnen

erlauben, nach dem Reden oder Zuhören wieder ganz bei sich anzukommen und der Wirkung nachzuspüren. Während dieser Stille-Phasen schließen die Schüler*innen die Augen und wenden sich der Atembeobachtung zu.

Diese Methode sollte erst dann eingeführt werden, wenn die Schüler*innen schon eine Zeitlang ganz konkret mit der Achtsamkeitspraxis vertraut sind (und z. B. Stille-Phasen, Atembeobachtung, Erfahrungsaustausch, Psychoedukation sowie Gespräche über *negativity bias*-Verzerrung der Wahrnehmung aufgrund von Stress erlebt haben). Dann aber kann diese Methode, ebenso wie die Stille-Phasen, als „ganz normale“ Arbeitsform in den Unterricht integriert werden. Den genauen Ablauf des Achtsamen Dialogs, den Phasenwechsel und die Reflexionstexte finden Sie online unter: www.dguv-lug.de

12

Wenn diese Methode einmal etabliert ist, kann sie für die unterschiedlichsten Themen eingesetzt werden. Die erste Bekanntschaft mit dem *Achtsamen Dialog* lässt sich bei jüngeren Schüler*innen mit dem Erzählen einer erfreulichen Begebenheit, eines schönen Erlebnisses machen. Wenn die Schüler*innen den *Achtsamen Dialog* als Format gewohnt sind, kann auch über viele Sachthemen gesprochen werden, die im Unterricht relevant sind und die eine persönliche Stellungnahme

erfordern. Die Schüler*innen können dazu auch selbst kontroverse Themen vorschlagen, die sie für wichtig halten.

Als Pädagog*innen ist unser oberstes Ziel, die Kinder und Jugendlichen auf ihrem Weg zur Selbstbestimmung zu begleiten. Diese bedarf der Ausbildung von Selbstregulation und Beziehungsfähigkeit durch erfahrungsorientiertes, introspektives und dialogisches Lernen, wie wir es mit unserem Programm AiSCHU fördern möchten.



VERA KALTWASSER
Buchautorin und
Lehrerbildnerin

Information über Ausbildungen,
Seminare, Pädagogische Tage:
www.vera-kaltwasser.de

Literatur

Bauer, Joachim (2015) *Selbststeuerung. Die Wiederentdeckung des freien Willens*, München: Blessing.

Davidson, R. / Begley, S. (2012) *Warum wir fühlen, wie wir fühlen. Wie die Gehirnstruktur unsere Emotionen bestimmt – und wie wir darauf Einfluss nehmen können*. München: Arkana.

Goleman, Daniel (2014) *Focus: Konzentriert Euch*. München: Piper.

Kabat-Zinn, Jon (2007) *Im Alltag Ruhe finden. Meditationen für ein gelassenes Leben*. Frankfurt: Fischer.

Kaltwasser, V. / Kohls N, Sauer S. (2014) *Mindfulness in German Schools (AISCHU): A Specifically Tailored Training Program: Concept, Implementation and Empirical Results*. In: Schmidt S., Walach H. (eds.): *Meditation – Neuroscientific Approaches and Philosophical Implications. Studies in Neuroscience, Consciousness and Spirituality*, Volume 2. New York: Springer, S. 381-404.

Kaltwasser V. (2008) *Achtsamkeit in der Schule. Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration*. Weinheim: Beltz.

Kaltwasser V. (2012) *Achtsamkeit in der Schule*. In: Zimmermann M./ Spitz C./ Schmidt S. (Hrsg.). *Achtsamkeit. Ein buddhistisches Konzept erobert die Wissenschaft*. Bern: Huber.

Kaltwasser, V. (2016) *Praxisbuch Achtsamkeit in der Schule, Selbstregulation und Beziehungsfähigkeit als Basis von Bildung*, Weinheim: Beltz.

Kaltwasser, V. (2015) *Das Potential der Achtsamkeit in der Schule*. In: B. Hölzel / C. Brähler (Hrsg.): *Achtsamkeit mitten im Leben. Anwendungsgebiete und wissenschaftliche Perspektiven*, München: O. W. Barth, S. 209-242.

Mischel, Walter (2016) *Der Marshmallow-Effekt: Wie Willensstärke unsere Persönlichkeit prägt*. München: Pantheon.

Siegel, Daniel (2015) *Aufruhr im Kopf. Was während der Pubertät im Kopf unserer Kinder passiert*, München: mvg.

Online-Unterrichtsmaterialien der DGUV von Vera Kaltwasser zum Thema Achtsamkeit:

- » Konzentrieren, aber richtig!
- » Der achtsame Dialog
- » Achtsames Bewegen
- » Selbstmotivation
- » Selbstachtung

VERA KALTWASSER Persönlichkeit und Präsenz Achtsamkeit im Lehrerberuf 2. Auflage



Verlagsgruppe Beltz, 2018
www.beltz.de

Auf dem Weg zu einer Achtsamen Schule

Ein Gespräch zwischen Schulleiter*innen, Lehrer*innen und Schüler*innen.



von links: Anton Eder, Michaela Esterl, Artemis Katefidis, Harald Schwarz, Dominik Weghaupt, Valerie Schwarz

ANTON EDER
MICHAELA ESTERL
ARTEMIS KATEFIDIS
HARALD SCHWARZ
VALERIE SCHWARZ

„Wenn ich einmal auf die Übungen vergaß, fragten mich die Schüler*innen: ‚Artemis, wo ist deine Achtsamkeit?‘“

Wie kann sich eine Schule auf den Weg machen, um eine „achtsame Schule“ zu werden? Und wie wird dieser Prozess jeweils wahrgenommen aus den unterschiedlichen Perspektiven von Schulleiter*innen, Lehrer*innen und Schüler*innen? Um Antworten auf diese Fragen zu bekommen, waren auf diesem Symposium drei Schullei-

ter*innen, eine Lehrerin und Schülerin eingeladen, ihre Erfahrungen damit zu berichten und miteinander ins Gespräch zu kommen. Lesen Sie im folgenden drei Statements der Gesprächsteilnehmer*innen.

Artemis Katefidis

Lehrerin an der
VS Lange Gasse, Wien



Meine Schülerinnen und Schüler in der 4. Klasse werden nächstes Jahr neue Schulen besuchen und wir verbringen jetzt unser letztes gemeinsames Jahr. Deswegen versuche ich, dieses Jahr für uns alle so zu gestalten, dass wir jeden Tag so gut es geht wahrnehmen und genießen können, mit allem, was er mit sich bringt, denn dieser eine Tag kommt kein zweites Mal.

Achtsamkeit ist dafür genau der richtige Zugang. Schon im letzten Jahr haben die Kinder erfahren und erlebt, was „achtsam sein“ bedeutet, ausgelegt auf verschiedenste Felder unseres schulischen Alltags. Wir versuchten uns nicht nur in täglichen Achtsamkeitsübungen, sondern wandten unsere Kenntnisse auch auf ganz normale Alltagssituationen an. Was dabei rauskommen sollte, habe ich mir zu Beginn noch gar nicht so genau vorstellen können. Im Laufe des Jahres wurde mir aber immer klarer, welche vielfältigen positiven Auswirkungen die Achtsamkeitsarbeit auf meine Schüler*innen hatte. Dazu ein Beispiel:

Vor Tests oder Referaten leitete ich die Kinder an, einige Atemzüge mittels Wechselatmung durchzuführen. Schon nach kurzer Zeit kehrte in die Klasse eine so angenehme Ruhe ein, dass die Kinder selbst ganz verwundert darüber waren. Diese Ruhe dürfte ihnen so gut gefallen haben, dass sie seitdem jedes Mal, wenn es einen Test gibt, schon gerade auf ihren Stühlen sitzen, die Augen geschlos-

sen, die Finger in Wechselatmung-Stellung. Wenn ich die Kinder dann so sitzen sehe, bin ich einfach nur glücklich, in diesem Moment bei ihnen sein zu dürfen, ihr Vorbild sein zu dürfen und zu sehen, wie sie lernen – über sich, über ihren Körper und vor allem, wie sie sich selbst regulieren können.

Das haben die Kinder nicht nur in der Schule geschätzt. Immer wieder bekomme ich auch am Wochenende oder in den Ferien Fotos von Eltern geschickt, die zeigen, wie ihre 8- bzw. 9-jährigen Kinder mit geschlossenen Augen im Lotussitz im Garten sitzen und atmen.

Mir ist klar, dass Kinder nicht nur Yoga, Achtsamkeit und Ruhe brauchen. Sie brauchen genauso ihr Verrücktsein, Spielen, Ausflippen, Rennen, Verkleiden, Kreischen, Schreien, Kritzeln, Hüpfen und Springen, Wüten und Toben. Alle diese Dinge sind wichtig. Doch mindestens genauso wichtig ist es meiner Meinung nach, Kindern beizubringen, wie man mit schlechten Gefühlen, Angst, Stress, Unruhe oder Unwohlsein umgeht und in schwierigen Situationen gut mit sich selbst und den anderen umgeht. Durch die Übungen, die wir im vergangenen Schuljahr kennengelernt haben, sind wir so dem Thema Achtsamkeit täglich ein Stück näher gekommen.

An meiner Schule bin ich momentan die Vorreiterin auf diesem Gebiet. Das Interesse seitens Kolleginnen und Direktion ist vorhanden, und Helga Luger-Schreiner hat

bei unserer letzten Konferenz ihr Projekt „Achtsame Schule“ vorgestellt. Zu meiner großen Freude hat das gesamte Kollegium abgestimmt, ab Herbst beim Projekt dabei zu sein und die gesamte Reihe der schulinternen Lehrerfortbildungen mit Helga Luger-Schreiner abzuhalten, um von ihr zu lernen, wie wir unsere eigene Achtsamkeitspraxis aufbauen können und wie wir später mit Kindern Achtsamkeitsübungen durchführen können.

Da es mein Wunsch war, diese Idee nach draußen zu tragen, startete ich einerseits eine Instagram-Seite mit dem Namen @newchapterchildren, auf der ich über den Alltag in meiner Klasse berichte und erzähle, wie wir Achtsamkeit in unseren Schulalltag einbauen, welche Übungen wir machen, welche Erfahrungen wir damit machen und wie es mir als Lehrerin damit geht, in einer öffentlichen Volksschule Achtsamkeit zu einem fixen Bestandteil des Schullebens zu machen. Andererseits gibt es seit März 2018 die Homepage www.achtsamepause.de, eine Online Plattform, bei der wir – das sind einige liebe junge Kolleginnen aus Bamberg und ich – unter anderem mit dem Buchautoren und Achtsamkeitsexperten Daniel Rechtschaffen („Die achtsame Schule“) zusammenarbeiten, der uns für die Plattform seine Online-Trainingskurse zur Verfügung stellt. In einem zweiten Bereich können sich Mitglieder im Forum über Ideen, Erfahrungen, etc. austauschen. In einem dritten Bereich wird es Blogs zu lesen geben, von Pädagog*innen und anderen Menschen, die Achtsamkeit bereits in ihren Unterricht, ihre Klassenzimmer, ihre Familien und in ihr Privatleben einbinden und die ihre Erfahrungen mit der Welt teilen wollen.

» Gespräch: Auf dem Weg zu einer Achtsamen Schule

Die gesamte Atmosphäre der Schule entspannt sich, und es entsteht eine positive Energie.

Michaela Esterl

Direktorin der Volksschule
Kaisermühlen



Unsere Volksschule Kaisermühlen in 1220 Wien, Schüttaustraße 42, hat als einen Schwerpunkt die Gesundheitserziehung, und wir sind Mitglied im Netzwerk „Wiener Gesunde Schulen“ (WieNGS). In diesem Kontext und um den Kindern neben den großen Herausforderungen des Schulalltags Inseln der Ruhe und Gelassenheit zu schenken, initiierten wir im September 2017 das *Projekt Achtsame Schule*. Die Kinder sollten zu sich selbst finden, ihre Gefühle spüren, ohne sie zu bewerten, und ihre Aufmerksamkeit ganz auf das Hier und Jetzt lenken.

Durch Achtsamkeit entsteht große Akzeptanz, sich selbst und anderen gegenüber, und das friedliche und tolerante Miteinander kann wachsen. Erreichen wollen wir diese Achtsamkeit durch Meditation, Fantasiereisen, Atemübungen und Yoga. Auch Komplimente-Tage und die Wahl zum Kind des Monats gehören zu unserem Schulleben.

Schwierigkeiten begegneten uns keine, da sowohl die Elternschaft als auch das gesamte Lehrer*innen-Team unser Projekt positiv annahmten und gemeinsam weiterentwickelten. Die Schulbehörde genehmigte unser Projekt *Achtsame Schule* als SQA-Thema. Hilfreich für den Beginn war ein SCHILF mit Ingrid Teufel, die uns mit vielen praktischen Tipps und Aktivitäten versorgte. In Zukunft sind Workshops mit externen AchtsamkeitstrainerInnen geplant, so dass wir weitere Achtsamkeitsübungen kennenlernen, die regelmäßig während des Unterrichts durchgeführt werden können.

Ich rate allen Interessierten, Achtsamkeit in der Schule mit Freude und Mut zu beginnen. Es ändert sich nicht nur das Verhalten der Kinder, sondern auch das Lehrer*innen-Team erreicht eine größere Gelassenheit und Toleranz. Unsere Erfahrung ist: Die gesamte Atmosphäre der Schule entspannt sich und es entsteht positive Energie.



Meditation in der VS Schüttaustraße

Anton Eder

Direktor des
Stiftsgymnasiums Melk



Unsere Schule ist ein Gymnasium mit über 900 Schüler*innen, und wir legen besonderen Wert auf Begabungsförderung und Persönlichkeitsentwicklung. Als UNESCO-Schule haben wir in Kooperation mit GLOBART das World Peace Game eingeführt. In diesem Rahmen hat Maria Kluge in Schulklassen Achtsamkeits-trainings angeboten und es gab einen Workshop zu *ArtYoga*.

Wir haben zwei Zugänge zu Achtsamkeit. Der erste liegt in der Ordenstradition. Als Ordenschule ist für uns die Spiritualität des Ordens im Haus prägend, und diese überschneidet sich vielfach mit Achtsamkeit, wie z. B. durch Stille und Gebet, Kontemplation und Meditation sowie in den Ritualen des Tagesablaufs und der Feierkultur des Jahreskreises. Die Ordensgemeinschaften haben auch ein Heft herausgebracht, *Quellen der Kraft*, das Parallelen zu Achtsamkeit aufweist, z. B. in praktischen Übungen zu Atmen, Dankbarkeit, Liebe und Vertrauen.

Ein zweiter Zugang zur Achtsamkeit besteht darin, dass sie für uns ein Gegengewicht darstellt zu aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen, wie Beschleunigung und Schnelllebigkeit, Komplexität und Fragmentierung sowie den damit verbunden Herausforderungen, die sich u.a. in Konzentrations- und Lernschwierigkeiten bei Schüler*innen äußern. In einer auf Optimierung und Konsum orientierten

Gesellschaft kann leicht der tiefere Sinn des Lebens verloren gehen – oder es entsteht im Gegenteil das Bedürfnis, verstärkt danach zu suchen. In jedem Fall ist es heute schwieriger geworden, seine eigene Identität zu finden. Darüber wurde in unseren Konferenzen gesprochen, und wir werden demnächst Bruder David Steindl-Rast und Dr. Karlheinz Valtl in unsere pädagogischen Konferenzen einladen, um mit ihnen über diese Thematik zu sprechen.

Dabei gibt es auch Hindernisse auf dem Weg zu einer achtsamen Schule. Wir sind oft überfordert durch ständige Reformen und Evaluierungen, was viel Zeit kostet. Aber wir können im kleinen Maßstab doch auch viel bewegen und verwirklichen. Es liegt viel auch an den Lehrer*innen, z. B. 5 Minuten zu investieren und Achtsamkeitsübungen in den Unterricht zu integrieren. Ich appelliere an alle, dass sie die Freiheiten, die uns noch bleiben, im Sinne unserer Schüler*innen nutzen.

Folgende weitere Schritte sind bei uns geplant: Es hat sich mit Mag. Ulrike Leitner eine Kollegin gefunden, die das Thema *Achtsamkeit in der Schule* betreuen, als Ansprechpartnerin fungieren sowie Fortbildungen und Termine koordinieren wird. Sie beabsichtigt, den Hochschullehrgang *Achtsamkeit in Bildung, Beratung und Gesundheitswesen* zu absolvieren, und in der Schule haben wir vor, im kommenden

Meine Rolle als Schulleiter sehe ich darin, andere mit meiner Begeisterung anzustecken.

Schuljahr für interessierte Kollegen*innen im Rahmen einer SCHILF einen Basislehrgang zu *Achtsamkeit und Mitgefühl* durchzuführen, der von Dr. Karlheinz Valtl und Mag. Helga Luger-Schreiner geleitet werden soll.

Meine Rolle als Schulleiter sehe ich darin, andere mit meiner Begeisterung anzustecken, ein Vorbild zu sein und jene Kolleg*innen, die davon überzeugt sind, dazu ermutigen, dieses Thema anzupacken. Allen, die sich auf den Weg zu einer achtsamen Schule machen wollen, möchte ich mit auf den Weg geben: Habt Mut, fürchtet euch nicht!

KEVIN HAWKINS

Achtsame Lehrer, achtsame Schule

Ein Weg zu mehr Gelassenheit und Freude im Schulalltag.



Arbor Verlag, 2018
www.arbor-verlag.de

„Selbstmitgefühlspause“

Geleitete Meditation von Helga Luger-Schreiner



Helga Luger-Schreiner¹ wählte die *Selbstmitgefühlspause*, eine Kernmeditation aus dem Mindful Self-Compassion Programm - MSC - Achtsames Selbstmitgefühl², als Meditation für das 5. Wiener Symposium Pädagogik der Achtsamkeit aus.

Achtsames Selbstmitgefühl ist die Fähigkeit liebevoll zu sich selbst zu sein und für sich selbst in schwierigen Situationen so zu sorgen,

- 1 Helga Luger-Schreiner, leitet und konzipiert das Projekt Achtsame Schule PAS am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien. Sie ist zertifizierte Lehrerin für achtsames Selbstmitgefühl MSC, Metta-Meditations-Kursleiterin, Trainerin für Mindful Compassionate Parenting MCP, multimediale Kunsttherapeutin, Künstlerin und Kunstpädagogin.
- 2 Informationen zu MSC Mindful Selfcompassion, dem evidenzbasierten Programm nach Germer und Neff finden sie unter centerformsc.org und www.msc-selbstmitgefuehl.org

wie wir dies auch für einen geliebten Menschen tun würden.

Die Übung *Selbstmitgefühlspause* unterstützt dabei, die drei Kernkomponenten des Selbstmitgefühls weiterzuentwickeln:

- ein *achtsames Bewusstsein* - um sich mit mehr Leichtigkeit und Akzeptanz auch für Schwieriges öffnen zu können
- ein *Gefühl von Mitmenschlichkeit und Verbundenheit* – um zu spüren, dass Schwieriges und Leid geteilte Menschlichkeit ist
- *Freundlichkeit und Mitgefühl mit sich selbst*—um sich selbst das geben können, was wir wirklich brauchen und somit auch gestärkt für andere da sein können.

Die *Selbstmitgefühlspause* kann Teil der täglichen formalen Praxis sein und auch direkt im Alltag angewendet werden.

Menschen in pädagogischen Tätigkeiten stehen täglich vor großen Herausforderungen, deshalb sind Übungen zum Kultivieren von achtsamem Selbstmitgefühl wesentlicher Teil des Programmes im Basisangebot Projekt Achtsame Schule PAS. Für die immer schwieriger werdenden Situationen im schulischen Kontext gilt die gleiche Vorgangsweise wie im Flugzeug: wenn bei Stress die Sauerstoffmasken runterfallen, setz dir selbst zu-

erst die Maske auf und dann gib sie dem Kind.

Wenn PädagogInnen also gut für Kinder und Jugendliche sorgen wollen, müssen sie gut für sich selbst sorgen können!

Selbstmitgefühl gibt emotionale Stärke. Umfangreiche und wachsende Forschungsbefunde zeigen, dass größeres Selbst-Mitgefühl deutlich mit weniger Angst, Depression und Stressreaktionen und mehr emotionalem Wohlbefinden, zufriedenstellenden Beziehungen sowie einem Aufrechterhalten von gesunden Lebensweisen einhergeht, alles Qualitäten, die gerade im herausfordernden Kontext pädagogischer Tätigkeit von großer Wichtigkeit und Basis für gelungenes Lehren und Lernen sind.

MARGARETE MALZER-GERTZ
CORNELIA GLOGER
CLARITTA MARTIN
HELGA LUGER-SCHREINER

Therapie Tools Selbstmitgefühl



Verlag Julius Beltz, 2020
www.beltz.de

Achtsamkeit in der Lehrer*innenbildung

Reflexionen der Studierenden des Seminars *Achtsamkeit und Mitgefühl in der Schule* zu ihren Erfahrungen mit dem Thema

Im Seminar mit Karlheinz Valtl haben wir zuallererst die Atemmeditation kennen gelernt, und das ist die Form, die ich am meisten praktiziert habe. Meine anfängliche Vorstellung beim alleinigen Meditieren war durch den Glauben gezeichnet, große Atemzüge machen zu müssen. Ich dachte, ich müsse tief atmen, ja fast lautstark atmen!

Doch wenn ich mich morgens hingesetzt habe und bemerkt habe, wie kurz, klein, unscheinbar und flach mein Atem ist, dachte ich sofort: „Atme ich richtig? Müsste doch größer sein! Und bis in den Bauch, tief atmen, tief! Du musst *richtig* atmen!“ Es war fast so, als ob mir mein Kopf vorschreibt, wie ich zu schnaufen hätte! Und das, ohne dass ich jemals etwas dergartiges im Seminar gehört hätte!

Doch mit der Zeit kam mir ein Gedanke: Es ist paradox, weil ich das Atmen doch eigentlich schon ziemlich lange kann und es auch nie lernen musste. Was würde denn passieren, wenn ich versuchen würde, nur hinzusehen, wie ich atme, ja wie ich mich atmen lasse? Diese Erfahrung des sich Atmen-lassens war für mich eine der zentralsten Erfahrungen. Erstaunlich, wie klar ich manchmal zu wissen scheine, wie etwas gehört! Und doch ist es eigentlich schon da, und so wie es ist, ist es wunderbar.



Ich habe gelernt, in meinen kleinen, flachen Atemzügen – oder sagen wir, in dem was mir zuerst klein und unscheinbar erschien – zu erkennen, dass eben dies nur ein Schein ist. Es gibt nichts Minderwertiges, Kleines und Flaches auf dieser Welt, denn in meinem kleinen Atem steckt mein ganzes Leben. Es ist schon alles da.

Katharina Sofie Köberl ●

In den letzten 4 Monaten habe ich mich bemüht, Achtsamkeit zu kultivieren. Ich habe mich selbst und das, was in mir vorgeht, dadurch ein bisschen besser kennen gelernt. Mir fallen jetzt Gefühlsregungen, Körperwahrnehmungen und Reaktionen auf, die mir vorher vielleicht entgangen wären.

Auch mein Umgang mit überfordernden Situationen hat sich stark geändert: Mein Umzug vor kurzem zum Beispiel sprengte alle Pläne, die ich geschmiedet hatte. Trotzdem konnte ich die schwere Arbeit genießen und fand mich schnell damit ab, dass es anders lief, als ich erwartet hatte.

Die größten Erkenntnisse aber sind für mich jene Momente, die ich bewusster als sonst erleben kann, sei es im Alltag oder in der Meditation. Das ist ähnlich wie mit Schokolade: Es bereichert den Genuss, darüber zu reden und zu lesen, letztlich ist es aber das Schokolade-Essen selbst, in dem sich die Erfahrung verdichtet.

Florian Kaltseis ●

KARLHEINZ VALTL STATT EINES RÉSUMÉS:

Interview mit Caroline Barratt



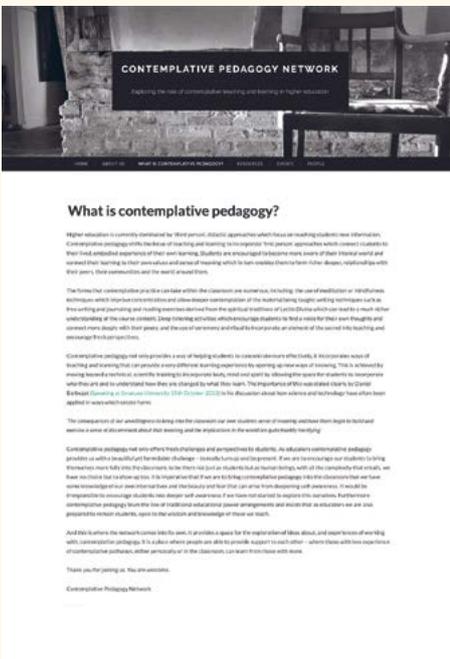
Das Symposium, über das dieses Dossier berichtet, fiel in die Zeit des Aufbaus unseres Projekts *Achtsamkeit in LehrerInnenbildung und Schule*. Wir hatten alle Hände voll zu tun, unsere Arbeitsabläufe zu definieren, als Team zusammenzuwachsen und dem Projekt Gestalt zu ge-

ben. Darüber blieb das Dossier halffertig liegen, und bald waren andere Aufgaben dringender. Erst jetzt, zwei Jahre später, fanden wir endlich Zeit, uns dem Dossier zu widmen und es zu vervollständigen.

Doch ein Resümee zu schreiben (wie auf diesen letzten

Seiten sonst üblich) und dabei so zu tun, als wäre noch die Zeit von damals, erschien uns irgendwie unpassend. Deshalb wollten wir die Gegenwart hereinholen durch ein aktuelles Interview mit der Keynote-Speakerin Caroline Barratt, das Karlheinz Valtl Ende Februar bis Anfang März 2020 in einem Austausch von E-Mails mit ihr geführt hat.

20



www.contemplativepedagogynetwork.com

VALTL: Dear Caroline, it's now two years that you have presented your keynote at our Vienna Symposium. How did your work in the field of Contemplative Pedagogy develop since?

BARRATT: My work has continued to grow and change. I am particularly pleased with our **Contemplative Pedagogy Symposium**, a four-day event which ran for the first time in August 2018 and again in September 2019. There was a need for a longer event that would provide space and community for deeper reflection about teaching and learning. I didn't want to just talk about Contemplative Pedagogy, I wanted to create an event that embodied it. The feedback has been incredibly positive and personally I have found organizing the symposiums to be deeply transformati-

ve. It has really pushed me to live the values that Contemplative Pedagogy talks about – mindfulness, openness and compassion being key. You can't ask other people to be fully present, to be willing to be vulnerable without being prepared to do that yourself.

Another area of development that links closely to my talk in Vienna is the need to understand how contemplative practice can support the development of critical thinking, pro-social behaviour and activism. I have been particularly inspired by the **Mindfulness and Social Change** movement and the more critical lens being brought to the mindfulness movement by people such as Steven Stanley, Ron Purser, Jaime Kucinskis, Mark Leonard and Rachel Lilley. Education



Education needs to create opportunities for stillness and silence.

when it comes to social action. What is it, from your point of view, that connects contemplative practices with politics so deeply? What is the specific contribution of mindfulness and compassion practices to the *Great Transition* in society that we need in order to meet the urgent global issues?

CB: Starting to appreciate the connection between contemplative practice and social action has come primarily from my own experience. Contemplative practice has helped me to appreciate our interdependence and innate human vulnerability. I used to think that our lives were separate, that prioritising my own happiness and success was the best way to live. I didn't see how my life was the result of the conditions around me and how my thoughts, speech and actions created the world for others. The strike action in UK universities in 2018 was a wake-up call for me: My meditation and mindfulness practice meant that I could no longer ignore the discomfort of driving through the picket line, thinking that just because I was OK I had no responsibility to stand up for others.

plays a fundamental role in the creation of our society, influencing what we value and how we treat each other and our environment. Contemplative Pedagogy has an important part to play in developing an education system that prepares children and adults to question, challenge and develop solutions to the significant challenges we are currently facing. Contemplative practice is not about putting our heads in the sand – it is about developing the awareness and responsiveness capable of holding our own vulnerability whilst engaging creatively with that which threatens us. We need that capacity more than ever.

KV: Yes, I noticed that in your blogs on the [Contemplative Pedagogy Network \(CPN\)](#) website. You get quite explicit

It is important to be clear that contemplative practice is not aligned with a particular political view, it does not dictate whether or not you should take

Die Endredaktion dieses Interviews fiel bereits in die Hochphase der Corona-Krise. Wir haben das Thema in diesem Interview nicht aufgegriffen, dafür aber an anderer Stelle diskutiert:

DR. KARLHEINZ VALTL Achtsamkeits- meditation stärkt das Immunsystem



Universität Wien, Zentrum für LehrerInnenbildung
achtsamkeit.univie.ac.at

» **Interview mit Caroline Barratt**

strike action, it simply provides the awareness to see the world anew and engage creatively. What action we take, who we vote for, is down to each individual. I therefore prefer to talk about contemplative practice and social action or social change rather than 'politics' which might be misunderstood.

The key contribution of contemplative practice to the Great Transition is the development of awareness and appreciating our interdependence with each other and the world around us.

KV: Would you say that contemplative practice enhances the awareness of our social and ecological connectedness, provides the motivation to live according to our deeper values and to take social action when needed – and thus is a fundamental element of a deep democracy and of democracy education, as authors like **Hyde & LaPrad** have pointed out?



CB: I think that is a very big question that requires much more thought and research. There is a significant risk in naively assuming this to be the case. Without careful consideration, mindfulness training might start to look like the 'answer' and become another dogma or 'quick fix'. The impact that mindfulness (and contemplative practice more broadly) will have depends upon the context in which it is taught, how it is framed and the purpose with which it is aligned. I think that contemplative practice can have the effect you describe, but we need to retain a critical lens and carry out more exploration to understand this more fully.

KV: Let me come back to your statement that contemplative practice is not aligned with a particular political view. Of course, it should not be 'owned' by any political party. But is it completely free of a standpoint, or do mindfulness and contemplative practice have at least an ethical orientation? And if so: Can it be qualified in detail (like **Thich Nhat Hanh** does), or is it more of an open 'ethical-mindedness' (as **Nilsson & Kazemi** put it), a sensitivity that varies individually and is shaped by on-going discourse?

CB: For me mindfulness and contemplative practice do have a clear ethical orientation towards non-harm, but this has only become apparent to me through extensive practice and training within a Buddhist context. The early stages of my engagement in contemplative practice were very self-oriented. I was interested in insight and experiences in deep meditation – not in kindness!

I am not sure I see a clear distinction in what the authors you refer to are saying. Both cite the 5 precepts (the foundational principles of ethical behaviour in Buddhism), yet in order to live in alignment with the precepts, a deepening ethical sensitivity, rooted in awareness, is essential. For me personally, the precepts have been an essential scaffolding for improving my ethical behaviour, without which, I think, changes in my actions, speech and thought would have been much slower.

KV: Could you explain the function of these 'precepts' in daily life a bit?

CB: The five precepts form the foundation of ethical training for Buddhists. They are guidelines for how to live your life. **Thich**



Nhat Hanh describes them well in the document you reference, so I will not list them here. They are not 'rules' as such. They provide a framework for the development of deepening ethical sensitivity and compassion for all living beings.

I have found that the precepts have given me a clearer picture of what an ethical life looks like, something that I can actively work towards. It is also humbling to notice how often I fall short of my aspirations – they sound simple on paper, but are much harder to practice, particularly as our economy and society encourage us to behave in ways which directly contradict them – e.g. neoliberal economics constantly tries to cultivate desire rather than encouraging contentment.

KV: So they are exercises for daily practice that challenge and transform our habitual ways of thinking and acting – and are not commandments (as of the bible) linked to the threat of condemnation in case of disobedience, right?

CB: They are not exercises, more guidelines or areas to consider when wanting to become more skilful. You are right,

they are not accompanied by the idea of condemnation or punishment, although feeling regret and making amends are likely to feature.

KV: Let me switch to another topic: the manifold ways of contemplative teaching and learning. When we train (becoming) teachers in mindfulness, we refer to the three steps of 1. *Be mindful* (establish your own practice), 2. *Teach mindfully* (regard teaching as a contemplative practice and employ contemplative didactic methods), and finally 3. *Teach mindfulness* (teach such practices to students). Contemplative Pedagogy describes many didactic paths (cf. **Barbezat & Bush 2014**) how to realize the second step and teach mindfully. Which of these methods are helpful in your work at the university and which would you recommend for schools?

CB: I have become increasingly interested in the use of silence in learning. How can we make it productive, creative and non-threatening? There is so much focus in society on productivity and 'doing' things that I feel that education needs to create opportunities for stillness and silence so that stu-

dents start to value other ways of being in the world. I like to use one or two minutes of silence before I start to teach. When discussing important issues, it can be helpful to pose a question and then allow a period of collective silence before eliciting responses. I think as educators we can also become 'quieter', allowing more space for our students and designing classes that are more spacious.

Contemplative Pedagogy considers awareness of the first-person experience of learning to be very important. Without silence and spaciousness students don't get the chance to tune in to what they think and feel. So for me this is a key didactic application of Contemplative Pedagogy.

KV: Does this element of silence also mean that students should attend more to the 'inner curriculum' of a wisdom that stems from deep introspection?

CB: Absolutely. I think that the inner curriculum is so important. I have particularly benefitted from **Oren Ergas's** eloquent writing about this. I also think developing aware-

» Interview mit Caroline Barratt

ness of teaching and learning as embodied activities is important because when we are struggling to learn (or teach), our bodies are often showing signs of anxiety and stress. We tend to cut off and shut down because we feel threatened. Being able to tune into this in the body can sensitise us to subtle cues, helping us to respond more creatively, such as asking for help, developing self-kindness and using practices to help us relax physiologically (e.g. soothing touch, deepening the breath).

KV: What's currently in the focus of your work and what will be the next steps for you and your network?

CB: I'm inspired by the growth of the Contemplative Pedagogy Network which I have been developing since 2014. And I have heard about how Contemplative Pedagogy has provided inspiration to educators often struggling under considerable pressure in difficult contexts – this is something I want to explore further. Whilst much of my energy has gone into establishing the Contemplative Pedagogy Network over the last few years, curtailing research opportunities somewhat, I hope this year to find a sustainable way forward, that actively involves more people and more accurately reflects the community that is being established and how this is becoming a source of support, connection and hope for educators across the world.

KV: As we come to the end of this interview: Is there anything important in the field of contemplative pedagogy that we have not addressed yet?



CB: I think it is important that we don't fall into thinking that Contemplative Pedagogy is useful for our students but fail to develop meaningful contemplative practice within our own lives. I notice how research has tended to focus on the value of contemplative practice for students often reducing Contemplative Pedagogy to an 'intervention' in the classroom. Don't get me wrong, research like this has its place and is helpful, but I worry that the deeper aspects of Contemplative Pedagogy are easily lost when it is reduced to something that we 'do'. Discussions about what Contemplative Pedagogy is and about its value within education need to be brave enough to ask the more difficult questions and explore the less tangible answers.

KV: So, we have to start with ourselves and embody what we teach. I think this is an important take home message for all of us engaged in education. Thank you for this interesting conversation. I hope we will see you again in Vienna at one of our future symposia on mindfulness in education.

IMPRESSUM**Gastgeber**

Projektteam »Achtsamkeit in LehrerInnenbildung und Schule« in Zusammenarbeit mit den Studierenden des Seminars »Achtsamkeit und Mitgefühl in der Schule«

Fotos: Konstantin Bekiaris, Karlheinz Valtl, Anna Lanen

Medieninhaber, Herausgeber, inhaltliche und redaktionelle Verantwortung

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

Zusammenfassung

Karlheinz Valtl, Herbert Hirner
© Urban Care, 2020

NÄCHSTES SYMPOSIUM

Das nächste Symposium **Pädagogik der Achtsamkeit** findet am **22. Mai 2018**, 14.00 – 19.00 Uhr **an** der Universität Wien statt. Anmeldung erbeten unter: achtsamkeit.univie.ac.at/symposium/



universität
wien